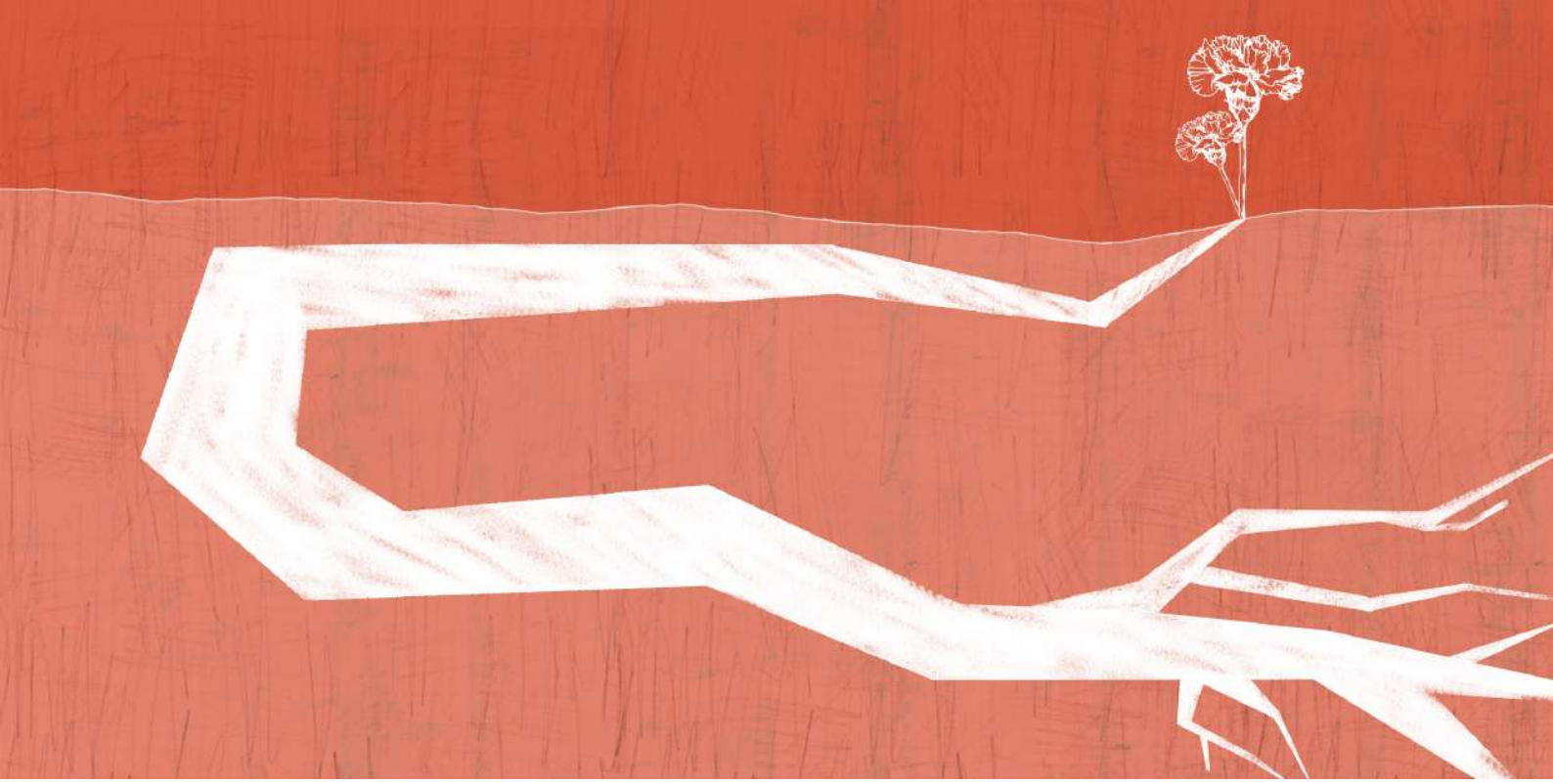


“EU VIM DE LONGE… EU VOU P’RA LONGE”

50 anos de educação em democracia

1-3, fevereiro, 2024

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga

ATAS DO V COLÓQUIO INTERNACIONAL
DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

Universidade do Minho
Instituto de Educação
CIED Centro de Investigação em Educação
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
REPÚBLICA PORTUGUESA
entidades parceiras
APS Associação Portuguesa de Sociologia
Fórum Português de Administração Educacional

Título:
Atas V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação "Eu Vim de Longe… Eu Vou p'ra Longe" – 50 Anos de Educação em Democracia

Organizadores:
Natália Fernandes (coordenadora)
Daniela Silva, Esmeraldina Veloso, Fátima Antunes, Fernanda Martins, Manuel António Silva, Maria Emília Vilarinho, Teresa Sarmento, Tiago Madalozzo

Editor:
Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Tratamento gráfico:
eventQualia

Suporte:
Eletrónico

Data de Publicação:
23 de janeiro de 2025

ISBN: 978-989-33-7134-3

"Eu vim de longe... eu vou para longe" - 50 anos de educação em democracia 6

Educação e formação de adultos: Necessidade(s) temporária(s) ou permanente(s)? 11
Isabel Sofia Fernandes Moio

Integridade e formação para a liderança 26
Cristina Sá Carvalho

Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida. 42
Ana Luisa de Oliveira Pires

Laivos de parentocracia no funcionamento da escola pública: A perceção dos professores sobre o poder dos pais na ação escolar de um agrupamento de escolas.....58
Henrique Ramalho

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Avanços ou retrocessos para a inclusão? 75
Valcenir Aparecido Beltrami

Pesquisa em política educacional e o conceito de campo de Bourdieu 91
Silvana Stremel

APROXIM@RTE: Garantir os direitos da criança e a prevenção dos maus-tratos através de um projeto de intervenção 104
Elisete Diogo
Daniela Almeida

Agrupamento de escolas portuguesas e gestão democrática 120
Cecília Luiz
Fernanda Martins

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”: Percursos académicos inesperados de estudantes-trabalhadoras no ensino superior - Notas de investigação 132
Joana Costa

Percursos políticos do Brasil e de Portugal para democratização educacional 146
Catiane Kolling Kother

Participação, colaboração, partilha e cuidado: Desafios do projeto SMOOTH em contexto de educação não-formal 159
Natália Fernandes
Fernanda Martins
Marlene Barra
Joana R. Casanova
Teresa Sarmento
Daniela Silva
Vivian Agnolo Madalozzo
Erika Machado do Ó Corrêa

O (não) saber-prático de diretores brasileiros na resolução de desafios estruturais da escola 171
Aline Cristina de Souza

O regime de colaboração na educação pública do Ceará como princípio de justiça social na garantia da inclusão e equidade na educação infantil 183
Maria Benildes Uchôa de Araújo
Maria Oderlânia Torquato Leite
Joizia Lima Cavalcante Rego

Meritocracia sob o olhar de Bourdieu 198
Bruna Duarte Silva

Gestão democrática na formação continuada de diretores: Trocas de saberes e experiências entre pares.....205
Maria Cecília Luiz

A construção social da infância: Marcos legais, direitos e políticas públicas no Brasil.....217
Douglas Barbosa Werneck
Ademilson de Sousa Soares

Projeções “futuras” do presente na educação tecnológica: Formação e trabalho docente 227
Mateus Henrique da Silva Bezerra

A articulação entre educação e a cidadania: Repercussões na sociedade democrática 238
Virgínia Baptista
Paulo Marques Alves

Uma meta-análise ao impacto da avaliação do desempenho docente na transformação da escola e da profissão docente 253
Henrique Ramalho

O futuro dos professores sob uma perspectiva histórica: Modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico 269
Lara Chaud Palacios Marin

A educação para o lazer: O papel do/a educador/a social em contexto escolar 284
Dário Gomes
Ana Cabral
Deíbe Fernández Simo
Fátima Gomes

Rainha Charlotte: uma história Bridgerton - decolonial ou descolonial? 295
Walter Rodrigues Marques
Andréa Luisa Frazão Silva

Movimentos de pesquisa sobre experiências escolares emancipadoras: O que os trabalhos revelam? 309
Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos
Luana Costa Almeida

Democratização e educação: As ações afirmativas como política pública para acesso e permanência de estudantes no ensino superior brasileiro e português 324
Alessandra Maria Aquino Canivezi
Cristiane Machado

Educadoras da infância e seus percursos identitários com a linguagem matemática 339
Klinger Teodoro Ciríaco

É "por trás do texto escrito" que a colaboração acontece! História das histórias de grupos colaborativos brasileiros 355
Danielle Abreu Silva
Klinger Teodoro Ciríaco

Inteligência artificial: Perceções dos professores na educação do século XXI 367
Susana Oliveira

Os saberes de educadores do ensino regular: Processo inclusivo de estudantes com deficiência visual 383
Aline Cristina de Souza
Valcenir Aparecido Beltrami

Os caminhos e descaminhos da avaliacão institucional participativa nas escolas públicas municipais de Campinas: O árduo trabalho pela qualidade social 399
Claudia Pereira de Pádua Sabia

(In)visibilidade e participação das crianças na construção da memória coletiva 417
Ana Clara Ramos Correa
Flaviana Oliveira de Carvalho

Contrato racial e epistemicídio da razão negra: Dispositivos que favorecem a compreensão dos desafios de implementação da lei 10.639/2003 430
Isa Daniele Mariano de Souza Sá
Alexsandro do Nascimento Santos
Rodnei Pereira

Currículo intercultural na educação da infância indígena e a formação das educadoras: A brincadeira como fonte de exploração matemática 446
Fernando Schlindwein Santino
Klinger Teodoro Ciríaco

Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAECE- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019 459
Francisco Antonio Sousa De Araujo
Guilherme Irffi
Pedro Alexandre Santos Veloso
Roberta Loboda Biondi Nastari
Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave
Manuela Ferraz Hirata
Gabriel Oliveira De Macedo

Democratizar o acesso e a permanência às universidades: Políticas de ações afirmativas e a garantia da igualdade para estudantes negros 475
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa

Formação de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação no Município de Malanje, Angola 484
Ageu Adão Lora Serrote

A qualidade da escola pública para além dos testes padronizados: Infraestrutura e condições de trabalho como subsídios para a Avaliação Institucional Participativa (AIP) 494
Claudia Pereira de Pádua Sabia
Mara Regina Lemes de Sordi

Educação superior inclusiva para pessoas com deficiência entre Brasil e Portugal – O desafio atual.....511
Valéria Peres Asnis
Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho

Avaliação qualitativa de um programa de parentalidade positiva com foco Desenvolvimento da linguagem na primeira infância no Brasil.....524
Camila Guedes
Guilherme Irffi

Direitos das crianças: Olhares sobre a participação infantil na América Latina 541
Monique Aparecida Voltarelli

Poéticas do brincar de casinha e as arquiteturas da experiência: Uma experiência no coração da chapada dos veadeiros 552
Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos

O direito à educação – Três vezes presente no direito? 566
Dora Resende Alves
Mário Simões Barata

Olhares sobre o acesso nas escolas estaduais de ensino regular e educação profissional, a partir de dados educacionais 580
Rego, Joizia Lima (Fortaleza, Ceará e Brasil)

Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAECE- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019.....595
Francisco Antonio Sousa De Araujo
Guilherme Irffi
Pedro Alexandre Santos Veloso
Roberta Loboda Biondi Nastari
Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave
Manuela Ferraz Hirata
Gabriel Oliveira De Macedo

"EU VIM DE LONGE... EU VOU PARA LONGE" - 50 ANOS DE EDUCAÇÃO EM DEMOCRACIA

A Educação, enquanto direito humano fundamental, tem uma função central na promoção e consolidação da democratização social e política, da cidadania inclusiva, no desenvolvimento de novos tipos de organização social e de exercício do poder.

50 anos de educação em democracia é, para Portugal, com consequências mais amplas a nível internacional, um marco muito relevante na sua história política, social e educacional. Esta relevância será certamente objeto de múltiplas celebrações por todo o país e mesmo extra fronteiras, inserindo-se este Colóquio nesse movimento celebrativo como um momento de profunda reflexão sobre o caminho percorrido e a percorrer no campo da educação.

Em Portugal, os 50 anos de educação em democracia caraterizam-se pela construção de uma escola de massas, obrigatória e gratuita a partir do 1.º ciclo, desde 2009 alargada até ao ensino secundário, isto é, de doze anos, que desde muito cedo assumiu a pretensão de ser universal e inclusiva, ocupando um lugar importante no processo de desenvolvimento que o país tem vivido desde então.

O sistema educativo português edificado a partir da revolução de abril começou por ser muito marcado pelo que ficou conhecido na literatura educacional como Reforma Veiga Simão, datada de 1973, articulada com as tendências políticas revolucionárias que consideravam a educação como fator fundamental da construção de uma sociedade sem classes e, já na década de 80, com as perspetivas de modernização introduzidas no país pela Reforma Educativa de Roberto Carneiro, na esteira da Lei de Bases publicada em 1986 e do processo de adesão à então CEE.

Os mandatos que têm vindo a ser outorgados à escola pública desde a sua emergência como instituição são, como sabemos, marcados pelos contextos nacionais e transnacionais que quisermos considerar. A sua contribuição para a construção e consolidação da democracia constitui um dos mandatos que lhe têm vindo a atribuir, sendo relevante analisar qual a sua capacidade para realizar essa tarefa ciclópica, sobretudo em contextos sociais marcados por diferenças e desigualdades muito profundas. Os mandatos da escola pública portuguesa vão-se, assim, transformando ao longo das 5 décadas em análise, procurando adaptar-se às profundas mudanças sociais, culturais, económicas e políticas ocorridas nesse período.

Passados 50 anos, questionamos o alcance desta escola de massas, num contexto onde os desafios são significativos. A confusão que frequentemente se estabelece entre democracia e meritocracia marca o modo como a educação tem vindo a evoluir e, por consequência, o seu papel nas sociedades que fomos capazes de construir ao longo da modernidade.

As oportunidades criadas às crianças, jovens e adultos com a expansão da educação de infância, atualmente universalizada, mas não obrigatória, a todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, o alargamento da educação básica para todos, rapazes e raparigas, a abertura a áreas até recentemente muito elitizadas, como é o ensino especializado em artes, a abertura e apoios para o acesso ao ensino superior, a educação e formação de adultos, a valorização da educação não formal e informal, com destaque para os contextos laborais, a profissionalização dos professores, são alguns dos marcos visíveis do caminho percorrido e que merece ser refletido e projetado.

A missão que muitos têm vindo a atribuir à educação pública de assegurar práticas educativas emancipatórias e cidadãs, orientadas para a diminuição das desigualdades, em função de género, de classe, de etnia, de idade, entre outras, tal como as teorias e pedagogias críticas têm vindo a propor, está muito longe de ser cumprida. Pelo contrário, a função de legitimação das referidas desigualdades sociais, transformadas assim em desigualdades escolares, parece ser aquela que possui mais visibilidade.

O V CICSE pretendeu assegurar um espaço de diálogo crítico em torno destes desafios, ao discutir os investimentos e desafios para a promoção do "D" de desenvolvimento em articulação com os outros 2 "D" - democratizar e descolonizar, nomeadamente, ao convocar reflexões, por um lado, relacionadas com a interpelação da posição da escola face aos movimentos de inovação pedagógica, fundamentais para sustentar processos educativos democráticos, bem como com os modos como têm vindo a ser acautelados espaços de educação permanente, indispensáveis para esta missão. Pretendeu-se, também, a propósito de um terceiro "D" - desenvolver, promover uma reflexão crítica acerca da democratização política ocorrida em Portugal, Espanha e Brasil, durante o período em análise e o lugar que a educação assumiu e se pretende projetar em tais processos, sem esquecer a sua particular relevância nos movimentos de edificação e desenvolvimento dos sistemas educativos dos países de expressão lusófona saídos do processo de descolonização.

Ao longo dos três dias de evento, houve Conferências, Painéis, Momentos Culturais e

Sessões de Comunicação. Estas últimas reuniram centenas de investigadores na comunicação de mais de 170 trabalhos, dos quais 43 textos são agora apresentados neste Livro de Atas.

Este caminho, com já 50 anos, que veio "de longe, muito longe" irá "p'ra longe", seguramente, sustentado num debate crítico indispensável sobre democracia, desigualdades, diferenças, descolonização e desenvolvimento, mediado pelas diferentes perspetivas emergentes no vasto campo da educação.

Comissão Organizadora

Natália Fernandes (coordenadora) - Universidade do Minho
Cristina Fernandes - Universidade do Minho
Daniela Silva - Universidade do Minho
Esmeraldina Veloso - Universidade do Minho
Fátima Antunes - Universidade do Minho
Fernanda Martins - Universidade do Minho
Manuel António Silva - Universidade do Minho
Maria Emília Vilarinho - Universidade do Minho
Teresa Sarmento - Universidade do Minho
Tiago Madalozzo - Associação Brasileira de Educação Musical

Comissão Científica

Afrânio Catani (Universidade de São Paulo)
Alberto Melo (Universidade do Algarve)
Alcides Monteiro (Universidade da Beira Interior)
Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho)
Amélia Lopes (Universidade do Porto)
Ana Diogo (Universidade dos Açores)
Ana Seixas (Universidade de Coimbra)
Ana Lúcia Felix dos Santos (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana Paula Macedo (Universidade do Minho)
António Magalhães (Universidade do Porto)
António Neto Mendes (Universidade de Aveiro)
António Fragoso (Universidade do Algarve)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa)
António Teodoro (Universidade Lusófona)
Armando Loureiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Carlos Gomes (Universidade do Minho)
Carlos Pires (Instituto Politécnico de Lisboa)
Catarina Tomás (Instituto Politécnico de Lisboa)
Cristina Vieira (Universidade de Coimbra)
Daniela Silva (Universidade do Minho)
Dora Castro (Universidade de Aveiro)
Emília Vilarinho (Universidade do Minho)

Esmeraldina Costa Veloso (Universidade do Minho)
Fátima Antunes (Universidade do Minho)
Fernanda Martins (Universidade do Minho)
Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho)
Guilherme Silva (Universidade do Minho)
Isaac Pedro Paxe (ISCED Luanda)
Isabel Menezes (Universidade do Porto)
João Barroso (Universidade de Lisboa)
João Formosinho (Universidade do Minho)
João Caramelo (Universidade do Porto)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro)
José Alberto Correia (Universidade do Porto)
José Matias Alves (Universidade Católica Portuguesa)
José Palhares (Universidade do Minho)
Leonor Torres (Universidade do Minho)
Licínio Lima (Universidade do Minho)
Luís Miguel Carvalho (Universidade de Lisboa)
Manuel António Silva (Universidade do Minho)
Manuel Sarmento (Universidade do Minho)
Manuela Ferreira (Universidade do Porto)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)
Maria Custódia Rocha (Universidade do Minho)
Maria João Carvalho (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria José Casa Nova (Universidade do Minho)
Maria Letícia Nascimento (Universidade São Paulo)
Maria Figueiredo (Instituto Politécnico de Viseu)
Mariano Enguita (Universidad Complutense Madrid)
Michael Young (University College London)
Natália Fernandes (Universidade do Minho)
Paula Guimarães (Universidade de Lisboa)
Pedro Abrantes (Universidade Aberta)
Pedro Silva (Instituto Politécnico de Leiria)
Romuald Normand (Université de Strasbourg)
Rui da Silva (Centro de Estudos Africanos, Universidade do Porto)
Rosanna Barros (Universidade do Algarve)
Sally Power (Cardiff University)
Sílvia Carrasco (Universidad Autónoma de Barcelona)
Sofia Marques da Silva (Universidade do Porto)
Susana Cupeiro (Universidad Complutense Madrid)
Teresa Sarmento (Universidade do Minho)
Teresa Seabra (Instituto Universitário de Lisboa)
Teresa Vasconcelos (Instituto Politécnico de Lisboa)
Vera Peroni (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)
Vera Vasconcellos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Virgínio Sá (Universidade do Minho)

Moderadores

Ana Grifo (Universidade de Aveiro)
Ana Lúcia Calbaiser da Silva (Prefeitura Municipal de Porto Ferreira; Universidade Federal de São Carlos)
Ana Luisa de Oliveira Pires (Instituto Politécnico de Setúbal)
Anne Schippling (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa)
Carla Lacerda (Instituto Politécnico de Viseu)
Catarina Almeida Tomás (Escola Superior de Educação de Lisboa)
Claudia Pereira de Pádua Sabia (Universidade Estadual Paulista)
Cristina Maria Coimbra Vieira (Universidade de Coimbra)
Daniela Vilaverde Silva (Universidade do Minho)
Elisete Simoes Diogo (Instituto Politécnico de Portalegre; Universidade Católica Portuguesa)
Erika Moreira Martins (Universidade de Lisboa)
Esmeraldina Maria Veloso (Universidade do Minho)
Fernanda Martins (Universidade do Minho)
Hamilton Édio dos Santos Vieira (Prefeitura Municipal de São Carlos)
Henrique M. Pereira Ramalho (Instituto Politécnico de Viseu)
Irene Cortesão Costa (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti)
João Manuel Almeida Estanqueiro (Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia)
Júlia Rodrigues (Universidade do Minho)
Klênio Jonessy de Medeiros Barros (Instituto Politécnico do Porto)
Klinger Teodoro Ciríaco (Universidade Federal de São Carlos, UFSCar)
Leonor Maria de Lima Torres (Universidade do Minho)
Lucimar Rosa Dias (Universidade Federal do Paraná)
Manuel António Ferreira da Silva (Universidade do Minho)
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Universidade Cidade de S. Paulo)
Maria João Gomes Gonçalves (Universidade do Minho)
Maria José Casa-Nova (Universidade do Minho)
Maria Manuela Franco Esteves (Universidade de Lisboa)
Marlene Barra (Universidade do Minho)
Monique Aparecida Voltarelli (Universidade de Brasília)
Natália Fernandes (Universidade do Minho)
Nuno Fraga (Universidade da Madeira)
Regiane Helena Bertagna (Universidade Estadual Paulista, UNESP)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (Universidade Católica Dom Bosco)
Rita Tavares de Sousa (Universidade do Porto)
Rosanna Barros Sá (Universidade do Algarve)
Teresa Sarmento (Universidade do Minho)
Tiago Madalozzo (Universidade do Minho)
Vera M. R. de Vasconcellos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Vivian Dell Agnolo Barbosa Madalozzo (Universidade do Minho)

Educação e formação de adultos: Necessidade(s) temporária(s) ou permanente(s)?

Isabel Sofia Fernandes Moio
Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pombal, Pombal, Portugal,
CEIS20 - Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal,
CEAD - Universidade do Algarve, Faro, Portugal,
isabel.moio@fpce.uc.pt

Resumo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) representa o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e reveste-se de importância estrutural no sistema educativo português. No entanto, a Educação de Adultos nunca foi sistematicamente considerada como uma dimensão integrante deste, estando comprometida com agendas ideológicas e políticas que têm diluído os seus contornos ao longo das últimas décadas e dificultado a construção da sua identidade.

Apesar dessa conjuntura, desde a primeira conferência da UNESCO (realizada na Dinamarca, em 1949) a Educação e Formação de Adultos viu o seu papel reforçado, pois foi assumida como uma das áreas prioritárias na agenda política. Por conseguinte, a União Europeia ampliou a sua intervenção no domínio educativo, emergindo atividades de cooperação política e iniciativas de estreitamento de dinâmicas que visavam uma progressiva europeização das políticas de Educação e Formação de Adultos.

Em Portugal, o desenvolvimento das políticas de Educação e Formação de Adultos, operacionalizadas sobretudo a partir do papel assumido pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), em 1999, deu lugar a uma nova estratégia de desenvolvimento económico e social, consubstanciada por um contexto comunitário que tinha a União Europeia como protagonista. Não obstante, desde a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), em 2000, à implementação do Programa Qualifica, em 2017, o cenário tem-se caracterizado por metas ambiciosas facilmente contaminadas por múltiplas tensões que comprometem, por um lado, o trabalho das equipas e, por outro, as oportunidades educativas e formativas dos adultos.

Considerando que a Educação de Adultos se deve alicerçar numa vontade política consistente e duradoura e que Portugal necessita de um sistema validado que promova a estabilização das políticas neste domínio, é intuito, com base na revisão de literatura e na

experiência profissional na área, analisar criticamente as políticas de Educação e Formação de Adultos (enquanto necessidade permanente) das últimas duas décadas, as quais vêm de longe e podem ir ainda mais longe.

Palavras-chave: políticas educativas; sistema educativo português; Educação de Adultos

1. Enquadramento (trans)nacional: sobre o direito à educação (de adultos)

O ano de 1949 representou a rampa de lançamento que contribuiu para aumentar exponencialmente o interesse pela Educação e Formação de Adultos, tendo resultado da 1.ª Conferência da UNESCO a sistematização e a moldura identificadora que enquadraria a evolução desta área (Alcoforado, 2008). Contudo, seria apenas em 1976, no âmbito da XIX Conferência Geral das Nações Unidas, realizada em Nairobi, que se chegaria a uma aceitação generalizada da Educação de Adultos, tendo-lhe sido atribuído um estatuto próprio como uma das áreas prioritárias na agenda política.

De facto, ao longo das últimas décadas, a UNESCO tem protagonizado um importante papel na promoção da Educação de Adultos, o que se traduziu em práticas inovadoras (Osorio, 2003) e as várias Conferências realizadas culminaram no compromisso dos países participantes "em assumir uma política pública de Educação de Adultos, integrando-a nos respectivos sistemas educativos, e assegurando a sua coordenação, através de uma agência ou instituto nacional" (Alcoforado, 2008, p. 44). Em 1997, aquando da 5.ª Conferência – que se debruçou sobre o tema *Educação das pessoas adultas e os desafios do século XXI* e na qual Portugal participou – a definição de Educação de Adultos adotada reforçou a da conferência de Nairobi e a UNESCO avançou com recomendações aos Estados-Membros para que adotassem políticas públicas de validação e certificação das aprendizagens resultantes de diferentes formas de experiência. Isso conduziu à necessidade de definir metodologias credíveis de valorização e reconhecimento social das aprendizagens não-formais e informais, criando condições efetivas para a sua equivalência formal.

Ao analisar a realidade educativa portuguesa, fundamentalmente com base na população em idade ativa, constata-se um panorama repleto de fragilidades e, apesar dos progressos verificados nos últimos anos, a população continua a apresentar défice de qualificação. No contexto da União Europeia (UE), Portugal é o país que apresenta a maior proporção de adultos, entre os 25 e os 64 anos, que não completou o ensino secundário, podendo estes valores comprometer o nível de vida de muitas pessoas, uma vez que o 12.º ano, sendo a

escolaridade obrigatória no nosso país, embora não seja um condão milagroso, pode abrir portas a muitas pessoas. Quanto aos níveis de iliteracia e de analfabetismo funcional, estes são ainda persistentes, apesar de concentrados nas gerações mais velhas e em alguns grupos específicos, o que coloca sérias limitações à empregabilidade destes públicos, quando em idade ativa, e à sua inclusão social. De acordo com dados do INE (2024), em 2021 a taxa de analfabetismo da população portuguesa situava-se nos 3,08% (a que correspondiam 292.809 pessoas, sendo 198.393 mulheres).

Devido aos baixos níveis de escolaridade e de qualificação da população adulta, Portugal é um dos países que mais tem investido na implementação de mecanismos de validação de competências e a sua filosofia insere-se na orientação política global da UE, de onde provém o financiamento que tem suportado o desenvolvimento destes mecanismos.

Para trabalhar na concretização destes propósitos, também a Agenda 2030, aprovada em setembro de 2015 pelos 193 países-membros das Nações Unidos e adotada por todos os Estados-Membros, proporciona uma moldura integradora. Dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que a integram, destaca-se o 4 (Educação de Qualidade), que remete para o aumento do número de jovens e adultos com habilitações relevantes, aumento do número de adultos alfabetizados e aumento do número de adultos com conhecimento básico de matemática. É ainda de sublinhar que a educação e a formação poderão incrementar o objetivo 8 (Trabalho Digno e Crescimento Económico), ao proporcionar às pessoas oportunidades de trabalho às quais não teriam acesso com menos qualificação escolar e profissional.

Contudo, porque uma transformação global requer ação local, o cumprimento dos grandes desígnios da Agenda 2030, seguindo uma lógica *bottom-up*, depende, em larga medida, do papel ativo dos governos locais e regionais, não apenas no campo da implementação, mas também como agentes transformadores (Ferreira, 2020). Neste sentido, é na concretização das políticas de Educação de Adultos que reside o impulso para potenciar mudanças, através das ofertas formativas que dão resposta às necessidades individuais de aumento de qualificações escolares e profissionais. Destaca-se que no ano letivo 2020/2021, nas ofertas formativas de nível secundário, estavam matriculados 48.295 alunos, o que representa um acréscimo de 4.616 inscritos face ao ano letivo anterior e um aumento de 31,9% de matriculados nas ofertas formativas na última década (Fernandes & Gonçalves, 2023). Os

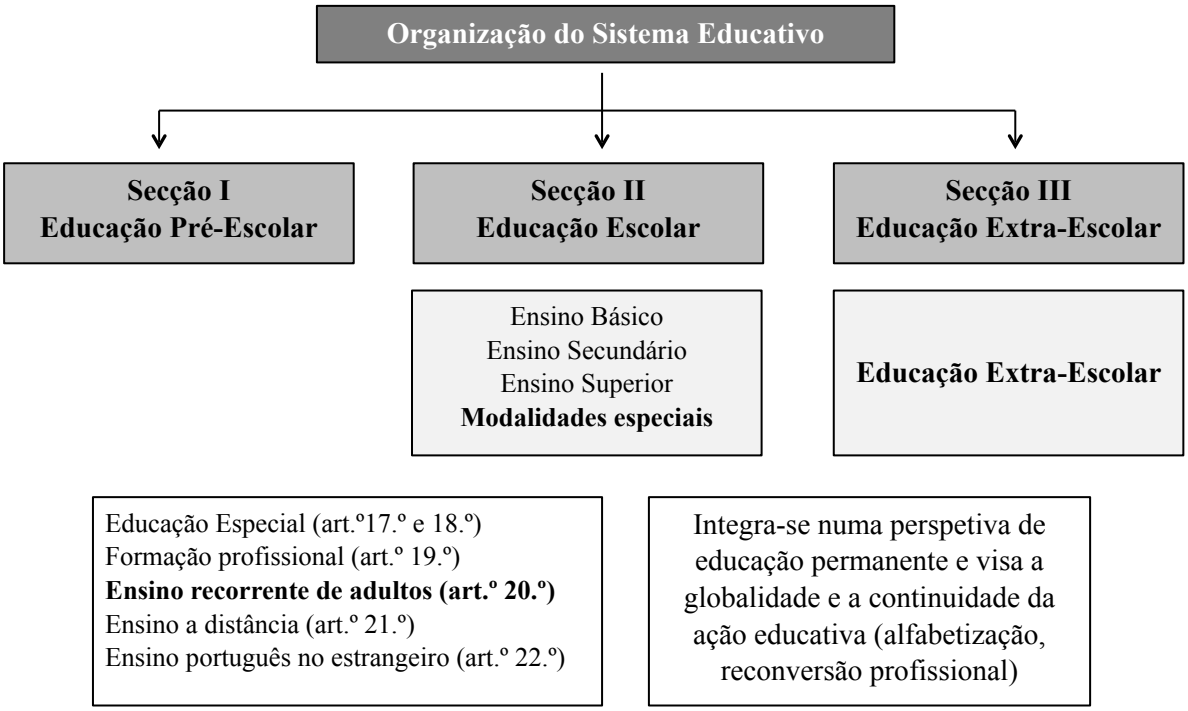
mesmos autores referem ainda que o maior aumento verificou-se nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a maior redução no número de matriculados no ensino recorrente e, já em 2021/2022, estavam matriculados nas ofertas formativas destinadas a adultos 70.757 cidadãos, sendo os cursos EFA a oferta com maior número de inscritos (39.766), seguida dos processos RVCC (27.455).

Portanto, a luta pelo direito à educação e formação de todos, em todos os momentos e espaços da vida, tem vindo a ser contemplada à escala europeia, com repercussões na orgânica nacional. Neste contexto, a Agenda 2030 surge como um motor que pode contribuir para capitalizar esforços no sentido de alcançar desígnios a uma maior escala, contando com o conhecimento e com as competências adquiridas e desenvolvidas por centenas de Técnicos que, ao longo das últimas décadas, têm construído a sua identidade profissional na área da Educação e Formação de Adultos, dignificando-a.

2. Lei de Bases do Sistema Educativo: o (não) lugar da Educação de Adultos

Durante o X Governo Constitucional (1985-1987), tiveram lugar dois acontecimentos de inegável relevância: por um lado, ocorreu a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE); por outro, foi publicada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14/10). Se o primeiro marco facilitou a disponibilização de recursos financeiros (canalizados, sobretudo, para a formação profissional inicial e contínua), a nova legislação contribuiu para a formalização e escolarização da Educação de Adultos, representada na Lei de forma fragmentada. Na opinião de Melo et al. (1998), com a publicação da LBSE assistiu-se a um retrocesso na conceptualização (e afirmação) da Educação de Adultos em Portugal, na medida em que lhe foi atribuído um estatuto de menoridade.

Com esta Lei, o ensino em Portugal sofreu algumas alterações na sua estrutura, passando a compreender a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar – esta última integrava-se numa perspetiva de educação permanente, visando a continuidade da ação educativa (Ferreira & Seixas, 2006).



De acordo com a Lei, a Educação de Adultos está implícita: (1) no ensino recorrente, definido como uma modalidade especial de educação escolar, destinado "aos indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário" e aos "que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo" (art.º 20.º); e (2) na educação extra-escolar (art.º 23.º), que tem como objetivo "permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência", devendo integrar-se "numa perspectiva de educação permanente" e ter como objetivo primordial "garantir a globalidade e a continuidade da acção educativa".

No ponto de vista de Melo et al. (1998, p. 19), a Educação de Adultos "é, em geral, mal compreendida e por vezes marginalizada nas políticas educacionais devido à sua grande amplitude, pois nela se incluem as mais diversas entidades formadoras ou patrocinadoras, e actividades". Já para Osorio (2003), a educação permanente não tem como objetivo a mera criação de um sistema paralelo ao sistema escolar ou universitário, mas pretende englobar todas as formas através das quais a educação se concretiza, todas as pessoas e idades.

O facto é que o percurso da Educação de Adultos em Portugal não tem sido linear, mas sim pautado por progressos e retrocessos que são (em parte) o reflexo das forças políticas transnacionais que sobre ela exercem influência e, quase quatro décadas depois da

aprovação da LBSE, continua a apresentar-se como um campo "plural, complexo e frágil, profundamente marcado pela intermitência das políticas públicas para o setor" (Rothes, 2017, p. 385). Também na opinião de Pedrosa (2017, p. 318), a educação e qualificação da população adulta "é um tema sujeito a humores políticos suscetíveis de variações incompreensíveis, mas assunto da maior importância para pensar o nosso futuro".

A este respeito, Lima (2018) acrescenta que existem matérias relativamente às quais a LBSE tem ficado por cumprir, sendo uma delas a Educação de Adultos. O que se tem verificado é a criação de legislação avulsa, consoante as flutuações e as prioridades, em função das forças políticas que se encontram no poder central, o que leva a que, tal como refere Rothes (2017, p. 386), "ao não prever a constituição de um subsistema de educação de adultos com características próprias, a lei acaba por fazer uma abordagem dispersa deste sector, que é sempre perspetivado por referência à educação escolar". Assim, a Educação de Adultos não só nunca foi verdadeiramente contemplada na LBSE, como continua a não ter espaço próprio neste normativo legal.

3. Dos CRVCC aos Centros Qualifica

Em Portugal, a escolarização de massas realizou-se tardiamente, o que fez com que se acumulasse um défice de qualificações durante décadas quando em comparação com os restantes países da UE. Foi perante este cenário que se procurou relançar uma política sistemática de Educação de Adultos que pudesse, simultaneamente, articular-se com as exigências e as conceções da aprendizagem ao longo da vida e, por outro, manter laços de continuidade com a política de educação permanente, ensaiada pela Direção-Geral da Educação Permanente entre 1974 e 1976 (Canário, 2013).

No Quadro I encontram-se sistematizados os principais momentos que ajudam a compreender o percurso da Educação de Adultos em Portugal, em função do Quadro Comunitário de Apoio.

Quadro I. Designação e duração dos projetos em função do Quadro Comunitário de Apoio e da entidade tutelar

Quadro Comunitário de Apoio		Entidade tutelar	Designação e duração do projeto	
PRODEP III	2000 – 2006	**ANEFA** DL n.º 387/99, de 28/09	**CRVCC** Portaria n.º 1082-A/2001, de 05/09	2000 – 2007
		DGFV DL n.º 208/2002, de 17/10		

POPH	2007 – 2013	**ANQ** DL n.º 276-C/2007, de 31/07	**CNO** Portaria n.º 370/2008, de 21/05	2008 – 2012/2013
			CALV	Sem concretização
		ANQEP DL n.º 36/2012, de 15/02	**CQEP** Portaria n.º 135-A/2013, de 28/03	1.ª previsão: jan/2013 2.ª previsão: abr/2013 Realidade: jan/2014 - 2016
POCH	2013 – 2022		**Centros Qualifica** Portaria n.º 232/2016, de 29/08 Portaria n.º 62/2022, de 31/01	2016 →
PESSOAS 2030	→ 2023			

De seguida, descrever-se-ão sumariamente as principais mudanças ocorridas desde 2000, de modo a enquadrar as práticas atualmente em vigor.

3.1. Dos CRVCC às Novas Oportunidades

Segundo Pires (2004), foi sobretudo a partir do final da década de 80 do século XX que "a problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais dos adultos começou a emergir no contexto da educação/formação" (p. 81), articulando-se com a importância das aprendizagens construídas fora dos contextos formais. Neste seguimento, o período compreendido entre 1999 e 2006 ficou marcado por um vasto e relevante conjunto de políticas e de investimentos (nacionais e comunitários) públicos, cujos resultados são objeto de reconhecimento internacional (Valente et al., 2012).

Também Rothes (2017) refere que, a partir da segunda metade da década de 90, assistiu-se a alterações significativas no campo da Educação de Adultos em Portugal, tendo o partido político com assento no Governo preconizado a necessidade de uma aposta política que permitisse relançá-la.

A nível comunitário, os fundos advieram da candidatura do Estado português ao Fundo Social Europeu (Guimarães, 2012), tendo Portugal encetado um notório esforço de qualificação da sua população através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III) que procurou romper com um atraso de vários séculos e colocou o país ao ritmo do desenvolvimento europeu.

Durante o XIV Governo Constitucional (1999-2002) procedeu-se à criação da ANEFA através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28/09[1], estrutura incumbida da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos. Porém, o XV Governo Constitucional (2002-2004) procedeu à sua extinção, dando-lhe lugar a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), responsável por duas tarefas:

[1] Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro. Diário da República n.º 227/99 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

arquitetar o sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e construir uma rede nacional de Centros de RVCC (Barros, 2016), conforme a Portaria n.º 1082-A/2001, de 05/09[2].

A partir de 2004, devido aos poucos avanços dos Estados-Membros, a UE adotou uma abordagem mais agressiva, enfatizando a urgência imperativa de novas (re)orientações. No contexto português, essas recomendações resultaram na criação do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, para o período compreendido entre 2005 e 2008. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) enquadra-se no domínio da Qualificação, Emprego e Coesão Social e é legitimada pelas exigências da sociedade do conhecimento, pela urgência da qualificação dos recursos humanos e pela promoção de emprego (Marques & Alves, 2013). Para tal, foram contemplados apoios no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), que vigorou entre 2007 e 2013, no âmbito do Eixo 2 do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) (Guimarães, 2012).

A INO foi buscar a matéria-prima à experiência inicial inovadora, com a qual expandiria, a partir de 2006, a sua intervenção a nível nacional, apostando ainda na formação e no acompanhamento das equipas e no trabalho em rede, envolvendo a tutela e os Centros Novas Oportunidades, que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC: de um total de 13 CRVCC em 2001 passou-se para quase cinco centenas de CNO em 2010 (Canário, 2013). Foi sobretudo entre 2006 e 2011 que a rede nacional de centros foi alvo de uma forte expansão, com o suporte institucional da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que substituiu a DGFV e à qual competia o ónus da supervisão da educação e formação de adultos em Portugal (Silva, 2016) e a regulação e a coordenação das políticas de educação e formação enquadradas na INO (Marques & Alves, 2013). Pelas metas às quais se propôs, pela sua intenção massiva com vista à elevação do nível de qualificações da população adulta portuguesa, pelos recursos financeiros que mobilizou e pelas inovações organizacionais e técnico-pedagógicas associadas, a INO reintroduziu intensamente a Educação de Adultos nas prioridades da agenda educativa (Canário, 2013), gerando um movimento de procura de educação e de certificação de competências na sociedade portuguesa.

[2] Portaria n.º 1082-A/2001, de 05/09. Diário da República n.º 206 – Série I-B. Lisboa: Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

3.2. Da orfandade dos CNO às sucessivas promessas adiadas

Na apologia da aprendizagem ao longo da vida, Valente et al. (2012) consideravam que o papel até então protagonizado pelos CNO poderia dar lugar a Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida (CALV), os quais estariam ao serviço de um conceito de ALV mais amplo.

Esta proposta, que resultou do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto *Going Lifelong Learning* – cofinanciado pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, na sequência de uma parceria entre a ANQ e o Centro de Estudos dos Povos de Cultura e Expressão Portuguesas da Universidade Católica Portuguesa – foi realizado entre março de 2011 e fevereiro de 2012 (Valente et al., 2012). Contudo, este projeto não chegou a ser concretizado, sendo gorados todos os esforços e investimentos realizados.

Justificando a necessidade de reestruturação das práticas de Educação de Adultos e alegando a fraca eficácia do desempenho dos CNO ao nível da empregabilidade, o XIX Governo Constitucional anunciou a encomenda de um estudo com o intuito de medir o impacto da INO na empregabilidade e nas remunerações auferidas pelos seus beneficiários. Esse estudo chegaria às conclusões aparentemente desejadas pelo Governo, determinando-se uma acelerada reestruturação da Iniciativa (Martins, 2013) e, com o argumento da falta de recursos financeiros e de ausência de valor dos processos de RVCC para o crescimento da economia nacional e para a mobilidade profissional e empregabilidade, a equipa dirigente do Ministério da Educação iniciou, em 2011, o encerramento e a extinção dos CNO (Benavente et al., 2015).

No período de crise económica que, então, Portugal atravessava, o desmantelamento da rede de Centros foi gravosa para os adultos pouco escolarizados e para o país, pois destruiu um processo inovador sob o ponto de vista teórico-prático (reconhecido nacional e internacionalmente) e desperdiçou recursos significativos, revelando uma vez mais o que se vinha a verificar: a dificuldade de a Educação de Adultos marcar de forma clara a agenda política. Na sequência da suspensão da política de educação e formação de adultos, Barros (2016) afirma que se tornaram escassas as ofertas educativas e formativas destinadas ao público adulto em Portugal, onde parecia ter deixado de existir lugar para formandos adultos (sobretudo os menos escolarizados, remetidos para fora do sistema de educação e formação).

Entretanto, o XIX Governo Constitucional (2011-2015) – e, na sequência do seu trabalho,

também o XX – considerou que a ANQ deveria preocupar-se com a vertente da qualificação e com o ensino profissional, pelo que se seguiu a "tradicional lógica nacional de reconversão institucional no âmbito da administração central da educação de adultos" (Barros, 2016, p. 79). Desta forma, a ANQ deu lugar, em 2012, à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

3.3. Da imaturidade dos CQEP ao Programa Qualifica

Após o desmantelamento da rede de CNO emergiu, em 2013, uma nova rede (organizada sob alçada da ANQEP, mas muito mais reduzida) de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), estruturas que assumiram um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego.

Devido à estagnação e aos adiamentos sucessivos de abertura de candidaturas financeiras, estes centros desenvolveram a sua atividade em regime de autofinanciamento e com equipas significativamente reduzidas, o que continuou a alimentar a descrença e a insegurança de potenciais candidatos e a frustração das equipas.

A criação dos CQEP associou-se a uma fase de escolarização, em contradição com a essência do processo de RVCC, na medida em que introduziu uma prova, com uma ponderação de 60%, para a obtenção da certificação (tendo o portefólio realizado pelos adultos a ponderação de 40%). Esta medida evidenciou a sobreposição da hegemonia da forma escolar aos princípios do processo de RVCC, o que empobreceu a diversidade característica da Educação de Adultos e provocou a redução da adesão dos adultos ao processo.

Com o XXI Governo Constitucional no poder anunciavam-se, uma vez mais, novas alterações, veiculadas pela Portaria n.º 232/2016, de 29/08[3], sendo o normativo legal atualmente em vigor a Portaria n.º 62/2022, de 31/01[4], que regula a criação e o regime de organização e de funcionamento dos centros especializados em qualificação de adultos. Portanto, criado em 2016, o Programa Qualifica contou com o suporte financeiro do Programa Operacional Capital Humano (POCH), tendo neste momento financiamento de quadros comunitários europeus ao abrigo do PESSOAS 2030.

---

[3] Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Diário da República n.º 165 – 1.ª Série. Lisboa: Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

[4] Portaria n.º 62/2022, de 31 de janeiro. Diário da República n.º 21 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

4. Desafios num campo de contradições

Face à conjuntura das políticas públicas de Educação de Adultos, descrevem-se de seguida três dos principais desafios a ter em conta neste campo de contradições.

4.1. Fontes de financiamento externas de duração limitada

Na opinião de Antunes (2011), o lançamento do dispositivo nacional de RVCC envolveu um arranjo institucional para a coordenação das atividades que pode ser descrito, em termos gerais, da seguinte forma: o financiamento é público, nacional e da UE; o fornecimento e a propriedade são assumidos por entidades públicas, privadas lucrativas, solidárias e comunitárias, de escala nacional e subnacional; e a regulação é assumida pela UE, pelo Estado nacional e pelos fornecedores.

Independentemente da maior ou menor visibilidade que os diversos Governos têm atribuído à Educação de Adultos, esta nunca foi encarada como uma peça estratégica e fundamental. Esta secundarização está patente na inexistência de estruturas e de um aparelho político-administrativo estável e no facto de o financiamento estar, quase totalmente, dependente de contratos-programa, de duração limitada, da UE. Já em 2013, Capucha considerava que os recursos eram muito limitados e as práticas permaneciam nas margens da agenda das prioridades dos decisores políticos e, por esse motivo, nunca ganharam escala.

Ao transparecer para a opinião pública a imagem de que a Educação de Adultos está dependente dos contratos-programa e da vontade política dos sucessivos Governos, cria-se a representação social de que não é um desígnio nacional. Transmite-se, sim, a ideia de que as iniciativas de Educação de Adultos constituem um mecanismo para captar financiamento comunitário e para esbater de forma artificial o nível de qualificações da população adulta, situação que tende a prejudicar o rigor e a qualidade dos processos.

4.2. Técnicos Especializados em precariedade

Muitos dos Técnicos afetos aos extintos CNO, aquando do desmantelamento da rede e empurrados para uma situação de desemprego involuntário, viram-se obrigados a proceder a uma reconversão profissional. Com a implementação dos CQEP e, posteriormente, dos Centros Qualifica, alguns permaneceram ligados à área, somando contratos a termo.

Com o propósito de proceder à regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública, em 2017 foi lançado o PREVPAP (aprovado pela Lei n.º 112/2017,

de 29/12) que favoreceu a vinculação de muitos profissionais da educação, entre eles alguns dos Técnicos em funções em Centros Qualifica. Contudo, em 2024, continuam a ser tratados de forma diferente Técnicos que exercem as mesmas funções, pois nem todos têm a sua situação profissional regularizada. Esta condição faz deles Técnicos Especializados em precariedade, embora continuem a assegurar resposta a necessidades permanentes de Educação de Adultos... a tal que, mesmo em contexto de democracia, continua a viver presa e asfixiada.

A instabilidade desta situação perpetua a precariedade, pois os Técnicos encontram-se na mesma situação contratual há anos, cessando funções sempre em agosto sem saberem se os seus contratos serão ou não renovados. O Ministério da Educação tem efetuado a recondução e prorrogação dos contratos a termo há mais de cinco anos, continuando a tratar os Técnicos como necessidades temporárias quando se verifica que estes são necessidades permanentes. A este respeito, para Rothes (2017), um dos aspetos a priorizar deveria passar precisamente pela consolidação profissional dos educadores de adultos, promovendo a sua formação inicial, contínua e especializada e melhorando as condições profissionais do seu trabalho.

4.3. Educação de Adultos: necessidade permanente

Na opinião de Barros (2016), é paradoxal a variedade de sentidos que se poderiam retirar do facto de Portugal ter sido posicionado pelo CEDEFOP, em 2010, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de um sistema nacional de reconhecimento de saberes experienciais e, quando comparado com dados da mesma instituição, de 2015, estes apontavam o nosso país como o último da UE no que concerne à aprendizagem ao longo da vida (*idem*).

Neste contexto, e na opinião de Rothes (2017), estamos perante complexos mas concretizáveis desafios, devendo para tal apostar-se numa política forte e num empenhamento social alargado e na valorização de soluções e de práticas experimentadas com sucesso, tanto em Portugal como em outros países. De entre esses desafios, o autor destaca: a estabilização de políticas e programas públicos de Educação de Adultos, assentes em compromissos sociais e políticos alargados; a garantia do envolvimento do sistema público escolar e de formação profissional; e a consolidação de procedimentos de monitorização contínua e de avaliação nacional e internacional das políticas e processos

desenvolvidos.

Pegando no mote do V Congresso Internacional de Ciências Sociais da Educação, "Eu vim de longe, eu vou para longe... 50 anos de educação em democracia", pode concluir-se que a Educação vive em democracia, mas a Educação de Adultos não vive em liberdade porque continua presa a contratos-programa. Não obstante, ainda pode ir muito longe, se assim os Governos entenderem e as políticas públicas concretizarem.

Conclusão

Apesar da maior ou menor visibilidade que os diversos Governos têm dado à Educação de Adultos, a verdade é que esta nunca foi encarada como fundamental e estratégica e, por esse motivo, nunca foi uma parte igual do sistema educativo.

As mudanças no campo da Educação de Adultos nos últimos 20 anos poderão ser encaradas como o reflexo das ideologias políticas de quem estava no poder no momento em que foram tomadas determinadas decisões nessa área. Como refere Barros (2016), do panorama do período compreendido entre 1996 e 2016 é possível "identificar a continuidade de uma invariante estrutural: a persistente ausência de uma Política de Educação de Adultos, que possa ser caracterizada simultaneamente, por ser pública, global, integrada, autónoma e democraticamente governada" (p. 64).

A rutura e a instabilidade por que se pautam as políticas públicas de Educação de Adultos em Portugal, dependentes dos ciclos governativos e de clivagens políticas próprias dos temas mais icónicos dos Governos, carecem de superação através de consensos generalizados entre as várias forças políticas e parceiros sociais, encarando esta área como prioritária e promotora da inclusão e da emancipação social. Caso contrário, continuaremos indefinidamente escravos de derivas e de caprichos políticos que nem sempre salvaguardam o interesse público e nacional.

Para se dar efetiva prioridade e importância à Educação de Adultos, como preconizado na LBSE, importa, por um lado, que seja constituído um quadro estável de políticas na área, caracterizado pela diversidade de ofertas educativas e formativas e, por outro, que o financiamento deixe de depender de fontes comunitárias, alocando-lhe recursos nacionais, de forma a garantir a continuidade e a estabilidade das políticas e das intervenções. Urge também tratar de forma igual Técnicos que desempenham funções iguais, procedendo à regularização da sua situação profissional e proporcionando a todos as mesmas

oportunidades de progressão na carreira.

Todas estas mudanças contribuiriam para que a Educação de Adultos, que vem de longe, pudesse ir ainda mais longe (de forma sólida e estruturada) na sua identidade, dignidade e valor.

Referências

Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. https://hdl.handle.net/10316/7451

Antunes, F. (2011). Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 3-29. https://doi.org/10.4000/rccs.3861

Barros, R. (2016). Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): E agora tudo o vento levou?. *Laplage em Revista*, 2(4), 63-86. https://hdl.handle.net/10400.1/9719

Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação*, 3 (2. ª Série), 49-62.

Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?. *Perspectiva, 31*(2), 555-570. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555

Capucha, L. (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: A qualificação de adultos é uma prioridade. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 34*, 29-65. https://hdl.handle.net/10071/14025

Fernandes, D., & Gonçalves, C. (2023) (Coord.). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação.

Ferreira, A. G., & Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Estudos do Século XX*, 6, 255-282.

Ferreira, P. (2020). *Rumo a 2030: Os municípios e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Manual de ação local para a transformação global*. Instituto Marquês de Valle Flor.

Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): A progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84.

INE, I. P. (2024). *Base de dados do Instituto Nacional de Estatística*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0011606&selTab=tab0 (última atualização em 16 de fevereiro de 2024).

Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação, 31* (Especial), 75-91. https://doi.org/10.21814/rpe.15077

Marques, M., & Alves, N. (2013). O Programa Novas Oportunidades numa agenda globalmente estruturada para a ação. *Perspectiva, 31*(2), 425-448. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p425

Martins, J. E. (2013). A acção pública do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades – Lógicas de acção, sentidos da medida e modos de apropriação localmente produzidos. *Ação Pública e Problemas Sociais em Cidades Intermédias – Educação, Saberes e Culturas, 4*, 49-69.

Melo, A., Queirós, A. M., Silva, A. S., Rothes, L. A., & Ribeiro, M. (1998). *Uma proposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para desenvolvimento da educação de adultos*. Ministério da Educação.

Osorio, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Editorial Ariel.

Pedrosa, J. (2017). Educação, instituições e redes educativas. In M. Miguéns (Coord.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (1.ª ed.) (pp. 313-318). Conselho Nacional de Educação.

Pires, A. L. (2004). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: Contributos para a reflexão educativa. *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação, 4*, 81-89.

Rothes, L. (2017). Educação de Adultos em Portugal: Realidades e desafios. In M. Miguéns (Coord.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (1.ª ed.) (pp. 385-399). Conselho Nacional de Educação.

Silva, G. (2016). *Retrato da mudança na transição dos CNO para os CQEP: Os desafios da descontinuidade*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Instituto Superior de Gestão e Administração, Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém.

Valente, A. C., Simões, M. F., Nanita, P., & Melo, R. Q. (2012). *Aprendizagem ao longo da vida: Um desafio para comunidades educadoras – uma proposta de atuação*. Agência Nacional para a Qualificação.

Integridade e formação para a liderança

Cristina Sá Carvalho
Universidade Católica Portuguesa
cmrccarvalho@ucp.pt

Introdução

Na celebração dos cinquenta anos da transição à democracia, e vividos que foram em Portugal longos e complexos processos de consolidação, a democracia política parece fragilizada, em parte pelos graves casos de corrupção entretanto patenteados e pelo descontentamento e a incerteza por esta gerados. A força da democracia depende de um conjunto de fatores o qual inclui a qualidade da formação que é dada aos mais jovens, tanto na sua preparação genérica – de instrução e de ensino – para a vida adulta, como uma educação que compreenda uma participação construtiva na coisa pública. Pretendemos distinguir nesta reflexão a capacidade que a educação tem para favorecer as possibilidades de surgirem líderes capazes de defender e de reconstruir a democracia – pois a formação de elites capazes e competentes não deixa de ser relevante – mas também o que a enraíza, a aptidão dos liderados, capazes de viver a experiência das suas comunidades, e da grande comunidade humana, como algo com que se identificar e a fomentar deliberadamente, num clima de liberdade e de respeito pelas diferenças, de paz e de aspiração ao desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades.

A liderança política concreta – aquela que os eleitores podem avaliar – e apesar do contexto de desafios permanentes à estabilidade e resiliência das democracias avançadas, é muitas vezes, tanto no marketing político como na comunicação social, e tal como a ciência política evidencia, associada a traços de caráter e a comportamentos populistas e corporativistas, a discursos de manipulação das consciências e a atos que se afastam da cooperação e do consenso, radicalizando posições e polarizando as sociedades, falhando em compreender as expetativas das populações, os problemas que estas enfrentam e a sua resolução. Saraiva & Gaspar (2023, p. 20) observam este sentimento popular dominante como estando associado «a emergência de partidos e movimentos populistas, aos índices decrescentes de participação política dos cidadãos, à erosão dos princípios e valores democráticos na comunidade, assim, como à clausura das elites políticas e à ausência de diálogo entre partidos e sociedade civil».

E como há hoje uma crise de confiança nos líderes, nas instituições e nos regimes

democráticos consolidados, parece evidente que essas lideranças deveriam primar pela integridade e oferecer transparência na sua forma de abordar os complexos problemas que afetam as nossas sociedades, de modo a favorecer a avaliação e a confiança das/nas instituições por parte dos cidadãos e assim promover a satisfação com a democracia, quando, conforme Magalhães (2023, p. 316) indica, o «apoio específico às autoridades políticas» tem, em Portugal, «considerável volatilidade». Ainda assim, o discurso político e a ação dos responsáveis pela governação frequentemente se escudam numa ideia de liderança «eficaz» que se afasta, deliberada ou acidentalmente, desses valores.

Também é Magalhães (2023, p. 323-331) quem refere que a possibilidade de surgimento de «cidadãos críticos», insatisfeitos com o desempenho da democracia, desejando melhorá-la, tem sido empiricamente irrelevante, pois, se no início do século XXI os cidadãos portugueses se mostravam «insatisfeitos», «apáticos» mas «democráticos», a tendência atualmente predominante parece ser a da indiferença política: um sentimento persistente e generalizado de impotência e desinteresse pelo processo político, apesar de um aumento ligeiro, motivado pela crise económica da década anterior, mas bastante circunscritos às pessoas com educação superior. Por outro lado, este autor explica que se observaram desde cedo «algumas falhas na consolidação atitudinal da democracia em Portugal, mostrando que a rejeição explícita dos cidadãos em relação a soluções ditatoriais era muito menos pronunciada do que a sua adesão genérica declarada à "democracia"», com a prevalência dos «democratas ambivalentes» sobre os «democratas incondicionais».

No entanto, a democracia significa que é necessário trabalhar para o diálogo e o consenso democrático e ajudar os cidadãos a promover uma posição construtiva de negociação em torno de perspetiva diversas, na procura do bem comum, para o que a integridade é uma atitude e um valor crucial. Quando se trata de pensar nas responsabilidades que inexoravelmente assumirão as gerações futuras, a possibilidade de as formar na e para a integridade oferece-se-nos num quadro de referência no qual a democracia «não se caracteriza apenas por um conjunto de regras e procedimentos básicos a estabelecer quem tem o direito de tomar decisões coletivas» mas é «também um conjunto de valores fundamentais historicamente construído e uma mistura complexa de instituições que colocam esses princípios em prática com sucesso maior ou menor», como explicam Costa Pinto et al. (2013, p. 18-19).

Tendo estas constatações como quadro de referência, procuraremos oferecer um contributo teórico em defesa da educação para a liderança e a integridade como condições de favorecimento de uma cidadania ativa e consciente dos mais jovens.

1. «Eu vim de longe»: Cidadania democrática

O entendimento contemporâneo sobre a qualidade das democracias – no seio das quais se cruzam elementos democráticos com outros que o não são tanto – apela ao entendimento que os cidadãos têm destas, ou seja, às estruturas cognitivas, de compreensão «daquilo que se passa», como quadros mentais alimentados por muitas fontes de informação e, como reconhecemos cada vez melhor, por fontes estratégicas de desinformação. Como estas estruturas variam em consistência e sofisticação (Costa Pinto et. al, 2013), é razoável pensar-se que deveríamos sustentar os regimes democráticos formando melhor os jovens quanto às suas competências de análise da organização e funcionamento da democracia, pois, caso contrário:

> a raça humana fica dividida em fanáticos grupos rivais, cada grupo firmemente persuadido que a sua quota parte de disparate é uma verdade sagrada, enquanto que a da outra parte é uma heresia maldita. [...] O dogmatismo é um inimigo da paz e uma barreira insuperável para a democracia. [...] Enquanto não se ensinar os seres humanos a absterem-se de emitir juízos de valores na ausência de evidência, deixar-se-ão confundir por petulantes profetas e é mais provável que considerem como seus líderes fanáticos ignorantes ou charlatães desonestos. (Russell, 1921, p. 41-42).

Stepan (2018, p. 66-67), ao defender que um regime democrático se define pela poliarquia de Robert A. Dahl (1971), mas também por uma constituição que «seja em si mesma democrática» e capaz de proteger consideravelmente os direitos das minorias, à qual deve acrescer a garantia de uma governação dentro dos limites constitucionais, limitada pela lei e por diversas instituições que ajudam a responsabilizá-la, sublinha que uma democracia não se consolida sem «a oportunidade de se desenvolver uma sociedade civil robusta e crítica, capaz de escrutinar o estado e de constantemente gerar alternativas».

A democracia, pois, «requer tanto líderes efetivos como cidadãos vigorosos» (Barber, 2011, p. 169), um sistema de convivência na qual a regulação de conflitos sobre valores e objetivos dos cidadãos – sem recurso à violência – é determinante. Cidadania significa, portanto, a participação num modo de vida partilhado e num sistema comum de valores morais. Para Sullivan (1982, p. 163) uma boa sociedade é aquela na qual os cidadãos

«fazem uma promessa ilimitada de mostrar cuidado e preocupação uns com os outros», uma forma de «simpatia universal» que evolui para «um compromisso mútuo com o bem comum», na qual é central a um quadro relacional em que os líderes não desautorizam os representados e os liderados não se demitem da sua própria representação, ou seja: «Liderança moral define um exemplo e cria um zelo moral pela participação e a autorresponsabilidade. [...] O remédio não são melhores líderes mas melhores cidadãos [...] revigorando a tradição de uma democracia forte que se foca na cidadania e na competência cívica» (Barber, 2011, 173).

É precisamente neste contexto da competência cívica, de não violação dos direitos dos cidadãos e de seguimento das regras do jogo democrático, que nos propomos discutir a aliança entre integridade e liderança no contexto da educação dos jovens. A questão da educação para a integridade não constitui uma novidade. Já Kant (2017, 70) notou que:

> Falta às nossas escolas, quase sem exceção, algo que fomentaria muito a formação das crianças para a integridade [...] casos populares que sucedem na vida comum e nos quais se levanta sem querer a questão de saber se algo será ou não justo. [...] aprendessem a levar a peito os direitos dos homens, essa menina dos olhos de Deus na terra.

Kant considerava que os cidadãos necessitam de adquirir um cosmopolitismo, isto é, educar-se e assim desenvolver as condições para que brote «todo o bem do mundo». Tendo-o em vista, «as crianças devem ser educadas não para o estado presente do género humano», mas para um futuro melhor, isto é, «ao desenvolvimento da humanidade e velar para que esta se torne não somente hábil como também moral». Não se trata, pois, de educar apenas para o desenvolvimento das aptidões e da sociabilidade (a que Kant chama «civilizar»), mas dotar de consciência, «de modo a eleger de preferência apenas bons fins» (Kant, 2017, 16-19), atingindo a autonomia moral adequada a uma ideia generosa de humanidade e da sua destinação integral.

Do nosso ponto de vista, a democracia necessita uma educação que ensine aos jovens o valor da pessoa, e da própria democracia, assim como uma aprendizagem da cooperação entre diferenças, empreendida com determinação, tal como requerem os processos de globalização em curso, oferecendo-lhes a possibilidade de partilhar um espírito de respeito pelos valores democráticos e a aquisição das competências necessárias – como a integridade e a liderança –

ao exercício de uma cidadania igualmente democrática. «É urgente uma reflexão sobre a

democracia, a laicidade, a religião, a ética, a cultura e a educação», pois não é certo que a sociedade democrática, como refere Coq (1999, p. 11), com a sua «política adocicada», «tenha ganho definitivamente a batalha da história», sublinhando o papel civilizacional de acolhimento das diferenças em contraste com o vazio de sentido, o qual é muitas vezes oferecido, com o objetivo de preservar uma ideia simples da livre ação das pessoas.

2. «Eu vou p'ra longe»: liderança

Castro Henriques (2016, p. 145), que cita Davis (1994) e Tudyka (1992), lembra que os regimes que adotaram a democracia são «o resultado em constante mudança, de processos históricos que consistem em conflitos e compromissos e que dependem da evolução social, económica e cultural». Não há, pois, «inevitabilidade na transformação democrática», sujeita como é a variações de alcance e de velocidade, «aberta à mudança e recuperação, ao desenvolvimento e à renovação» como «todas as tradições vivas». Tal significa que tem de ser fomentada e se o for, pode persistir no tempo e progredir em qualidade.

Nos 50 anos da democracia em Portugal, a expectativa de uma evolução da educação que colabore no aprofundamento da cultura democrática e na nossa capacidade de lidar com a desordem decorrente das discordâncias, é essencial, tal como refere Grácio (1981, p. 651), para «ajudar a inventar e a construir um futuro, não apenas diferente, mas melhor». É necessário aventurar-nos/ter a ventura de nos entregarmos a uma «[...] a ótica prospetivista aplicada à educação e ao seu desenvolvimento» e esta «não pode furtar-se à reflexão axiológica sobre o sentido e as finalidades da educação [...]. Mais fundamente: não pode furtar-se a uma reflexão política sobre os modelos sociais e culturais integrativos dos instrumentos institucionais dos homens e dos povos». Sendo que esta tarefa é monumental, embora constantemente necessária, afirmamos desde já a única possibilidade de nos mantermos no tema escolhido, mas tendo em vista a desejabilidade daquilo que Grácio propõe, pois, como refere Escotet (2024):

> Uma das piores práticas políticas é dividir a sociedade, promover o confronto entre uns e outros, **deixar a ética de lado para exercer o poder absoluto e apenas para uma parte da sociedade**. Devemos aprender a viver juntos e aprender a compartilhar. **A sociedade e as pessoas têm um grande défice de coexistência**, largamente reforçado pelos partidos políticos. Este défice é consequência de comportamentos egoístas, arrogantes, dominantes, territoriais, onde **abunda a inveja e faltam compaixão e bondade**. O sucesso nos processos de negociação reside [...] em não haver vencedores ou perdedores e em os resultados serem uma grande

aprendizagem para todas as partes.

Além disso, esta **distorção ideológica** é combinada com uma **verdadeira seca de liderança política, democrática e social no mundo**. Os líderes políticos, se corresponderem à definição de líder, estão mais preocupados consigo próprios, com a sua perpetuação no poder, do que com as pessoas que servem ou devem servir. Winston Churchill já o endossou no século passado, o que, neste primeiro quartel do século XXI onde prevalece o narcisismo social, é ainda maior: «**O problema do nosso tempo é que os homens não querem ser úteis, mas sim importantes**».

Podemos, pois, começar pela liderança e depois explicaremos que devemos inclui-la na formação dos jovens para podermos criar uma barreira eficaz que impeça as tentativas de «deixar a ética de lado para exercer o poder absoluto e apenas para uma parte da sociedade», evitando ativamente que se perca a experiência da «coexistência», da «compaixão e da bondade», procurando que nos grupos, nas organizações e nas sociedades políticas, não haja vencedores nem vencidos e «os resultados» sejam «uma grande aprendizagem para todas as partes». Precisamos que os nossos jovens se decidam, conscientemente, a quererem ser úteis, e que o sendo, se esforcem por ser íntegros.

A liderança é um conceito elusivo pela delicada combinação de elementos, traços e processos que a constituem, assim como a sua evolução no tempo (Shapira, 2018), encontrando-se perspetivas diversas sobre a sua emergência como capacidade de um indivíduo e sobre os seus efeitos noutros sujeitos. Essa natureza, fugidia e difícil de precisar, não poderá ser aqui cabalmente analisada, mas é importante ter em conta que, muitas vezes, a liderança é um fenómeno bastante ilusório, pois as causas e as condições que desencadeiam a ação dos sujeitos em contextos sociais, mais ou menos amplos, são muito difusas e variáveis.

No entanto, é possível um certo acordo ao perspetivar-se a liderança como um fenómeno de influência através do qual é possível motivar e guiar conjuntos de indivíduos para uma meta. Tanto a vida democrática como os processos de liderança – e a educação, não nos esqueçamos – supõem determinadas formas de relação das pessoas com o poder. Nessa relação, podemos distinguir o poder institucional, que decorre dos papéis e dos «nichos» sociais estruturalmente atribuídos por determinadas instituições legitimadoras, como Estados, escolas, Igrejas, organizações e instituições diversas, no contexto de uma hierarquia, na qual alguns indivíduos detêm uma «autoridade». Esta é formalmente outorgada e usada para controlar e regular as normas sociais e manter a funcionalidade do

fluxo de produtos, formatando – muitas vezes coercivamente – discursos, relações e culturas e aplicando – mais ou menos discricionariamente – sanções e recompensas (*hard power*: coersão, força física, domínio adquirido pela assimetria de forças, Nye, 2004). A autoridade formal, se não legitimada por outros valores, conduz frequentemente ao ressentimento e pode chegar à revolta aberta.

Também encontramos essa forma de poder mais suave (*soft power*), a influência, que decorre sobretudo das relações entre as pessoas, através da atração positiva de valores. Trata-se da habilidade para modificar o comportamento, o pensamento ou o curso do desenvolvimento de um sujeito através da persuasão, ambicionando gerar respeito. Decorre sobretudo do conhecimento, da informação e da referência, e a qualidade das relações funciona como recompensa intrínseca, promovendo persuasão (lógica, racional), inspiração, consulta e colaboração (Yulk & Tracey, 1992; McIntosh & Luecke, 2011). A influência não só é uma forma eficaz de liderança, mas o quadro preferencial para a relação pedagógica.

Na vida da maioria das pessoas a liderança tem um papel muito relevante – nas escolhas políticas, na família, nas Igrejas, na escola, no local de trabalho, nas atividades de lazer, ... – mas raras serão as oportunidades para o exercício cabal da liderança, já que cada indivíduo estará integrado em diversos grupos e, mesmo quando lhes cabe liderá-los, a possibilidade de ter de responder no contexto de um outro grupo, situado na escala seguinte da hierarquia social, é muitíssimo elevada. Deste modo, os indivíduos que são líderes de uma equipa serão *peer-groups* no nível seguinte (Likert, 1961).

Qualquer que seja a situação individual, uma vantagem de educar os jovens para a liderança é a de os familiarizar com um conjunto de funções sociais significativas, um elenco de funções de liderança, o qual encontra um certo consenso quanto à competência de planificar e de coordenar as atividades para a adoção de um plano comum, para manter as boas condições materiais e morais do grupo e para encorajar a participação, assim como a capacidade para fazer circular a informação e representar o grupo – na sua unidade, valores, objetivos e normas – nas relações com o exterior. Também são determinantes as competências, e a autoridade, para sancionar e premiar os participantes, de forma atenta e justa, assim como a de proteger os indivíduos e o grupo face às ameaças exteriores.

Outra vantagem da educação para a liderança reside na qualificação para um uso ético da autoridade – a razão/interesse pela qual as pessoas entregam ao líder parte da sua liberdade.

Neste contexto, é importante levar os jovens, no quadro de princípios de justiça universais (Rawls,1971; Kohlberg, 1981), para além da obediência, ajudando-os a reconhecer quando e por que motivo o poder é legítimo e provém de uma estrutura necessária ao bem comum. Do mesmo modo, ensiná-los a compreender as motivações, tantas vezes ocultas e subtis, do poder coercivo, na sua maior ou menor ilegitimidade, e a discernir a qualidade da informação e da comunicação, da recompensa, dos mecanismos oferecidos para a identificação ou a competência da autoridade e os seus limites.

Howell & Shamir (2005) definiram a combinação de competências cognitivas e capacidades emocionais que estão na base da liderança como a qualidade individual de empoderar, influenciar o comportamento e determinar as suas consequências, embora Grint (2005), entre outros, tenha lembrado que, de facto, se trata de uma relação entre líderes e liderados e que basta os liderados não fazerem nada para o líder falhar. Esta ideia de liderança como transação entre líder e liderados tem merecido a atenção dos investigadores (Dowton, 1973; House (1977) e Haslam et al. (2010), por exemplo), que a definem como uma experiência de interdependência, em que há participação, partilha e persuasão mútuas, o que nos traz de volta à perspetiva de Barber (2011, p. 175), de uma cidadania forte de melhores cidadãos, os quais poderão melhor influenciar as lideranças.

Na mesma linha de uma ética formal, autores como Bass (1998), Hosmer, (1995) e Rhode (2006) trouxeram à discussão dimensões de natureza intrapsíquicas, como seja o lugar da moralidade dos líderes e, de certa forma, nos alertaram face aos líderes carismáticos, os quais precisam de um controlo e de uma supervisão estritos por parte dos liderados, devendo ter as competências necessárias e a capacidade moral para se manterem vigilantes e independentes, como desejaríamos, por exemplo, face às investidas dos populismos que assolam as nossas sociedades. Estas, não operam nos vazios do descontentamento, mas através dos vazios de sentido, mais amplos e profundos. Para podermos manter a esperança, convém-nos ter em conta que todos os líderes, até os providenciais, recebem o influxo sistémico do meio, dos recursos disponíveis e da história das organizações (Nadler & Tuchman, 1997), ou seja, o seu comportamento é influenciado por muitas variáveis diferentes, pelo que algo depende de nós.

Ao estudar a influência da moralidade nos líderes, Shapira (2018, p. 188) lembra que muitos destes, inteligentes e perspicazes, usaram o poder alcançado por vários meios para

irradiar imagens carismáticas sem sabedoria real e levaram as pessoas a falsas visões, erros, fracassos e desastres, mas sempre operando em torno de dimensões morais, as quais nos ajudam a contrastar a liderança política e o autoritarismo:

> Líderes em fases de disfunção carecem de conquistas para legitimar status, autoridade e poder, que muitas vezes mantêm iludindo subterfúgios imorais [...] Tais subterfúgios contradizem a alta confiabilidade moral dos líderes transformacionais [...] Yukl (1999: p. 301) discerniu claramente os dois tipos de liderança: «Um líder transformacional [...] capacita os seguidores e torna-os parceiros na busca de alcançar objetivos importantes. Um líder carismático [...] enfatiza a necessidade de uma mudança radical que só pode ser realizada se os seguidores confiarem na experiência única do líder.»

A ideia de que os fins políticos justificariam os meios não é nova. As leituras maquiavélicas da liderança carismática, do líder de missão, destino e fé, de fraco compromisso ideológico e comportamento sociopata, que se consolida frente a uma massa frágil, não confiável e facilmente manipulável, são conhecidas. Mas, tal como Tucker (1968) alertou, o recurso a uma ideologia extrema pode acontecer apenas para dar ao líder um estatuto elevado e inigualável, que irradiaria o tal carisma, e assim atrairia a atenção dos potenciais seguidores, para depois os levar a obedecer às suas orientações, cuja lógica só o líder compreende completamente.

Por a eficácia dos esforços empreendidos pelos líderes se correlacionar com os domínios da cognição (conhecimento e reportório de práticas/experiência, reflexão e resolução de problemas) e da emoção (reconhecimento e estima, uso adequado da directividade e da influência) é que a esfera das ações para as relações se torna tão relevante. Nesta esfera, o desenvolvimento moral e a ação moral do líder têm um papel central e, se falarmos, como devemos, de influência mútua, as condições dos liderados são igualmente determinantes. Dowton (1973) e House & Howell (1992) refiram-se à liderança precisamente como esta troca entre compromisso mútuo e confiança, baseadas na motivação moral e nas aspirações éticas, as quais forjam nos seguidores ideias transcendentes de identificação e certeza, persuasão e encorajamento ao sacrifício, baseadas numa ideia com significado. Burns (1978) referiu o papel dos valores, da noção de conflito partilhada e da criatividade, como instrumentos de transformação social e empoderamento dos seguidores, processos nos quais estariam presentes as mudanças de cultura, assim como forças psicológicas e morais, orientadas para a transformação e o desenvolvimento das sociedades. No seguimento destas conclusões tem sido estudado o papel transformacional do empoderamento psicológico, que

usa a modelação moral, a qual, oferecendo o substrato que torna uma visão aceitável, parece estar ligada ao valor e ao sentido que os liderados atribuem ao seu papel e ao seu esforço, ajudando-os a ser mais criativos, motivados e comprometidos (Lan & Chong, 2014). A integridade é tida como uma variável relevante e poderosa, que deflagra e sustenta estes processos de identificação.

3. «Onde nos vamos encontrar»: integridade

Num contexto de relação, altamente complexo e moralmente comprometido, como é a educação, «obrigar» os alunos a um determinado comportamento é uma tentação constante, mas o poder da influência – de sugerir, guiar e orientar – cumpre melhor os requisitos de promover a autonomia moral. Assim, por um lado podemos encontrar a experiência de maturidade dos adultos, dos educadores, tal como Erikson (1950) definiu a generatividade e o seu poder transformativo, e por outro, os modelos, os sistemas de pensamento e a cultura que a escola pode mobilizar para promover nos jovens a capacidade de auto direccionalidade, despertando-os para novos âmbitos da sua existência, através dos quais podem explorar o processo de se integrarem na sociedade.

A educação tem o poder transformativo de promover, conforme identificámos na pedagogia de origem kantiana, um desejo de mudança e de desenvolvimento pessoal, a qual tem particularmente lugar no processo de construção da identidade dos adolescentes, tanto a nível psicológico, social como moral. Desafia-nos a resolver, com as mais jovens gerações, e na procura do futuro melhor, o conflito entre performance (académica, desportiva, profissional, de popularidade, ...) e integridade, agindo preventivamente contra a «doença» do poder, a hubris, esse ardor e desmesura do orgulho e da arrogância, de referência auto engrandecedora que tanto atinge aqueles que possuem algo – bens, privilégios, poder – num contexto social em que as desigualdades são imensas e a violência está presente, quando a tendência é para que «os que não possuem na prática não têm direitos» (Yáñez, 2011/2012, p. 63). Trata-se de promover a dialética entre a liberdade e a responsabilidade e, ainda, o sentido de uma humanidade partilhada, nos seus dons, mas também nas suas muitas fragilidades, evitando os danos colaterais que produzem a competição individualista desenfreada e o egoísmo.

Preferindo-se um contexto de cooperação, a liderança pode ser educada como um traço psicológico de acomodação da influência (e da autoridade, moral) que decorre das crenças

que conformam um sentido do mundo, dos valores, que o sujeito interiorizou. Assim surge uma cosmovisão generosa, a qual contém uma ideia de certo e uma ideia de errado, que são referências para o comportamento, e filtram as influências recebidas e modelam as influências desencadeadas. Trata-se de uma combinação de conhecimentos, motivações e aspirações concertadas nas relações sociais a que o sujeito está exposto e nas quais participa. Ou como Dewey (1909, p. 24) sintetizou, numa sociedade democrática, a criança «deve ser educada para a liderança tal como para a obediência. Deve ter o poder da auto direção e o poder de dirigir outros, de administrar, de assumir posições de responsabilidade», o que, sublinha, é tão importante em termos económicos como políticos. E esta é uma responsabilidade ética da escola, promovendo a possibilidade dos alunos não só se adaptarem à mudança, mas de a dirigirem.

Precisamente como alguém que pode promover a mudança, os líderes são chamados a resolver problemas, requerendo-se que sejam assim capazes de reduzir a ansiedade dos seus seguidores face à incerteza que habita as suas vidas, providenciando uma resposta inovadora a novos problemas. Essa ansiedade, e a urgência que decorre do desconforto da incerteza, ou do sofrimento deflagrado por uma crise, dificulta a tarefa de sensibilizar as pessoas para a importância que o desenvolvimento moral crítico tem na sua vida coletiva e individual. Ainda assim, fenómenos devastadores, como a guerra, mostraram a capacidade de heroísmo, coesão e esforço de sociedades inteiras, embora a destruição bélica de regiões ou países também mostre o pior que há no ser humano, e de ambos os lados das trincheiras. As situações de crise implicam, pois, tarefas de liderança impopulares, tais como levar os liderados a assumir as suas próprias responsabilidades e a acomodar-se ao longo tempo dos processos de reconstrução, no qual um esforço constante de parte a parte é necessário (Grint, 2005), apelando, assim, à idoneidade moral do líder.

Hoje parece difícil sensibilizar a opinião pública, e desafiar o seu conformismo e o seu comodismo, para a importância que o desenvolvimento moral crítico tem na vida coletiva e individual, e como grupos, organizações, comunidades e sociedades beneficiam de uma melhor qualidade de vida e de uma rentabilidade humana e social superior quando o padrão moral é elevado. Mas Kouzes & Posner (2017), num amplo estudo, mostraram que a característica mais apreciada num líder é a honestidade, alguém que é digno de confiança, com princípios e uma ética. O estudo mostrou que as qualidades mais admiradas nos líderes

eram a integridade e a autenticidade, termos considerados, pelos autores, como equivalentes da honestidade.

A integridade, que pode ser definida como estado de uma coisa que está intacta, completa, total, significa também solidez (de espírito) e estado são, e pode ser interpretada como inocência, honestidade, probidade; castidade, virtude ou, até, pureza ou correção de linguagem (Machado, 2003). A integridade tem um papel substancial nas relações interpessoais, indispensável em sociedades ameaçadas pela divisão e o confronto não dialogal. Ligada à capacidade de gerar uma experiência de autoridade psicológica dos líderes para os liderados, suscitando credibilidade, confiança pessoal, no funcionamento das instituições, no estado de direito e na sociedade civil, dimensões essenciais da vida democrática. Esta, sabemo-lo bem, não sobrevive sem diálogo e a integração não destrutiva das naturais diferenças entre pessoas e entre grupos.

Mas, tal como refere Caeiro (2023b), a adesão à integridade não é «automática»; «há situações em que, devido às nossas limitações cognitivas não conseguimos considerar todas as alternativas ou não conseguimos controlar os fatores emocionais envolvidos na decisão», de natureza inconsciente, quando o nosso controlo está diminuído pelo cansaço, pela necessidade de integração e identificação com o grupo (Kahneman, 2011). Ou seja, o princípio do prazer sobrepõe-se ao princípio da realidade e ficamos dispostos a escolher líderes que são entendidos como «uma fonte de segurança, coesão, identidade e esperança no futuro» ao oferecerem respostas simples a questões complexas, relegando a integridade para segundo plano.

A integridade significa, pois, como traço psicológico, a unidade essencial do self com os seus actos (Dewey, 1925), a integridade da personalidade, ou a relação formal que alguém tem consigo mesmo, ou entre partes ou aspetos de si mesmo, isto é, integridade como integração do self, como manutenção da identidade, como uma consistente defesa de algo, dotando a pessoa de estabilidade, continuidade, coerência e permanência de identidade. A integridade comportamental (Simons, 2002), por sua vez, consiste na perceção exterior – do observador – quanto ao grau de coerência entre palavras e ações de um sujeito, a efetiva prática dos valores defendidos e a sua aplicação no desempenho individual, na procura de bem-estar e no controlo do risco. Trata-se, sobretudo, de um padrão de consistência/ inconsistência do alinhamento entre princípios e ação. Esta perceção varia em função da

relação entre a avaliação das variáveis pessoais e a avaliação das variáveis relacionais.

Mas uma pessoa integra – congruente – pode atuar imoralmente, pois há uma diferença entre atuar moralmente e atuar com integridade. Uma vez que se verificam algumas restrições substantivas ou normativas sobre o que é agir com integridade, a integridade moral de uma pessoa deve corresponder à ação desencadeada com um propósito moral ou por uma virtude.

Halfon (1989) descreve a virtude moral da integridade como a dedicação de uma pessoa a buscar uma vida moral e a inerente responsabilidade intelectual no processo de compreensão das exigências colocadas por essa vida. Cox et al., 2021 referem, sobre esse conceito de integridade como propósito moral, que esta definição tem a vantagem de captar intuições sobre a seriedade moral das questões de integridade, mas é restritiva. «A integridade não parece ser exclusivamente uma questão de como as pessoas abordam questões claramente morais». O «amor, amizade e projetos pessoais parecem altamente relevantes para julgamentos de integridade», reenviando-a para o âmbito mais amplo da virtude.

Então, que tipo de virtude é a integridade, qual o seu objeto e que motivações temos para agir integramente, uma condição essencial para sermos virtuosos? Cox et. al. (2023) sublinham que não é fácil conceber a integridade como uma virtude clara e que é preciso associá-la à ideia de levar a vida a sério, «uma vida examinada», «um autoexame robustamente bem-sucedido», a partir das emoções morais (arrependimento; remorso; culpa; vergonha) e que esta é incompatível com grandes falhas de imaginação moral ou de coragem moral, ou com a manutenção de princípios ou opiniões morais totalmente irracionais. Alguma concordância entre umas esferas da vida e outras, evita a compartimentação ou a separação psicológica entre os vários papéis que a pessoa representa, o que constitui uma formidável força de carácter que permite à pessoa enfrentar situações difíceis sem abandono dos princípios morais adotados e sem correr o risco de se alienar.

Para concluir, «com o que temos p'ra nos dar»

Kant (2017) recorda que é necessário «provir o estado melhor do mundo», em «aspirar ao desenvolvimento da humanidade», em «velar pela moralização», isto é, dotar as pessoas de consciência, esclarecendo-as sem as amestrar e alicerçando o seu caráter: os deveres para

consigo mesmo, o sentido de dignidade própria como membro da humanidade; os deveres para com os outros, isto é, uma generosa «veneração pelo direitos dos homens», o conhecimento do que «será ou não justo»; e o sentido da beneficência, isto é, sentir-se afetado pelo infortúnio dos outros, não como sentimentalismo, «mas sim com a ideia do dever». A integridade moral, como a justiça, têm as suas raízes na universalidade da consciência ética. Trata-se de um padrão moral complexo, formado por valores e atitudes consistentemente internalizados, que se manifesta através das crenças, dos juízos e das ações coerentes e se exprime através de um pensamento e uma ação mutuamente consistentes: conseguir um «questionamento dos juízos e das ações, pelo exercício da razão moral, isto é, fundar as decisões éticas no uso da capacidade universal da razão e exercê-la no espaço da consciência moral» (Caeiro b, 2023).

Como vimos, a integridade oferece respeito, cuidado, segurança, coesão e identidade. Ao favorecer a confiança nos outros, aumenta o fluxo da informação fiável e, por isso mesmo, as condições da cooperação, diminuindo a probabilidade de erro e de conflito, o que facilita e favorece a inovação e a liderança das mudanças, tal como referiu Dewey. Mas a maior relevância da educação para a integridade consiste na «auto liderança», isto é, ao colaborar com o sujeito na substituição do controlo externo pelo autocontrolo. Neste sentido, a integridade requer mais do que a facilitação de uma capacidade instrumental para adquirir bens desejados. Requer sabedoria e autoconhecimento para escolher bens apropriados, metas que valham a pena e assim por diante (Cox et al., 2023), e se a educação não a favorecer, outras estruturas ser-lhe-ão determinadamente hostis. A integridade de uma pessoa consiste não apenas na sua autonomia moral, no seu compromisso com os valores e tradições da comunidade e no seu compromisso com os ideais de si mesmo e dessa comunidade, mas também na aspiração face a que tipo de sociedade esta deve ser. «Ser uma pessoa íntegra é dar o melhor de si, tendo em conta os seus valores e as condições sociais e culturais do seu ambiente» (Cox et al., 2023, citando Rosenbaum, 2015), uma congruência entre compromissos éticos valiosos – um sentido universal de justiça, apreço pelo outro, experiência da beleza e busca da verdade – tendo em conta que:

> No decorrer de toda a vida devemos enfrentar decisões angustiantes... escolhas morais. Algumas são muito importantes, a maior parte são menos importantes... **mas são as escolhas que fizemos que fazem de nós aquilo que somos**. Nós somos, de facto, **a soma total das nossas escolhas**. Os acontecimentos desenrolam-se tão imprevisivelmente, tão injustamente. E a felicidade

humana não parece ter sido incluída no desígnio da criação. **É só com a nossa capacidade de amar que damos um sentido a um universo indiferente**. E todavia... a maior parte dos seres humanos continua a procurar e, por fim, a encontrar a alegria nas coisas simples... na família, ... no trabalho, ... e **na esperança de que as gerações futuras possam compreender mais**.
W. Allen. Crimes and Misdemeanors. L.A.: Orion Pictures Company, 1989.

Referências bibliográficas

Bass, B. M. (1998). The Ethics of Transformational Leadership. In J. B. Ciulla (Ed.), *Ethics, the Heart of Leadership* (pp.169-192). Westport (CN): Praeger.

Barber, B. (2011). Neither Leaders nor Followers: Citizenship under Strong Democracy. In B. Barber & Battistoni, R., (Eds.) *Education for Democracy*. (pp.169-176). Dubuque: Kendall Hunt.

Barber, B. &. Battistoni, R.M (2011) (Org.), *Education for Democracy*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company.

Caeiro, L. (2023a). *Liderar na Era da Incerteza*. Lisboa: UCP Editora.

Caeiro, L. (2023b). *Liderança no Centro do Poder*. https://www.linkedin.com/pulse/liderança-e-integridade-ética-centro-do-poder-artigo-completo-caeiro/ Consultado a 2 de abril de 2024.

Cox, D., La Caze, M. & Levine, M. (2021). *Integrity*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/integrity/ Consultado a 2 de abril de 2024.

Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy: Participation and Opposition*. New Haven, MA: Yale University Press.

Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. La Salle: Open Court.

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Downton, J. V. Jr. (1973). *Rebel Leadership*. New York, NY: Free Press.

Escotet, M. A. Desarollo humano y dicotomia de las ideologias políticas. *El Confidencial*, 19/01/24. https://blogs.elconfidencial.com/espana/tribuna/2024-01-19/desarrollo-humano-dicotomia-ideologias-politicas_3812999/ Consultado a 2 de abril de 2024.

Fernandes, J. M., Magalhães, P. C. & A. Costa Pinto (2023) (Orgs.). *O essencial da política portuguesa*, Lisboa: Tinta-da-China,

Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of 'leadership'. *Human Relations*, 58(11), 1467-1494.

Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2010). *The New Psychology of Leadership*. New York, NY: Psychology Press.

Henriques, M. C. (2016). Teologia, Filosofia e Política: a democracia como sistema e visão. *Didaskalia* XLVI, II, 143-157.

Hosmer, L. T. (1995). Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20, 379-403.

House, R. J. & Howell, J.M. (1992). Personality and Charismatic Leadership. *Leadership Quarterly, 3* (2), 81-108.

Howell, J. M., & Shamir, B. (2005). The Role of Followers in the Charismatic Leadership Process: Relationships and Their Consequences. *The Academy of Management Review, 30* (1), 96–112.

Kahneman (2011). *Thinking, fast and slow.* Farrar, Strauss & Giroux.

Kant, I. (2017) *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development* (Vol. 1). New York: Harper & Row.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge. How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, New Jersey.

Lan, Xue Mei & Chong, Wei Ying. (2015). The Mediating Role of Psychological Empowerment between Transformational Leadership and Employee Work Attitudes. *Social and Behavioral Sciences* 172 184 – 191.

Lickert, R. (1961) *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.

McIntosh, P., & Luecke, R.A. (2011). *Increase your influence at work* (Work Smart Series). New York: American Management Association (AMA).

Machado, J.P. (2003) *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Magalhães, P. (2023). Cidadãos e política: apoio popular e participação. In Fernandes, J. M., Magalhães, P. C. & A. C. Pinto (Orgs.). *O essencial da política portuguesa*. Lisboa: Tinta-da-China, 314-334.

Nadler, D. & Tuschman, M. (1997). *Competing by design: The power of organizational architecture*. Oxford: Oxford University Press.

Nye, J.S. (2004). *Power in the global information age: From realism to globalization*. London: Routledge.

Pinto, A. C., Sousa, L. & Magalhães, P. (2013) (Orgs.). *A Qualidade da Democracia em Portugal. A Visão dos Cidadãos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge: Belkap Press of Harvard University Press.

Rhode, D. (2006). *Moral Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rosenbaum, S. (2015). *Recovering Integrity: Moral Thought in American Pragmatism*. Lanham, MD: Lexington Books.

Russell, B. (1921) Philosophy for Laymen. *Unpopular Essays*, Chapter 2 (35-49). George Allen & Unwin.

Saraiva, G. M. & Gaspar, J. T., (2023) Prefácio. In Fernandes, J. M., Magalhães, P. C. & A. C. Pinto (Orgs). *O essencial da política portuguesa*. Lisboa: Tinta-da-China, 19-21.

Shapira, R. (2018) Prolonged Dysfunction of Ex-Trusting Transformational Leaders and Its Amoral Camouflage by Charismatic Postures. *Open Journal of Leadership*, 7, 187-208.

Simons, T. (2002). Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization Science*, 13(1), 18–35.

Stepan, A. (2018). Alguns Problemas Importantes por Resolver na Democratização Moderna: Teoria e Práticas. In *Palestra Anual Alexis de Tocqueville 1998-2018*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 63-94.

Sullivan, W. M. (1982). *Reconstructing public philosophy*. Berkeley, LA: University of California.

Tucker, R. H. (1968). The Theory of Charismatic Leadership. *Daedalus*, 97, 731-756.

Yáñez, M. H. (2011/2012). A Brecha Social. *Pastoral Catequética*, n.ºs 21/22, 59-81.

Yukl, G., & Tracey, J. B. (1992). Consequences of Influence Tactics Used with Subordinates, Peers, and the Boss. Journal of Applied Psychology, 77, 525-535.

Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. Leadership Quarterly, 10, 285-305.

Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida.

Ana Luisa de Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Resumo

Esta reflexão tem como finalidade contribuir para o enriquecimento do debate sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, partindo, por um lado, dos desafios colocados pelos públicos não tradicionais no Ensino Superior, e, por outro, equacionando as possibilidades de mudança educativa que emergem desta problemática. Neste texto apresentam-se os resultados preliminares de um estudo, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, Amado, 2010), focado na análise das conceções dos adultos sobre o que significa estudar no ensino superior, bem como nas motivações que sustentaram as suas candidaturas a um curso de mestrado, numa perspetiva de Educação ao Longo da Vida. Procuramos compreender as diferentes lógicas de implicação nos estudos, procurando cruzar os sentidos atribuídos e as suas motivações com as trajetórias pessoais, educativas, profissionais e sociais.

Palavras-chave: Educação e Formação ao longo da Vida; Formação de Adultos; Ensino Superior; Mudança Educativa.

I. Introdução

As mudanças educativas, sociais, politicas e económicas da contemporaneidade contribuíram para a emergência de novas formas e abordagens educativas — enquadradas num paradigma de Educação e Formação ao Longo da Vida, tal como tem vindo a ser evidenciado nas últimas décadas (Alves & Pires, 2008; Jongbloed & Vossenstein, 2016; Pires, 2009, 2010, 2016; Pierce, 2017). A crescente massificação do Ensino Superior (ES) e o alargamento do acesso deste nível de ensino a públicos não tradicionais, como o dos adultos, têm-se constituído como uma tendência à escala global. Em anos recentes, a participação dos adultos no ES, tem sido estudada a partir de uma diversidade de perspetivas e enfoques teóricos (Griffits, Kaldi & Pires, 2008; Alves & Pires, 2008; Fragoso & Valadas, 2018; Oliveira, 2007; Pires, 2009-a, 2009-b, 2010; Pearce, 2017; Quintas et al, 2014; Stevens, 2014; Venazzi et al, 2018). Segundo os autores mencionados, o perfil

sociodemográfico dos estudantes adultos no ES tem sido descrito em termos de grande heterogeneidade, idade mínima por volta dos 25 anos, representação maioritária de mulheres, afastamento temporal dos estudos formais, detentores de papeis e responsabilidades na família / meio profissional / comunidade, pouco envolvimento em atividades extra-curriculares, detentores de experiência de vida e aprendizagens significativas, objectivos bem definidos e níveis de motivação intrínseca elevados. Para o público dos adultos, estudar no E.S. assume significados distintos daqueles que são geralmente atribuídos por públicos mais jovens, dada a especificidade dos seus projetos educativos, necessidades e aspirações, decorrente e uma grande diversidade de trajetórias educativas, profissionais e de vida que estes públicos possuem. É neste sentido que procuramos, por um lado, conhecer as suas perspectivas específicas e contextualizadas num determinado espaço-tempo de formação, balizado numa oferta educativa particular e inovadora, e, por outro, promover a discussão e o questionamento sobre as potencialidades e as possibilidades de mudança educativa que esta problemática faz emergir.

II. Metodologia

Considerando que o objeto de estudo, definido de uma forma mais ampla, são dinâmicas de educação e formação se vão desenvolvendo ao longo das trajetórias de vida que dos adultos, e que para tal se torna relevante analisar as motivações da candidatura a um curso de ensino superior, bem como as conceções que estes possuem sobre o que significa estudar nesse contexto, desenvolvemos o estudo numa instituição de ensino superior pública, no âmbito de um curso de mestrado com características particulares. Numa lógica de educação ao longo da vida, procurámos compreender de que forma(s) as ofertas educativas de mestrado (curso de segundo ciclo de Bolonha) representam oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social para o publico de adultos que a procura, considerando que à partida já é detentor de formação inicial (curso de primeiro ciclo) e, eventualmente, experiência profissional na área.

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014), que se pretende desenvolver num horizonte temporal de cinco anos. A população do estudo é constituída por estudantes matriculados num curso de mestrado oferecido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. As questões específicas que orientaram esta primeira fase da investigação foram enunciadas da seguinte forma:

- Quem são os adultos inscritos no curso de mestrado inovador, oferecido IES pública?
- Quais são as suas motivações para a frequência do curso?
- Quais são as suas conceções sobre estudar e aprender no Ensino Superior?
- Que contributos nos trazem para repensar as políticas e as práticas educativas no ES?

Do ponto de vista dos procedimentos de recolha e tratamento de informação, o estudo mobilizou a análise documental - documentos oficiais e do plano de estudos do curso -, e implicou a caraterização sociodemográfica dos participantes (estudantes que atualmente se encontram matriculados no 1º e 2º ano do curso), bem como a análise de conteúdo dos CV e da carta de motivações entregues na altura da candidatura. Foi realizado um inquérito por questionário aos estudantes, com base numa questão aberta: qual é o sentido que estudar no ensino superior tem para si? Para o tratamento das respostas, recorreu-se ao igualmente ao procedimento da análise de conteúdo, de natureza qualitativa e temática, tendo sido possível construir categorias de análise *à posteriori*, emergentes do *corpus* analisado. O estudo teve a aprovação da Comissão de Ética do IPS, com a garantia da confidencialidade e do anonimato dos participantes - as respostas ao inquérito foram codificadas numericamente, não permitindo sua a identificação -, tendo sido recolhido o seu consentimento informado para a realização do estudo.

III. Análise da informação recolhida

A) Caraterização da instituição e do curso

A instituição onde se desenvolve o estudo é uma instituição de Ensino Superior Politécnico pública, situada no distrito de Setúbal, no município e na cidade com o mesmo nome. O Instituto Superior Politécnico Setúbal integra cinco escolas superiores, entre as quais a Escola Superior de Educação, que disponibilizou uma oferta formativa inovadora no ano letivo de 2022/23, após a sua aprovação pela A3E. Trata-se de um curso de segundo ciclo de Bolonha, como referido, no domínio científico das Ciências da Educação, construído numa lógica interdisciplinar, que integra e articula as subáreas científicas da Educação, Artes e Ciências Sociais.

De acordo com o documento submetido e aprovado pela A3E, o curso assume-se como "uma oferta formativa inovadora, de conhecimento interdisciplinar, para a compreensão profunda e dinâmica das relações entre educação, desenvolvimento, artes e inclusão."

(NCE/21/210027).

Foi construído com a finalidade de dar resposta a um conjunto de dimensões de diferente natureza, entendidas de elevada relevância, tais como as necessidades de qualificação/ desenvolvimento de grupos de profissionais que trabalham em domínios profissionais ainda pouco aprofundados do ponto de vista científico e técnico, para os quais não existe formação académica, tendo igualmente em atenção as necessidades das instituições e da região, particularmente através da criação de redes e sinergias entre diferentes atores e instituições. Pretendeu-se desta forma:

> "Dar resposta à necessidade de formar profissionais qualificados para intervir nas realidades sociais, culturais e artísticas desta região, através de um perfil profissional polivalente com competências para compreender, concetualizar, agir, investigar, operacionalizar projetos educativos para populações de diversas faixas etárias e em diferentes equipamentos de natureza social, cultural e artística." (NCE/21/210027).

Com a finalidade de responder às necessidades de profissionais que já se encontram a trabalhar na(s) referidas área(s), para além das questões de natureza curricular que procuraram promover a construção de conhecimento inter e transdisciplinar pelos estudantes, foram criadas condições organizacionais e pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes adultos no ES. De entre estas condições, destacamos os seguintes aspetos: horário letivo em regime pós-laboral, de forma a permitir a participação dos estudantes trabalhadores nas aulas, sendo lecionadas às quintas, sextas feiras e sábados; unidades curriculares desenvolvidas segundo um modelo sequencial, de modo a que os estudantes se possam focar apenas em duas / três UC (no máximo), ao longo do 1º ano do curso; oferta de UC que integram atividades letivas em contextos não formais de educação, externos à instituição, tais como museus, teatros e outros espaços culturais e sociais, de forma a promover um conhecimento académico e profissional contextualizado, bem como um conhecimento atualizado de atividades desenvolvidas e o contacto com os seus profissionais; oferta de UC de opção, no segundo semestre do 1º ano do curso, visando a aquisição de competências mais específicas ligadas à intervenção; realização de seminários e aulas abertas com convidados, responsáveis/intervenientes em programas e projetos de grande relevância a nível nacional e local; garantia de um corpo docente qualificado nas áreas do curso, recorrendo a professores convidados, especializados em áreas de elevado nível académico e profissional.

B) Caraterização dos estudantes

No primeiro ano de funcionamento do curso (ano letivo de 2022/23), matricularam-se 22 estudantes, dos quais dezassete mulheres (77%) e cinco homens (23%), vinte estudantes têm nacionalidade portuguesa e duas estudantes nacionalidade brasileira. As idades distribuem-se entre os vinte e um e os sessenta anos, estando a média situada nos trinta e nove anos de idade. No segundo ano de funcionamento do curso (ano letivo de 2023/24), matricularam-se 13 estudantes, dos quais onze mulheres (85%) e dois homens (15%), dez estudantes têm nacionalidade portuguesa, dois estudantes têm nacionalidade italiana (tendo nascido no Brasil) e uma tem nacionalidade brasileira. As idades distribuem-se entre os vinte e três e os cinquenta e um anos, situando-se a média nos trinta e cinco anos de idade. Apresentam-se as figuras respetivas para uma melhor visualização:

Figura 1: Idades dos estudantes (2022/23)

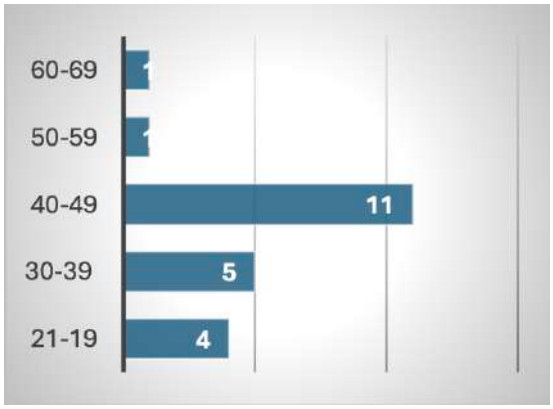
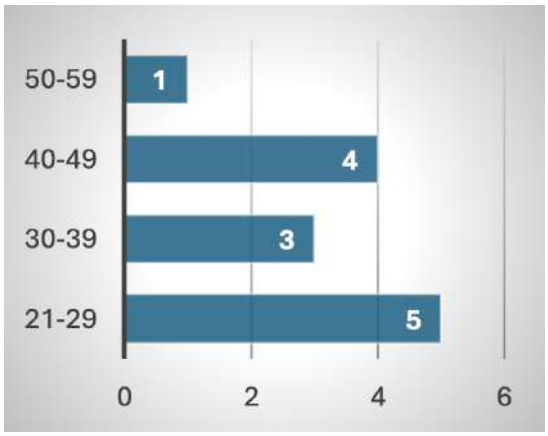


Figura 2: Idades dos estudantes (2023/24)



Formação inicial

Relativamente à formação inicial, os estudantes possuem licenciaturas nas seguintes áreas:

Tabela 1: Áreas de formação inicial dos estudantes, por ano letivo

Matriculados em 2023/24	Matriculados em 2023/24
Artes (6): Música (1), História de Arte (1), Teatro (2), Promoção Artística do Património (2). **Educação (5):** Educação de Infância (2), Ensino do 1º Ciclo EB (2), Educação Artística (1) **Animação Sociocultural (4)** **Ciências Sociais (5):** Psicologia (1), Sociologia (1), Trabalho Social (1), Investigação Social Aplicada (1), Comunicação Social (1) **Outras** - Línguas e Literaturas (2)	**Artes (5):** Teatro e Artes Cénicas (3), Dança (1), Escultura (1). **Educação (2):** Educação de Infância (2), Ensino do 1º Ciclo EB (2) **Animação Sociocultural (3)** **Ciências Sociais (2):** Ciências do Desenvolvimento e Cooperação (1), Comunicação Social (1) **Outras** – Eng. Florestal (1)

Em ambos os anos letivos registou-se a procura de estudantes provenientes do campo científico das Artes, da Educação e da Animação Sociocultural, bem como de outros domínios das Ciências Sociais, o que evidencia uma forte consistência entre a formação inicial (licenciaturas ou frequência universitária de cursos do 1º ciclo) e a formação oferecida no mestrado, que visa o cruzamento/articulação entre esses campos/domínios de formação.

Experiência profissional

Relativamente à experiência profissional, analisámos por um lado o número de anos de experiência profissional apresentada pelos estudantes e, por outro, as atividades desenvolvidas, por área de atividade. Podemos visualizar nas Figuras 3 e 4 essa experiência, em anos:

Figura 3: Experiência profissional, em nº anos (2022/23)

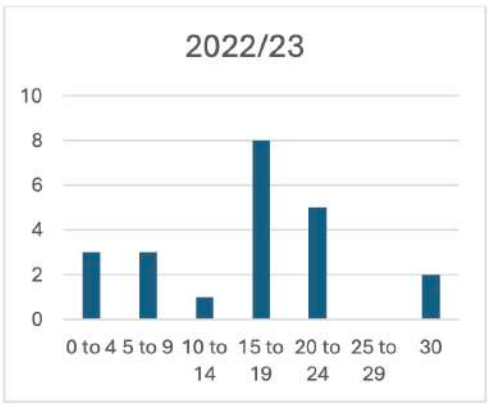
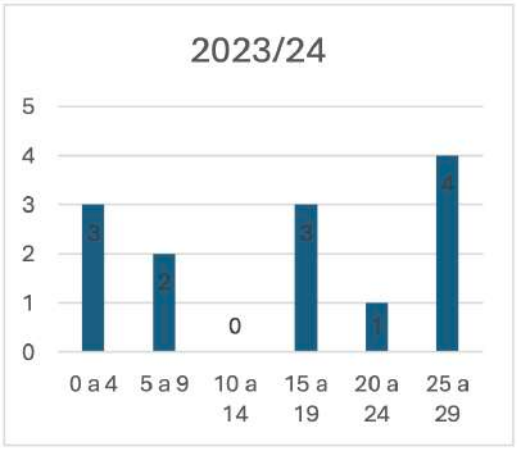


Figura 4: Experiência profissional, em nº anos (2023/24



No ano letivo de 2022/23, destaca-se que a grande maioria dos estudantes (59%) possui entre 15 e 24 anos de experiência profissional: oito estudantes (36%) possuem entre 15 e 19 anos de experiência profissional, cinco (23%) entre 20 e 24 anos de experiência, e dois (9%) trinta anos de experiência profissional. Três estudantes (14%) têm até 4 anos de experiência e outros três (14%) têm entre 5 e 9 anos. Apenas um possui entre 10 e 14 anos de experiência profissional. Já no ano de 2023/24, o grupo com maior representação (31%) tem entre 25 e 29 anos de experiência profissional, seguindo-se o grupo entre 15 e 19 anos (23%), a par com o dos 0 aos 4 anos de experiência. A maioria dos estudantes (62%) apresenta entre 15 e 29 anos de experiência profissional. Podemos assim concluir que a grande maioria dos estudantes matriculados no mestrado possuem trajetórias profissionais muito significativas do ponto de vista temporal, sendo o grupo dos estudantes mais jovens o que mais se afasta desta característica, decorrente da fase de vida em que se encontra.

Relativamente às atividades profissionais desenvolvidas pelos estudantes, verifica-se que apresentam percursos muito diversificados, cruzando atividades educativas de educação formal e não formal ao longo das suas trajetórias, desenvolvendo/tendo desenvolvido atividades em contextos como instituições escolares e outras instituições educativas, câmaras municipais, organizações sociais, entre outras. No ano de 2022/23, apenas três estudantes são recém- diplomados, encontrando-se alguns a realizar estágios. Os estudantes que desenvolvem atividade profissional são em número de dezanove e fazem-no na área da Educação de Infância, Ensino 1º ciclo Ensino Básico, Ensino Especial, Animação Sociocultural, Mediação Cultural, entre outras.

No ano de 2023/24, os treze estudantes matriculados desenvolvem atividade profissional na

área do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Especial, Ensino Artístico, Animação Sociocultural, Mediação Artística e Cultural. Dois estudantes são recém diplomados, mas já se encontram a exercer atividade profissional na área do curso.

C) Quais são as motivações para a frequência do curso?

Sabendo que as dinâmicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação são de natureza complexa e que podem ser abordadas a partir de diferentes perspetivas, procurou-se identificar as razões que levaram os estudantes a concorrer e a matricular-se no curso (Pires, 2010; Pires, 2008). Como referimos anteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo das cartas de motivação apresentadas na candidatura ao curso, a partir de uma categorização temática e de natureza qualitativa. As dinâmicas motivacionais são de natureza combinatória, manifestam-se de forma articulada, podendo ter na sua origem diferentes tipos de motivos, expressos através de diferentes constelações (Pires, 2010). Podemos identificar na mesma resposta uma combinação de diferentes tipos de motivos, quer de natureza profissional, pessoal, socio-afetiva ou epistémica. Procuramos seguidamente apresentar alguns exemplos elucidativos dessas dimensões.

1. Motivações de natureza profissional

As razões de natureza profissional são as que evidenciam uma forte articulação com a experiência, carreira e desenvolvimento profissional, tal como explicitado:

> "Este Mestrado foca-se em temas nos quais tenho muita experiência, não tendo havido a possibilidade de levar a cabo uma formação académica séria e esta é, sem dúvida, uma oportunidade que pode ajudar profundamente no desenvolvimento da minha carreira profissional. (…) Esta é a oportunidade para reavaliar e redesenhar técnicas e metodologias que tenho posto em prática, usando uma abordagem científica e académica." (E1)

É evidente a estreita articulação com a formação anterior, a experiência, carreira e o desenvolvimento profissional, como se evidencia:

> "(...) para melhorar as minhas competências, uma vez que já tenho a pós graduação na área e tenho a convicção de que, com a excelente qualidade do ensino e com o conteúdo programático de qualidade, que são oferecidos na IE (…)."(E2)
>
> "Motivação, a nível pessoal, em crescer e adquirir conhecimentos ao longo da vida, tenho o objetivo de seguir novos caminhos dentro do meu meio profissional (...)."(E7)
>
> "Pretendo efetuar aprendizagens que contribuam para a minha prática profissional, que eventualmente possam ampliar essa mesma prática (...)." (E19)

Por outro lado, também se identificaram razões ligadas a aspetos específicos da intervenção

profissional, orientados quer para a mudança social, quer para o trabalho com grupos com necessidades educativas específicas, marcadamente de natureza cívica e comunitária, muito consistentes com a natureza da formação oferecida no curso de mestrado:

> "serei uma profissional melhor e com uma visão mais atual que me ajudem a desenhar projetos de inovação social mais atrativos para toda a comunidade." (E2)
>
> "vai ao encontro do que procurei fazer na licenciatura, permitindo-me aprofundar conhecimentos para alcançar o meu objetivo e dar mais acesso, representatividade e oportunidades às vozes que normalmente são menos ouvidas enquanto educo e ponho em prática as minhas ideias de forma criativa. (…) Interesse pela área da cultura, tendo sentido que a mesma não é inclusiva ou acessível o suficiente, principalmente para o público infanto-juvenil, com quem quero trabalhar futuramente e para minorias como a comunidade surda, pessoas com necessidades educativas especiais ou com pessoas com dificuldades económicas, algo que quero mudar enquanto profissional." (E3)
>
> "pretendo adquirir conhecimentos mais teóricos e práticos que permitam uma maior ligação à comunidade. Ambiciono num futuro próximo trabalhar em projectos relacionados com Educação, Cultura e Inclusão. " (E7)
>
> "O público-alvo com quem trabalho, é bastante diversificado tanto a nível dos contextos sócio económicos, como a pluralidade de identidades culturais e étnicas, desta forma entendo que é um contexto rico em cosmovisões, práticas e dinâmicas que se pode servir como motor de sinergias em contextos comunitários. Gostaria de conhecer projetos e experiências que também trabalhassem as relações intergeracionais e qual as práticas artísticas utilizadas para criar as pontes." (E 25)

2. Motivações de natureza pessoal

Outro grupo de razões identificado nas cartas de motivação são as de natureza pessoal, que dizem respeito à aquisição de conhecimentos e competências sentidas como necessárias à realização de atividades do âmbito pessoal, familiar ou de lazer, podendo ser específicas ou mais amplas, concorrendo para a realização do projeto de vida dos estudantes. Indicamos seguidamente alguns exemplos:

> "Os motivos que me levam a candidatar são de foro pessoal, que me iria ajudar a superar dificuldades originadas pelo meu problema de saúde (...) e de foro académico, dos quais destaco o meu interesse em temáticas relacionadas com Arte e Inclusão."(E5).
>
> "Razões de natureza pessoal: filho com deficiência (acompanhar o crescimento e desenvolvimento de um filho com deficiência, tem sido uma experiência intensiva, avassaladora e enriquecedora, que na construção e acompanhamento do seu projeto de vida me tem levado a pesquisar, conhecer e a tentar colocar em prática abordagens de intervenção com o objetivo de promoverem a sua emancipação social e o seu reconhecimento enquanto ser humano nas mais variadas vertentes" (E18)
>
> "Finalmente, quero referir uma motivação mais íntima que acalenta esta decisão: deixar para as

minha filhas um legado de empoderamento, isto é, a mensagem de que cada mulher, ao seu ritmo, deve evoluir na sua educação e contribuir para uma sociedade melhor." (E13)

"O facto de ser pai de um aluno do ensino artístico, com necessidades educativas especiais, que encontrou na música a forma de se sentir parte integrante desta sociedade, que, no meu ponto de vista, continua pouco inclusiva, apesar de existirem vários instrumentos legais que indicam caminho no sentido contrário, leva-me a olhar para a arte como mecanismo facilitador da integração social, em que cada indivíduo possa ser reconhecido, possibilitando assim uma verdadeira democratização do ensino." (E26)

3. Motivações de natureza epistemológica

Foi ainda possível identificar um outro grupo de razões, de natureza heurística e epistemológica, articulado com a descoberta e construção de conhecimento, dos quais se enunciam os seguintes excertos:

"(…) não sendo o típico mestrado de arte e educação é um mestrado inovador e diferente por isso mesmo despertou a minha atenção e interesse. É minha convicção que há ainda muitos caminhos a serem desbravados na área da arte, educação e inclusão e que embora atualmente mais estudada, tem muitas facetas por explorar, muito para se experimentar, vivenciar através da arte e com a arte." (E4)

"Acredito que a minha entrada no mestrado poderá trazer-me novas e inovadoras perspetivas, bem como um olhar novo e atualizado sobre a educação, as práticas artísticas e a inclusão comunitária, bem como abordagens mais cientificas e pedagógicas para um mundo mais colaborativo e solidário." (E8)

"À partida muito me entusiasma este mestrado pelo seu cariz transdisciplinar, pois tanto os meus percursos académicos quanto profissionais têm como foco de interesse e predileção os diálogos e fusões entre linguagens artísticas e pedagógicas." (E24)

D) Quais são as suas conceções sobre estudar e aprender no Ensino Superior?

A análise das respostas ao inquérito, constituído por uma questão aberta sobre o que significa para os estudantes estudar no ensino superior, permitiu identificar uma diversidade de conceções, das quais procuramos dar conta neste ponto, ilustrando-o com alguns excertos mais significativos. Propomos, nesta análise, uma leitura ancorada em eixos de interpretação que traduzem uma visão educativa humanista, crítica, de formação ao longo da vida, que contribui para a concretização de projetos pessoais e de vida mais solidários e democráticos, conduzindo, de forma mais sustentável, ao desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

- **Descobrir o mundo (com o outro)**

"Estudar, para mim, é um ato de descoberta contínua, o do potencial encerrado no indivíduo e a sua capacidade de realização. Outro fator que poderá estar envolvido neste processo, e que sem

dúvida é um dos principais catalisadores para a nossa transformação e aprendizagem, será o contato entre os vários intervenientes no processo. Este implica a troca de visões ímpares e a descoberta dos vários mundos contidos em cada um de nós." (E19)

"Estudar para mim é aprender sobre a vida, sobre tudo que envolve o ser humano. Este pode ser construído no dia a dia, através da relação com as pessoas, bem como por meio de livros e outros diversos meios de comunicação. Estudar é ter a oportunidade de ver o mundo sobre várias perspetivas, respeitando a plural idade de cada indivíduo e nação. Estudar para mim é perceber o quanto, de fato, o mundo é grande; em conhecimento, em pessoas, em território, em cultura, em crenças e o quanto é infinito o saber" (E9)

"Estudar é discorrer o meu olhar/experiência/conhecimento, parcial e subjetivo, do mundo; atento e sensível aos diferentes e divergentes olhares dos outros, para um novo olhar/ experiencia/conhecimento mais global e objetivo." (E8)

"Recorrer ao ensino superior público, com referências e provas dadas, onde convivemos com pares, que nos confrontam, nos desafiam, onde se partilha conhecimento, se desbloqueia preconceitos, de forma estruturada, metódica, com objetivos e metas definidas, foi para mim a opção (…)." (E26)

- **Religar pessoas e afetos (sentindo as emoções)**

"É um crescimento pessoal, é saber que vamos entrar numa jornada emocionalmente intensa, mas que no final vai valer a pena. É partilha de conhecimento, troca de experiências, é amizade, é choro, é alegria, é conquistas. Tornando assim esta trajetória mais significativa." (E 20).

"(…) a escola deve(ria) ser um lugar cheio de pessoas apaixonadas por alguma área do conhecimento humano e muito conhecedor desta área, com desejo de transmitir este conhecimento e dialogar com seus pares." (E 24).

"(…) relacionar-me com diferentes pessoas, com diferentes experiências e aprender com elas, originar por mim mesma um caminho irregular de novos conhecimentos, ensinamentos e experiências" (E 27).

- **Construir conhecimento (ao longo da vida)**

"É mergulhar na procura de informação, é acrescentar conhecimento e sabedoria ao património individual. A necessidade de estudar nasce da dúvida, da reflexão, da crítica, da assunção da ignorância como ponto de partida para a compreensão do objeto de estudo. Estudar é um processo de crescimento que não tem fim, pois na sua autenticidade a curiosidade renova-se automaticamente."(E13)

"Voltar a estudar significa respirar conhecimento, dotar-me de estratégias que permitam continuar a trilhar o meu caminho como profissional, mãe, colega, esposa, filha. É poder usufruir de mecanismos que me permitam pensar, observar, criticar, aceitar, propor, contestar ideias. É poder relembrar a minha utilidade e com isto ser mais autoconfiante, feliz e satisfeita com a vida." (E12)

"(...) decidi continuar a aprender, porque o conhecimento é a única coisa que ninguém nos pode tirar e porque acredito que este nos deixa mais alerta e nos possibilita questionar as verdades que a vida nos propõe." (E21)

"Possibilitar a mim própria este caminho, é paradoxal e muito exigente, entretanto, significa acima de tudo, um investimento pessoal na continuidade e no prazer profundo em estudar, aprofundar e investigar, para além da profissionalização e retorno que possa vir a ter em minha trajetória laboral." (E23)

"Aquela curiosidade e vontade de aprender mais, de vencer até alguns medos, de aprofundar saberes, de nos colocarmos muitas outras questões, tem permitido continuar este percurso de aprendizagem ao longo da vida." (E28)

- **Ser livre (para conhecer o mundo e se auto-conhecer)**

"Estudar...estudar sem a busca de um "canudo", é olhar o Mundo de novo e reavaliar a minha participação na sociedade...depois dos 40, é libertador, como se de uma terapia se tratasse. É mexer no certo e gostar de o tornar incerto novamente."(E14)

"É ter desejo, interesse, disposição, dedicação… Estudo porque necessito, porque tenho uma enorme vontade de saber sempre mais. Estudo para ter bases e alicerces para o futuro. Estudo para APRENDER… Estudar para mim é isto e muito mais. É aprender a conhecer-me, analisar-me, observar-me. Saber responder-me… Estudar para mim é ser livre!" (E16)

"A opção pela formação foi sempre em resposta a uma necessidade pessoal, identificada e sentida no momento, de forma a fortalecer conhecimento e competências, em áreas de interesse pessoal e profissional. Posso afirmar hoje, que são momentos de liberdade a sério!" (E 26).

IV. Breves linhas conclusivas, ainda provisórias…

Finalizamos este texto com a revisitação de duas das perguntas que orientaram o estudo exploratório, procurando evidenciar alguns contributos para aprofundar a discussão sobre os desafios que os estudantes adultos colocam ao Ensino Superior.

Quem são os estudantes adultos a frequentar um mestrado inovador, no ES?

O estudo exploratório baseado na análise dos CV e das cartas de motivação dos estudantes permitiu conhecer com maior profundidade as caraterísticas dos inscritos no mestrado nos seus dois primeiros anos de funcionamento (2022/23 e 2023/24), que se encontra em consonância com os estudos realizados com adultos a frequentar o Ensino Superior, e das quais destacamos: predominância de mulheres (80%); idade média situada nos trinta e nove anos; grande maioria com nacionalidade portuguesa, seguida da brasileira e da italiana; diversidade de trajetórias educativas e profissionais, muito consistente com a natureza interdisciplinar do curso de mestrado; experiência profissional muito significativa, trabalhando a quase totalidade dos estudantes em áreas articuladas com o curso de mestrado; formação inicial e ao longo da vida em domínios científicos/profissionais afins; projetos profissionais consistentes com a finalidade do curso, revelando forte implicação

em projetos comunitários e locais, quer no passado, no presente ou ainda em termos de expectativas para o futuro.

As dinâmicas motivacionais dos estudantes são de natureza combinatória e encontram-se estreitamente articuladas com aspectos de natureza profissional, pessoal, socio-afetiva e epistémica, o que revela uma forte consistência com as conceções de estudar identificadas nas respostas ao questionário, contribuindo para reforçar a implicação dos estudantes nos processos de formação.

Que contributos o estudo traz para repensar as políticas e as práticas educativas no ES?

Assumindo este estudo como uma investigação em curso, cujos resultados são ainda provisórios e inacabados, é possível, no entanto, avançar algumas linhas de discussão articuladas com as dimensões ética, pedagógica e política, particularmente a partir dos contributos da pedagogia crítica (Freire, 1996, 2007, 2018) e da abordagem da complexidade (Morin, 1977, 2000), fundamentais para a compreensão dos processos de formação.

Os quadros teóricos da educação de adultos reconhecem a centralidade da experiência nos processos de formação que vão ocorrendo ao longo da vida, sejam eles de natureza formal, não formal ou informal. A compreensão destes processos, através da lente da *experiencialidade* (Pires, 2015), contribui para reforçar a dimensão transformadora e emancipadora da educação:

> "Reconhecer a *experiencialidade* como dimensão fundamental da existência humana, valorizar a experiência dos adultos através do desenvolvimento de práticas formativas adequadas, dinamizando processos de trans-formação ecológica de vivências subjectivas, reflexivas e singulares, incrementando processos que possam ser produtores de diferença, de heterogeneidade e pluralidade" (Pires, 2015, p.97).

Como temos vindo a defender, o reconhecimento da experiencialidade em contextos de educação formal exige a valorização epistemológica dos saberes produzidos pela experiência, promotora de processos de auto-organização e de (trans)formação do sujeito. Ao reconhecermos os saberes experienciais como particulares, subjectivos, relativos, contingentes e pessoais, será necessário desenvolver uma intervenção reflexiva, crítica e ecológica, de forma a promover processos (trans)formadores, pela recomposição desses saberes experienciais (Pires, 2005, 2015, 2016).

Este processo (trans)formativo de saberes, baseado na tomada de consciência, na apropriação crítica e na reflexividade, é um processo aberto e dinâmico — envolve todas as dimensões constituintes do sujeito. Assim, torna-se fundamental reconhecer o lugar das relações e dos afetos nos processos de formação. "O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si (...) conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade (Freire, 2018, p.55). Como sabemos, a educação (em geral) tem sido cega à realidade do conhecimento humano, às suas enfermidades, dificuldades, erros e ilusões (Morin, 2000). O predomínio da aprendizagem fragmentada — artificialmente separada em disciplinas — não articula a parte com o todo, não considera o sujeito que produz o conhecimento nem o contexto onde o conhecimento é produzido. Para Morin (1977), os sentimentos podem cegar, mas o desenvolvimento intelectual é inseparável do desenvolvimento emocional. A curiosidade e a paixão são fontes de investigação científica e filosófica, e a afectividade é crucial ao conhecimento. É através da abordagem da complexidade que se torna possível religar o que está disjunto, separado e dicotomizado, tanto do ponto de vista da razão, dos afetos e das emoções, como da natureza do conhecimento, obrigando a um deslocamento do foco dos saberes disciplinares fragmentados para uma visão transdisciplinar.

Existem outras propostas politico-pedagógicas que deverão ser revisitadas, com vista à compreensão da educação de adultos e à mudança dos processos educativos (Freire, 1996). Empoderar os estudantes adultos, num contexto de participação democrática, exige práticas pedagógicas ancoradas na dialogicidade, respeito, autonomia, oferecendo assim as possibilidades para a construção do conhecimento (e não apenas para a sua transmissão).

Se considerarmos que a construção do conhecimento é uma aventura criativa, que não se faz sem riscos, o educador/formador é quem acompanha o estudante a tornar-se o arquiteto da sua própria formação, permitindo-lhe passar da heteronomia para autonomia (Freire, 1996). Esta passagem, central no processo da construção de conhecimento, é permanente e nunca finalizada, e exige uma prática educativa ancorada no respeito pela autonomia e identidade de cada pessoa, constituindo-se como um imperativo ético. Só dessa forma, respeitando "no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito" (Freire, 2018, p.53), será possível uma educação libertadora, mobilizando a ideia de educação como "um processo libertador, um processo cujo objetivo é a realização da liberdade", de acordo com Biesta e

Säfstrom (2010), que propõe um entendimento a-temporal da educação como "responsabilidade pelo presente", tendo a liberdade como propósito. Entendendo a educação como construtora de possibilidades e de experiências de liberdade, o Ensino Superior deverá reafirmar-se na oferta de matrizes políticas e pedagógicas transformadoras, consonantes com os desafios da educação de adultos.

Bibliografia

Alves, M. & Pires, A. (2008). Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: novos públicos, novas oportunidades? In *Actas da Conferência internacional de Sociologia da Educação*, João Pessoa, 2008.

Amado, J. (2014) (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Biesta, G. & Säfstrom, C. (2011) A Manifesto for Education. Vol.9, *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Fragoso, A. & Valadas, S. (2018) Coord. *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP/IPC.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à pratica educativa*. Paz Terra.

Freire, P. (2007) 30ª ed. *Educação e mudança*. Paz e Terra.

Freire, P. (2018) 42ª ed. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Griffits, V., Kaldi, S., Pires, A. (2008) Adult learners and entry to higher education: motivation, prior experience and entry requirements. *Conference Proceedings of the International Association of Scientific Knowledge Teaching and Learning 2008*, University of Aveiro, Portugal, pp.632-640

Jongbloed, B. & Vossenstein, H., (Eds.), (2016). *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation.* Routledge.

Morin, E. (1977) *O Método I. A natureza da natureza*. Publicações Europa-América.

Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Cortez.

Oliveira, A. (2007) Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ano 41-3, 2007, 43-76

Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa De Educação*, 27(2), 33–56. https://doi.org/10.21814/rpe.6245

Pearce, N. (2017) Exploring the learning experiences of older mature undergraduate students. Widening participation and Lifelong learning. Vol 19 number 1, p 1-18.

Pires, A. (2009-a) Higher Education and lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, nº46, p.130-150.

Pires, A. (2009-b). Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização. In Rummert, S., Canário, R. e Frigotto, G. (Orgs) *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*, p 185-205. Ed. UFF.

Pires, A. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, novos públicos. Uma perspectiva internacional. In Alves, M.G. (Ed) *Aprendizagem ao Longo da Vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, p 107-138. UIED.

Pires, A. (2010) Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida: a perspetiva dos pós-graduados no ensino superior. In Alves et al (Eds) *Universidade e Formação ao Longo da Vida*, p.115-145. UIED.

Pires, A. (2015) Experiencialidade e complexidade. Contributos para pensar a formação de Adultos. *Interações*, nº37, p83-99.

Pires, A. (2016). Between challenges and trends of lifelong learning: Higher Education and the recognition of prior experiential learning. In *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. Jongbloed, B. & Vossenstein, H., (Eds), p. 212-23. Routledge.

Stevens, J. (2014). Perceptions, Attitudes, & Preferences of Adult Learners in Higher Education: A National Survey. *Journal of Learning in Higher Education*. Volume 10, issue 2, p. 65-78.

Venazzi, Vettori and Pinto (2018). University students' conceptions of learning across multiple domains. *European Journal of Psychology of Education*. Volume 33, p. 665–684.

Laivos de parentocracia no funcionamento da escola pública: A perceção dos professores sobre o poder dos pais na ação escolar de um agrupamento de escolas[1]

Henrique Ramalho
CI&DEI, Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Este estudo parte da consideração de que estamos na era da parentocracia (Buyruk, 2020), enquanto novo círculo de poder (Rocha & Fernandes, 2014) escolar. Uma abordagem que, em alguma medida, ao contrastar com a perspetiva de Formosinho (1980) sobre as bases do poder do professor, procura desenvolver uma compreensão sobre as bases do poder dos pais, partindo, precisamente, do modo como os professores participantes neste estudo perspetivam o poder que, hoje, os pais detém como seus interlocutores. Trata-se de um estudo de caso, em que operamos, por um lado, com procedimentos metodológicos próprios da análise de conteúdo documental, embasadando-o, por outro, em subsídios de uma abordagem descritiva-quantitativa, por meio da administração direta de um inquérito por questionário. Numa ilação geral, assiste-se a um claro cotejo entre poderes protagonizados por professores e por pais, em que a concretização de expetativas alocadas a ambas as partes sobre a experiência escolar dos alunos nem sempre são coincidentes. Ainda assim, ante essa confrontação, a estratégia dos professores parece ser, em boa parte dos casos, compatibilizarem-se com as expectativas dos pais.

Palavras-chave: escola, parentocracia, pais, professores.

1. Sobre a *parentocracia*: questões teóricas e concetuais prévias

Este estudo parte da consideração de que estamos na era da parentocracia (Buyruki, 2020), enquanto novo círculo de poder escolar (Rocha & Fernandes, 2014), precisamente, no pressuposto de que "(…) a interação escola-família é, como todas as relações, uma relação de poder. O poder, já o vimos, é desigual, mas nunca absoluto nem unidireccional." (Silva, 2005, p. 293). Um poder escolar que se tem vindo a instituir na senda de reformas educativas, que passaram a dar um maior destaque ao papel dos pais na ação escolar

[1] Agradecimentos: este trabalho é financiado por Fundos Nacionais da FCT, I.P., no âmbito do projeto Ref.ª UIDB/05507/2020, com o identificador https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

(Brown, 1990), subsidiadas pelas teorias da escolha pública, que tendem a maximizar a influência do "autointeresse" (Sallaberry, Quaesner, Costa & Clemente, 2019, p. 7) dos pais nos processos de tomada de decisão educativa.

Per se, o associativismo poderia servir de argumento de um uso do poder coletivo por parte dos pais, no que, em concreto, diz respeito ao funcionamento democrático das escolas. Contudo, a sua conexão à emergência da ideologia da parentocracia (Ribeiro, 2017) não se constitui numa absoluta impossibilidade, pelo que as lógicas associativas e o poder que exercem no interior das escolas continua, em boa medida, a ser um questão de classe social (Bourdieu, 2007; DeWiele & Edgerton, 2016). É comummente aceite que o pressuposto de que os movimentos associativos, em regra, sempre se mostraram mecanismos de desenvolvimento dos processos de democratização da sociedade e do consequente dinamismo político das coletividades locais, na linha da cooperação democrática (Lüchmann, 2014), em prol de valores importantes como a participação, a igualdade e justiça sociais na distribuição da riqueza, a solidariedade, o bem (projeto) comum de raiz comunitária (Coelho, n.d.; Fung, 2003) e a mediação de relações entre o Estado e a sociedade civil (Abers & Bullow, 2011). Não obstante, a forma como o conceito de parentocracia ressitua o papel dos pais tem que ver com "(…) práticas parentais, tanto em termos de criação dos filhos/estilos parentais, como em termos de envolvimento com agentes, instituições e processos educativos – sejam interacções interpessoais com educadores, ou esforços parentais colectivos mais organizados para influenciar a política educativa, programação e pedagogia (…)" (Weiele & Edgerton, 2016, p. 192).

Tão só alertamos para o facto de que o associativismo parental, na linha da reação coletiva e das interferências coordenadas, terá importantes repercussões na configuração do fenómeno da parentocracia, porquanto envolve uma conceção de poder de largo espectro, significando

> (…) escolha, preferência, empoderamento, direito ou poder dos pais. A ideologia da parentocracia altera a orientação dos pais em relação às escolas e à escolaridade, encorajando-os a envolverem-se mais na educação dos seus filhos através da escolha da escola ou do envolvimento directo nos processos de educação – embora as evidências indiquem que a disposição e a capacidade dos pais para se envolverem, como bem como a eficácia desse envolvimento, difere em todo o espectro socioeconómico. (Weiele & Edgerton, 2016, p. 192).

Ao que se pode associar, também, à teoria da escolha pública com implicações ao nível das

> (…) políticas que promovem o direito de escolha da escola pelos pais tendem a dar como adquirido que, além de todos os pais desejarem escolher a escola, todos estão igualmente apetrechados para fazer escolhas informadas e que essas escolhas são sempre susceptíveis de resultar na atribuição do lugar desejado. Ora, a realidade parece ser substantivamente diferente. (…). De facto, para fazer escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do adequado capital social e cultural (e também financeiro) que permita "decifrar e manipular" as complexas teias que envolvem o processo de escolha. (Sá. n.d., pp. 5, 6).

Colocada a relação professor-pai/mãe numa lógica de poder, devemos observar que, se, por um lado, o capital económico das famílias promove uma aquisição estratégica de bens, que deverão contribuir para o sucesso almejado pelas trajetórias escolares dos alunos, o capital sociocultural será entendido, primariamente, como mecanismo de reconhecimento da utilidade do valor desses bens. Eis que os pais se revelam

> (…) nas preferências (…), ou nas atitudes e crenças sobre o conteúdo, a qualidade e o valor da educação e das credenciais educativas. Bourdieu (1986/1997) caracterizaria essas preferências e atitudes, ou disposições em relação à educação, como aspectos do habitus dos pais." (Weiele & Edgerton, 2016, p. 192).

Nesta medida, Pierre Bourdieu (2007, p. 296) observa que "(…) as diferentes espécies de capital (…) são, ao mesmo tempo, instrumentos de poder e pretextos de luta pelo poder." O que quer dizer que, em relação à trajetória escolar dos estudantes, "(…) as formas do capital cultural é um recurso tão útil quanto o capital económico na determinação e reprodução das posições sociais" (Bonamino, Alves, Franco & Cazelli, 2010, p. 488) a que os pais se vão acostando. Então,

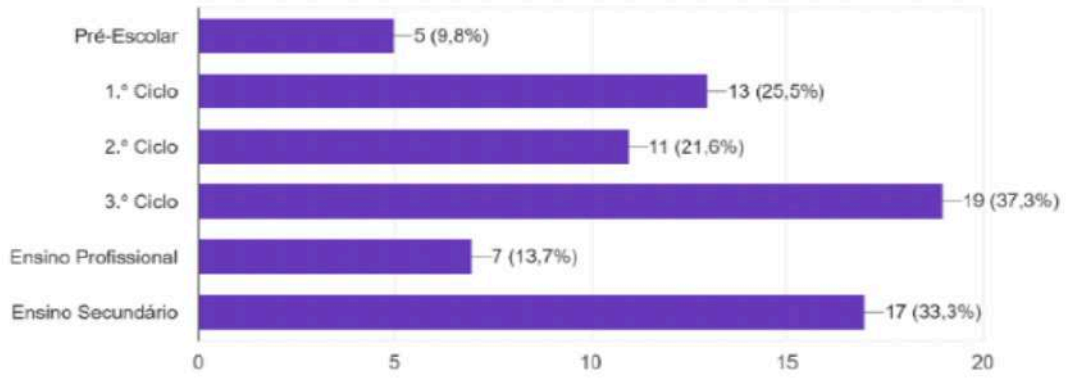
> (…) a parentocracia pode ser entendida como um meio de facilitar a diferenciação da escolarização em função do grupo social e, deste modo, permitir a criação [ou manutenção] da elite escolar. Neste panorama, a parentocracia surgirá como um meio de selecção legítimo, em que os pais surgem como os responsáveis pelo percurso escolar dos seus filhos. (António & Teodoro, 2011, p. 174).

Porquanto, as práticas de escolha escolar dos pais variam de acordo com os seus níveis socioeconómicos (Evans, 2014; Lareau & Weininger, 2003; Lareau, 2011), em que o próprio aluno, sendo "produto" do habitus de classe da família a que pertence, opera como um "(…) ator estratégico que orienta o seu investimento escolar para a consecução de um projeto mais amplo de vida" (Palhares, 2014, p. 15).

2. Nota metodológica e procedimentos

Considerando o horizonte temporal estabelecido entre 2022-2024, o estudo tem como objetivo central analisar a presença e/ou ausência de indicadores nos documentos estruturantes de um agrupamento de escolas localizado no norte do país, bem como a perceção dos seus professores, partindo da administração direta de um inquérito por questionário aos 152 professores/educadores, que compunham o universo do corpo docente (com uma taxa de resposta plena e admissível de 37% - Gráfico 1), que, de forma articulada, objetivam, com maior ou menor amplitude, a ideia de parentocracia como fenómeno socioeducativo desse contexto escolar.

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos por ciclo/nível de educação e de ensino onde leciona



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

Epitomamos a investigação na configuração de um estudo de caso, precisamente, na perspetiva de "(…) um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente evidentes." (Yin, 1994, p. 24).

Num primeiro momento, notamos a presença e a ausência de indicadores (Bardin, 2016) reveladores do tipo de interferências e respetiva normalização da participação e do envolvimento dos pais no quotidiano escolar em apreço, a partir da análise de conteúdo dos documentos estruturantes do agrupamento disponíveis - projeto educativo (PE), regulamento interno (RI), plano anual de atividades (PAA), planeamento curricular (PC) e o projeto de intervenção do diretor (PID), que, por definição, se consubstanciam nos documentos de direção política, cultural e pedagógica da ação educativa do agrupamento, sendo este o critério que presidiu à sua escolha como *corpus* de análise para este estudo. O nosso trabalho, estritamente, de análise de conteúdo dos documentos estruturantes do

agrupamento foi orientado pelo enunciado das seguintes categorias, que, de alguma forma, fazem maiores ou menores "permissões" à ação dos pais: i) tipos de participação e de envolvimento dos pais; ii) o destaque dado ao movimento associativo; iii) a mobilização em torno do (in)sucesso educativo; iv) a operacionalidade da comunicação organizacional. A este quadro de categorias temáticas, associaremos, do ponto de vista semântico, a condição de presença e/ou de ausência de indicadores que lhes correspondam (Bardin, 2016).

Num segundo momento, administramos um inquérito por questionário organizado de acordo com uma *self-report scale* do tipo Likert, operado e autoadministrado a partir da plataforma Google Forms, tendo obedecido a todos os procedimentos de validação necessários à sua execução (Quivy & Campenhoudt, 1998). Nesse encalço, prosseguimos com a descrição e análise dos dados do questionário, reportando-os a distintos eixos analíticos, organizando este processo em duas tendências distintas das perceções apresentadas pelos docentes inquiridos: a) de tendência mais otimista; b) de tendência mais pessimista. Na primeira dessas tendências, arrolamos seis eixos de análise: i) a utilidade educativa devotada à escola por parte dos pais; ii) os temas/assuntos mais mobilizadores dos pais; iii) o cumprimento da função educativa dos pais; iv) a autoridade dos professores face à presença dos pais; v) a legitimidade socioprofissional dos professores vista pelos pais; vi) o reconhecimento do trabalho docente por parte dos pais. Na segunda tendência, mais pessimista, mobilizamos quatro eixos de análise: i) influência nas decisões escolares; ii) a interferência dos pais no trabalho docente; iii) a influência na condição socioprofissional dos docentes; iv) o poder dos docentes versus poder dos pais.

Os dados que a seguir subordinamos à análise e discussão resultaram destes dois procedimentos metodológicos, procurando fazer uma ilustração sobre o modo como, nas narrativas documentais estruturais do agrupamento em caso e nas perspetivas dos docentes, a ideia de parentocracia surge, ora mais explícita, ora mais implícita ou, de todo, não surge como um fenómeno escolar manifesto.

3. Laivos de parentocracia na ação escolar de um agrupamento de escolas

a) Pistas sobre o poder "permitido" aos pais

Em termos gerais, e considerando que a ideia de parentocracia está associada à categoria de classe social (DeWiele & Edgerton, 2016), os dados documentais de que dispomos (PE)

alocam a maioria dos pais do agrupamento às definições de classe baixa e média baixa, com atividade laboral predominantemente desenvolvida no setor secundário, refletindo-se num ganho de salário médio de 858,76€, bem abaixo da média nacional (1 206,34€). Factos a que se associa um nível de habilitações escolares maioritariamente afeto à escolaridade básica (entre o 4.º e o 9.º anos do ensino básico), sendo, em sede de análise *SWOT*, considerada uma ameaça ao funcionamento do agrupamento (PE, p. 24). Começamos por fazer notar que se trata de um padrão de núcleo familiar com baixas possibilidades económicas, culturais e instrucionais para exercerem uma especial e decisiva interferência diferenciadora na experiência escolar dos seus filhos (Lareau, 2011; António & Teodoro, 2011; Evans, 2014; Weiele & Edgerton, 2016).

Partindo da ideia de que uma das possibilidades de os fenómenos de parentocracia se tornarem mais ou menos visíveis na escola será, precisamente, pelo formato do núcleo familiar, mais ou menos privilegiado para promover a participação e o envolvimento dos pais (Montadon & Perrenoud, 2001; Lareau 2011; Weiele & Edgerton, 2016), observa-se uma relevância maior dada ao seu aspeto formal (RI), em que esses atores têm direito a representação em órgãos específicos, como disso são exemplo o direito de representação em sede de conselho geral (art.º 70.º), o direito de representação em sede de estruturas de coordenação de grupo/turma (art.º 114.º), o direito de participação (sem direito a voto) em sede de conselho pedagógico (n.º 3 do art.º 105.º). Do ponto de vista da participação e da envolvência de feição não formal e informal dos pais, faz-se notar a ausência de menções explícitas a estes atores escolares, ora como promotores, ora como beneficiários e/ou participantes de atividades constantes do PAA. Ainda que se adivinhe que, em função da sua natureza, seja plausível a participação e o envolvimento em algumas atividades previstas neste documento (como será o caso de visitas de estudo e de comemorações e efemérides), tal não surge objetivamente explicitado. Paradoxalmente, em sede do PID, este tipo de margem de participação e de envolvimento suscitada aos pais é, previamente, enunciada, por exemplo, nos termos em que

> As Associações de Pais das escolas do agrupamento desempenham um papel fundamental no funcionamento das mesmas, em especial nas Escolas Básicas. São elas responsáveis, em articulação com a Câmara Municipal de (…), pelas atividades de animação e de apoio à família, no ensino pré-escolar, e na componente de apoio à família, no 1.º CEB. (PID, p. 6).

Porquanto, o mesmo documento persiste, em termos de estratégias de atuação, na

necessidade de diligenciar o

- Envolvimento da comunidade, em especial dos alunos e dos pais e encarregados de educação, na definição de estratégias para a melhoria do (…), promovendo o espírito de colaboração e cooperação na comunidade educativa;
- Aumento da articulação com o trabalho das associações de pais; (…)
- Potencialização do contributo das associações de pais e encarregados de educação no processo educativo; (PID, pp. 13, 15), cuja materialização em sede de PE e de PAA acaba por surgir demasiado implícita.

Subsequentemente, outro indicador relevante é o movimento associativo, que, no caso particular, se mostra substancialmente formalizado, contando com quatro associações de pais, ainda que seja sinalizado um dilema de "(…) envolvência e participação dos pais e encarregados de educação (…)" nessas associações (PE, p. 12), suscitando-se lógicas e dinâmicas associativas ligadas às classes mais engajadas com a experiência educativa dos alunos, definindo, assim, o atributo das associações de pais como instrumentos de ativação da parentocracia (Ribeiro, 2017). Formalmente, essa participação é assegurada em outras sedes, como é o caso do conselho geral, onde os pais, por princípio da representatividade coletiva e na linha da cooperação democrática (Lüchmann, 2014), têm o poder de se pronunciarem e influenciarem a forma como é desenvolvida a experiência escolar dos seus filhos (Montadon & Perrenoud, 2001), fazendo parte do processo de partilha do poder deliberativo do agrupamento (Marques, 1989).

No que concerne às preocupações com o combate ao insucesso educativo dos alunos, surgem indicadores suscitadores de uma estrutura pedagógica especialmente organizada para esse fim, notando-se, por exemplo, que

> Ao Agrupamento, em geral, e à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, em particular, compete: sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; assegurar uma multiplicidade de medidas de suporte à aprendizagem adequada, que se traduzam em ações a desenvolver com os alunos, ou de intervenção junto da comunidade escolar, nomeadamente com pais, encarregados de educação, (…); (PE, p. 17), cabendo, ainda, grandemente, ao agrupamento propiciar estruturas e oportunidades de participação e envolvimento dos pais, que fomentem uma conduta comum face à experiência do (in)sucesso dos alunos, porquanto que as formas do capital (económico e cultural) observadas no gráfico 1 permitem-nos aferir a habitus parentais razoavelmente uniformes entre si (Bourdieu, 2007; Weiele & Edgerton, 2016) e significativamente submetidas à "oferta" e às disponibilidades instituídas pelo agrupamento, e não o inverso.

No capítulo da comunicação organizacional, observam-se, também, algumas preocupações concretas, como é o caso do primeiro contacto que os pais estabelecem com o agrupamento, estando em uso

> (…) traduzidos em qualquer língua, o tutorial de matrícula (*Funcionamento da escola do(a) meu Filho(a))*, o *Caderno de Comunicação (aspetos básicos da comunicação quotidiana*), assim como o *Manual de Acolhimento ao Aluno e Encarregado de Educação Migrantes*, um instrumento de consulta para pais, crianças e jovens, que permite não só o conhecimento e a compreensão do Sistema de Ensino Português, mas também do funcionamento das escolas neste agrupamento. (PE, p. 20).

Também a respeito da comunicação organizacional, o direito de informação dos pais e encarregados de educação, ainda que decorrente de sedes regulamentares mais gerais, está assegurado, por exemplo, por via dos mecanismos de representatividade em diferentes sedes, pelo dever de obrigação de informação sobre diversos assuntos de ordem organizacional, curricular e pedagógica (art.os 99.º, 115.º e 139.º do RI). Indicadores relativos ao direito de ser informado, surgem, também, ainda que timidamente, no plano curricular do agrupamento, num ténue vislumbre sobre a eventual necessidade de se proceder à "(…) alteração pontual dos horários dos alunos para efeitos de antecipação/ reposição das aulas resultante das ausências dos docentes é possível, mediante comunicação aos encarregados de educação." (PC, p. 14). Não tendo a cobertura total do manancial comunicativo estabelecido entre pais e escola-professores, o que aqui se tem em conta é que a narrativa oficial do agrupamento apresenta focos bastante precisos do que entende ser a prioridade da comunicação com os pais, priorizando, aí, o envolvimento e participação dos pais na experiência escolar dos seus filhos (Weiele & Edgerton, 2016). Eis que a ideia das aspirações formalmente suscitadas sobre a participação e o envolvimentos dos pais parece ter uma cobertura mais explícita e exaustiva em sede de RI, pelo que os restantes documentos estruturantes surgem, claramente, descapacitados de enunciados que evidenciem formas, níveis e finalidades mais consolidados essa participação e ademais formas de envolvimento parental na ação educativa do agrupamento. Tudo o que sair da esfera da normalização passa a inscrever os pais num grupo da comunidade educativa que tenderá a utilizar a sua ação como algo, coletivamente, pouco consciente, debilmente calculado e mecanicamente desarticulado (Bourdieu, 2014).

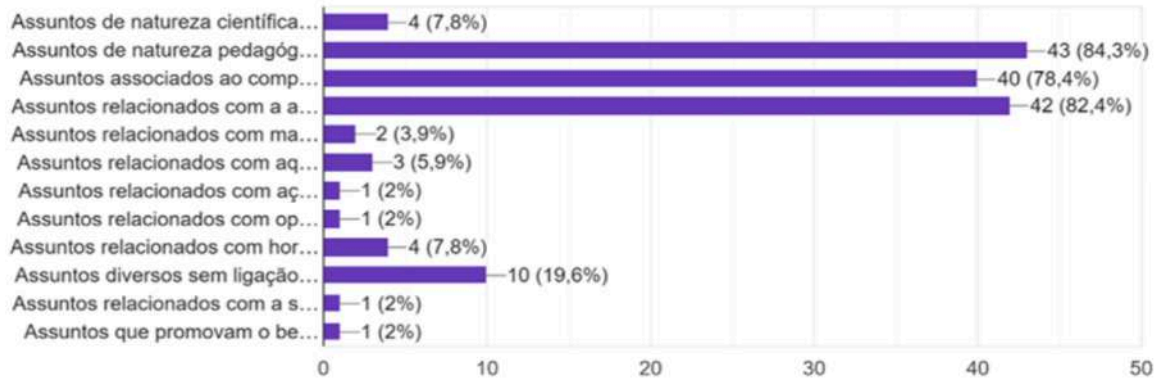
Com efeito, as alusões mais explícitas a nuances parentocráticas encontram no poder da

regra formal o seu principal mecanismo de institucionalização (Montadon & Perrenoud, 2001), privilegiando-se, como é o caso, a via do regulamento interno, operando, inclusivamente, como um mecanismo de reprodução rearticulada de outras sedes regulamentares de feição centralista, (especificamente a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), no que concerne aos direitos e deveres dos pais e encarregados de educação (art.º 62.º; art.º 63 e art.º 141.º do RI, respetivamente). Eis que o fenómeno da parentocracia, em sede documental, surge como um fenómeno ainda submerso em prescrições minimalistas sobre a forma como os pais poderão exercer o seu poder na escola e sobre os professores, estando em causa um alinhamento normativo que procura articular, de forma equilibrada, o exercício de direitos e de deveres, em que, normativamente, os deveres tendem a anular o caráter parentocrático dos direitos, bem como a influência do autointeresse de cada pai/mãe (Sallaberry, Quaesner, Costa & Clemente, 2019). Mas, e se nem toda a ação dos pais se cingir, objetivamente, a esse equilíbrio normativo entre direitos e deveres e, ainda que informalmente, indiciar para um habitus mais concertado face à experiência escolar dos seus filhos?

b) Pistas sobre o poder "percecionado" dos pais por parte dos docentes

Prendendo sobre o mote da anterior questão, neste ponto, em particular, ocupar-nos-emos de uma análise mais descritiva, procurando sinalizar os traços mais evidentes que emergiram da administração de um inquérito por questionário ao universo dos docentes do agrupamento associado ao nosso estudo de caso. A participação e o envolvimento dos pais na ação escolar, na perspetiva de que consignam, ao professor, parte muito substancial da responsabilidade educativa dos seus filhos tende a ocorrer mediante assuntos e/ou problemáticas que se mostram mais centrais ao nível das preocupações dos pais. Nesse encalço, destacam-se, por ordem decrescente (gráfico 2), os assuntos de ordem pedagógica, os temas relacionados com a avaliação dos alunos e, ainda, os assuntos devotados ao comportamento (disciplina) dos alunos, denotando, ainda assim, o exercício do senso de direito (Lareau & Munoz 2012) a ter uma palavra nos assuntos que mais interferem ao nível das suas expectativas, no que, em concreto, se refere à experiência escolar dos seus filhos.

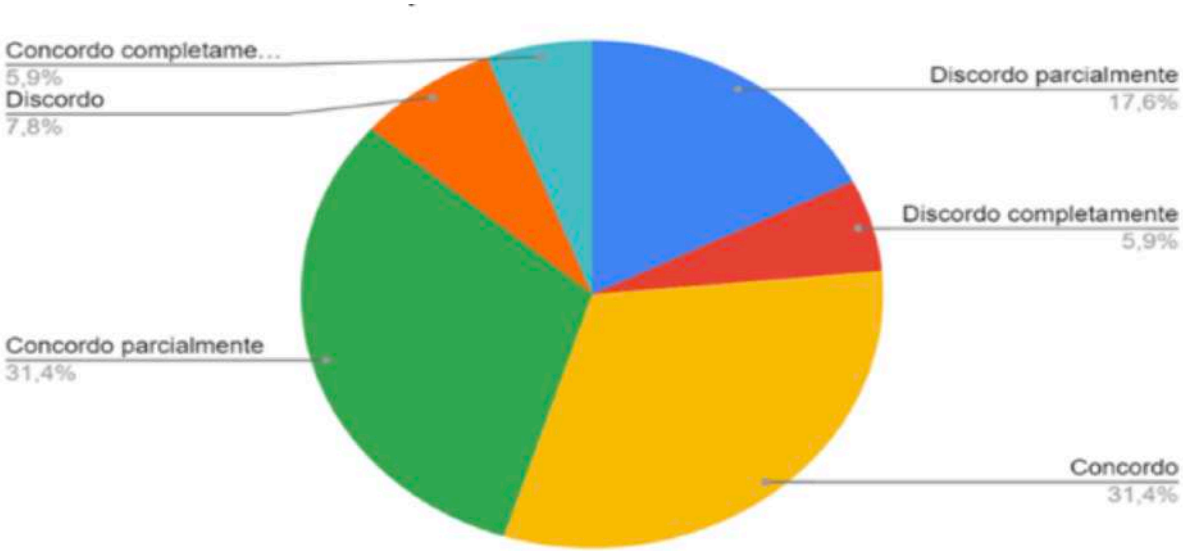
Gráfico 2: Assuntos que mais preocupam e mobilizam os pais/encarregados de educação na sua ligação formal ou informal à escola



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

A ligação de subsidiariedade que pode ser observada entre a ação educativa da escola e, mais particularmente, dos professores e a educação familiar (Ganhão, 2022) mostra-se francamente positiva (gráfico 3), fazendo-se notar, na perspetiva dos docentes inquiridos, uma correspondência considerável da família para com a ação educativa levada a cabo em contexto escolar, pese embora os 29,3% de docentes que apresentam algum nível de discordância a respeito.

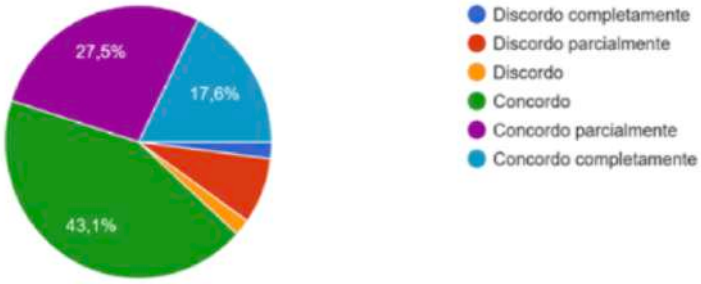
Gráfico 3: De um modo geral, os pais/encarregados de educação cumprem bem com a sua função de educação familiar, enquanto complemento da educação escolar dos seus educandos



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

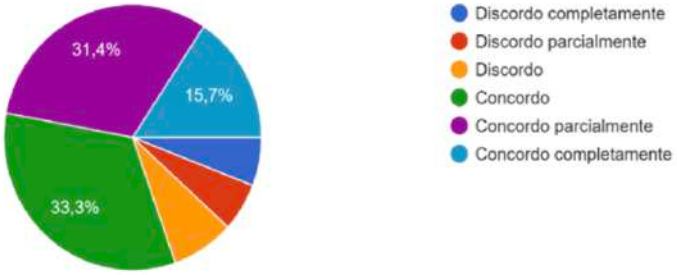
Globalmente, em termos de reconhecimento, legitimação social e profissional e legitimidade da função docente por parte dos pais, os docentes inquiridos apresentam níveis de perceção muito otimistas.

Gráfico 4: Os pais/encarregados de educação reconhecem a minha autoridade docente



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

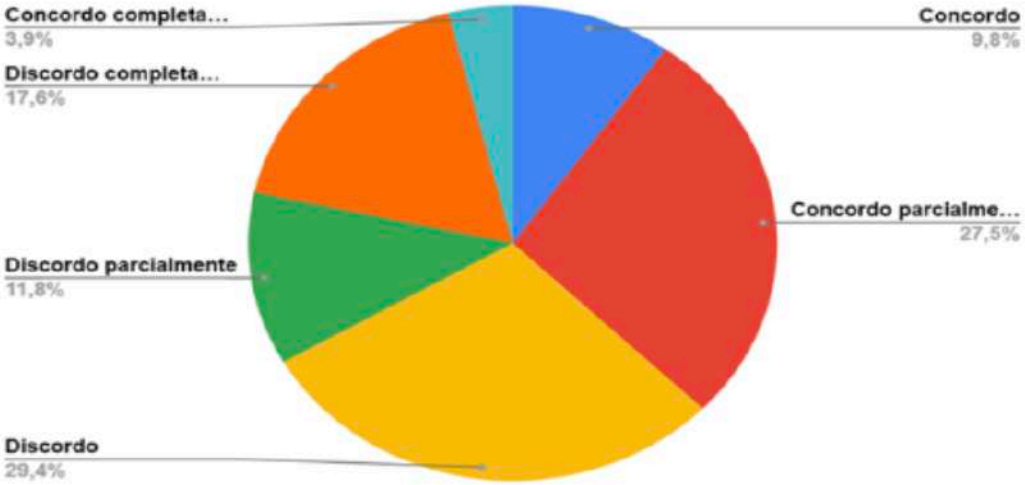
Gráfico 5: O feedback dados pelos pais/encarregados de educação promovem legitimidade social e profissional da função docente



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

Na segunda tendência, mais pessimista, ainda que na sua maioria, os docentes inquiridos tenham apresentado algum nível de discordância, os 41, 2% que, contrariamente, apresentam níveis de concordância sobre o facto de os pais terem mais influência nas decisões escolares, comparativamente com o poder e o estatuto socioprofissional docente indicia (gráfico 6), no mínimo, uma importante tendência que tende para o uso bilateral do poder (Silva, 2005) destes dois atores escolares, no que concerne a influenciar as decisões importantes que aos dois dirão respeito.

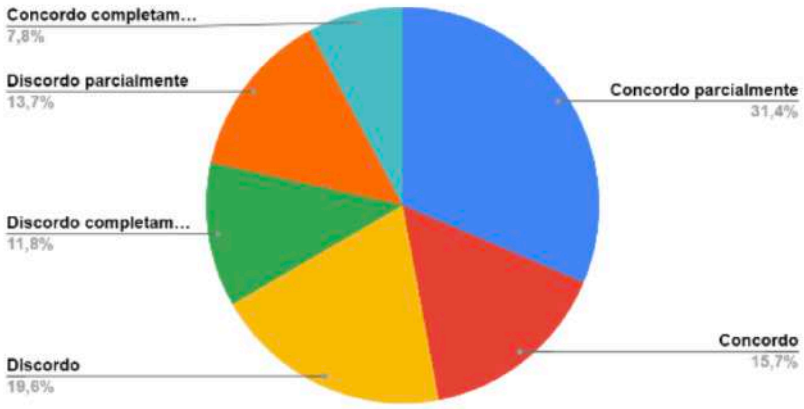
Gráfico 6: No geral, os pais/encarregados de educação têm mais influência nas decisões escolares, comparativamente com o meu poder e estatuto profissional



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

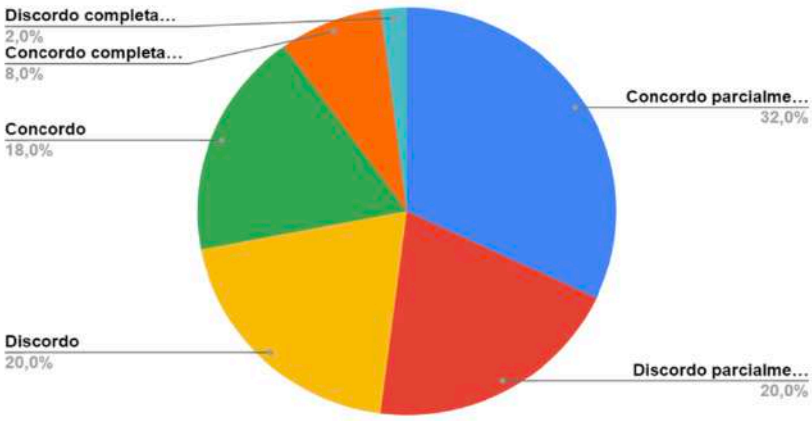
Aliás, aquela tendência antes observada transforma-se em constatação plena (gráficos 7 e 8), quando observamos que a maioria dos docentes inquiridos consideram que, cada vez mais, os pais surgem como atores que afrontam, fragilizam ou condicionam, de forma negativa, a sua condição socioprofissional, denunciando claros desafios à autoridade dos professores (Lareau & Munoz 2012). Algo ainda corroborado na leitura da ideia de poder, em que 60% dos docentes inquiridos sugere que os pais estão a emergir como um contrapoder face ao seu próprio poder, adivinhando-se aquilo a que Weiele & Edgerton (2016) e Sá (n.d.) se referem sobre a transmutação dos pais de uma posição de parceiros para a condição de clientes.

Gráfico 7: Os pais/encarregados de educação surgem, cada vez mais, como atores que afrontam, fragilizam ou condicionam, de forma negativa, a minha condição socioprofissional



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

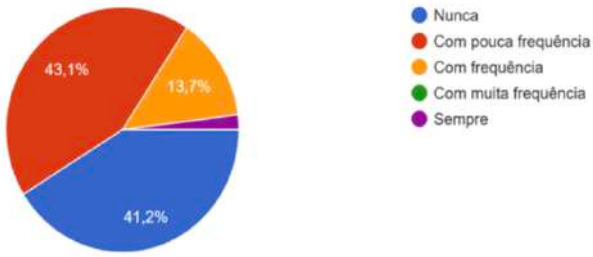
Gráfico 8: Os pais/encarregados de educação surgem, cada vez mais, como um contrapoder face ao poder dos docentes



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

Uma linha de perspetiva, ainda que a custo de perceções relativas de concordância (gráfico 9), que reforça a tendência para os docentes se sentirem pressionados pelos pais no exercício profissional das suas funções, fazendo-se notar o incremento de "(…) uma nova responsividade que supostamente toma os interesses dos pais como imperativos." (Sá, n.d.).

Gráfico 9: De um modo geral, os pais/encarregados de educação condicionam-me e pressionam-me na minha condição social e profissional



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

4. Notas finais

Eis que nos encontramos na derradeira encruzilha do poder interferido, não necessariamente de forma equilibrada, pelos professores e pelos pais. Neste encalço, justifica-se recuperar a tipologia adotada por João Formosinho (1980), ao referir-se às bases do poder do professor, para dizer que, hoje, em boa medida, algumas dessas bases de poder passaram a ser disputadas, também, pelos pais: i) o *poder normativo*, baseado na possibilidade do recurso a normas jurídicas, profissionais, morais, ideológicas, tem vindo, como vimos antes, a constituir-se numa das principais bases do exercício de ações parentocráticas, propiciado pelo facto de a escola manter-se inalterável como contexto

organizacional burocrático, que passou a prever e a regulamentar grande parte da acção escolar dos pais; ii) o *poder autoritário ou autoridade*, baseado na posição oficial de superioridade formal de A sobre B, onde o professor começa a ver essa relação de superioridade, francamente, diluída, devido à normalização da participação dos pais na estrutura formal da escola, em que o tabuleiro, mais ou menos equilibrado em que são, hoje, colocados os pais em termos de direitos e deveres, parece propiciar a diluição deste poder pela parte dos professores, em favor de um aumento de poder do pais; iii) Consequência dos efeitos erosivos associados ao anterior poder parece ser o que está a acontecer ao *poder cognoscitivo*, baseado em conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, o qual parece, já, não ser suficiente como ponto de equilíbrio da relação professor-pai/mãe (outrora, até considerado um fator de desequilíbrio do poder, a pender a favor do professor), sendo que a questão do poder e da autoridade liga-se à tomada de decisão sobre processos educativos, pedagógicos e didáticos muito diversificados, os quais começam a ser invadidos por incursões, posicionamentos e confrontações dos pais que têm sempre a possibilidade de assumirem, (i)legitimamente, a prerrogativa do contraditório face àquilo que são as opções dos professores.

Sendo o poder, por natureza relacional, unidirecional e assimétrico (Silva, 2005), a lógica da terceira via reformista da educação, conotada com o tempo da parentocracia (Brown, 1990), tem vindo a introduzir uma nova ordem política e social das relações escolares. Ainda que no presente estudo não se explicite um avanço exacerbado das teorias da escolha pública, sem dúvida que os dados e a análise permitida suscitam-se, entre outras nuances, a criação de condições para fazer emergir um novo poder – a parentocracia, que tende a igualizar-se e, até, a ganhar terreno ao tradicional poder dos docentes. E isto não deixa de ocorrer numa dualidade de ação escolar algo paradoxal: por um lado, os docentes percecionam e naturalizam uma clara ascensão da ideologia da parentocracia, fundamentada na assunção apologética da relação professores-pais, mediante mecanismos de democratização da sociedade, da escola e da sala de aula e do consequente dinamismo político das coletividades locais (comunidade educativa). Tudo isto alegadamente legitimado pela linha da cooperação democrática em torno de um projeto educativo comum, operando e estimando valores importantes como a participação, a igualdade e justiça sociais na distribuição do conhecimento escolar, a solidariedade entre partes que não

se desejam opostas e a mediação de relações entre o Estado (escola pública) e a sociedade civil (pais/encarregados de educação). Por outro lado, os professores tendem a perspetivar um lado mais sinistro da parentocracia: a influência e os condicionalismos, crescentemente negativos, ao nível da condição e legitimação socioprofissional dos docentes, no que concerne ao equilíbrio da relações de poder estabelecidas entre pais e docentes e, consequentemente, sobre o grau de influência, cada vez mais crescente, que os pais têm nas decisões do agrupamento, em detrimento da influência dos docentes, consolidando uma ideia do poder parental numa lógica de *influencer* na ação dos professores e da escola em geral, em que, precisamente, as famílias estão atentas à importância da reprodução do seu domínio e participação sócio escolar. Ainda assim, ou também por isso, no cômputo geral dos dados, a estratégia dos professores parece ser, em boa parte dos casos, compatibilizarem-se com as expectativas dos pais.

Referências

Abers, R. & Bulow, M (2011). Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre estado e sociedade?. *Sociologias*, 13 (28), 52-84.

António, A., & Teodoro, A. (2001). A nova classe média e o mandato atribuído à escola: um olhar sobre artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa. *Educação, Sociedade e Culturas*, (33), 159-177.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bonamino, A., Alves, F., Franco, C., & Cazelli, S. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 487-594. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtdFkQ/?format=pdf

Bourdieu, P. (2014). *Coisas ditas*. Brasiliense.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. Zouk.

Bourdieu, P. (2006). *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Papirus.

Brown, P. (1990). The third wave: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-86. https://www.researchgate.net/publication/233193264_The_%27Third_Wave%27_education_and_the_ideology_of_parentocracy

Buyruk, H. (2020). A School Choice Experience at the Age of "Parentocracy": Impressions from a Public Primary School in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 230-247. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249980.pdf

Coelho, S. (n.d.). *Participação social e associativismo em Portugal: breves apontamentos de um estudo de caso de uma associação de promoção do Comércio*. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54835/2/ISWP292008000122787.pdf

Crozier, G. (1999). Envolvimento dos pais: quem quer? *Estudos Internacionais em Sociologia da Educação*, 9(3), 219–238.

De Weiele, C. & Edgerton, J. (2016). Parentocracy Revisited: Still a Relevant Concept for Understanding Middle Class Educational Advantage?. *Interchange*, 47, 189–210. https://www.researchgate.net/publication/

283453382_Parentocracy_Revisited_Still_a_Relevant_Concept_for_Understanding_Middle_Class_Educational_Advantage

Evans, M. (2014). Mães do futebol, unam-se! Famílias abastadas e a utilização de estratégias de base para a reforma educacional. *Intercâmbio*, 45(1–2), 85–114.

Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 301-328.

Fung, A (2003). Associations and democracy: between theories, hopes, and realities. *Annual Review of Sociology*, 29, 515-539. https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.soc.29.010202.100134

Ganhão, A. (2022). Relação entre famílias e escola: desafios e estratégias para promover a participação ativa das famílias na escola num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). [Dissertação de Mestrado, Universidade do porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/146751/2/566663.pdf

Lareau, A. (2011). *Infâncias desiguais: classe, raça e vida familiar.* University of California Press.

Lareau, A., & Muñoz, V. (2012). "You're Not Going to Call the Shots": Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*, 85(3), 201-218. https://doi.org/10.1177/0038040711435855

Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567–606. https://www.researchgate.net/publication/226729544_Cultural_Capital_in_Educational_Research_A_Critical_Assessment

Lei n.º 51/2012, do Ministério da educação e Ciência (2012). Diário da República: I Série, n.º 172. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2012-203677048-203726125

Lüchmann, L. (2014). Abordagens Teóricas sobre o Associativismo E Seus Efeitos Democráticos. *RBCS 29*(85), 159-226. https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dKQNRMfDBnkZ6F59xpW6wYF/?format=pdf&lang=pt

Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES* (1), 43-59.

Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível: para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola*. Celta Editora.

Palhares, J. (2014). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. Torres, & J. Palhares (Orgs). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Mundos Sociais.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ribeiro, A. (2017). Da "escola neoliberal" à necessidade da sua reinvenção. *Rev. Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48. https://www.researchgate.net/publication/316603719_DA_ESCOLA_NEOLIBERAL_A_NECESSIDADE_DA_SUA_REINVENCAO

Rocha, M., & Fernandes, A. (2014). As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. *Práxis Educativa*, 9(1), 167-195. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35122/1/As%20real%C3%A7%C3%B5es%20de%20poder.pdf

Sá, V. (n.d.). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?* https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de839b9938_1.pdf

Sallaberry, J., Quaesner, L., Costa, M., & Clemente, A. (2019). A pesquisa em teoria da escolha pública: o perfil, as fontes e a produção. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 24(1), 56-73. https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcmccuerj/article/view/50686/pdf

Silva, P. (2005). *Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. Escola - Família um processo em reconfiguração*. Porto Editora.

Smala, S., Paz, J., & Lingard, B. (2013). Languages, cultural capital and school choice: Distinction and second-language immersion programmes. *British Journal of Sociology of Education, 34*(3), 373–391. https://www.researchgate.net/publication/263756598_Languages_cultural_capital_and_school_choice_Distinction_and_second-language_immersion_programmes

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Bookman.

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Avanços ou retrocessos para a inclusão?

Valcenir Aparecido Beltrami
UFSCAR – São Carlos – SP – Brasil
valcenirbeltrami@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar a proposta de socialização e de inclusão do público-alvo da Educação Especial, proposta pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (suspenso a eficácia pelo STF), a fim de verificar avanços ou retrocessos do ponto de vista da produção científica da área. Trata-se de um estudo documental a partir do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Somado a isto, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, a fim de colaborar com a discussão da temática explorada. Os resultados obtidos demonstram que o decreto apresenta falhas, elementos que caracterizam retrocesso para o país e para a educação especial. Para uma padronização de termos da educação especial, utilizamos as expressões pessoas com deficiência e público alvo da educação especial de acordo com notas em seu artigo de Neves, Rahme e Ferreira (2019): O termo necessidades educacionais especiais foi introduzido pelo Relatório Warnock (1979). A terminologia foi empregada em vários documentos nacionais antes das expressões pessoas com deficiência e público-alvo da educação especial tornarem-se mais usuais no contexto social e educacional brasileiro. (Neves, Rahme e Ferreira, 2019, s/p) [grifo meu].

Keywords: educação especial; inclusão; legislação

INTRODUÇÃO

A educação especial brasileira, durante seu processo de constituição, apresentou algumas características que consolidaram o distanciamento do sistema comum de ensino, como a falta de atenção destinada à educação de indivíduos com deficiência e as instituições como o local mais propício para atender a demanda destes alunos. As instituições surgiram em caráter de se responsabilizar pela educação das pessoas com deficiência, seja ela privada ou filantrópica (Mendes, 2006). Diante disto, por um longo período segregou-se a educação de pessoas com desenvolvimento atípico, estando estas em instituições especializadas.

Muniz e Arruda (2007, p.260) indicam que "até os anos de 1960 do século XX, no Brasil, a pessoa deficiente ainda não fora contemplada com uma proposta de Política Educacional

voltada exclusivamente para o seu atendimento, na rede pública de ensino".

Em contrapartida, países desenvolvidos como Espanha, Itália, Estados Unidos da América, dentre outros, na década de 1970 já se organizavam para a integração e/ou inclusão escolar de pessoas com deficiência, tais países já contavam com políticas públicas efetivadas, espaço educacional adaptado, material e conteúdo curricular adequado para cada indivíduo.

No Brasil foram [e ainda são] longas décadas de lutas, a fim de obter melhorias e garantir direitos ao público-alvo da educação especial (PAEE). A Educação Especial no país só foi considerar parte integrante da educação comum a partir de 1988, com a Constituição Federal – (CF), e posteriormente, em 1996com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB). Foi somente a partir de 1994 que a proposta de educação inclusiva se propagou no país, movido pelo encontro de Salamanca, na Espanha, no qual o Brasil afirma que se responsabiliza pela educação de pessoas com deficiência.

A partir disto, políticas públicas foram elaboradas com o intuito de efetivar a entrada de pessoas com deficiência na escola comum. Documentos legais importantes como a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 2008, retratam os diferentes elementos que permeiam a Educação Especial, delimitando público-alvo, capacitação profissional, lócus de estudos, dentre outros aspectos.

Apesar disso, em 30 dezembro de 2020, o governo federal apresenta o Decreto nº 10.502, que intitula novos rearranjos junto a Educação Especial, alvo de grandes críticas por representantes da área da Educação Especial e por pessoas com deficiência, o decreto é considerado como um retrocesso aos avanços obtidos ao longo dos últimos 30 anos.

Neste contexto, a pergunta que norteia este estudo é: o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, traria avanços ou retrocessos relativos à socialização e à inclusão do Público-Alvo da Educação Especial, do ponto de vista da produção científica da área?

Para tanto, tem-se como objetivo analisar a proposta de socialização e de inclusão do público-alvo da Educação Especial apresentada no documento federal - Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (suspenso a eficácia pelo STF), a fim de verificar avanços ou retrocessos do ponto de vista da produção científica da Área.

Trata-se de uma pesquisa com perspectiva documental, que analisa o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, associado a outros documentos legais como a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015),

dentre outros documentos que fomentam a discussão e compreensão da temática explorada.

INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão consiste em um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração (Camargo, 2017).

Quando nos remetemos a inclusão no campo educacional – estamos falando de inclusão escolar. Esta consiste em uma política de incentivo voltada para a inclusão de todos os sujeitos diagnosticados com alguma deficiência.

Contudo, do discurso à prática existe um longo caminho a ser percorrido, infelizmente, muitas vezes, a realidade que se vivencia nas escolas não é exatamente aquela que gostaríamos. É preciso, nesse sentido, trazer a foco as dificuldades enfrentadas na formação dos professores, no pouco tempo que há entre a comunicação entre professores das áreas específicas e educadores especiais. Ao pensar nos desafios e nas formas de trabalhar em conjunto, sem dúvidas o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais seria uma prática mais natural, mais de acordo com suas necessidades e, principalmente, respeitando seu tempo de aprendizagem (Capello et al., 2014).

De acordo com Franco e Schutz (2020), a escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo adotando-se novas práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão dependerão de mudanças além da escola e da sala de aula.

Segundo Kraemer e Thoma (2019), as ações educacionais que efetivam o direito de as pessoas com deficiência permanecerem na escola comum, necessitam de investimentos, por isso são tema central nos debates políticos e educacionais. Nas últimas décadas, nota-se ações promissoras em uma perspectiva de longo prazo, como exemplo a Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), no qual apresenta 20 metas a serem alcançadas durante uma década, estrutura estratégias pontuais para que o país alcance os níveis educacionais estipulados pelos organismos internacionais.

A inclusão escolar configura-se em um processo desafiador, entretanto, a inclusão no

ensino fundamental anos finais consiste em um processo muito mais complexo, uma vez que exige habilidades dos alunos deficientes que muitas vezes não foram trabalhadas anteriormente, além de preparo dos docentes, que na grande maioria das vezes não possuem.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pode-se afirmar que nos últimos anos houve um crescimento expressivo de políticas públicas que buscam garantir os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento (Hostins; Pletsch, 2016). Como dito anteriormente, desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Especial vem ganhando espaço no cenário educacional e social.

Foi no ano de 1994 que o Brasil firmou parceria e assumiu a responsabilidade pela educação de todas as pessoas com deficiência, delimitando que em um período de 10 anos a educação inclusiva estaria efetivada no país. Desde então, políticas públicas foram elaboradas com o intuito de amparar, legalizar e garantir o acesso de todos a educação comum.

Entretanto, o documento "A Política Nacional na Perspectiva Inclusiva" (2008) define o processo inclusivo como um movimento mundial, no qual configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008). A seguir tem-se uma breve relação dos principais documentos legais que contribuíram para a efetivação do processo inclusivo brasileiro.

Tabela 1. Documentos Legais

Lei/Decreto/Ementa	*Ano*
Constituição Federativa Brasileira	1988
Lei nº 7.853/89	1989
Declaração Mundial de Educação Para todos	1990
Declaração de Salamanca	1994

Política Nacional de Educação Especial	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
Decreto 3.298	1999
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	2001
Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	2001
Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	2001
Lei nº 10.436/02	2002
Portaria nº 2.678/02	2003
Decreto nº 5.296/04	2005
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Decreto nº 6.571	2008
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009
Resolução No. 4 CNE/CEB	2009
Lei nº 12.764	2012
Lei Brasileira de Inclusão	2015

Fonte: Adaptado de Souza, 2018

A partir da Tabela 1 pode-se considerar que o processo de elaboração de políticas públicas seguiu uma trajetória processual, sendo representativa desde a Constituição Federal do Brasil, em 1988.

Neste processo de elaboração de políticas públicas, Franco e Schultz (2020), definem que a antiga concepção de educação especial (substitutiva à escola comum) deu lugar à concepção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, representando um novo marco teórico e político na educação brasileira que acompanhou os avanços do conhecimento e das lutas sociais. A educação especial passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, não mais substitutiva à escola, com o objetivo de oferecer recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para promover a inclusão escolar com autonomia e independência (Franco; Schutz, 2020).

Desse modo, as políticas de fortalecimento para inclusão das pessoas com deficiência foram se ampliando no nosso país e serviram de base para implantação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio

do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 , em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil , em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 , data de início de sua vigência no plano interno. (Brasil, 2015)

Esclarece-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, p.1).

Nota-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é uma legislação completa, elaborada com o auxílio de muitos especialistas da área da educação especial e foi uma vitória na luta pela inclusão. Uma legislação ampla que possibilita fácil entendimento e engloba vários pontos que foram discutidos por anos em favor das pessoas com deficiências, como por exemplo: da igualdade e da não discriminação, do atendimento prioritário e de muitos direitos entre eles: à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e à mobilidade. A amplitude dessa legislação possibilita a integração da pessoa com deficiência, como um cidadão pleno na sociedade. No Artigo 27, capítulo IV – Do Direitos a Educação, Título II – Dos Direitos fundamentais, Livro I – Parte Geral, descreve que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p.34)

A educação é direito e deve ser efetivada para garantir o acesso à todos, porém, qualidade e permanência são dois pontos que ainda precisam ser revistos junto a educação, uma vez que: não promover a aprendizagem efetiva de seus alunos, não oferecer adaptação curricular, não compreender as individualidades, limitações e não ressaltar as potencialidades existentes, gera automaticamente a evasão escolar.

Os avanços são notórios, as políticas promoveram não só o acesso, mas garantiram o Atendimento Educacional Especializado (AAE) no contraturno, a obrigatoriedade de

adaptações curriculares junto aos currículos e considerando o Plano Educacional Individualizado (PEI). Entretanto, o Decreto nº 10.502, de 2020 promove o alertar para com todos os atuantes com a educação especial, bem como os deficientes atendidos, uma vez que vai de encontro com as lutas existentes nos últimos 50 anos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto é fruto da pesquisa que foi delineada como documental, exploratória e descritiva. De acordo com Silva et. al. (2009, p.4556) indicam que:

> A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador.

A escolha da pesquisa documental se deve a busca pela compreensão, com enfoque mais crítico de um determinado elemento – no caso, o Decreto nº 10.502, de 2020. Entretanto, a fim de contribuir para a análise documental, realizou-se uma revisão bibliográfica na base de dados científica – *Scielo*, com recorte datado de 2000 a 2020, sendo os últimos 20 anos de produção acadêmica. Há que se ressaltar que pesquisa foi dividida em três principais etapas, a serem descritas a seguir.

A primeira etapa pautou-se na busca por documentos relacionados a área de educação especial, para tanto utilizou-se as seguintes palavras-chaves (Thesauros):

- Educação Especial;
- Inclusão;
- Educação Especial *AND* Inclusão.

A primeira palavra é relacionada à área escolhida para a pesquisa, segunda está descrita no objeto, problema e objetivo geral da mesma. Enquanto que a terceira corresponde a junção das duas palavras-chaves anteriores. Os resultados podem ser observados a partir das Tabelas 1, 2 e 3, respectivamente.

Tabela 1. Documentos Encontrados – Educação Especial

Base de Dados	*Artigos encontrados*	*Palavras-chave (Thesauros)*	*Período delimitado*
Scielo	671	Educação Especial	2002 a 2020

Fonte: próprio autor

Enquanto que a Tabela 2 tem os seguintes resultados referentes ao descritor - Inclusão.

Tabela 2. Documentos Encontrados – Inclusão

Base de Dados	*Artigos encontrados*	*Palavras-chave (Thesauros)*	*Período delimitado*
Scielo	7.931	Inclusão	2002 a 2020

Fonte: próprio autor

Como os resultados acerca da inclusão foram bem significativos, resolveu-se delimitar um novo descritor – Educação Especial *AND* Inclusão. Os resultados obtidos estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3. Documentos Encontrados – Educação Especial *AND* Inclusão

Base de Dados	*Artigos encontrados*	*Palavras-chave (Thesauros)*	*Período delimitado*
Scielo	414	educação especial *AND* inclusão	2002 a 2020

Fonte: próprio autor

Percebe-se, a partir da Tabela 1, que em relação a outros temas pesquisados na área de educação, o número de artigos publicados relacionados a educação especial é bem menos significativo.

No entanto, observa-se que o levantamento bibliográfico junto as pesquisas na área da educação especial *AND* inclusão, tiveram um aumento crescente nos últimos cinco anos e encontram-se em pleno desenvolvimento no meio acadêmico.

Isso pode-se verificar na Tabela 4:

Tabela 4. Documentos Encontrados por ano de publicação – Educação Especial *AND* Inclusão

Ano	*Quantidade de publicação*
2000	-
2001	-
2002	03
2003	-
2004	04

2005	06
2006	17
2007	12
2008	16
2009	15
2010	17
2011	31
2012	22
2013	26
2014	25
2015	23
2016	26
2017	48
2018	49
2019	42
2020	24

Fonte: próprio autor

Observa-se a partir da Tabela 4 que os anos de 2017, 2018 e 2019 foram os anos de maiores produções acadêmicas na área de educação especial associado a inclusão, sendo respectivamente, 48, 49 e 42 documentos produzidos.

Conforme vemos e de modo a facilitar o estudo, selecionaram-se os 411 documentos e, com uma nova varredura delimitou-se o quantitativo de 50 documentos que permaneceriam e colaborariam para a discussão do tema. Os critérios pré-estabelecidos foram:

a) Mais recentes: delimitamos a escolha dos 50 artigos entre o ano de 2015 a 2020;

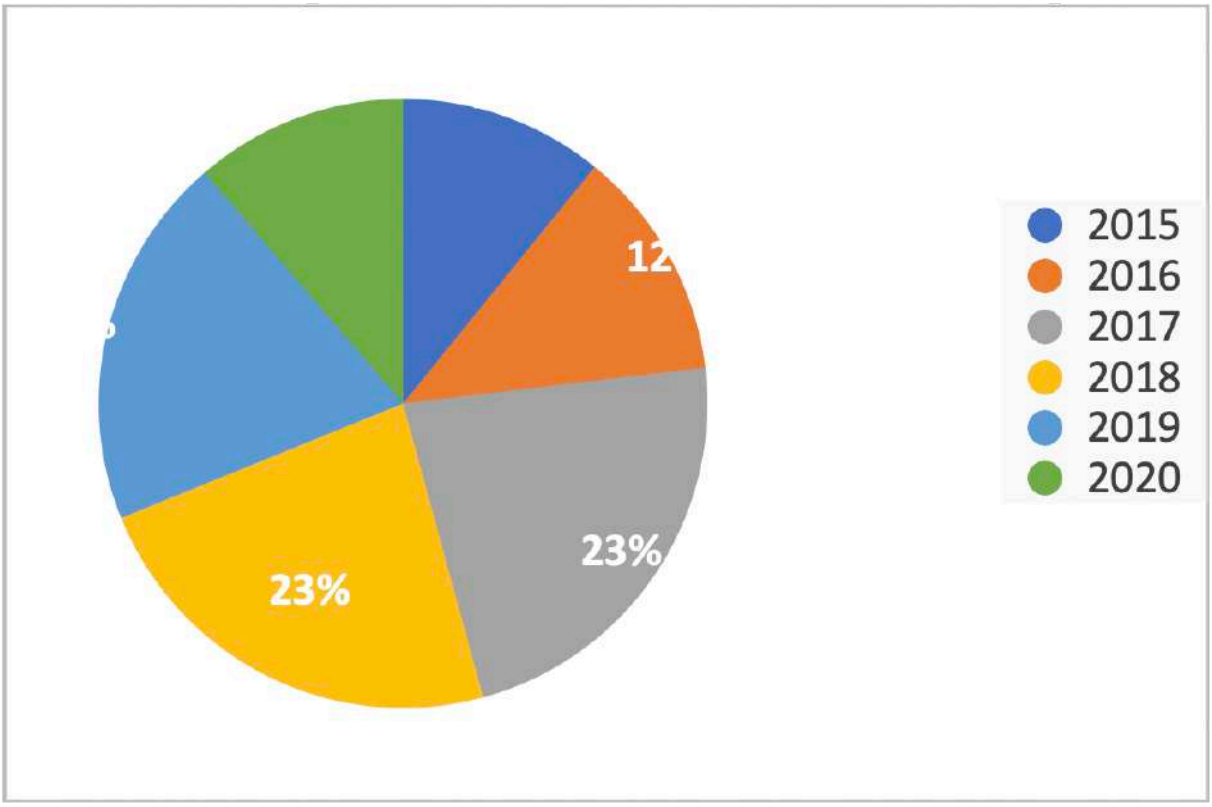
b) Artigos em língua portuguesa: 50 artigos estão na língua portuguesa e de pesquisas brasileiras.

c) Artigos que estejam dentro da temática explorada, e de acordo com o título: escolhemos os artigos pelo título que continham uma ou mais destas palavras: educação especial, educação inclusiva, políticas públicas e inclusão.

Assim, tem-se a segunda etapa da pesquisa.

A Figura 1 apresenta a evolução da quantidade de publicações ao longo dos anos.

Figura 1. Crescimento de publicações na área de Educação Especial *AND* Inclusão



Fonte: próprio autor

A partir da Figura 1 pode-se inferir que o crescimento foi exponencial a partir de 2015, apresentando uma queda em 2020, o que nos leva a considerar a Pandemia por Sars-Cov-19 – coronavírus. Dos 50 documentos encontrados a maioria estavam publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (27 artigos) - especializada na área de educação especial, de modo que o restante se remete a publicações de revistas especializadas em educação.

Neste aspecto, delimita-se que a discussão da temática – o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 – terá como referencial os autores da área da Educação Especial que publicaram recentemente seus artigos nas Revistas especializadas, como: Saúde em Debate, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação Especial e Educação e realidade, com destaque para os seguintes pesquisadores: Franco e Schutz (2019); Baptista (2019); Kraemer e Thoma (2019); Menino-Mencia, Belancieri, Santos e Capellini (2019); Neves, Rahme e Ferreira (2019); Kassar e Rebelo (2018).

Com a delimitação, buscou-se referenciais que respondesse a resposta inicial deste estudo: o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, traria avanços ou retrocessos relativos à socialização e à inclusão do Público-Alvo da Educação Especial, do ponto de vista da

produção científica da área?

DECRETO Nº 10.502: AVANÇOS E/OU RETROCESSOS

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, este documento possui nove capítulos, referindo-se a: 1) Instituição da Política Pública; 2) Finalidade do Decreto; 3) Princípios; 4) Objetivo; 5) Público-Alvo da Educação Especial; 6) Diretrizes; 7) Serviços e Recursos; 8) Profissionais que atuarão com o PAEE; e 9) Política de implementação do presente Decreto.

Com relação ao primeiro artigo – a instituição da política - o documento delimita a colaboração entre União e municípios, estados e o Distrito Federal, garantindo ações e promovendo programas voltados para a educação especial.

Já no segundo artigo – finalidade do Decreto Nº 10.502, delimita-se os fins da política, sendo 11 subitens. O primeiro item delimita que: I - Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020, p.1).

Nota-se que no decreto assinado por Jair Messias Bolsonaro, Milton Ribeiro e Damares Regina Alves, mantém-se a ideia de "preferencialmente" – ficando claro que a preferência pela escola regular ou especial fica a cargo dos pais, isentando assim, qualquer responsabilidade das autoridades legais.

Ainda no artigo 2 do Decreto de 2020, tem-se:

> III - **política educacional equitativa** - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (grifo nosso) (BRASIL, 2020, p.2)

O documento traz imbricado a palavra – *equitativa* – sabe-se que esta palavra se remete ao respeito e considera a igualdade de direitos. Entretanto, o histórico da inclusão escolar é falho, uma vez que se encontra em processo, sem efetivar a equidade, de modo que garantiu [por meio de leis educacionais] o acesso de todos, mas não possui meios eficazes de sustentar a operacionalização da aprendizagem, acarretando em um processo evasivo.

Outro elemento a ser destacado nas finalidades da política consta no item VI e VII – no qual referem-se as escolas especializadas e as classes especializadas:

> VI - **escolas especializadas** - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos [grifo nosso] (Brasil, 2020, p.3)
>
> VII - **classes especializadas** - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade [grifo nosso] (Brasil, 2020, p.3)

O Brasil desde 1950 vem buscando a inserção de pessoas com deficiência na sala de regular, as instituições especiais foram as precursoras no processo de ensino deste público, e posteriormente, as classes especiais como proposta de integração escolar. Entretanto, após 1994, as políticas voltaram-se para o acesso de todos a educação regular, a inserção de pessoas com deficiência em salas de aulas comum.

Compreende-se que a possibilidade de retorno das classes especiais como lócus educacional para pessoas com deficiência consiste em um retrocesso relevante para as inúmeras lutas travadas junto a educação e escolarização deste público.

Os princípio e objetivos descritos no artigo 3º e 4º do decreto são mais bem definidos e contemplados na legislação anterior Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), acredita-se que legislações de políticas públicas desenvolvidas posteriormente devem conter artigos que complementam as anteriores, principalmente ampliando os direitos a quem se destinam.

O público-alvo definido no decreto em seu artigo 5º já foram definidos também em legislações anteriores e com descrições mais abrangentes e muito estudadas por pesquisadores especialistas.

Torna-se explícito nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º do decreto, da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: das diretrizes, dos serviços e dos recursos da educação especial, dos atores, da implementação; uma exclusividade, favorecimento e prioridade aos surdos, sendo que deveria estabelecer uma implementação de políticas públicas voltada a todas as deficiências. Não desmerecendo as

entidades que trabalham com os surdos que merecem total apoio, mas existem muitas outras que cuidam das diversas deficiências e lutam para a continuidade de suas ações.

Utilizariam como mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em seu artigo 10º, meios avaliativos que são criticados por pesquisadores da área de educação, que fazem parte de uma política neoliberal, como por exemplo: Censo Escolar, Exame Nacional do Ensino Médio, planos de desenvolvimento individual e escolar, Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Em seus artigos finais o decreto aponta o MEC como a instituição que irá implementar a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, como se fosse uma novidade em suas atribuições já existentes. No seu artigo 17º, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, deve ser utilizada como referência para a BNCC, sendo que está já foi estabelecida desde 2018.

O Brasil já possuía uma legislação eficaz, principalmente em relação à inclusão, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que de uma forma abrangente possuía todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, ao longo da história. Necessita-se ainda colocá-la em prática com apoio político, principalmente do Governo Federal. A nova legislação que deveria ser implantada limitaria a educação do público-alvo da educação especial as escolas especializadas, sem nenhuma regra documentada em legislação para isso e acabaria com a inclusão, conquistada pela luta de muitos anos.

A nova legislação não foi colocada em prática graças a iniciativa e decisão liminar do Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, que suspendeu sua eficácia em 01 dezembro de 2020, reforçando a legalidade de legislações que tratam de educação inclusiva anteriores e de normas já estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. (Agência Senado, 2020).

De acordo com o decreto, A PNEE deixaria a oferta de educação específica para os estudantes com deficiência, mas na realidade, fica a critério dos pais a definição sobre se preferem matricular seus filhos em escolas ou classes comuns inclusivas, especiais ou específicas para surdos, por exemplo.

A PNEE explicita como objetivo "definir critérios de identificação, acolhimento e

acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas". O Ministro Dias Toffoli observou que o decreto faz alterações no ordenamento jurídico porque não se limita a esmiuçar os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996), mas introduz uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que nunca foram inseridos na organização da educação do país. (Agência Senado, 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar a proposta de Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a fim de verificar avanços ou retrocessos do ponto de vista da produção científica da área. Para tanto, propôs-se uma pesquisa documental, do Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020, com base em artigos da área de educação especial, com recorte datado de 2000 a 2020, realizado na base de dados *Scielo*. Com a necessidade de afunilamento da pesquisa, um novo recorte foi realizado, delimitando assim, 2015 a 2020. Os documentos encontrados serviram de base para a discussão e entendimento do histórico de políticas públicas na área de educação especial no nosso país.

Constatou-se que a nova Legislação traria um retrocesso nas políticas públicas para as pessoas com deficiências, principalmente, na área de educação especial, algo que foi notoriamente percebido pelo Supremo Tribunal Federal ao suspender sua eficácia em 01 de dezembro de 2020 pelo Ministro Dias Toffoli.

Continua em vigor a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Desse modo, a compreensão e a luta pela inclusão ainda se faz muito necessária no Brasil, mesmo com o avanço da legislação da área. Acredita-se que a sensibilização acerca da inclusão seja o caminho mais efetivo para minimizar pré-conceitos e práticas excludentes.

Conclui-se, também, que novas pesquisas sobre a educação especial devem ocorrer, pois falta compreensão do cenário educacional deste público, bem como a ausência de combate contínuo em prol de pessoas com deficiências nas escolas do nosso país, principalmente, em tempos de pandemia, a fim de difundir mais os conhecimentos das legislações e políticas públicas na educação especial.

Finalmente, por meio desta investigação e devido as análises feitas por meio de notícias midiáticas divulgadas de forma escrita nas redes sociais, ou pelas redes televisivas, pôde-se

comprovar uma discordância teórico-metodológica entre o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 e os referenciais escritos pelos autores da área de educação especial. Mais do que isso, confirma-se que a promulgação de um Decreto como este que foi analisado, seria um retrocesso para a socialização e inclusão do Público-Alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. (2020). Senadores querem revogar política de educação especial do governo. Senado Notícias. https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo

Agência Senado. (2020) Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial. Senado Notícias.
https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. MEC/SECADI. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. (2015) Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). MEC, Brasília: DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2020) Ministério da Educação. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. MEC, Brasília: DF. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948

Camargo, E. P. d. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciênc. educ.*, v.23, n.1, p.1-6, Jan./Mar. https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/

Capello, K. R., Soares, D. S., Meurer, A. C. (2014) Professor de matemática e educador especial: um passo para inclusão. In: *Anais... IV EIEMAT – Escola de Inverno de Educação Matemática* – 06 a 08 agosto de 2014. http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/ed_4.html

Franco, A. M. d. S. L. , Schutz, G. E. (2020) Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 43, n. spe4 p. 244 – 255, jun. https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3pwLq8vFDrn3yzhndFg/abstract/?lang=pt

Hostins, R. C. L., Pletsch, M. D. (2016) Apresentação. *Revista Linhas*, v.17, n.35, p.05–09. https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/484

Kraemer, G. M., Thoma, A. d. S. (2019) A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 421 – 434, Set. https://www.scielo.br/j/rbee/a/X7f6ht9KvjgYbcN8XhPxY4K/abstract/?lang=pt

Muniz, E. P., Arruda, É. E. d. (2007). Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.258 –277, dez. https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-dezembro2007-n-28-2007

Silva, L. R. C. d., Damaceno, A. D., Martins, M. d. C. R., Sobral, K. M., Farias, I. M. S. d. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Anais... IX Congresso Nacional de Educação –

EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de outubro. https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf

Souza, A. C. d. (2018). Acessibilidade para deficientes visuais: O que sabem os educadores? 2018. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Pedagogia] Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14807/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%2025.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pesquisa em política educacional e o conceito de campo de Bourdieu

Silvana Stremel
Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná;
Universidade de Aveiro
sstremel@utfpr.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar contribuições do conceito de campo de Pierre Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional. O estudo integra um projeto de pesquisa de pós-doutoramento cujo propósito é a análise de contribuições epistemetodológicas de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional, bem como está inserido no âmbito dos debates da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe). Trata-se de um estudo epistemológico envolvendo o conceito de campo de Bourdieu e obras de seus estudiosos no campo da Política Educacional. De forma bastante concisa, o conceito de campo de Bourdieu refere-se aos diferentes espaços da prática social, que possuem uma lógica própria de funcionamento, a qual estrutura as relações entre os agentes no interior de cada espaço social, na medida em que se organizam em torno de objetivos e práticas específicas. Autores como Bob Lingard e colaboradores têm mostrado que o conceito de campo de Bourdieu pode ser aplicado à análise de políticas educacionais, especialmente diante da globalização. A globalização gerou mudanças nas formas como se faz a análise de políticas, uma vez que há novas relações e agências acima dos Estados nacionais que produzem efeitos na reestruturação das políticas nos contextos locais. O surgimento de parcerias público-privadas e de novas formas de governança e gestão pública são, por exemplo, expressões do redimensionamento da política nesse contexto da globalização. Assim, a partir dos estudos de Bob Lingard e colaboradores, que fundamentam-se no conceito de campo de Bourdieu, neste trabalho abordamos algumas contribuições para a análise de políticas educacionais, dentre as quais: a) o reconhecimento das relações, e seus efeitos, entre o campo nacional da política educacional e do emergente campo global da política educacional; b) o reconhecimento de que os campos de produção dos textos das políticas estão, muitas vezes, posicionados dentro de discursos globalizados; c) o contexto do campo de produção do texto da política possui lógicas particulares, que podem ser diferentes das lógicas do campo de recepção das políticas (âmbito das práticas escolares). Com base neste estudo, é possível constatar que mudanças no campo global da

política educacional trazem implicações teórico-metodológicas para a pesquisa em Política Educacional.
Palavras-chave: Política Educacional, Pesquisa, Campo, Bourdieu.

Introdução

Este trabalho apresenta alguns delineamentos de contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional. Trata-se de um estudo que integra um projeto de pesquisa de pós-doutoramento cujo propósito é a análise de contribuições epistemetodológicas de Pierre Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional. Esta pesquisa também está inserida no âmbito dos debates da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), especificamente sobre a investigação analítica de autores referentes em política educativa.

A pesquisa refere-se a um estudo epistemológico envolvendo o conceito de campo de Pierre Bourdieu e estudos que o empregam na pesquisa em Política Educacional. Considerou-se os seguintes encaminhamentos:

a) Definição do conceito de campo de Pierre Bourdieu. Para a compreensão da noção de campo, adotou-se como base principal as obras "Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico" (Bourdieu, 2004a) e "Convite à Sociologia Reflexiva" (Bourdieu & Wacquant, 2022), complementarmente as obras "Razões práticas: sobre a teoria da ação" (Bourdieu, 1996) e "Coisas ditas" (Bourdieu, 2004b). Além disso, de modo auxiliar, respaldou-se em escritos de comentadores de Bourdieu (e.g. Grenfell, 2018; Hardy, 2018; Maton, 2018). Sublinha-se que a noção de campo se constituiu no decorrer da trajetória intelectual de Bourdieu, portanto, o sociólogo não dedicou uma obra específica para sua definição. Sendo assim, estudiosos de sua teoria colaboram valiosamente para alargar o entendimento do conceito.

b) Apreensão das contribuições do conceito de campo para a pesquisa em Política Educacional. Com esse fim, elegeu-se para o corpus analítico, escritos de estudiosos da teoria de Bourdieu que se dedicaram a estender suas contribuições à pesquisa em Política Educacional. Selecionou-se autores que têm mostrado como o conceito de campo de Bourdieu pode ser aplicado à análise de políticas educacionais, especialmente diante da globalização. Para tanto, considerou-se os estudos de autores como Bob Lingard e colaboradores que produziram um trabalho substancialmente robusto sobre Bourdieu e as

contribuições do conceito de campo para a análise de políticas educacionais. Ao todo foram sistematizados oito textos: Lingard et al. (2005), Rawolle & Lingard (2008), Lingard (2009), Lingard & Rawolle (2009, 2010, 2011), Lingard et al. (2015), Rawolle & Lingard (2015).

O texto apresenta-se organizado em três seções principais. Primeiro menciona-se sobre as características elementares da sociologia de Bourdieu como forma de situar a conjuntura teórica na qual situa-se o conceito de campo. Em seguida, aborda-se sobre a definição do conceito de campo de Bourdieu. Posteriormente, sistematiza-se as contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional à luz dos estudos de Bob Lingard e colaboradores. Ao final, assinalam-se algumas considerações finais.

A sociologia de Pierre Bourdieu: características elementares

A sociologia de Bourdieu é caracterizada pela superação do dualismo entre os modos de conhecimento subjetivistas e objetivistas que fragmentam a ciência social, isto é, a separação entre a análise do simbólico e do material, entre a teoria e a investigação empírica (Bourdieu & Wacquant, 2022). Para isso, Bourdieu desenvolveu um conjunto de ferramentas conceituais e de movimentos metodológicos que podem auxiliar a ultrapassar as dicotomias entre os níveis macro e micro de análise, entre sociedade e indivíduo, entre estrutura e agência individual. Assim, Bourdieu concebeu seus estudos considerando as contribuições de um conjunto de tradições do pensamento intelectual, em um modo de investigação integrado, epistemologicamente coerente e com validade universal (Bourdieu & Wacquant, 2022).

Bourdieu opera com o relacionalismo metodológico, rompendo com a antinomia entre estrutura e agente, sistema e ator, coletivo e individual, sujeito e objeto, teoria e prática. Na contramão de um monismo metodológico, ele afirma o primado das relações (Bourdieu & Wacquant, 2022). Assim, a perspectiva relacional forma o núcleo da sua visão sociológica: "o real é relacional" (Bourdieu, 1996, p. 16). Portanto, a epistemologia de Bourdieu demanda um tipo de pensamento dialético, do mesmo modo que seus conceitos precisam ser considerados de forma integrada (Grenfell, 2018).

Uma expressão da perspectiva relacional na abordagem bourdieusiana são as suas três principais ferramentas de pensamento: os conceitos de campo, *habitus* e capital. Com o conceito de campo, Bourdieu pôde mapear relações estruturais objetivas. Contudo, ele

precisava mostrar também que essa objetividade era construída por subjetividades individuais, o *habitus* (Grenfell, 2018). Assim, campo e *habitus*, separadamente, representam os aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos sociais. Todavia, ambos os conceitos devem ser considerados inseparáveis, constituídos mutuamente. Com esses conceitos, Bourdieu empenhou-se em demonstrar como a estrutura social e o indivíduo contribuem para constituir um ao outro.

A noção de campo constitui o centro da sociologia relacional de Bourdieu (Maton, 2005). Ressalta-se que Bourdieu não dedicou uma obra específica para apresentar os conceitos de campo, *habitus* e capital. Os conceitos foram definidos ao longo dos seus trabalhos e da sua trajetória intelectual. Sem deixar de reconhecer a extensa produção desenvolvida por Bourdieu em que opera com suas ferramentas conceituais, na seção seguir enfrenta-se o desafio de apresentar suscintamente a definição do conceito de campo e suas principais propriedades.

O conceito de campo de Pierre Bourdieu

De modo elucidativo, o conceito de campo é retomado por Bourdieu em uma conferência em Paris no ano de 1997, organizada pelo grupo *Sciences en Questions* do *Institut National de la Recherche Agronomique*, cujo texto foi publicado na obra "Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico" (Bourdieu, 2004a). Uma compreensão particularizada sobre a lógica dos campos é também encontrada na obra "Convite à Sociologia Reflexiva" (Bourdieu & Wacquant, 2022).

Em uma síntese, o conceito de campo de Bourdieu refere-se aos diferentes espaços da prática social. Tais espaços possuem uma lógica própria de funcionamento que estrutura as relações entre os agentes no interior de cada espaço social, na medida em que se organizam em torno de objetivos e práticas específicas. (Bourdieu, 2004a).

Um aspecto importante para compreender o conceito de campo diz respeito a outros dois conceitos, o de *habitus* e o de capital. O *habitus* refere-se aos nossos modos de agir, pensar, sentir e ser (disposições) e é estruturado pelas condições materiais de existência. O sistema de disposições que os sujeitos adquirem depende da posição que ocupam no campo, ou seja, dos tipos e da quantidade de capital que possuem (por exemplo: capital econômico, cultural, social, simbólico, etc). *Habitus*, capital e campo são estruturas relacionais e a relação entre elas oferece a chave para a compreensão da prática. Maton (2018) explica

que, para Bourdieu, a prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição em um campo (capital), dentro de um espaço social (campo). O campo é onde o *habitus* dos agentes é expresso na prática e compartilhado coletivamente por outros. Assim, um campo é caracterizado por ter um habitus próprio, incorporado por seus agentes, que lhe possibilita atuar nesse campo.

Os campos podem ser entendidos como espaços estruturados que são organizados em torno de tipos específicos de capital ou combinações de capital. Nas palavras do sociólogo, campo assume a seguinte definição:

> Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, ou uma constelação de relações objetivas entre posições. Estas posições são caracterizadas objetivamente na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no espaço em consideração e, ao mesmo tempo, pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). (Bourdieu & Wacquant, 2022, p. 154).

Com a noção de campo, Bourdieu almejou propor um modelo bastante geral de análise das sociedades. Segundo ele, nas sociedades altamente diferenciadas, "o cosmos social é constituído pelo conjunto destes microcosmos sociais hierarquizados e relativamente autónomos, ou seja, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade *específicas* e *irredutíveis* às que regem os outros campos." (Bourdieu & Wacquant, 2022, p. 154). Desse modo, Bourdieu postula a existência de muitos campos possíveis: campo artístico, campo econômico, campo religioso, campo intelectual, campo científico, campo burocrático, campo político, campo universitário, entre outros diferentes espaços sociais.

Uma questão a ser ressaltada é que, abrangendo todos os campos, está o campo de poder. Segundo Bourdieu (1996, p. 52), "o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros". Trata-se de um "espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente (...)." (Bourdieu, 1996, p. 52). Nos termos de Bourdieu (1996), campo de poder aparece como elemento determinante na estruturação dos campos.

Em relação à análise em termos de campos, Bourdieu assinala três momentos necessários e interligados (Bourdieu & Wacquant, 2022): 1) Determinar a posição do campo em relação

ao campo do poder, ou seja, identificar as relações entre o campo específico e o campo mais amplo do poder; 2) Cartografar a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela forma legítima de autoridade específica de cada campo; 3) Decifrar o *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições adquiridas e determinadas pelas condições social e econômica, bem como pelas disposições que encontram ao longo da trajetória dentro do campo considerado.

Embora a partir da definição de campo torne-se perceptível que campo e *habitus* são concebidos na teoria de Bourdieu como mutuamente constitutivos, eles também podem ficar fora de sintonia um com o outro (Maton, 2018). Fato que está relacionado ao que o sociólogo denomina de *histerese*. Para Bourdieu, as condições do campo modificam-se ao longo do tempo e a história de cada indivíduo é contínua, desse modo o próprio *habitus* está constantemente em fluxo (Hardy, 2018). Portanto, campo e *habitus* sofrem mudanças, são modificados e modificáveis, e como estão inter-relacionados, uma mudança em um deles exige uma mudança no outro, suscitando um processo duradouro e contínuo de mudanças (Hardy, 2018).

Maton (2018) explica que as relações entre campo e *habitus* são contínuas, dinâmicas e parciais. Não se encaixam perfeitamente, uma vez que cada um tem sua lógica interna e sua história. Isso faz com que "a relação entre a estrutura de um campo e o *habitus* de seus membros tenha vários graus de encaixe ou desencaixe" (Maton, 2018, p. 84). Compreender esse encaixe/desencaixe entre *habitus* e campo é importante, pois em virtude disso os atores compartilham a *doxa* do campo. Todavia, a relação entre o *habitus* e o mundo social pode sair de sintonia em virtude de mudanças. O *habitus* é durável (a socialização primária é altamente formadora), mas não é imutável. Da mesma maneira o campo. Pode-se ter situações em que o campo muda mais rapidamente do que o *habitus* de seus membros. Desse modo, as práticas dos atores podem parecer anacrônicas ou resistentes, é o efeito de *histerese* (Maton, 2018).

Assim, entende-se que a tríade campo-capital-*habitus* constituem-se em ferramentas teórico-metodológicas bastante robustas para a investigação nas diferentes áreas e, em particular, para a pesquisa em Política Educacional. Nesse sentido, concorda-se com Grenfell (2009) de que "não são simplesmente conceitos analíticos, ou ferramentas de pensamento, trazidos para tópicos específicos, mas são matrizes epistemológicas que estão

na raiz geradora da própria ação de formação do conhecimento." (Grenfell, 2009, p. 32, tradução nossa).

Contribuições do conceito de campo de Pierre Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional

O trabalho de Bourdieu tem sido utilizado por pesquisadores na Educação, alguns dos quais têm elaborado análises a partir de aspectos de sua teoria para compreender, em particular, questões relacionadas à política educacional. Um exemplo disso, são os estudos de autores como Bob Lingard e colaboradores que produziram um trabalho substancialmente robusto sobre a utilidade da teoria e metodologia de Bourdieu para a análise de política educacional e para a sociologia das políticas educacionais. Tendo em vista a contribuição desses estudiosos que fornecem um exemplo de como os conceitos de Bourdieu podem ser adaptados à análise de políticas educacionais, selecionou-se para este trabalho oito textos que teorizam de forma mais explícita a partir do conceito de campo: Lingard et al. (2005), Rawolle & Lingard (2008), Lingard (2009), Lingard & Rawolle (2009, 2010, 2011), Lingard et al. (2015), Rawolle & Lingard (2015).

De forma a sistematizar a análise dos textos, organizou-se o Quadro 1 com o propósito de demonstrar como são elaboradas as argumentações considerando a potencial imbricação do conceito de campo de Bourdieu com a política educacional. Desse modo, identificou-se os seguintes elementos: que conceitos de Bourdieu são mobilizados, como é traçada a sua aplicação à discussão de política educacional e, a partir disso, como é elaborada a argumentação.

Quadro 1 – Sistematização de conceitos de Bourdieu mobilizados e sua aplicação à discussão de política educacional

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de política educacional	Argumentação
Lingard et al. (2005)	Campo social	Emprega-se Bourdieu para desenvolver teorizações sobre os processos das políticas educacionais e para ampliar a abordagem do ciclo de políticas face à globalização.	A teoria de Bourdieu pode contribuir para a investigação sobre os efeitos da globalização nos processos das políticas educacionais, particularmente para compreender o campo global da política educacional (*global field of educational policy*).

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de política educacional	Argumentação
Rawolle & Lingard (2008)	Ferramentas de pensamento: campo, *habitus*, capital e prática	Aplica-se a teoria e a metodologia de Bourdieu para compreender os efeitos de campo cruzado (*cross-field effects*) e para explorar a emergência de um campo da política educacional global (*global education policy field*).	Os conceitos teóricos e abordagens metodológicas de Bourdieu podem contribuir para a investigação e compreensão da política educacional no contexto da globalização. Desenvolve um argumento em torno dos efeitos de campo cruzado (*cross-field effects*), como forma de pesquisar e descrever os efeitos das políticas. Desenvolve um argumento sobre um emergente campo da política educacional global e considera as formas como esse campo afeta o campo da política educacional nacional.
Lingard (2009)	Campo social	Usa-se as contribuições de Bourdieu para abordar como as mudanças resultantes da globalização tiveram impacto na política educacional, especificamente que seus efeitos têm implicações para a teoria e a metodologia para fazer a análise de políticas educacionais.	A abordagem teórica e metodológica de Bourdieu permite uma compreensão para além de limitações espaciais e nacionais, necessária para analisar e compreender os efeitos globais na política educacional contemporânea e a emergência de um campo da política global na educação (*global policy field in education*).
Lingard & Rawolle (2009)	Campo social, *habitus*, capital e lógicas da prática	Emprega-se Bourdieu para buscar uma forma de compreender, diante da globalização, o redimensionamento das políticas educacionais, para o qual as políticas nacionais e os seus efeitos são cada vez mais atraídos e reconstituídos em um campo global de comparação.	Argumenta-se que o Estado nacional foi reestruturado no contexto da globalização, funcionando estrategicamente em relação a uma série de campos globais e organizações internacionais. Como parte do redimensionamento da política, observa-se a emergência de um campo da política educacional global, atuando como um campo global de comparação.

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de política educacional	Argumentação
Lingard & Rawolle (2010)	Campo social, *habitus*, capital e lógicas da prática	Com base em Bourdieu entende-se que o redimensionamento da autoridade para além das nações funciona na política educacional através de um campo da política educacional global. As ferramentas de pensamento de Bourdieu possibilitam investigar e teorizar sobre os atores, capitais, *habitus* e lógicas de prática do campo da política educacional global e a forma como, por meio de efeitos transversais, reformulam os processos e conteúdos das políticas nos sistemas educativos nacionais.	Argumenta-se que as teorias e conceitos que orientam a investigação em educação comparada precisam ser reconsiderados à luz do redimensionamento da autoridade política que altera a soberania nacional e as relações entre as nações. Há a emergência de um campo da política educacional global ainda incipiente, um exemplo específico de transnacionalismo, que necessita ser adicionado à caixa de ferramentas conceituais para fazer análises comparativas de políticas educacionais.
Lingard & Rawolle (2011)	Campo social, *habitus*, capital e lógicas da prática	Utiliza-se a teoria de campo de Bourdieu para compreender o redimensionamento da política educacional contemporânea. Aborda-se que o trabalho de Bourdieu permite a teorização e a investigação empírica sobre o campo da política educacional global, cuja emergência lança um desafio à educação comparada e afeta o campo da política educacional nacional.	Argumenta-se que a globalização evidenciou um redimensionamento da política educacional e transferiu autoridade política para um emergente campo da política educacional global, com implicações para o funcionamento da autoridade política nacional e dos campos nacionais de política educacional.
Lingard et al. (2015)	Campo e *habitus*	Usa-se a teoria de campo de Bourdieu para considerar a emergência de um campo da política educacional global. Especificamente, emprega-se a abordagem de *habitus* como ferramenta e conceito metodológico para concluir sobre o *habitus* dos atores políticos globais na educação.	Argumenta-se que há um *habitus* partilhado dos atores políticos e técnicos globais e nacionais que se constitui como um reflexo e uma aporte para a formação de um campo da política educacional global.

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de política educacional	Argumentação
Rawolle & Lingard (2015)	Campo e prática	Enuncia-se que a teoria e os conceitos de Bourdieu são adaptáveis: a) como base metodológica para pesquisas sobre política educacional e útil para descrever e compreender as conexões entre o campo da política educacional e outros campos da educação; b) para entender amplos processos de mudança social, relacionados com a globalização, a mediatização e a mudança contínua da política educacional.	Argumenta-se que as ferramentas de pensamento de Bourdieu (*habitus*, capital, campo, prática), bem como sua abordagem sobre as imbricações entre teórico e empírico e sobre a reflexividade, oferece uma teoria e uma metodologia para a realização da sociologia das políticas educacionais. Há a necessidade de mais pesquisas empíricas para desenvolver a utilidade da teoria de Bourdieu para a sociologia das políticas educacionais.

Fonte: Organizado pela autora com base nos textos analisados.

Com a sistematização dos elementos do quadro, é possível identificar pelo menos duas possibilidades de adaptação do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional: a) para a compreensão dos processos das políticas educacionais, e b) para ampliar a abordagem do ciclo de políticas.

Em relação à compreensão dos processos das políticas educacionais, os estudos demonstram como a globalização gerou implicações para a investigação nas ciências sociais em termos de teorias e metodologias, em virtude da emergência de uma política pós-nacional que adicionou ao funcionamento dos Estados nacionais outra camada escalar de complexidade. Nessa conjuntura, conforme é argumentado nos textos, há o advento de um campo global da política educacional (*global field of educational policy*) ou campo da política educacional global (*global education policy field*) ou campo da política global na educação (*global policy field in education*).

Associado a esse advento está o redimensionamento da política como resultado de processos de mudança das relações entre o campo da política nacional e o campo da política global. Uma das questões relativas a esse redimensionamento, apontada pelos estudiosos, é a transição de governo para governação no processo de elaboração de políticas. No entendimento deles, "governo refere-se à tomada de decisões públicas e hierárquicas vinculadas às nações e às estruturas estatais, enquanto governação refere-se à tomada de decisões em rede que inclui o setor privado e organizações para além do Estado

nacional." (Lingard & Rawolle, 2011, p. 490, tradução nossa).

A transição de governo para governação implicou em mudanças tais como: a realocação da autoridade política nacional para uma política transnacional; ascensão de uma nova gestão pública com impacto no modo de ação do Estado a nível nacional; maior envolvimento do setor privado nas mudanças políticas. Nesse contexto de mudanças, atores e instituições políticas transnacionais produzem efeitos para as políticas educacionais nos contextos locais, por meio de discursos políticos globalizados, vigilância multilateral e trabalho de comunidades epistêmicas globais associadas a redes globais de políticas educacionais (Lingard & Rawolle, 2010, 2011).

Em relação à abordagem do ciclo de políticas (processo de formulação e implementação de políticas), o trabalho de Bourdieu pode auxiliar com considerações sobre a política educacional como texto. O texto da política é elaborado em um campo de produção de textos políticos com suas lógicas específicas e implementado no campo da prática com suas diferentes lógicas de prática (Rawolle & Lingard, 2008). A produção da política realiza-se no interior do Estado e suas estruturas burocráticas, com lógicas particulares de práticas que são definidoras do campo, no âmbito do qual se produz determinado *habitus* político e valoriza-se certos capitais nas relações de poder. No processo de implementação da política, o contexto escolar possui lógicas de prática e *habitus* muito diferentes, assim como são valorizados capitais diferentes em relação ao campo de formulação das políticas (Rawolle & Lingard, 2008). Portanto, o processo de formulação e implementação das políticas educacionais é permeado por diferentes lógicas de prática dos dois campos, as quais produzem efeitos e precisam ser consideradas na análise do ciclo de políticas.

Assim, a partir da sistematização dos textos, é possível formular ao menos três delineamentos das contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional: a) o reconhecimento das relações, e seus efeitos, entre o campo nacional da política educacional e do emergente campo global da política educacional; b) o reconhecimento de que os campos de produção dos textos das políticas estão, muitas vezes, posicionados dentro de discursos globalizados; c) o contexto do campo de produção do texto da política possui lógicas particulares, que podem ser diferentes das lógicas do campo de recepção das políticas (âmbito das práticas escolares).

Considerações finais

Neste texto abordamos alguns delineamentos de contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional, a partir de estudos de Bob Lingard e colaboradores. Tais estudos têm salientado a aplicabilidade da teoria de Bourdieu para a compreensão das políticas educacionais diante da emergência de uma política pós-nacional associada à globalização. A partir do trabalho de Bourdieu, esses estudiosos formularam o conceito de campo global da política educacional (*global field of educational policy*) ou campo da política educacional global (*global education policy field*) ou campo da política global na educação (*global policy field in education*). Tal formulação demonstra substancial potencialidade no desenvolvimento de teorizações sobre os processos das políticas educacionais inseridas em uma agenda global, a qual produz influências nos campos nacionais da política educacional. Dessa forma, com base neste estudo, é possível constatar que mudanças no campo global da política educacional trazem implicações teórico-metodológicas para a pesquisa em Política Educacional. Verifica-se que os conceitos de Bourdieu demonstram essencialmente potencial de serem adaptados ao campo de investigação em Política Educacional. Contudo, em consonância à Rawolle e Lingard (2015), ressalta-se a necessidade de mais pesquisas empíricas para desenvolver a utilidade da teoria de Bourdieu para a sociologia das políticas educacionais e para a compreensão dos processos das políticas educacionais face à globalização e ao redimensionamento da política.

Referências

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (9ª ed.). Papirus.

Bourdieu, P. (2004a). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Editora UNESP.

Bourdieu, P. (2004b). *Coisas ditas*. Brasiliense.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2022). *Convite à Sociologia Reflexiva*. U.Porto Press.

Grenfell, M. (2009) Applying Bourdieu's field theory: the case of social capital and education. *Education, Knowledge and Economy*, 3(1), 17-34. http://dx.doi.org/10.1080/17496890902786812

Grenfell, M. (Ed.). (2018). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Vozes.

Hardy, C. (2018). Histerese. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais* (pp. 169-193). Vozes.

Lingard, B. (2009). Researching education policy in a globalized world: theoretical and methodological considerations. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 108*(2), 226-246. https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2009.01170.x

Lingard, B., & Rawolle, S. (2009). Rescaling and Reconstituting Education Policy: The Knowledge Economy and the Scalar Politics of Global Fields. In: M. Simons, M. Olssen, & M. A. Peters (Eds.), *Re-Reading Education Policies* (Educational Futures, vol. 32, pp. 205-219). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087908317_009

Lingard, B., & Rawolle, S. (2010). Globalization and the rescaling of education politics and policy implications for comparative education. In H. R. Cowen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education* (pp. 33-52). Brill. https://doi.org/10.1163/9789460913051_005

Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941

Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777. https://doi.org/10.1080/02680930500238945

Lingard, B., Sellar, S., & Baroutsis, A. (2015). Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 25-42. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988686

Maton, K. (2005). A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy, 20*(6), 687-704. https://doi.org/10.1080/02680930500238861

Maton, K. (2018). Habitus. In M. Grenfell (Ed.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais* (pp. 73-94). Vozes.

Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy, 23*(6), 729-741. https://doi.org/10.1080/02680930802262700

Rawolle, S., & Lingard, B. (2015). Bourdieu and doing policy sociology in education. In K. N. Gulson, M. Clarke, & E. B. Petersen (Eds.), *Education policy and contemporary theory: implications for research* (pp. 15-26). Routledge.

APROXIM@RTE: Garantir os direitos da criança e a prevenção dos maus-tratos através de um projeto de intervenção[1]

Elisete Diogo
CARE - Research Center on Health and Social Sciences, Politécnico de Portalegre; Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W), Universidade Católica Portuguesa
elisetediogo@gmail.com

Daniela Almeida
Doutoranda ISCTE-IUL; Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro
almeida.vaniadaniela@gmail.com

Os maus-tratos a crianças e jovens inscrevem-se num fenómeno altamente complexo e multifacetado. Considerado como um problema de saúde pública, os maus-tratos conduzem a implicações negativas para o bem-estar e para o desenvolvimento biopsicossocial das vítimas (Sethi et al., 2018), definindo-se como

> "qualquer forma de tratamento físico e / ou emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e / ou carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e / ou poder. Podem manifestar-se por comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e / ou afetos). Pela maneira reiterada como geralmente acontecem, privam o menor dos seus direitos e liberdades afetando, de forma concreta e potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e / ou dignidade." (Magalhães, 2005, p. 33).

O fenómeno tem sido alvo de atenção em estudos de diferentes áreas científicas, e objeto de intervenção em diversos contextos, destacando-se o *locus* da saúde, da educação e comunitário. Nesta obra, detemo-nos sobre domínio da intervenção do assistente social em escola, na qualidade de contexto privilegiado para a intervenção precoce e de proximidade, numa abordagem preventiva.

A intervenção na prevenção dos maus-tratos à criança inscreve os três níveis (Magalhães, 2005), primário, com o objetivo de evitar o surgimento de casos de maus-tratos; secundário, com a finalidade de tratar ou evitar novos casos; e terciário, com o propósito de mitigar as sequelas.

O Serviço Social atua nos diversos níveis preventivos e nas distintas linhas de intervenção do sistema de proteção da criança (Ferreira, 2012), assumindo um papel decisivo (Albuquerque et al., 2015).

[1] O presente trabalho foi publicado na sua versão integral em: Diogo, E. & Almeida, D. (2022). Diálogos de Proximidade online: A prevenção dos maus-tratos a crianças. In J. Brinca (eds.). Serviço Social e Prevenção: "orientações" para a prática. Edições Esgotadas.

Natureza e extensão dos maus-tratos à criança

Os maus-tratos produzem efeitos negativos, com consequências graves no imediato e a longo prazo (Sethi et al., 2018), no desenvolvimento emocional da criança, salientando-se que poderão implicar consequências físicas e efeitos negativos no seu desenvolvimento físico e emocional, e no seu estado geral de saúde e bem-estar. A vítima apresenta maior probabilidade de apresentar indicadores como: Depressão; Baixa autoestima; Menos competências sociais; Menor aceitação social; Maior externalização de problemas; Maior índice de agressões; Fraca relação entre pares; Baixo desempenho escolar; Mais problemas de disciplina (Montano, s.d.; Sethi et al., 2018). Teresa Montano (s.d.) sublinha que no domínio psicológico, o maltrato se encontra associado aos aspetos da esfera relacional da criança: Competência social; Problemas comportamentais; Desempenho escolar.

Este entendimento e a menor tolerância aos maus-tratos emergem na contemporaneidade. Do ponto de vista histórico, a primeira referência conhecida sobre uma possível diferenciação no tratamento dos indivíduos em função da idade reporta-se aos tempos da Lusitânia, em período anterior à fundação de Portugal como Estado independente (Carvalho e Diogo, 2021). Em 1911, menos de um ano depois da proclamação da República, com a publicação da primeira Lei de Proteção à Infância, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos tutelares e exigíveis no marco legal de forma diferenciada da dos adultos (Albuquerque et al., 2015). Esta consistiu na primeira lei do género em toda a Europa (Albuquerque et al., 2015; CNPDPCJ, 2021).

Importa compreender o percurso tecido e o panorama atual. Na Europa, mais de 55 milhões de crianças são afetadas por episódios de maus-tratos (Sethi et al., 2018). Observando, nomeadamente os dados publicados pelo sistema de proteção português, compreende-se um impacto significativo da pandemia SARS-Cov-2, de amplitude mundial e iniciada em 2019, na vida das crianças e das suas famílias (CNPDPCJ, 2021). Não obstante, a pandemia entrar em Portugal no ano seguinte, 2019 destacou-se com um sólido aumento de comunicações realizadas a comissões de proteção da criança. No ano de 2019, aumentaram face ao período homólogo, na ordem das 4.378, isto é, de 39.053 para 43.431 comunicações (CNPDPCJ, 2021). Em 2020 com a instalação da pandemia o valor diminuiu, carecendo naturalmente de uma interpretação mais profunda, não cabendo nesta obra a sua enunciação. Nesse ano, 28.560 crianças tinham uma medida de promoção e proteção

aplicada (CNPDPCJ, 2021).

Para uma melhor interpretação do fenómeno dos maus-tratos a crianças emerge um conjunto de fatores que poderão estar na sua origem, bem como o contexto em que estes ocorrem (Belsky, 1980). Globalmente estes fatores expressam a sua continuidade no tempo, variando consoante a sua presença ou ausência e intensidade (Patrício e Calheiros, 2011). A adoção da perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) englobando os diversos sistemas inerentes, permite observar fatores i. históricos e contemporâneos (como situações de crise socioeconómica ou conflitos bélicos), ii. culturais (como a aceitação da violência), iii. relativos à família (como desemprego, divórcio, morte), iv. focados nas características dos pais ou cuidadores (como a personalidade hostil, v. abuso de álcool, adolescência ou imaturidade), vi. relativos às características da criança (como sexo indesejado, patologias, insucesso escolar), e complementarmente vii. fatores de natureza comunitária (como residência em bairros sociais) (Magalhães, 2005; Azevedo e Maia, 2006; Alberto, 2010; Patrício e Calheiros, 2011). Não obstante os fatores de risco que poderão conduzir aos maus-tratos, importa considerar os fatores de proteção que contribuirão para mitigar o perigo e adicionalmente promover as forças e recursos acionáveis para uma determinada situação.

Do ponto de vista da tipologia dos maus-tratos a crianças, globalmente a classificação inclui as seguintes formas: Maus-tratos físicos (e.g. intoxicações, queimaduras, mordedura); Maus-tratos psicológicos ou emocionais (e.g. Isolamento, rejeição, chantagem); Abuso sexual (e.g. todas as formas de sexo, prostituição, presenciar atos sexuais); Negligência física e / ou psicológica (e.g. alimentação e vestuário inadequados, acidentes por falta de supervisão); e o Síndrome de Munchausen por Procuração (i.e. provocar ou exagerar sintomas ou sinais de doença) (Magalhães, 2005; Calheiros, 2006; Menezes, 2011). E adicionalmente Maus-tratos pré-natais; Trabalho infantil e Maus-tratos no âmbito das instituições (Montano, s.d.).

Prevenção primária dos maus-tratos em Serviço Social

As políticas de proteção à criança em Portugal consubstanciam a efetiva valorização do papel das crianças e jovens nas sociedades atuais e futuras, quando observadas políticas de carácter quer universal, quer específico no quadro do Estado de Bem-Estar Social. Porém, verifica-se que os efeitos de tais políticas (com exceção para as políticas educativas e de

saúde) continuam a ser muito limitados na construção de uma efetiva equidade e potencial de participação no que concerne às crianças provenientes de famílias e contextos socioeconomicamente desfavorecidos (Albuquerque et al., 2015). Não obstante, as políticas sociais para a infância e o ordenamento jurídico em matéria de infância, à semelhança de outros países da Europa, denotarem reconhecimento, verifica-se, porém, um longo caminho no sentido de mitigar o abismo entre a discurso e a prática (Albuquerque et al., 2015).

O quadro legal que substancia a intervenção demarca centralidade à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) (Lei n.º 147/99 de 1 de setembro, à sua atual redação) na sua quinta versão. Desenha-se um sistema de promoção dos direitos e de proteção da criança multinível, no qual o assistente social se inscreve, integrando-se nas suas diversas dimensões e instâncias. O assistente social destaca-se como um profissional privilegiado no seio de equipas multidisciplinares (Albuquerque et al., 2015) de entidades com competência em matéria de infância e juventude; em sede de uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (Bandeira, 2017; Albuquerque et al., 2015); e na assessoria aos tribunais (Albuquerque et al., 2015).

A LPCJP (artigo 5.º da Lei n.º 147/99 de 1 de setembro, à sua atual redação) determina que as entidades com competência em matéria de infância e juventude, onde se inscrevem as escolas, têm legitimidade para intervir na promoção dos direitos e na proteção da criança e do jovem em perigo. No âmbito das suas atribuições, é expectável a escola "promover ações de prevenção primária e secundária, nomeadamente, mediante a definição de planos de ação local para a infância e juventude, visando a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem." (artigo 7.º, Lei n.º 147/99 de 1 de setembro, à sua atual redação).

No quadro da prevenção dos maus-tratos à criança, consideram-se três níveis aplicáveis (Magalhães, 2005) em linha com o Serviço Social com grupos (Carmo, et al., 2014) enquanto metodologia privilegiada no projeto que ora se apresenta. Portanto, a prevenção 1) Primária, serviços à população em geral com o objetivo de evitar o surgimento de casos de maus-tratos; 2) Secundária, serviços a grupos específicos com a finalidade de tratar ou evitar novos casos de violência contra a criança; e 3) Terciária, intervenção dirigida a vítimas de maus-tratos com o propósito de mitigar a gravidade das sequelas emergentes pelo problema, reabilitando e curando os indivíduos afetados.

A prevenção primária, que destacamos neste trabalho, consiste no elemento-chave com vista ao bem-estar familiar e a evitar os maus-tratos nas crianças (MacLeoda e Nelsona, 2000) prevendo-se uma atuação universal ou específica. Os programas e os projetos direcionados para o treino de competências das famílias (dirigidos a pais e/ ou crianças) permitem uma abordagem estruturada e fundamentada na literatura. As Nações Unidas (UNODC, 2009) compilam informação relativa a programas de treino de competências baseados na evidência como suporte de um guia para implementar programas de prevenção (UNODC, 2009b). Uma sólida listagem de recursos que demonstram eficácia, entre os quais se destacam o *Nurse-Family Partnership e o Early Start*, entre outros programas igualmente promissores, como o *Triple P* (Reynolds e Mathieson, 2009).

Tecer a prevenção passa pela promoção de serviços e recursos locais para apoiar e para fortalecer a unidade familiar. As estratégias focam-se particularmente no apoio às famílias para acionarem esses recursos locais; na dinamização de atividades; e no incentivo ao apoio entre famílias numa lógica de grupos de autoajuda (NASW, 2004).

Neste âmbito, defendemos por um lado, que o modelo ecológico e a abordagem sistémica (Alarcão, 2002) podem entender-se como pilares norteadores da intervenção do assistente social. Complementarmente, advogamos a coexistência de outro relevante pilar, os princípios modeladores, inscritos na profissão e na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, à sua atual redação) e nas convenções e recomendações internacionais (e.g. Convenção dos Direitos da Criança [ONU, 1989]): superior interesse da criança; prevalência da família; autonomização das famílias e o tempo útil da criança. E por outro lado, consideramos que fortalecer a unidade familiar e empoderar os pais suporta-se na perspetiva das forças, privilegiando uma abordagem centrada na solução ao invés de uma abordagem centrada nos problemas. Consiste numa diferente forma de olhar para as famílias, observando os seus recursos, capacidades e competências (Saleebey, 1996; Gray, 2011; Diogo e Valduga, 2020).

A prevenção primária na prática para anteceder os maus-tratos a crianças: O Projeto *Aproxim@rte*

O projeto *Aproxim@rte* (nome fictício), centrado na prevenção dos maus-tratos a crianças, procura, por uma via inovadora e tecnológica, promover uma Parentalidade Positiva, com enfoque no bem-estar da família e no desenvolvimento saudável das crianças e jovens. O

projeto emerge numa Escola de Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sita na Área Metropolitana de Lisboa, com potencial de inspiração para outros contextos de intervenção, nomeadamente os privilegiados em matéria de infância e juventude.

À escola chegam novos e velhos problemas sociais (Almeida, et al.., 2018) que determinam uma ação concertada focada na relação com o outro, e na relação com o saber e o aprender (Almeida, et al.., 2018). O assistente social, inscrito em equipas multidisciplinares (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) atua num registo multinível e multidimensional (Amaro e Pena, 2018). Neste projeto destacamos centralmente a dimensão da família (Amaro e Pena, 2018) envolvendo dois relevantes grupos da comunidade educativa, i) os pais e ii) os professores e técnicos especializados da escola.

Do ponto de vista da orientação teórica, como referido supra, o *Aproxim@rte* prossegue uma metodologia de intervenção inspirada no Modelo Ecológico; na Abordagem Sistémica (Alarcão, 2002); e na perspetiva centrada nas Forças (Saleebey, 1996; Gray, 2011; Diogo e Valduga, 2020), centrando-se nas técnicas preconizadas pelo método do Serviço Social com grupos, inscrito na sua dimensão socioeducativa (Carmo et al., 2014; Poch, 1998). Destaca-se que o processo conduzido, encerra momentos de auto e hetero-reflexão, permitindo a simultânea aprendizagem entre pares e o reconhecimento das competências, capacidades comunicacionais e relacionais das famílias para efetuarem as mudanças necessárias. Os participantes exploram os pontos fortes, aprendem e criam estratégias a partir da sua própria sabedoria e experiências, para ajudar as suas e outras famílias nos desafios diários.

O quadro teórico determina, portanto, uma ação participada dos sujeitos, traduzindo-se no desempenho de um papel ativo, como co-construtores do projeto nas suas diversas etapas, com vista à garantia da promoção do bem-estar da criança ou jovem e da sua família. Mendonça (2002) sublinha a relevância dos projetos emergirem da vontade das pessoas, isto é, da sua inspiração para a transformação, e do desejo evidente de melhorar uma situação.

O projeto inspira-se na metodologia de investigação-ação que "procura juntar a ação e a reflexão, a teoria e a prática, de forma participada, na procura de soluções para questões importantes para as pessoas, e, mais geralmente, para que as pessoas individuais e as suas comunidades possam florescer" (Lima, 2003, p.317). Com este foco, a equipa do projeto (Terapeuta da Fala, Psicóloga e Assistente Social) mobiliza técnicas e instrumentos,

particularmente: pesquisa, análise e sistematização bibliográficas em matérias da infância e da família; entrevistas (designadas internamente de conversas intencionais); observação e escuta ativa; dinâmicas de grupo, incluindo discussões em grupo, com registo das opiniões e vivências dos participantes relativamente às ações realizadas e posterior análise de conteúdo.

Para o acesso às famílias beneficiárias, a estratégia que a equipa técnica utilizou consistiu na apresentação de um outro projeto, já em curso, e que tinha como destinatários os alunos do ensino pré-escolar, primeiros e segundos anos do 1.º Ciclo. Do ponto de vista dos critérios de seleção e considerando o propósito da prevenção primária, é sugestivo aplicar-se o princípio da universalidade sem restrições ao número de participantes.

O diagnóstico inicial conduzido nesta escola focou-se na auscultação de necessidades e constrangimentos emergentes no decurso de um segundo confinamento determinado no quadro da pandemia COVID-19. Da análise dos dados recolhidos, compreendeu-se que as necessidades e dificuldades sentidas pelos participantes se relacionavam com as dinâmicas do dia a dia em família como a conciliação das dinâmicas familiares com as laborais (teletrabalho) e o apoio escolar às crianças durante o ensino à distância. Este período particular foi revelador de ansiedade nas famílias, levando-as a momentos de exaustão. Os relatos registados no diagnóstico descreviam objetivamente as preocupações sentidas (tabela 1). As descrições relatadas são demonstrativas de um clima de tensão e ansiedade vivenciado, geradoras por vezes de conflitos, angústias e desconforto familiar. Neste sentido, e decorrente da dinâmica observada, urgiu a necessidade de intensificar a relação grupal, escutar e dotar famílias de conhecimentos específicos, para o desenvolvimento de competências e estratégias que permitissem melhorar as práticas parentais.

Tabela 1 – Excertos das entrevistas aplicadas na fase de diagnóstico

Fase de diagnóstico	
Discurso dos pais participantes	"é sempre tudo a correr"; "o tempo é sempre escasso"; "Como faço para que ele faça os trabalhos sozinho"; "tenho que estar sempre ao lado pois se não estiver só faz riscos"; "demora imenso tempo"; "tu não sabes nada"; "tu não és minha professora"; "não quero ou não sei fazer".

Fonte: Elaboração própria

Pretende-se um processo orientado de modo sequencial no sentido de se reconhecer mudanças nos participantes. Dos problemas e necessidades apresentados pelas famílias,

conduz-se uma análise e estabelecem-se prioridades conjuntamente no sentido do desenvolvimento do projeto, sendo co-construído com todos os participantes. Começa-se por priorizar a relevância de restabelecer o equilíbrio emocional com as famílias, através de desafios e dinâmicas propostas ao longo de vários encontros.

Os encontros promovidos no quadro do projeto decorrem à distância, um formato impulsionado pelo confinamento pandémico, que, porém, veio a assumir um carácter inovador e de sucesso que se pretende reproduzir. Com recurso às tecnologias digitais, realizam-se um conjunto de dinâmicas online (via plataforma Google Meet), suportadas num ciclo de sessões informais potenciadoras de um espaço de partilha e interajuda, numa aproximação entre a família e a escola.

O recurso à tecnologia para a interação e a criação de grupos *online* (designados por e-groups), não determina uma alteração face ao que à natureza dos grupos *offline*, os que assumem uma presença física (Forsyth, 2014). A *Technology-based Intervention* assume-se como uma ferramenta ajustada às necessidades (Astray e Sánchez-Cabezudo, 2013; Ramsey e Montgomery, 2014) no quadro da "Sociedade em Rede" (Castells, 2002). Por conseguinte, o assistente social utiliza as tecnologias como ferramenta para a promoção da justiça social, defesa dos mais frágeis e partição política, em linha com os valores da profissão (Astray e Sánchez-Cabezudo, 2013; NASW-ASWB, 2017; APSS, 2018).

Planeamento

O *Aproxim@rte* intenta estimular a participação plena e ativa das famílias na vida das suas crianças, fomentando o pensamento crítico e reflexivo em torno de uma parentalidade positiva. Com esse propósito, apresenta como objetivo geral (OG) promover uma Parentalidade Positiva, com enfoque no bem-estar da família e desenvolvimento saudável das crianças e jovens. Este é suportado por um conjunto de três objetivos específicos (OE) (Guerra, 2010).

OE1 - Criar um espaço de interação e capacitação *online* entre pais e equipa do projeto;

OE2 - Identificar e valorizar as competências e a experiência dos participantes na educação das crianças;

OE3 - Aumentar a participação dos pais através de práticas educativas mais esclarecidas e ajustadas.

Para a persecução destes objetivos de forma a colmatar os problemas e necessidades

identificados, torna-se fundamental compreendermos o caminho a seguir, isto é, adequar as atividades e definir estratégias para que seja possível chegar a um fim (Serrano, 2008; Guerra, 2010), e enumerar as ações que vão ser executadas para dar coerência aos objetivos.

Neste projeto define-se uma estratégia (E1) direcionada a todos os participantes que consiste em encontros entre todos os sujeitos. De modo a trilhar caminho em direção aos objetivos específicos, a primeira sessão (S1) inicia-se com uma dinâmica de apresentação em que são colocadas três questões como estímulo para a interação, *Quem sou? Que qualidade reconheço em mim? Estou aqui hoje porque…?*. A mesma consiste na apresentação individual; quebrar o gelo inicial entre os participantes; definir um nome para o grupo; partilhar contactos e manifestar interesses, opiniões e receios face ao processo.

A segunda sessão (S2) prevê a dinâmica designada de "Círculo de Comunidade". Pretende-se intensificar a aproximação entre os participantes; auscultar as suas preocupações, necessidades e inquietudes; potenciar o sentido de pertença grupal; e continuar a dar-lhes voz, promovendo uma escuta ativa e empática.

Nesta sessão são colocadas duas questões mobilizadoras, *Qual a minha expectativa ou esperança neste grupo de encontro? e Descreva as suas emoções ao longo do dia de hoje?* É sugestivo apresentar um exemplo para apoiar a reflexão: "Hoje de manhã acordei feliz, estava em casa com os meus filhos, durante o pequeno-almoço comecei a ficar um pouco irritada, as crianças estavam muito lentas e tinham de se preparar para as aulas on-line, ao almoço estava zangada, não consegui fazer o meu trabalho pois tinha os meus filhos a fazerem birra para utilizar o computador e enviarem as tarefas realizadas aos professores pela *classroom*."

A segunda estratégia (E2) consiste num círculo de conversas, numa intervenção focada na educação parental de tipologia flexível (Abreu-lima, et al.., 2010) pouco estruturada e desenvolvida em função das necessidades dos participantes à medida que a ação decorre. A ação comporta dinâmicas de grupo e reflexões, orientadas pela equipa técnica e que viabilizam momentos de diálogo, trocas de experiências e informação, visando o reforço e estímulo da parentalidade, assim como mitigar outras necessidades identificadas no momento.

Dando seguimento aos encontros, emerge a terceira sessão (S3), na qual se realiza um

debate relativo à leitura de breves excertos de livros. Sugere-se passagens do livro "Crescemos Juntos, 365+1 inspirações para uma parentalidade positiva", de Inês Afonso Marques (2018), e do livro "A Coragem de Ser Imperfeito", de Brené Brown (2013). As leituras apresentam como propósito central a compreensão de si próprios, bem como, dos outros.

Entende-se, portanto, que as dinâmicas de grupo se constituem como um relevante recurso na prática do assistente social (Diogo e Morgado, 2021). Uma outra proposta que se enquadra neste projeto, é a aplicação da dinâmica "Desenho às cegas". Nesta dinâmica de comunicação, o propósito é demonstrar a complexidade e dificuldade dos processos de comunicação. Após o término e a reflexão pretende-se que os participantes adquiram ferramentas que favoreçam uma comunicação mais clara e eficaz.

A expressão "Desenho às cegas" traduz-se na prática, no facto de o dinamizador proferir uma sequência de orientações aos participantes, na expectativa de que desenhem o pretendido numa folha branca. Entre o conjunto de regras, é explicado que durante a atividade não são autorizadas perguntas e que se deve manter silêncio.

Tabela 2 – Instruções da dinâmica de grupo "Desenho às Cegas"

1.º Passo - Desenhar segundo as orientações do dinamizador: - 1 quadrado no lado direito da folha; - 8 tracinhos na vertical do lado esquerdo do quadrado - 1 círculo no canto superior esquerdo - 1 um triângulo por cima do quadrado -1 cruz por cima desse triângulo
2.º Passo - Após os participantes concluírem o seu desenho seguindo as cinco instruções que são dadas oralmente, devem apresentá-lo pela câmara de vídeo do seu dispositivo informático de modo que todos possam visualizar os desenhos.
3.º Passo - O dinamizador pede que baixem os desenhos e cuidadosamente descrevam como se sentiram no decurso da atividade.
4.º Passo - Partilha no ecrã o desenho que suportou as orientações e coloca uma questão mobilizadora, *Porque estão todos os desenhos diferentes, se as indicações foram as mesmas para todos os participantes?*

Fonte: Elaboração própria

Os participantes desta escola descreveram que se sentiram confusos face a orientações pouco claras, e que em determinado momento estavam a rasurar pois não dispunham de espaço. Referiram que a comunicação foi pouco clara e que levava à subjetividade e interpretação determinada por cada indivíduo. Percebe-se que cada um tem a sua perceção e interpretação no modo que recebe e utiliza a informação.

Não obstante à mesma instrução, a interpretação de cada membro é distinta, remete-se, por conseguinte, para o desempenho parental, por exemplo, se um pai indica que a criança não pode gritar, porém em simultâneo está ele próprio a gritar, a mensagem não é clara para a criança, é contraditória e, por conseguinte, difícil de execução.

Seguem-se reflexões no âmbito do autoconhecimento que permitem a tomada de consciência das imperfeições humanas. A partir desta compreensão, os profissionais trabalham a autoconfiança, dotando as famílias de estratégias para que se sintam capazes de perceberem e agirem melhor perante as adversidades que enfrentam num determinado momento. No decurso, e dando resposta às preocupações das famílias, pode utilizar-se uma abordagem expositiva com recurso a um suporte digital como diapositivos do programa informático *Powerpoint*, com vista a dotar as famílias de estratégias potenciadoras da autonomia nas crianças, compreendendo que cada uma delas tem o seu próprio ritmo e rotinas.

No decurso da quarta sessão (S4), abordam-se os estilos e práticas parentais. A sua discussão leva à reflexão relativamente às características individuais de cada membro, ao modo como comunicam, negoceiam regras, estabelecem limites e ensinam valores. Por outro lado, permite depreender que a conjugação destas dimensões pode ser a chave para uma liderança parental positiva.

Na quinta sessão (S5), dá-se um significativo enfoque à compreensão e reconhecimento das emoções, à importância do brincar e correlação com aquisição de aprendizagens. A abordagem a estes temas visa explorar o conceito do brincar, e sensibilizar para a sua importância e necessidade, inerente à condição humana. Neste sentido, perspetiva-se que as famílias, em torno das suas vivências e partilhas, sejam mais interventivas em situações lúdicas, com uma maior consciência educativa, sensibilidade, flexibilidade e responsabilidade. Espera-se que reconheçam as potencialidades do brincar enquanto forma de aprender e, evidenciem momentos em que o brincar seja um processo de exploração e

experimentação de objetos naturais no quotidiano.

De forma a finalizar o ciclo de sessões, realiza-se a sexta sessão (S6) cuja referência ao diálogo se centra na importância da parceria e/ ou trabalho colaborativo na díade escola – família. Apresenta como propósito, reconhecer a importância do envolvimento e participação ativa das famílias nas dinâmicas escolares, e as vantagens das interações frequentes com os profissionais da escola.

As sessões e atividades propostas interligam-se numa perspetiva de complementaridade. Ao longo do percurso, com recurso a debates e reflexões, percebe-se que a função parental exercida pelas famílias é significativamente diversificada e influenciadora do desenvolvimento e atitudes das crianças.

Por fim, realiza-se a avaliação do projeto pelos diversos intervenientes, valorizando-se as partilhas reflexivas relativas ao significado atribuído por cada um dos participantes no projeto.

Monitorização e Avaliação

A monitorização e a avaliação de um projeto apresentam-se como um processo essencial para a aferição dos resultados e do impacto. Um processo contínuo, ao longo do desenvolvimento do projeto permite que se reconheça a sua coerência (Cardoso e Moreira, 2017). Pelo que a avaliação acompanha qualquer prática, não se resumindo exclusivamente à fase final (Boutinet, 1990). A avaliação podemos dirigi-la para a eficácia (relação entre os objetivos fixados e os resultados obtido), eficiência, coerência (a relação entre os objetivos fixados e as ações que daí resultaram) e pertinência do projeto (materializa a relação entre a coerência e o ambiente do projeto).

O modelo de avaliação que inspira o projeto *Aproxim@rte* é o de Robert Stake (1995) onde é preconizada uma participação conjunta, com todos os atores intervenientes no projeto, numa lógica de autoavaliação, valorizando a dimensão da reflexão participada e democrática. De acordo com o autor, a avaliação passa por quatro níveis de reflexão, uma antes da ação resultante de conversas ou reuniões, outra na ação e após a ação. Por fim, a autorreflexão individualizada sobre a ação, com base no caráter e conhecimentos de cada um. Para Stake (1995), a conjugação destes quatro níveis, irá imprimir uma função educativa, melhorar a ação e enriquecer o projeto.

Seguindo este princípio, é apresentada, em jeito de reflexão com todos os envolvidos, de

modo interativo e interpretativo, a avaliação do projeto. Considera-se a interpretação do significado dos encontros para cada participante, bem como os aspetos a melhorar. Deste modo, percebe-se que as famílias mantêm o interesse e motivação na continuidade da sua participação.

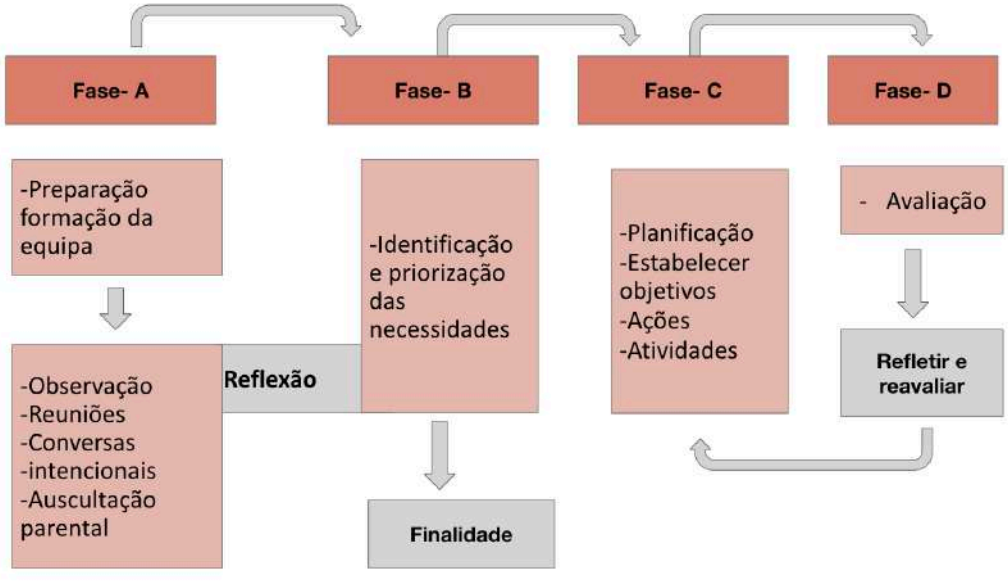
Entre os relatos das famílias participantes na referida escola, destaca-se que o projeto, "Ajudou-nos a parar e pensar um pouco em nós e o que quero para a minha família" (família 2) "…estou mais desperta e atenta em relação à comunicação com os meus filhos" (família 6). Referem a necessidade da existência de mais interações com a escola com esta tipologia de abordagem, sentindo que se abriu mais um canal de comunicação. Indicaram ainda que desejavam prolongar por mais tempo o projeto, com vista a dialogar e obter mais conhecimentos.

Na fase final do projeto, as famílias mostraram-se mais capazes e de acordo com o que verbalizaram, adquiriram estratégias que as ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas quer no seu quotidiano, quer no relacionamento com as crianças. Do ponto de vista da equipa técnica desejam dar continuidade ao fortalecimento do diálogo e da relação de proximidade com as famílias, considerando atingidos os objetivos propostos.

Em termos de impacto do desenvolvimento do projeto, considera-se que a longo prazo, seja uma tentativa de semear e despertar consciências para a necessidade de uma maior aproximação na relação entre todos os agentes educativos.

Concluímos com o desenho global do projeto traduzido no diagrama da figura 1.

Figura 1 - Projeto Aproxim@rte



Fonte: Elaboração própria

Nota Conclusiva

A prevenção primária perante o risco de maus-tratos a crianças assume uma especial centralidade na sociedade contemporânea, cujos fatores de risco se agudizam com crises emergentes como a pandemia COVID-19 ou a ofensiva Rrussa na Ucrânia. A promoção da Parentalidade Positiva poderá conduzir ao evitamento de situações de violência, ao bem-estar das famílias e ao desenvolvimento saudável das crianças no decurso da etapa da infância.

Albuquerque et al. (2015) sublinham que a infância corresponde a uma etapa do desenvolvimento delimitada biologicamente, porém constitui-se igualmente como um constructo social. Construto determinando, num dado espaço/ tempo, as políticas, ações e omissões socialmente legitimadas nos domínios da proteção, da promoção ou da punição das crianças e jovens de uma dada sociedade, onde se inscreve o assistente social.

Neste quadro, a presente publicação pretende contribuir para ampliar a visibilidade da intervenção dos assistentes sociais e das equipas multidisciplinares onde se inscrevem, intentando ser reproduzido em outros contextos sociais.

Assumindo as limitações que o presente estudo comporta, apresentamos como pistas inspiradoras para futuros estudos, e entendendo-se atingir a complementaridade, a publicação de estratégias de prevenção secundária e terciária.

Referências

Abreu-Lima, M. I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar, M. F., Ribeiro dos Santos, M., (2010) *Avaliação de Intervenções de Educação Parental*. Relatório 2007-2010.

Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios Familiares*. Quarteto.

Alberto, I. (2010). *Maltrato e Trauma na Infância*. Almedina.

Albuquerque, C.; Santos, C.; Almeida, H. (2015). Intervenção sociojurídica com crianças em perigo em Portugal: Eixos de um sistema multifacetado. *Serviço Social e Saúde*, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 225–244, 2015. DOI: 10.20396/sss.v13i2.8634902. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8634902. Acesso em 4 março 2022.

Almeida, J.L.; Sousa, P. e Ribeiro, S. (2018). A escola hoje: velhos problemas, novos caminhos. In: J. L. Almeida e P. Sousa (ed.) *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. Humus.

Amaro, M.I. e Pena, M.J. (2018). "Intervenção do SS em Meio Escolar: da tradição à inovação". In M. I. Carvalho (eds.) (2018). *SS na escola*. Lisboa: Pactor.

APSS - Associação dos Profissionais de Serviço Social (2018). *Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal.*

Astray, A. e Sánchez-Cabezudo, S. (2013). Trabajo Social com Grupos en Entorno Virtuales o en Línea. In S. Sánchez-Cabezudo; M. García e A. Peláez (eds.). *Modelos de Trabajo Social com Grupos: Nuevas Perspetivas y Nuevos Contextos*. (pp. 107-128). Editorial Universitas.

Azevedo, M. e Maia, A. (2006). *Maus-Tratos à Criança*. Climepsi Editores.

Bandeira, N. (2017). Tecer a Prevenção – Um Projeto Aberto para a Proteção de Crianças e Jovens: Conceito, Planeamento e Prática Integrada. In F. Xarepe; I. F. e Costa; M. R. Morgado (2017). *O Risco e o Perigo na Criança e na Família*. pp. 191-215. Pactor.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *Am. Psychol*. 35: 320–335.

Boutinet, J. P. (1990). Elementos para uma Metodologia da Conduta do Projecto. In J.P. Boutinet, *Antropologia do Projecto* (pp. 255-295). Lisboa: Instituto Piaget.

Bronfenbrenner, U., (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Brown, B. (2013). *A Coragem de Ser Imperfeito*. Rio de janeiro: Editora Sextante.

Calheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau trato e da negligência parental – do senso comum ao conhecimento científico*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, R. J, e Moreira, D. (2017). Da educação à intervenção social: a construção do conhecimento na transformação da realidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 102-106. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2373.

Carmo, H.; Esgaio, A. e Pinto, C. (2014). *A Intervenção Social com Grupos*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Carvalho, M. J. L. e Diogo, E. (2021). Acolhimento Familiar de Crianças e Jovens: O nó cego da proteção à infância em Portugal. In E. Magalhães e J. Baptista (2021) *Acolhimento Familiar de Crianças e Jovens em Perigo – Manual para profissionais*. Pactor.

Castells, M. (2002). A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I, *A Sociedade em Rede.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CNPDPCJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2021). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2020*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+da+Atividade+das+CPCJ+do+ano+2020/2a522cda-e8ba-40fe-9389-47fa5966f7ed.

Diogo, E. e Valduga, T. (2020). O Diagnóstico Social. In J. Brinca (eds.) (2020). *O Lugar dos Instrumentos no Serviço Social* – Instrumentos indiretos, vol. I. Edições Esgotadas.

Diogo, E. e Morgado, H. (2021). Dinâmicas de Grupo. In J. Brinca (eds.) (2021). *O Lugar dos Instrumentos no Serviço Social* – Instrumentos diretos, vol. I. Edições Esgotadas.

Ferreira, J. (2012). *Serviço Social e modelos de bem-estar para a infância: modus operandi do assistente social na promoção da proteção à criança e à família*. Lisboa: ISCTE-IUL, 2009. Tese de doutoramento. Acesso em 4 março 2022. Disponível em www:<http://hdl.handle.net/10071/3590>. ISBN 978-989-732-144-3.

Forsyth, D. (2014). Group Dynamics. (6.ª ed.) Wadsworth Cengage Learning. Garvin, C.; Gutiérrez, L e Galinsky, M. (2004) (eds.). *Handbook of Social Work with Group*. The Guilford Press.

Gray, M. (2011). Back to basics: A critique of the strength's perspective in Social Work. *Families in Society*, 92(1), 5-11. https://doi.org/10.1606/1044-3894.4054

Guerra, I. C. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. *O planeamento em Ciências Sociais*. (2º ed.). Estoril: Principia Editora.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, páginas 5103 - 5119.

Lima, R. J. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão… com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local e investigação participativa, animação comunitária*. (Tese de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto). https://hdl.handle.net/10216/53042.

MacLeoda, J. e Nelsona, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: a meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*. Volume 24, Issue 9, pp. 1127-1149.

Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em Crianças e Jovens*. 4.ª ed. Quarteto.

Marques, I. A. (2018) *Crescemos Juntos, 365+1 Inspirações para uma Parentalidade Positiva*. Editora. IN.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Lisboa: Edições ASA.

Menezes, B. (eds.) (2011). *Maus-tratos em crianças e jovens - Guia prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*. Direção Geral da Saúde: Divisão de comunicação e promoção da saúde no ciclo de vida.

Montano, T. (s.d.) *Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças – Guia de orientações para os profissionais das forças de segurança na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo.*

NASW – National Association of Social Workers (2004). *NASW Standards for Social Work Practice in Child Protection.*

NASW-ASWB, National Association of Social Workers – Association of Social Work Boards (2017). Standards for Technology in Social Work Practice. https://www.socialworkers.org/includes/newIncludes/ homepage/PRA-BRO-33617.TechStandards_FINAL_POSTING.pdf

ONU – Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Patrício, J. e Calheiros M. M. (2011). Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação de Necessidades de Jovens em Acolhimento Residencial. In Calheiros, M. M.; Garrido, M. e Santos, M. (Eds). (2011). *Crianças em risco e perigo: Contextos, Investigação e Intervenção*. Vol. 1. pp. 126-163. Sílabo.

Poch, T. (1998). *Trabajo Social de Grupo: grupos socioterapéuticos y socioeducativos*. Cuadernos de Trabajo Social, nº 11, pp. 103-122.

Reynolds, A. e Mathieson, L. (2009). Do Early Childhood Interventions Prevent Child Maltreatment? A Review of Research. *Child Maltreatment*. Volume 14, Number 2, pp.182-206.

Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in Social Work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296-305. https://doi.org/10.1093/sw/41.3.296

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais? casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Sethi, D.; Yon, Y.; Parekh, N.; Anderson, T.; Huber, J.; Rakovac, I. e Meinck, F. (2018). *European status report on preventing child maltreatment*. World Health Organization.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study*. Research. Thousand Oaks: Sage Publications.

UNODC – United Nations Office on Drugs and Crime (2009a). *Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes*. United Nations.

UNODC – United Nations Office on Drugs and Crime (2009b). *Guide to implementing family skills training programmes for drug abuse prevention*. United Nations.

Agrupamento de escolas portuguesas e gestão democrática

Cecília Luiz
Universidade de São Carlos
cecilialuiz@ufscar.br

Fernanda Martins
Instituto de Educação, Universidade do Minho[1]
fmartins@ie.uminho.pt

Resumo

Este estudo corrobora com algumas conceções teóricas a respeito do conceito de democracia, espaços de participação e gestão democrática (Lima, 1998), e tem como principal objetivo compreender o modelo de administração e organização em agrupamentos de escolas, em Portugal, depois da publicação do Decreto-lei 75/2008. Parte-se do pressuposto de que o incentivo ao processo democrático nas escolas – com intuito de atender aos anseios de todos os envolvidos –, por meio da participação, pode proporcionar espaços significativos de aprendizagens, emancipar cidadãos e concretizar direitos humanos, nesse caso, um processo que se faz necessário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com caráter exploratório que analisa alguns resultados, com foco na administração e organização vigente de um agrupamento de escolas. Houve a intenção de compreender como eram estabelecidos os relacionamentos internos (equipe de apoio do diretor, coordenadores de estabelecimento, conselho pedagógico, conselho geral etc.) – e, externos (membros da autarquia, Câmara, Ministério da Educação etc.) de um diretor e suas perspetivas processuais de gestão democrática. Na busca de compreender se existem impedimentos de espaços de deliberações coletivas, ausência de autonomia e emancipação dos sujeitos que o compõe obteve-se como resultado, a existência de constrangimentos no processo de gestão democrática do agrupamento pesquisado – o que se entende como objeção de sujeitos deliberarem de forma democrática em espaços escolares. Mesmo com um cenário não muito democrático, para análise desta pesquisa, valorizou-se o aspeto processual que caracteriza a democracia, pois acredita-se que exercer a democracia é algo que, por vezes, se constrói e desconstrói facilmente, em espaços coletivos. Desta forma, a gestão democrática, em um agrupamento, precisa de forma intencional e processual, perceber-se democrática, de forma a garantir, cada vez mais, os

[1] Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

direitos humanos e a justiça social. Ao analisar os dizeres dos sujeitos que fizeram parte do agrupamento pesquisado, houve esforços para compreender os fenômenos da administração escolar, incorporando alguns modelos interpretativos que ajudam a analisar os dizeres de atores escolares, ainda que de forma exploratória.

Palavras-Chave: Agrupamento de escolas. Diretor. Gestão Democrática. Administração e Organização Escolar.

Enquadramento teórico e normativo

O atual modelo de gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em Portugal, reflete alterações no plano legal-formal quanto às relações de poder no interior da escola. Consiste num dos indicadores destas alterações, a criação de um órgão de gestão de feição unipessoal e a atribuição a este de um espectro muito vasto de competências e poderes. Na letra da lei, o objetivo de tal alteração prende-se com reforçar a liderança da escola e conferir maior eficácia, mas também maior responsabilidade ao diretor (decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril). Mas o que é facto é que em modelos de gestão anteriores, contemplados neste plano formal-legal (decreto-lei nº 735-A/74, de 27 de maio; decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro e decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio), previa-se, especificamente para o caso dos professores, tempos e espaços de tomada de decisões que se pautavam por lógicas colegiais e participativas, conferindo democraticidade à gestão das organizações escolares. No atual modelo, como refere Lima (2011, p. 58)

> o director concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao Conselho Pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas (…). O diretor passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdiretor, os assessores, os coordenadores dos departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestionária de um perfil, de um projeto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da 'unidade de comando', proposto no início do século XX por Henry Fayol (1984). Sobretudo os professores correm o risco de ficar reféns do diretor, sem órgãos próprios e autónomos, sem intermediação de tipo colegial, no quadro de uma estrutura interna extremamente centralizada na figura do director.

Assim, a lógica colegial-participativa, um dos vetores da *gestão democrática* em Portugal (Lima, 2014), assume-se distante do atual modelo de gestão, uma vez que se assiste, como referimos, a uma concentração de poderes nesta nova figura de carácter unipessoal.

Portanto, no domínio da investigação, que a seguir se apresenta, constituiu um desafio

analisar a recontextualização deste modelo, de modo particular: se no *plano de ação*, diretores e atores educativos reproduzem esta figura de *líder eficaz*, atendendo a processos de concentração de tomada de decisões neste órgão unipessoal ou, se resistem a este cenário previsto na legislação, reinventando espaços e tempos de participação colegial.

Neste âmbito, valorizou-se o aspecto processual que caracteriza a democracia, pois exercer a democracia é algo que, por vezes, se constrói e desconstrói facilmente, em espaços coletivos e, ainda, é possível pressupor que as práticas democráticas se caracterizam pelas imperfeições detectadas, levando-se em consideração que a democracia envolve seres humanos.

A ideia de processo implica a forma pela qual as relações políticas são organizadas, de maneira que ocorra a participação do maior número possível, de sujeitos envolvidos com interesse direto e indireto nas questões discutidas. A participação política resulta na construção do bem comum. Mas, isso levaria a um impasse, uma vez que as vontades são diferentes e, não poucas vezes, frontalmente divergentes. Contudo, a democracia desenvolve-se plenamente no conflito e nas divergências sociais, ou seja, um processo democrático não se caracteriza por relações políticas e sociais homogêneas, mas pelo conflito e pelo dissenso.

Pode-se afirmar que a democracia é uma forma de governo que se caracteriza como processo baseado na deliberação – decisões coletivas –, no qual as decisões (votos) são tomadas pelo maior número possível de envolvidos direta e indiretamente. Na forma de governo democrático, o que se pode pressupor com razoável grau de precisão é que, independentemente das transformações históricas ocorridas no tempo e no espaço, há elementos que permanecem com relativa estabilidade: são os princípios democráticos de liberdade e igualdade descritos por Aristóteles (1960), atualizados de acordo com os contextos sociais específicos.

Ao refletir sobre a gestão democrática nas escolas – principalmente, na questão de manter-se as deliberações em que todos os envolvidos participem –, entende-se que para sua efetivação, faz-se necessário que hajam espaços (lugar e tempo) e entendimentos com mudanças concretas, isto é, que todos estejam dispostos a efetuá-las.

Por outro lado, o processo de reorganização da rede em agrupamentos de escolas, também trouxe novos desafios à gestão democrática. Esta reorganização, que teve início em 1998

com a configuração de *agrupamentos horizontais* (decreto-lei nº115-A/98), acabou por privilegiar *agrupamentos verticais parciais e completos* (respetivamente, decreto-lei nº 75/2008 e Resolução do Conselho de Ministro n.º 44/2010, 14 de junho). A justificativa para esta alteração assenta no pressuposto de que a gestão pedagógica propiciaria mais integração entre os diferentes ciclos de ensino – do pré-escolar ao secundário – e permitiria a colaboração entre os docentes dos diferentes ciclos e estabelecimentos agregados, com possibilidade de agregar ferramentas coerentes de autorregulação pedagógica e curricular, como um único projeto educativo ou regulamento interno do agrupamento. No entanto, os resultados da investigação, desenvolvida até ao momento, apontam noutro sentido, parece haver reduzida colaboração e articulação entre escolas e uma relação que se configura assimétrica entre a escola sede e as demais escolas do agrupamento. Enquadra-se nesta situação o trabalho de Lima (2004, p. 36), que toma por base um conjunto de dissertações de mestrado, que abordam esta problemática da constituição e funcionamento dos agrupamentos de escolas, a partir das quais os autor é perentório em afirmar que:

> é de facto difícil não concluir, com base nos dados referidos, que a sede do agrupamento se está a transformar num verdadeiro escalão de administração desconcentrada, substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas.

Face ao exposto, pretende-se neste texto, apresentar os resultados de uma investigação que procurou, entre outros objetivos, compreender como eram estabelecidos os relacionamentos internos de um diretor de um agrupamento de escolas e suas perspetivas processuais de gestão democrática. E, ainda partimos da hipótese inicial de que o processo de racionalização da rede portuguesa tem contrariado os princípios democráticos, com mudanças de reorganização da educação portuguesa depois do decreto-lei 75/2008, nomeadamente deu continuidade a modalidade do agrupamento vertical de escolas, agora da educação pré-escolar até ao ensino secundário, e impõe uma liderança eficiente do diretor, traduzia no aumento da sua responsabilidade com características centralizadoras, em contraciclo com práticas de gestão democrática e participativas.

Notas Metodológicas

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório, um estudo de caso, seguiu um percurso metodológico com levantamento bibliográfico; pesquisa documental e pesquisa empírica.

Valendo-se da questão ética, o nome do agrupamento de escolas pesquisado denominou-se de forma fictícia de “Salvador”, e do diretor, o nome “Rui”.

O agrupamento “Salvador” abrange sete escolas, com diferentes ciclos e modalidades: Educação Pré-Escolar; Ensino Básico 1.º Ciclo – Ensino Regular; Ensino Básico 2.º e 3.º Ciclos – Ensino Regular; Ensino Secundário – Ensino Regular; Cursos Científico-Humanísticos Ciências e Tecnologias Línguas e Humanidades; Cursos Profissionais Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Educação e Formação de Adultos – Formações Modulares. Destaca-se que, esse agrupamento é referência para o trato de alunos cegos e com baixa visão.

Um agrupamento, incluído num programa governamental orientado para escolas situadas em contextos desfavorecidos (Território Educativo de Intervenção Prioritária- TEIP2 e atualmente TEIP3), e com uma diversidade identitária das escolas que o constitui.

Até 2021, em todo agrupamento, estavam matriculados em média 1.500 alunos; com quase 200 professores – um corpo docente na sua maioria estável –; empregando, por volta, de 70 trabalhadores não docentes, distribuídos por três categorias: técnicos superiores especializados, assistentes técnicos e assistentes operacionais.

Com relação a pesquisa empírica foram planejadas e executadas algumas ações: entrevista semiestruturada com o diretor; entrevista semiestruturada com o presidente do Conselho geral; um grupo focal com alguns membros do conselho geral; um grupo focal com os coordenadores de estabelecimento; um grupo focal com o vice-diretor e os diretores adjuntos; dois grupos focais: 1) com os professores do Ciclo I; 2) com os professores do Ciclo II e III e coordenador de departamento. Conforme o Quadro 1, as datas, instrumentos metodológicos e participantes das ações:

Quadro 1 – Instrumentos metodológicos e participantes

Datas	Instrumentos metodológicos	Participantes
28/11/2022	Entrevista semiestruturada	Diretor do Agrupamento
17/01/2023	Grupo focal	Coordenadoras de estabelecimentos
19/01/2023	Grupo focal	Professores do Ciclo I
01/02/2023	Grupo focal	Professores do Ciclo II e II
13/02/2023	Entrevista semiestruturada	Presidente do Conselho Geral
23/02/2023	Grupo focal	Apoio do diretor (vice e adjuntos)
28/02/2023	Grupo focal	Conselho Geral

Fonte: Autoria das pesquisadoras.

Também foram realizadas observação em lócus, acompanhando o diretor do agrupamento de escolas em atividades, conforme o Quadro 2, com as datas e períodos das observações:

Quadro 2 – Observações em campo no Agrupamento "Educar"

DATAS	ATIVIDADES
31/10/2022 – 8h40 às 13h30	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
02/11/2022 – 8h40 às 13h30	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
02/11/2022 – 17h às 21h	Reunião Conselho Pedagógico (com o diretor)
04/11/2022 – 8h40 às 13h30	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
04/11/2022 – 14h às 17h30	Passeio Pedagógico com as turmas de Erasmus (com o diretor)
07/11/2022 – 14h30 às 17h30	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
08/11/2022 – 8h30 às 13h	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
09/11/2022 – 9h às 13h	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
11/11/2022 – 9h às 13h	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
23/11/2022 – 9h às 13h	Visita do IAVE no agrupamento (com o diretor)
24/11/2022 – 9h às 13h	Visita do IAVE no agrupamento (com o diretor)
30/11/2022 – 9h às 13h	Acompanhamento das atividades diárias do diretor
02/12/2022 – 17h às 21h	Reunião Conselho Pedagógico (com o diretor)
01/02/2023 – 9h às 13h	Acompanhamento das atividades diárias do diretor

Fonte: Autoria das pesquisadoras.

Com o objetivo de conhecer a abrangência da atuação do diretor do agrupamento, procurou-se observar as suas atividades diárias; a relação do diretor com as escolas do agrupamento; a relação do diretor do agrupamento com o Ministério da educação; a participação do diretor no conselho pedagógico e conselho geral. Em conjunto com estas ações, também, foi feita uma análise documental do Projeto Educativo do agrupamento de escolas por meio do site e das conversas com o diretor. Após a recolha dos dados, houve a transcrição de todo este material e análise.

Deste conjunto de dados, de forma coerente com o exposto no enquadramento teórico e normativo e com a nossa hipótese de trabalho, salientamos duas dimensões de análise: a centralização/concentração de competências no diretor e as relações entre diretor e escola-sede e subunidades de gestão do agrupamento.

Alguns resultados: análise exploratória

Em vez de incentivar os sujeitos a refletirem sobre seus anseios e princípios, o modelo imposto de administração é centralizador e burocrático, e desta forma, obtêm-se mudanças profundas nas formas de gestão democrática. Nesse sentido, oportuniza a centralização de poder na figura do diretor e dos seus adjuntos – escolhidos por ele –, e os espaços deliberativos vão ficando restritos. É esta justamente a perceção que os atores do agrupamento "Salvador" apresentam, a centralização/concentração de competências na figura do diretor, como podemos confirmar nos seus testemunhos no âmbito de um dos grupos focais realizados:

> Os conselhos diretivos – antes da organização em agrupamentos de escolas – eram compostos por uma representatividade, "número X de pessoas", e possuíam maior poder de decisão. (Grupo Focal do Agrupamento Slvador, 2023).
>
> Não podemos decidir, sem antes o diretor dar o seu aval ou não. (Grupo Focal do Agrupamento Salvador, 2023).

Também no que se refere à constituição dos agrupamentos, surgem apreciações negativas, desde logo à sua dimensão e à dispersão geográfica das escolas que o constituem. Isso foi percebido na interação num dos grupo focais em que um dos participantes afirma:

> Têm agrupamentos imensos e se tornou impossível o seu funcionamento pela distância das escolas. Como se vai articular, quando se tem que andar não sei quantos quilômetros para encontrar as pessoas? Como se pode ter um espaço rápido para ter com um setor administrativo, mesmo tendo a internet? E o contato pessoal? Torna-se difícil (Grupo Focal do Agrupamento Salvador 2023).

Na perspetiva dos participantes, outro aspeto crítico prende-se com o facto de o diretor não estar mais próximo das escolas, principalmente, porque a área de intervenção está mais vasta, os problemas aumentaram, a carga ficou mais extensa, impossibilitando o diretor ou alguém da sua equipe a estar presente. Conforme afirmam alguns participantes no grupo focal:

> É outra coisa atacar o fogo com os bombeiros perto, diferente de chamar os bombeiros que estão a não sei quantos quilômetros de distância. (Grupo Focal do Agrupamento Salvador, 2023).
>
> As escolas estão cada vez maiores e quando chegam os problemas, quem tem o direito de resolvê-los demoram mais tempo para tomar conhecimento e resolver. (Grupo Focal do Agrupamento Salvador, 2023).
>
> Um diretor ou alguém da sua equipe não conseguem estar em todas as escolas, é impossível... Falta agilização na resolução dos problemas. (Grupo Focal do Agrupamento Salvador, 2023).

Assim, embora os participantes da pesquisa, considerem o diálogo de fundamental importância para interação entre as escolas e o diretor de escola[2], o mesmo ocorre de forma desarticulada, pois, acredita-se ser necessária uma relação próxima entre os sujeitos para que ambos se sintam à vontade para levantar, discutir e pensar questões de acordo com a realidade e necessidade existente.

Não será alheia a esta dificuldade de articulação e ao desejo de decisões mais partilhadas entre professores das escolas agrupadas e diretor, a situação apresentada pelo diretor do agrupamento que se define por uma carga grande de tarefas, ocupações e responsabilidades, e o quanto todas essa sobrecarga acaba por desviar a sua atenção e ações, ocupando um tempo em que poderia dedicar-se ao pedagógico:

> Não temos muitas vezes tempo para passar, para pensar, intervenções para sentar, a psicóloga, educadora social, montar estratégias. Eu preciso de tempo para isso. E isso o diretor é mais, acaba por ser mais o administrador do que acaba por se faltar tempo para ser o educador, o pedagogo (entrevista do diretor "Rui" do agrupamento Salvador, 2022).

Aquilo que está escrito no decreto-lei 75/2008 parece não acontecer na realidade escolar, principalmente, com relação a amplitude da autonomia no agrupamento em diversas áreas, como: gestão de recursos humanos, materiais, financeiros, currículos, avaliação e recrutamento de professores e funcionários não docentes, pois o diretor administra o agrupamento controlado pelos órgão centrais, que exigem explicações sobre tudo o que ocorre nas escolas agregadas, cada ação planejada, com uma visão gerencialista e burocrática.

Vive-se um tempo, em que as *políticas neoliberais* em geral (cf. Afonso,1998) e o *gerencialismo* em particular (cf . Newman & Clarke, 2012; Lima, 2002; Martins, 2009, 2011a e b), estão se instalando em parâmetros da vida social, e o diretor passou a assumir uma função diferente dos modelos estabelecidos pelo 25 de abril. Um cargo que agora é mais controlado por mecanismos de controle, inspeção, avaliação e rankings das escolas, portanto, sofre diversas pressões, de forma política e técnica, com objetivos de obter resultados positivos nas avaliações externas.

Assim, percebe-se uma contradição, em que o diretor é eleito, no registo de uma democracia representativa, por um conselho geral, mas ao mesmo tempo, é controlado pela

[2] Cf. Cecília Luiz (2022) sobre a mentoria de diretores, sendo o diálogo e a escuta ativa, dimensões fundamentais no exercício da gestão das escolas.

própria condição de ser um tecnocrata a serviço dos valores do neoliberalismo, isto é, da competitividade; e, simultaneamente, por uma administração centralizada desconcentrada. Conciliar estas duas expectativas é "(...) confrontar os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade (...)" (Torres & Palhares, 2009, p. 97).

Considerações Finais

A partir dos resultados apresentados podemos concluir que ação do diretor do agrupamento "Salvador" apresenta uma faceta que aponta para tendências *gerencialistas*, ou seja, a concentração/centralização de competências no órgão de gestão unipessoal, esvaziando, assim, espaços e tempos de decisão partilhados com demais atores educativos, nomeadamente os professores. Assim, parece que no *plano das orientações para a ação*, mas também no *plano da ação*, estão a ser cumpridos *mínimos democráticos*, em que o diretor, uma vez eleito no registo de uma democracia representativa, vê-se liberto dos contextos colegiais de tomada de decisão. Acresce a esta preocupação - com uma gestão que cumpre *mínimos democráticos* - outra preocupação, igualmente derivada do carácter unipessoal do órgão de gestão, a maior propensão para tomar decisões erradas. Como esclarece Lima (2009, s/pp.):

> Além disso, haveria [no âmbito do Conselho Executivo], em princípio, menor propensão para tomar decisões erradas, porque quando quatro ou cinco pessoas trabalham em conjunto têm tendência para debater mais os problemas e diminuírem essa margem de erro. O director agora está sozinho, é um órgão unipessoal solitário. E quando ocorre um erro nas lideranças individuais ele tende a tomar maiores proporções.

Por outro lado, a organização da rede em agrupamentos de escolas verticais trouxe implicações para a democracia na organização escolar, não apenas pelo elevado número de escolas associadas, mas devido à conjugação deste elemento com dispersão geográfica das escolas, contribuindo para um funcionamento do agrupamento e relacionamento desarticulado entre o diretor e demais atores das escolas associadas e, ainda, um funcionamento tendencialmente menos ágil o que contraria os objetivos apresentados na legislação para justificar a implementação da figura do agrupamento de escolas.

Portanto, esta desarticulação e, ainda, a maior concentração de competências neste órgão unipessoal, contribui para a ideia de um diretor mais poderoso no interior do agrupamento,

mas, por outro lado, um órgão unipessoal no contexto de uma administração centralizada desconcentrada, apresenta-se como mais frágil no diálogo com a tutela. A este propósito, apresentamos a argumentação de Lima (2009, s/pp):

> Um dos problemas destas lideranças individuais num contexto fortemente centralizado é que, previsivelmente, os directores irão dispor de maiores poderes e prerrogativas sobre o interior das escolas, mas sairão mais fragilizados no diálogo com o ME. Até aqui havia um órgão colegial, na figura do conselho executivo, que, apesar de tudo, era mais forte em termos de diálogo com as instâncias do ME, representando mais claramente a comunidade escolar" [3]

Assim, a emergência deste órgão de gestão unipessoal afigura-se mais coerente com uma administração centralizada desconcentrada e pode corporificar, na perspetiva de Lima (2004, p.43), uma desconcentração radical, nas suas palavras:

> Agora certamente mais poderosos e influentes em termos de gestão relativamente às suas 'subunidades', mas simultaneamente mais dependentes, mais subordinados e eventualmente cooptados perante as direcções regionais e os departamentos centrais. Radicalizando-se, desta feita, a desconcentração administrativa, aumentar-se-á o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e, plausivelmente, a alienação do trabalho escolar.

Não obstante esta realidade, emerge dos dados recolhidos uma outra faceta da ação do diretor, esta orientada para uma conceção de escola democrática e sociocultural, nomeadamente no que se refere à inclusão e sucesso académico dos alunos. De modo específico, num registo muito exploratório, regista-se nos relacionamentos internos e na posição que o diretor "Rui" estabelece com o agrupamento, uma conceção de escola democrática e sociocultural, traduzida em ações do diretor orientadas para a inclusão de alunos portadores de deficiência, advindos de classes populares, estrangeiros etc. Esta faceta faz do diretor "Rui", um diretor carismático (Weber, 1999), com discursos democráticos em reuniões do Conselho Pedagógico ou em conversas informais dentro da escola, mas, ao mesmo tempo, persistente em seus ideários de administrador empreendedor, com respaldo no objetivo de mudar a imagem do agrupamento e, por isso, impõe um ritmo de trabalho intenso aos agentes educacionais, sem muitas vezes estes decidirem se concordam ou não.

É na confluência destas diferentes *agendas e exigências* que a ação do diretor do

[3] Também Vítor Paro (1997, p.148) referindo-se à realidade brasileira, salienta a importância de órgãos colegiais na relação com a Secretaria da Educação, nas suas palavras: "A circunstância de ser um colegiado e não o diretor isoladamente a levar suas reivindicações aos escalões superiores da Secretaria de Educação significa importante inversão na forma de pressão da escola sobre as autoridades estatais, sobre cujos benefícios me referi em trabalho anterior ao relevar a importância da gestão colegiada na busca de melhor apoio para a escola, afirmando que é mais difícil dizer "não" ao pedido da escola, 'quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia' (Paro, 1987,p.53)".

agrupamento "Salvador" é atravessada por *tensões e contradições*, pautada e assente em lógicas híbridas que, ora respondem a desígnios menos democrático, inclusive as *lógicas gerencialistas*, com tónicas na *eficiência* e *eficácia*, ora responde a desígnios orientados para uma conceção de escola democrática e sociocultural.

Bibliografia

Afonso, Almerindo (1998). *Políticas educativas e Avaliação Educacional: Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal* (1985-1995). Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Aristóteles. (1960). *A Política*. Editora Madamu.

Lima, Licínio (org.) (2002). O paradigma da educação contábil; políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superio. In Licínio Lima & Almerindo Afonso (org.)., *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp.91-110). Afrontamento Editora.

Lima, Licínio (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação,* 17(2), pp.7-47.

Lima, Licínio (2009). O novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares, *A Página da Educação*, nº 168, Serie II.

Lima, Licínio (2011). Director de escola: subordinação e poder. In António Neto-Mendes, Jorge Adelino e Alexandre Ventura, *A Emergência do Director de Escola: Questões Políticas e Organizacionais. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp.47-63). Universidade de Aveiro.

Lima, Licínio (2014). Gestão democrática das escolas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083.

Luiz, Cecília (2022). *Mentorias de Diretores de Escolas: Orientações Práticas*. Pedro & João Editores.

Martins, Fernanda (2009) *Gerencialismo e quase-mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Martins, Fernanda (2011a) Os rankings das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação* v. 5, n. 1, pp. 91-109.

Martins, Fernanda. (2011b) Tempos de mudanças na administração da escola pública em Portugal: a (re)emergência do diretor e a concentração de poderes. In António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa & Alexandre Ventura (org.). *A Emergência do Director de Escola: Questões Políticas e Organizacionais. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp.91-103). Universidade de Aveiro.

Newman, J., & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), pp. 353-381.

Paro, Vitor (1997). Eleição de diretores de escolas públicas: avançose limites da prática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), pp.139-151.

Torres, Leonor & Palhares, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp.77-99.

Weber, Max (1999). A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In Gabriel Cohn & Florestan Fernandes(Coord.). *Weber – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais* (pp. 79-127). Ática.

Legislação

Decreto-Lei nº 735-A/74 de 27 de maio - Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho - Define os critérios de reordenamento da rede escolar.

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”: Percursos académicos inesperados de estudantes-trabalhadoras no ensino superior - Notas de investigação[1]

Joana Costa
Universidade do Minho - Centro de Investigação em Educação
joanacostacosta@gmail.com

A democratização do acesso ao Ensino Superior, incrementada pelas políticas europeias na área da Educação e Formação, e adotadas por Portugal, possibilitou a integração de “novos públicos” neste nível de ensino, bem como o surgimento de percursos de educação e formação assentes em trajetos de aprendizagem não-lineares e o acesso ao Ensino Superior por outras vias. Entre os “novos públicos”, procuraremos compreender, numa fase preliminar, de que forma o género, a origem social, o percurso escolar, as condições e as práticas institucionais condicionaram o percurso académico das Trabalhadoras-Estudantes inscritas no 1.º ano, do 1.º Ciclo, entre os anos 2012-2022, na Universidade do Minho.

Palavras-Chave: Estudantes não tradicionais no ensino superior; percursos académicos atípicos; (in)sucesso académico no ensino superior.

Introdução

Nas últimas décadas, o tema da educação e aprendizagem ao longo da vida ganhou uma relevância social, económica e política sem precedentes, ocupando um lugar de destaque quer na agenda das organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, assim como na agenda da União Europeia (UE), no âmbito da qual foi assumido como prioridade política, no final do século XX (Ávila p.10 cit European Commission, 2019), o que implicou alterações basilares nas políticas educativas que influenciaram percursos e carreiras (Ibidem).

As “sociedades democráticas têm a responsabilidade moral de proporcionar a todos os cidadãos um maior e mais equilibrado sistema de oportunidades de acesso à educação e aprendizagem ao longo da vida. Não se coloca apenas em questão a necessidade de existir um sistema mais justo, como também a existência de um sistema que permita tirar partido das potencialidades dos recursos humanos, que de outra maneira, seriam total e desnecessariamente desperdiçadas” (Brás, Jezine, Fonseca, & Gonçalves, 2011, p.165).

[1] Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (UI/BD/154301/2022)

Ora, nenhum país é verdadeiramente democrático se vedar o acesso ao ensino superior a cidadãos que tenham essa expectativa. Nesta lógica, e em consequência de novas políticas, o Ensino Superior deixou de ser um espaço destinado a uma elite, uma franja minoritária, onde os princípios de igualdade de oportunidades de acesso não vigoravam, estendendo-se a sua base social a "novos públicos", detentores de diferentes estatutos, pertencentes a classes sociais mais diversificadas e que integram contextos sociais, económicos e culturais diferenciados. Ora, este nível de ensino deixou de ser um espaço circunscrito aos estudantes denominados de "tradicionais" pelo facto de pertencerem a uma elite, por serem supostamente aqueles que revelam mais aptidões para conseguir o sucesso nos estudos e cumprirem cabalmente o papel social que está destinado a quem faz este percurso, por pertencerem a uma classe social que é capaz de suportar os seus estudos (Cerdeira, Cabrito & Patrocínio, 2011), passando a integrar "novos públicos". Se, até então, o acesso às universidades, era sustentado num "modelo seletivo, em que predominava a competição e a exclusão" (Brás & Gonçalves, 2019, p.170), com o surgimento de uma sociedade assente em princípios democráticos e crítica em relação às desigualdades de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, começaram a transformar-se de forma substancial os obstáculos relativos a este nível de ensino.

Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida, no Contexto Europeu: que impacto no Ensino Superior?

É no contexto das preocupações rumo à *sociedade do conhecimento* que devem ser entendidas as orientações políticas europeias e nacionais, (Correia & Mesquita, 2006), que têm insistido, nas últimas décadas, na necessidade de uma maior participação na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), reforçando o alargamento do acesso ao ensino superior a grupos que se encontram, tradicionalmente, sub-representados neste nível de ensino.

Estas orientações têm um pendor marcadamente económico, aparecendo sustentadas na necessidade de colmatar as exigências, em termos de melhoria das qualificações, face a um mercado de trabalho em contante mudança. Ora, esta situação assumiu particular pertinência, em meados da década de 90, quando diversas organizações internacionais passaram a dar especial importância ao desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem (learning society). Em 1995, com a publicação do Livro Branco Europeu

sobre *Teaching and Learning - Towards the Learning Society*, a definição das políticas sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, na Europa, foi assumida como um marco relevante e fundamentada com a emergência de uma sociedade baseada no conhecimento, que influencia diretamente o emprego e a aprendizagem; a necessidade de desenvolvimento e difusão do conhecimento científico e tecnológico e a globalização da economia foram ainda evocadas para sustentar tal opção (European Commission, 1995). Aliás, desde a publicação do *Lifelong Learning for All* (OCDE, 1996), que os ministros da educação da OCDE assumiram que a ALV constituía um objetivo político central, tendo passado esta orientação a constar na base do programa desta organização internacional, ao nível da Educação e Formação de Adultos.

Na ordem destes ideais, em novembro de 2000, foi publicado pela Comissão Europeia o *Memorandum sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, o qual veio enfatizar ainda mais a temática da ALV identificando um conjunto de ideias-chave que apontavam para a necessidade de apostar na cooperação e coordenação, na área da Aprendizagem ao Longo da Vida, propondo uma definição mais abrangente, que englobasse todos os tipos de aprendizagem - formal, não formal e informal (Correia & Mesquita, 2006). Este facto veio a contribuir para o entendimento da ALV como um pilar na construção de uma Europa do conhecimento, detentora de uma economia sustentada no mesmo. Por força destas orientações reconhece-se o papel das universidades como um pilar fundamental neste domínio. Consequentemente, no mesmo ano, emergem políticas europeias ao nível do ensino superior, que potenciaram a democratização e a universalização do acesso a este nível de ensino, potenciando mudanças significativas nas trajetórias individuais académicas (Lopes, 2015/2016).

Em 2010, o Conselho e a Comissão reafirmam a sua determinação em atuar a nível dos Estados-Membros e da UE, para alcançar o objetivo de transformar os sistemas de educação e de formação da Europa numa referência de qualidade a nível mundial até 2020. Assume-se como uma necessidade premente em investir mais e de forma mais eficiente e eficaz nos recursos humanos, especialmente no ensino superior, na educação de adultos e na formação profissional. Ora, o quadro estratégico "Educação e Formação para 2020", com o intuito de promover a cooperação europeia, ao nível da educação e formação, aposta no apoio aos Estados-Membros com objetivo de continuarem a apostar no

desenvolvimento dos seus sistemas educativos e de formação, os quais deveriam continuar a proporcionar os meios para que todos os cidadãos realizassem o seu potencial, bem como assegurassem a empregabilidade dos cidadãos e, consequentemente, a sustentabilidade da prosperidade económica.

Um ano mais tarde, a Iniciativa "Espaço europeu de educação" (2021-2030) determina o desígnio de que todos os seus cidadãos devem receber a melhor educação e uma formação inclusiva e de qualidade, que lhes permita adquirir e manter as competências necessárias para participarem plenamente na sociedade e gerirem com êxito as transições no mercado de trabalho. Preconiza-se que cada Estado-Membro deverá ser responsável pelo seu próprio sistema de educação e formação, desempenhando a UE um papel fundamental em termos de apoio.

Se até há algumas décadas, os percursos académicos se caraterizavam por certa homogeneidade, passaram a ser pontuados por uma acrescida diversidade de trajetórias académicas (Vilhena, 2018). Se o processo de transição educativa ocorria tendencialmente de forma linear ganhou outros contornos permitindo que a sua continuidade ocorresse em qualquer fase da vida dos adultos. Paralelamente, as reformas do Ensino Superior contribuíram para esta alteração possibilitando que novos públicos realizassem percursos académicos de aprendizagem não-lineares (Valadas & Fragoso, 2018). Monteiro et al., (2022) destacam a necessidade de repensar a educação e a formação para responder a necessidades e fomentar mudanças societais e organizacionais. A abertura das instituições de Ensino Superior a novos públicos foi relevante para as agendas política, europeia e nacional, sendo objetivos de desenvolvimento do milénio o acesso a uma "educação inclusiva, equitativa e de qualidade [que promova] aprendizagens ao longo da vida para todos" (https://www.globalgoals.org/goals/4-quality-education/) e a necessidade de "alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas" (www.globalgoals.org/goals/5-gender-equality/).

Os novos públicos, apesar de serem considerados um grupo de estudantes que estão em minoria no Ensino Superior e cuja "participação e/ou sucesso se encontra constrangido por fatores estruturais" (Valadas & Fragoso, 2018, p. 23), possuem histórias de vida diversas, motivações e expectativas que influenciam a sua transição para o Ensino Superior, pertencem a classes sociais desfavorecidas e têm trajetórias educativas marcadas pelo

abandono escolar precoce (Pires, 2010). Independentemente da diversidade de trajetos, é possível identificar fatores que ora inibem e/ou potenciam o acesso ao Ensino Superior (Vilhena et al., 2018) como a vontade de melhorar a qualidade de vida familiar. Duarte et al., (2017) sustentam a ideia de que "os estudantes optam por diferentes percursos, escolhendo aqueles que proporcionam maior benefício (…)" (p.13). Todavia, esta mudança nas suas trajetórias exige redes de suporte durante o processo de transição (Soares, 2016) havendo necessidade de substituição de responsabilidades familiares (Tett, 2004). Fragoso et al., (2013) referem que as Trabalhadoras-Estudantes têm dificuldades em gerirem as suas responsabilidades acentuando-se quando são mães. Lopes (2015/2016) identificou percursos tendenciais, assegurando a predição das origens sociais, mas também "percursos contratendenciais, ascendentes e descendentes, que contrariavam a força da fatalidade da variável matricial" (*ibidem*, p.86).

A elevada diferenciação no corpo estudantil, heterogéneo quanto às suas "características pessoais, académicas, motivações" torna importante compreender o insucesso e o abandono escolar ao nível do Ensino Superior (Vasconcelos et al., 2009) permitindo fomentar opções e práticas institucionais e profissionais de superação daqueles.

O surgimento de "novos públicos" no Ensino Superior Português

Democracia, cidadania, globalização, competitividade, inovação, produtividade, empregabilidade e igualdade de género, constituem alguns dos conceitos potenciadores da emergência de políticas educativas que respondam de forma contínua às exigências e às solicitações de uma *sociedade do conhecimento*, alicerçada na imprevisibilidade e profundamente influenciadora das trajetórias pessoais, escolares e profissionais dos cidadãos do século XXI.

Aprender mais e melhor constitui um pré-requisito fundamental numa sociedade que se assume cada vez mais competitiva e exigente desafiando, permanentemente, as diferentes organizações e, consequentemente, o seu *capital humano*, a adquirir, a aprofundar e a atualizar os seus conhecimentos, no sentido de responderem de forma eficiente aos novos desafios que lhes são colocados no exercício das suas funções ou em termos de empregabilidade.

A educação e aprendizagem ao longo da vida assumem uma franca centralidade nas sociedades contemporâneas, não só por que estes temas assumiram uma relevância política,

social e económica sem precedentes, nos últimos anos, nas agendas das organizações internacionais e nacionais, mas também porque as sociedades contemporâneas "são marcadas por processos educativos cada vez mais prolongados, sem os quais não existiria nem produção de conhecimento, nem a sua difusão" (Ávila, 2023, p.10). Acresce a isto, a desigualdade presente ainda nas sociedades educativas e de aprendizagem, marcadas por percursos educativos variáveis, aos quais nem todos os cidadãos têm as mesmas oportunidades e condições de acesso. Urge reacender o princípio de que os processos de aprendizagem acontecem, na linha do que foi preconizado no *Memorandum sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* em diferentes contextos da vida: formais, não formais e informais. Este reconhecimento, legitimação, valorização e certificação formal das aprendizagens, pelas mais diversas vias, potenciaram, em Portugal, promoção de projetos no domínio da educação e formação de adultos (Guimarães, 2011). Ora, em finais da década de 90, emergiram outros programas inovadores, flexíveis não-lineares e criativos, no quadro da ALV. Todavia, e em virtude, das alterações políticas que foram ocorrendo, sucederam-se, desde 2002 novas Políticas Educativas coordenadas por Institutos Públicos[2] que assentavam a sua estratégia no aumento da escolaridade mínima obrigatória da população portuguesa como fundamental com vista ao combate do desemprego, tendo dado origem, ao surgimento de modalidades educativas híbridas (Melo, Lima & Guimarães, 2021). Estas assentavam em modelos conceptuais e dispositivos de educação e formação que permitiram validar e reconhecer a legitimidade inerente às aprendizagens não formais e informais. Assistiu-se, assim a uma procura espontânea, por parte dos adultos, por percursos de educação e formação que lhes permitissem a aquisição de conhecimentos e/ou obtenção de qualificações escolares e/ou profissionais que potenciassem a sua empregabilidade e progressão das carreiras. Simultaneamente, as aprendizagens decorrentes em contextos informais, remetem para os processos de aprendizagem menos estruturados, não intencionais, mais difusos, mas que ocorrem nas diversas esferas da vida das pessoas (Ávila, 2023), mas que são valorizados e legitimados aquando de um processo de balanço de competências.

Os institutos públicos, anteriormente identificados, com administração indireta do Estado, vieram reforçar a ligação entre educação e formação de jovens e adultos, parecendo para

[2] Entre os quais a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)e Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P, atual ANQEP.

alguns autores “clara a subvalorização da definição dos meios e dos fins de uma política pública, registando-se um centramento evidente em orientações consentâneas com políticas gerencialistas e neoliberais” (Guimarães, 2011, p.366). Nesta perspetiva, a educação e formação de adultos passou a estar voltada para a competitividade e a valorização das qualificações expressando uma rutura nos modos de pensar e de agir na educação de adultos, perspetivada, até então (Lima, 2008). Este autor alude que esta orientação secundarizou a aceção alargada e plurifacetada da educação de adultos e obrigou a uma redução, a uma subordinação e a uma adaptação da educação à formação, aos imperativos da modernização económica, da competitividade e da empregabilidade.

No período entre 2007 e 2011, marcado pelo surgimento da Iniciativa Novas Oportunidades, assistiu-se a um aumento das taxas de participação da população adulta, em diferentes modalidades de educação e formação (Ávila, 2023). Paralelamente, em 2006, ao nível do Ensino Superior, surgem novas políticas públicas relacionadas com a nova via de acesso *Maiores de 23 (M23)*, que vem reforçar a importância da experiência de vida dos candidatos, tornando o acesso ao ES mais “generalizad[o] e acessível a uma grande massa de estudantes, que se destacam dos restantes membros estudantis pelas suas características motivacionais, pessoais e académicas” (Helena Quintas et al., 2014, p.35). De acordo, com Brás, Jezine, Fonseca & Gonçalves (2011), o processo Maiores de 23 “significou ‘o abrir do fecho’, na medida em que abre portas à inclusão de um público não tradicional, com outros saberes, enquanto quebra o círculo do chamado ‘elitismo’ da educação superior em Portugal" (p. 173). Ainda no âmbito, das políticas educativas emergem: apoios financeiros permitindo uma maior acessibilidade e flexibilidade para “outros públicos”; a reestruturação dos programas curriculares; a existência de mais ofertas no ES, em horário pós-laboral. Estes aspetos, desencadeiam outro tipo de motivações, aspirações, expetativas futuras, um novo suporte social e familiar destes “novos” estudantes no ES (Davies et al., 2002).Todavia, a frequência generalizada de adultos ainda é baixa podendo justificar-se pelo contexto económico que influencia negativamente as possibilidades de ingresso. Estudos revelam que os estudantes “não tradicionais” integraram percursos alternativos de educação e formação. Barros & Lopes (2015) identificaram, num estudo realizado sobre o acesso ao Ensino Superior, via M23, que o acesso a este, só foi possível, devido ao surgimento de modalidades de educação e formação não-formais, que valorizaram as

aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Metodologia de Investigação

Neste estudo, pretende-se desenvolver um quadro teórico-concetual que compreenda as origens, percursos, condições e experiências de novos públicos de Trabalhadoras-Estudantes no contexto de democratização do Ensino Superior; busca-se elucidar as distintas configurações (retratos sociológicos) envolvendo as origens socioeconómicos-culturais, os percursos académicos, a construção do (in)sucesso académico e a afirmação no mercado de trabalho de novos públicos. Assim, pretende-se explorar estudos, perspetivas teóricas e conceitos disponíveis na literatura para apreender fatores, processos, lógicas e sentidos que condicionam, dinamizam e produzem distintos percursos académicos; identificar políticas públicas no domínio da Educação e Formação para o acesso de novos públicos ao Ensino Superior; compreender (distintas configurações) de fatores (estruturais/ contextuais, institucionais, biográficos…) que contribuíram para a construção dos percursos académicos das Trabalhadoras-Estudantes até ao Ensino Superior; compreender, na perspetiva dos sujeitos, condições institucionais, situacionais e experiências envolvidas na construção do (in)sucesso académico das Trabalhadoras-Estudantes no Ensino Superior.

Neste sentido, privilegiar-se-á uma metodologia assente no paradigma qualitativo de investigação, recorrendo-se ao "estudo de caso", que permitirá compreender "um domínio contemporâneo num contexto de vida real" (Yin, 1989, p. 23). O "estudo de caso" assume-se como (…)"uma investigação que tem uma natureza particular, que se preocupa essencialmente com os processos, que progride de modo indutivo e que tem uma natureza heurística" (Matos & Pedro, 2011, p. 585). Este método permitirá compreender os percursos, condições e experiências de (in)sucessos académicos das Trabalhadoras-Estudantes que frequentaram uma licenciatura na Universidade do Minho, entre 2012-2022, sustentando-se na administração de um inquérito por questionário e pela realização de entrevistas biográficas. Este será aplicado, de forma faseada, a um universo de cerca de 300 Trabalhadoras-Estudantes que se licenciaram na Universidade do Minho, Portugal, entre os anos de 2012 e 2022. Decorrido o processo de análise dos dados, serão concebidas entrevistas semiestruturadas, sob a forma de retratos sociológicos, atendendo à metodologia de Lahire (Amândio & Lahire, 2012; Gomes et al., 2014) que, segundo Lima Junior & Massi (2015), atribui um valor significativo às disposições individuais, ampliando

criticamente a abordagem de Bourdieu que se centra no coletivo e social. Estes consideram esta opção metodológica como "uma ferramenta (…)que permite recolher informações acerca do impacto da experiência escolar na trajetória de vida de indivíduos singulares" (2015, p. 561). Lima & Massi (2015) referem "[q]uanto mais variadas forem as trajetórias sociais possíveis, quanto maior for o acesso a experiências sociais distintas, tanto mais autênticas serão essas individualidades" (p.563). Assim, o primeiro problema metodológico é a passagem do relato para o retrato da história de vida "inferindo as disposições de um sujeito de pesquisa a partir dos fatos que ele mesmo narra sobre sua vida" (ibid, p. 565). É com base nesta análise intensiva, centrada nas Trabalhadoras-Estudantes, que iremos construir os perfis das trajetórias individuais das Trabalhadoras-Estudantes até à sua integração no Ensino Superior (Ferreira, 2014). Neste projeto de investigação pretende-se realizar cerca de vinte entrevistas, em dois momentos intercalados, permitindo, quer ao entrevistado, quer ao entrevistador, "acréscimos de reflexividade" (ibidem, p.8). Assim, o guião da entrevista semiestruturada, irá recolher informação sobre configurações familiares, trajetórias das Trabalhadoras-Estudantes, da infância ao Ensino Superior, identificando (in)sucessos durante o percurso académico, "barreiras socioeducativas de ordem diversa que colocaram em questão a participação dos sujeitos na aprendizagem" (Antunes & Sá, 2019, p.72) com o sucesso. Obter-se-ão dados para compreender como cada sujeito conseguiu lidar com as suas experiências, condições e tensões e transformá-las em novas (resign)ações, sentidos ou oportunidades, assim como descobrir os parâmetros sociais utilizados para contrabalançar as suas escolhas e trajetórias. Após a análise da transcrição das entrevistas, sob a forma de relatos na primeira pessoa, poder-se-ão obter as (passagens ou parcelas relevantes das) histórias de vida.

Estudo preliminar sobre as Trabalhadoras-Estudantes na Universidade do Minho, no período de 2012-2022

O estudo que apresentamos constitui uma abordagem preliminar que se integra no âmbito de um projeto de investigação, que tem como objeto de estudo a análise de diferentes dimensões e práticas de vida das trabalhadoras-estudantes que frequentaram uma licenciatura no período de 2012-2022, na Universidade do Minho, Portugal. Para o devido efeito, foi aplicado um inquérito por questionário a 20 trabalhadoras-estudantes, estruturado em diferentes dimensões: dados sociodemográficos; percurso escolar; acesso, integração e

adaptação ao Ensino superior e entrada para o mercado de trabalho.

Quando responderam ao questionário, as trabalhadoras-estudantes, todas de nacionalidade portuguesa, situam-se, predominantemente, na faixa etária dos 48-57 anos e encontram-se inseridas no mercado de trabalho. É ainda de referir que pertencem a classes populares dado que os seus progenitores eram trabalhadores por conta de outrem, do operariado industrial ou da área de serviços. No entanto, e apesar dos seus pais possuírem habilitações escolares ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, sempre reconheceram e valorizaram a escolarização como forma de melhoria das condições de vida.

Os percursos escolares destas mulheres foram marcados por reprovações ao longo dos seus percursos no ensino básico e/ou secundário, associados a dificuldades de aprendizagem, desinteresse pela maior parte dos assuntos tratados nas aulas, falta de estudo, de assiduidade e de apoio de familiares para acompanhar as aprendizagens esperadas.

Os seus percursos escolares, até à entrada no ensino superior, foram realizados em estabelecimentos públicos, pelas vias do ensino regular e do ensino recorrente ou outras modalidades de educação e formação (não-formais).

Das 20 mulheres inquiridas, apenas um número reduzido terminou o percurso escolar no tempo esperado, tendo a maior parte efetuado, para além do tempo normal, por via de percursos alternativos.

Estas mulheres começaram a trabalhar cedo, tendo interrompido os seus percursos escolares por diferentes motivos: falta de motivação face aos estudos, ter obtido muito cedo independência financeira e a necessidade de ter um trabalho remunerado para ajudar a família. No entanto, e por força das circunstâncias das suas vidas decidiram, mais tarde, ingressar no ensino superior com o objetivo de promoverem a sua formação pessoal; prepararem-se para uma profissão qualificada e terem mais oportunidades económico-sociais. Estas mulheres, quando ingressaram no ES eram, maioritariamente, casadas ou já separadas, com filhos ao seu encargo. São mulheres com diferentes responsabilidades, que possuem famílias e um emprego. Ora, aquando da sua entrada no ensino superior tiveram necessidade de usufruir do estatuto de Trabalhadoras-Estudantes, embora este direito não tenha constituído o cerne da sua decisão.

No que respeita ao processo de adaptação ao Ensino Superior as opiniões dividem-se, pois por um lado, identificamos um grupo de mulheres que o consideraram como menos bom

tendo destacado como fatores negativos a insuficiente preparação, devido ao percurso escolar que realizaram anteriormente e muita dificuldade na organização do seu tempo. Por outro lado, identificamos um outro grupo de mulheres que o consideraram que a sua adaptação ao ES como muito boa e/ou boa, tendo identificado, positivamente, a pertença a um grupo de trabalho colaborativo constituído por colegas do mesmo curso, a existência de uma excelente rede de relações no âmbito académico e possuírem métodos de estudo e saberem usar a tecnologia para a elaboração dos trabalhos.

Para a concretização do seu percurso no ensino superior, 17 das 20 entrevistadas usufruíram do estatuto de trabalhadoras-estudantes, designadamente a isenção do regime presencial obrigatório, da dispensa para a realização dos momentos de avaliação, nomeadamente em dias do exame (sejam orais ou escritos), e no dia imediatamente anterior, o que significava o beneficio de dias sem trabalho em proporção às provas a prestar para um (limite máximo de 4 dias de faltas por disciplina em cada ano letivo).

Os percursos académicos destas mulheres implicaram mudanças nas suas vidas refletindo-se na reorganização das tarefas domésticas, no convívio com os amigos e família, privando-se de atividades de lazer. A frequência do ES, teve um impacto negativo na conciliação da vida académica, pessoal, familiar e profissional, deixando de ter tempo para outros compromissos. Estes factos potenciaram situações de ansiedade, frustração, cansaço e muitas vezes vontade de desistir. Houve necessidade de redefinirem a gestão do tempo face às suas responsabilidades, nomeadamente ao estudo.

Fruto da sua experiência, assente em constrangimentos e dificuldades consideram que é importante implementar mudanças no ES que diminuam as pressões sentidas suavizando o percurso, sobretudo, das trabalhadoras-estudantes, tais como: aumentar as aulas em horário pós-laboral; existir um gabinete de apoio ao aluno trabalhador-estudante que disponibilize serviços que o ajudem a ultrapassar as dificuldades processuais; existir um horário mais alargado dos serviços de apoio (biblioteca, reprografia, serviços académicos, cantina e bar, entre outros), maior apoio e disponibilidade por parte do corpo docente para tirar dúvidas e a possibilidade de existirem prazos mais alargados na entrega de trabalhos académicos. Independentemente destas limitações e ansiedades é de salientar que estas vinte mulheres, apesar dos constrangimentos e dificuldades, concretizaram o sonho tão almejado. Mulheres que, por força das circunstâncias das suas vidas, encontram nos seus percursos de vida

muitas “pedras”, as quais constituíram peças fundamentais para alicerçar as suas trajetórias de vida com vista à construção de um “castelo”, de um projeto de vida tão ansiado.

Conclusão

Assiste-se cada vez mais a jovens adultos que, pelas decisões que vão tomando ao longo da vida, interrompem os seus percursos escolares e regressam, mais tarde, aos “bancos da escola”. Graças a esta crescente procura assistimos ao despontar de “novos públicos” que procuram responder às imposições de uma sociedade em constante transformação, que os incita a aprenderem ao longo da vida, por forma a responderam aos novos desafios e reivindicações de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Assistimos, ao assomar de “novos públicos”, designados por alguns de “estudantes não tradicionais ou atípicos”, que têm em comum o facto de se diferenciarem pelo seu caracter heterogéneo, diversificado comparativamente com os designados “estudantes tradicionais” Todavia, esta realidade tem sido alvo de alterações, pois assistimos, no campo de educação e da formação, ao surgimento de um público dissemelhante, afastando-se o pendor elitista e segregador do acesso à educação e à formação. Aprender ao longo da vida tem constituído um assunto que cada vez mais está nas agendas europeias e nacionais, ao destacarem como princípio fundamental que todos os cidadãos devem adquirir, atualizar e aprofundar as competências face ao atual mercado de trabalho. Neste estudo, apresentamos precisamente adultas que regressaram à escola, nomeadamente ao ensino superior, alguns anos após terem abandonado o seu percurso escolar. Trouxemos para este estudo o caso de vinte trabalhadoras-estudantes que foram capazes de “converter fraquezas em forças, não raras vezes à custa de experiências de sofrimento, de humilhação e de esforços” (Lopes, 2023, p.13) mas que resultaram em sucessos pessoais e profissionais. Como já foi mencionado, trata-se de um estudo preliminar que será objeto de aprofundamento mediante o alargamento da amostra e da realização de uma análise intensiva, através da concretização de 20 entrevistas a trabalhadoras-estudantes, que nos permitirão retratar e compreender as histórias de vidas, partindo do seu passado até um presente proeminente.

Referências Bibliográficas

AMÂNDIO, S. & LAHIRE, B. (2012). Entrevista com Bernard Lahire “Do Homem Plural ao Mundo Plural”. *Análise Social*, 47 (202), pp.195-208.

ANTUNES, F. & SÁ, V. (2019). Se houvera quem me ensinara, quem aprendia era eu: percursos académicos de jovens - trilhos sinuosos, futuros possíveis. In F. Antunes (org.), *Remar contra as desigualdades em educação* (69-96). Vila Nova de Famalicão: Húmus.

ÁVILA, P. (2023). *Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na EU: relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação»,* Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 102. pp. 9-39. DOI: 10.7458/SPP202310231587.

BARROS, M.R & LOPES, M.S (2015). As políticas de ensino superior em Portugal e o caso dos estudantes não tradicionais: reflexões sobre o direito dos adultos à educação (superior). *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* Dez. 9(16):364

BODGAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRÁS, J & GONÇALVES, M.(2019). Para uma política educativa que seja capaz de se pensar e renovar: os maiores de 23. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, pp.170-193. DOI: 10.26843/ae.v12i3.768.

BRÁS, J., JEZINE, E., FONSECA, S., & GONÇALVES, M. (2011). A universidade portuguesa: O abrir do fecho de acesso – O caso dos maiores de 23 anos. Revista Lusófona de Educação, 21, pp.163-178.

CARVALHO, K.P. T, & CARDOSO, G. W. (2022). Estudantes -Trabalhadoras: percursos, ingresso e estratégias de permanência no Ensino Superior. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 05-28,08 (06).

CERDEIRA, L.; CABRITO, B. & PATROCÍNIO, T. (2011). Equidade, Acessibilidade e Elitização do Ensino Superior. O Caso Português. In Cabrito, B. e Jacob, V. (Orgs.)"Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal – Tendências Atuais". Lisboa: Educa. ISBN: 978-989-8272-12-6.

CORREIA, A.M.R & MESQUITA, A. (2006). Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento. Lisboa: Edições Silabo DOI:10.19177/prppge.v9e162015364-383

COSTA, A.F. & LOPES , J.T (2008). Os estudantes eos seus TRajectos no Ensino Superior: sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas. Relatório Final. *Centro de investigação e Estudos em Sociologia.Projeto de Investigaçãocom Financiamento FCT.*

DUARTE, R..; PIRES, A.L., & NOBRE, A., L. (2017). Flexibilização do percurso de aprendizagem num curso de licenciatura dirigido a trabalhadores estudantes. In A. L. Ferreiro & M. G. Gericota (Ed.), *TICAI 2016: TICs para el aprendizaje de la ingeniería* (pp. 7-14), Vigo: IEEE/Sociedad de Educación. Disponível em: http:// hdl.handle.net/10400.26/18242.

FERREIRA, S. V. (2014). Artes de entrevistar, composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. Torres & J. Palhares (orgs). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.13-37). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

FRAGOSO A; RIBEIRO, M; GONÇALVES.T; ROCHA.R; QUINTAS, H; BAGO, J.; FONSECA, H;SANTOS, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*.67-81,45(1)

GOMES, R.; CERDEIRA, L.; LOPES, J. T.; Vaz, H.; Brites, R.; Cabrito, B.; Machado-Taylor, M.; Magalhães, D.; Patrocínio, T.; Peixoto, P.; Ganga, R. & Silva, S. (2014). Working Paper V - Retratos Sociológicos: Orientações Gerais. In *Brain drain and academic mobility from Portugal to Europe* - Coleção Working Papers Bradramo (pp. 1-15). Porto: Universidade do Porto.

GUIMARAES, P. (2011). Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação para a competitividade. Braga: Universidade do Minho

JUNIOR, L.P & MASSI, L. (2015). Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciência & Educação* (Bauru), 21, 559-574.

LIMA, L; C. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). *In* Rui Canário e Belmiro Cabrito, Orgs., Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências. Lisboa: Educa, pp.31-60.

LOPES, J., T. (2015/16). A Universidade e os seus estudantes. Um olhar de dentro. *Revista Lusófona de Estudos Culturais,* 3 (2), pp.81-90.

LOPES. J.T. (2023). "Elas". Percursos inesperados de jovens mulheres das classes populares. Editor: Tinta da China.

MATOS, J.F. & PEDRO, A. (2011). O estudo de Caso na Investigação em educação - em direção a uma reconceptualização. *XI Congresso da SPCE*, pp. 583-587 Guarda: SPCE.

MELO, A.; LICÍNIO L. & GUIMARÃES, P (orgs.) (2021), Actualidade da Educação Permanente, Lisboa, APCEP/Espaço Ulmeiro.

MONTEIRO, S. Almeida, L, GOMES, C. & SINVAL. J. (2022). Employability profiles of higher education graduates: a person-oriented approach. Studies in Higher Education, 47 (3), 499–512.

PIRES, A.L. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, ensino superior e novos públicos: Uma perspetiva internacional. In M. G. Alves (Ed), *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estado, instituições e indivíduos* (pp.107 -138). Caparica: FCT, Universidade Nova de Lisboa.

QUINTAS, H., GONÇALVES, T., RIBEIRO, C., MONTEIRO, R. & FRAGOSO, A. (2014). Estudantes adultos no ensino superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso ao ensino à vida académica. Revista Portuguesa de Educação, v. 27, n.2, pp.35-56, out 2014. DOI: https://doi.org/10.21814/rpe.6245

SOARES, J. (2016). A integração do estudante adulto na Universidade de Lisboa: A transição dos maiores de 23 para o ensino superior: Potencialidades e dificuldades sentidas. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Goncalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes "não tradicionais" no ensino superior: Transições, obstáculos e conquistas* (pp. 35-42).

Faro: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações/Universidade do Algarve.

TETT, L. (2004). Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion. Studies in the Education of Adults, 36(2), 252-264.

TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (2014). As investigações que se fazem… rotas de pesquisa e tendências dominantes. In Torres, L. L. & Palhares, J. A. (orgs), Metodologia de investigação em ciências sociais da educação (pp.13-37). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

VALADAS, T. S. & FRAGOSO A. (2018). Estudantes não tradicionais no Ensino Superior. Dos "Novos Públicos" aos estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. Valadas (Coords.), Estudantes não-tradicionais no ensino superior (pp. 19-38). Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior/Instituto Politécnico de Coimbra.

VASCONCELOS, R; ALMEIDA, L. S.& MONTEIRO, S. C. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. International conference on engineering and computer education (pp. 457-461). Buenos Aires: ICECE.

VILHENA, C; VALADAS, T.S & FRAGOSO. A. (2018). Estudantes não tradicionais no Ensino Superior. As transições para o ensino superior: Problemas e desafios atuais. In A. Fragoso & S. Valadas (Coords.), Estudantes não-tradicionais no ensino superior (pp. 39-58). Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior/Instituto

Percursos políticos do Brasil e de Portugal para democratização educacional

Catiane Kolling Kother
Universidade do Minho
catiksl@hotmail.com

Introdução

O presente texto busca percorrer os caminhos que têm sido trilhados politicamente pelo Brasil e Portugal com o objetivo de democratizar a educação. Partindo da premissa de que a democratização da educação, neste momento, requer uma revisão de conceito e medidas, para além do acesso e da matrícula. Para isso, analisamos as políticas que vêm sendo implementadas, seus princípios e valores, estabelecendo relações com novos modos de pensar a democratização educacional. Isso inclui a ampliação do conceito, relacionando- o diretamente com os processos de inclusão e exclusão que ocorrem dentro das escolas, a partir da matrícula do aluno.

As políticas que serão analisadas nesse sentido são aquelas voltadas para o acesso de todas as crianças e jovens à escola, e que se baseiam em marcos mundiais, dos quais Brasil e Portugal são signatários: Declaração Universal dos Diretos Humanos (1948); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994). Estes documentos ressaltam a garantia do acesso e da permanência de todas as crianças, independentemente de quaisquer diferenças humanas, sejam elas físicas, biológicas, sociais ou culturais.

No decorrer desta escrita, buscamos compreender quais são os princípios fundadores que norteiam as políticas implementadas nos dois países, assim como quais são os princípios de uma educação baseada na democracia. Realizando esses paralelos entre conceitos-chave para os dois temas, o texto não tem como objetivo realizar comparações entre um país ou outro como uma disputa, mas sim aproximando as realidades, cientes de que a educação, juntamente com a ciência, a tecnologia, a teoria política, o progresso econômico e diversos outros aspectos, tem uma abrangência global intrínseca. Isso significa que sua natureza fundamental (essência), sua configuração (estrutura) e as bases de seu valor (legitimidade) são predominantemente influenciadas pelo contexto cultural e pelo sistema econômico global, em vez de serem determinadas exclusivamente pelos estados-nação (Boli & Ramírez, 1986). Neste sentido, Lüdke & André (1986, p.23), referem que a dualidade de duas realidades permite a "identificação desses aspectos comuns e recorrentes que vai

permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado".

A democratização da educação

A democratização da educação, segundo Grácio (1986), consiste em garantir o direito à educação para todos, democratizando tudo que envolve a escola, desde os valores, os conteúdos, seu funcionamento e governo, os interesses sociais e culturais, a relação entre o sistema educativo e a política. Assim, entendemos que a "educação é uma condição necessária para o exercício da cidadania, constituído- se, portanto, num direito de todos e de cada um" (Goergen, 2013, p.734), considerando, inclusive, que a educação é uma das condições essenciais para a criação de uma sociedade democrática e justa e que estes direitos só podem ser garantidos com a intervenção do Estado (Goergen, 2013).

Os caminhos para a democratização da educação no Brasil e em Portugal relacionam- se aos processos políticos e históricos de cada país, conforme a sua trajetória percorrida. A conexão entre a democratização da educação e os momentos políticos cruciais, como as declarações das Constituições de 1976 em Portugal e de 1988 no Brasil, evidencia a relação íntima entre os processos democráticos e o acesso à educação. No Brasil, conforme Peroni (2013, p.22), o processo seguiu o seguinte percurso:

> O país viveu várias ditaduras, sendo que a última foi um golpe militar, iniciado em 1964, que perdurou até 1985. O período de abertura política foi marcado por movimentos em busca de direitos sociais e busca de participação efetiva na construção de uma sociedade e um Estado mais democráticos. É nesse processo de correlação de forças que as lutas por democracia se materializaram em alguns direitos educacionais consagrados na legislação, principalmente através do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990).

Em Portugal, este percurso também está estreitamente ligado aos processos democráticos do país, com a Reforma Veiga Simão, de 1970, a qual representou a primeira necessidade da expansão da escolaridade. Portanto, o paralelo entre os dois países acerca da democratização do ensino centra- se na extensão da escolaridade obrigatória e especialmente enquanto direito à educação de todos.

Sob esta perspectiva, torna- se fundamental pensar na democratização do ensino baseada numa democracia com princípios de cidadania, tomando como parâmetro que esta é "essencialmente consciência de direitos, deveres e exercício de democracia [...], pois não há

cidadania sem democracia" (Gadotti, 2000, p.290). Isso envolve não só a democratização do ensino, mas discutir a educação a partir de princípios da democracia, nos quais a participação nos processos é fundamental. Uma educação que democratiza o seu acesso, valoriza a permanência, reconhece todos os sujeitos, e, sobretudo, as diferenças dos indivíduos que dela fazem parte, agindo em prol da participação de todos, seria uma aspiração utópica para a democratização da educação. Considerando, inclusivamente, as diversas formas de ver, sentir e entender o espaço escolar e os que dele fazem parte.

Mas percebe- se, nesta trajetória histórica e política, que não é bem esse o caminho que vem sendo trilhado para a democratização do ensino. E que, não obstante todas as políticas públicas vigentes, há ainda tensões que, a cada dia, sobressaem aos olhos de todos que fazem parte da comunidade educativa. Portanto, refletir sobre a democratização da educação atualmente torna- se necessário pelos desafios que se encontram nos contextos educativos.

A consolidação e a expansão da educação para todos, através da democratização do ensino, até hoje não é garantia de educação de qualidade para todos, como pretendia a legislação. Infelizmente, o que tem acontecido, segundo Valle & Ruchel (2009, p.180), é o contrário, pois mesmo com a democratização, ainda "persistem o baixo desempenho dos alunos, o abandono precoce, a exclusão de grandes contingentes populacionais, a segregação escolar no interior dos próprios sistemas de ensino."

O modo como o acesso à escola tornou- se obrigatório e alargado também reverberou em outro advento na educação, a escola de massas, que ocorreu tanto em Portugal quanto no Brasil, a qual, na essência, visava democratizar o ensino, pois trazia para dentro da escola crianças e jovens que antes não a frequentavam, tornando- a mais heterogênea (Formosinho, 1997).

Entretanto, as mesmas políticas educacionais que asseguraram a entrada desse público estipularam o que seria importante saber e o que seria aceitável fazer dentro das escolas, o que não foi condizente com a heterogeneidade do público que veio adentrar nelas. Este processo gerou a massificação das escolas, as quais ensinavam a muitos, como se todos fossem iguais (Cortesão, 2012).

Com algumas especificidades, os dois países passaram por processos semelhantes, já que desde a 2ª Guerra Mundial, os países menos desenvolvidos e os ocidentais têm vindo a

aumentar o tempo da escolaridade obrigatória (Formosinho, 1997). Em Portugal, a escola de massas esteve muito vinculada, segundo Formosinho (1997, p. 8), "à unificação, em uma só escola, da população estudantil, antes dividida por liceu e escola técnica, que traduziu-se na maior heterogeneidade social na composição discente da escola. Essa heterogeneidade é a essência da escola de massas."

Essa união transformou a escola para alguns em escola para todos. Todavia, este processo implicou alterações profundas nos valores morais e sociais da escola portuguesa e deixou claro que a visibilização social da heterogeneidade nunca foi bem apreciada no interior da escola. Essas alterações ainda hoje replicam desigualdades dentro do sistema português de educação (Formosinho, 1997).

Já no Brasil, com a obrigatoriedade e alargamento da escolaridade, salientaram-se os problemas que já enfrentava a educação brasileira, ficando evidente, através das escolas de massas, a extrema desigualdade na qualidade da oferta escolar, nos processos de escolarização e nas condições de trabalho dos professores (Lelis, 2012). Da mesma forma, a escola de massas, disfarçada de democratização do ensino, no Brasil, também foi responsável por transformar as crianças e jovens em alunos (classificados, categorizados...) e a escola como impositora da sua verdade, através de suas normas, construindo a ideia de aluno "imaginado" (Nóvoa, 2001).

O mesmo autor ainda ressalta que "é essencial compreender o modo como a escola configura dispositivos de governo dos alunos, através da prescrição de comportamentos ditos 'saudáveis' e 'razoáveis', legitimados, em regra geral, pela vontade de assegurar a formação de sujeitos 'autónomos' e 'responsáveis'" (Nóvoa, 2001, p. 10). E não há como tecer esta reflexão sem ressaltar quais eram os princípios fundadores da democratização do ensino, quer seja no Brasil, em Portugal ou em outros países que passaram também por esta implantação da escola obrigatória na sociedade (Nóvoa, 2001). Princípios baseados na igualdade de oportunidades e meritocracia, que vigoram até hoje na educação.

Os princípios de igualdade de oportunidades e da meritocracia são princípios centrais nas teorias da justiça clássicas e sustentam as sociedades democráticas, as quais procuram estabelecer critérios para a justa distribuição de bens sociais. Na educação, a justiça tem sido fundamentada nos princípios de justiça distributiva, os quais buscam "igualizar" os indivíduos.

Entretanto, os estudos das últimas décadas têm mostrado que os princípios adotados para a justiça escolar não têm sido garantia de sucesso para todos, independentemente do meio social, educacional ou familiar a que o estudante pertença. Assim como não têm garantido o acesso equitativo aos bens primários para todos, conciliando a diversidade e eliminando todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais (Valle, 2013). A meritocracia, neste contexto, surge inclusive como um princípio que harmoniza "as diferenças individuais e as desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio e a eficácia global da sociedade: todo individuo é estimulado a explorar ao máximo seus talentos" (Valle, 2013, p. 668).

Estes mecanismos que sustentam uma escola de massas pressupõem que, para alcançar a igualdade na educação, os obstáculos ao progresso individual desaparecem. Esses dualismos permanecem obscuros dentro de uma justiça educacional baseada na democracia, os quais não atingem verdadeiramente seus sujeitos; pelo contrário, continuam a manter as diferenças, tornando esse processo inacabado e gerando cada vez mais a exclusão.

A partir das reflexões sobre quais os princípios e valores que fundamentam uma educação democrática, iremos para uma análise de como as políticas públicas da educação do Brasil e de Portugal têm sido implementadas para garantir uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens.

Políticas educacionais voltadas para democratização no Brasil e em Portugal

As políticas públicas educacionais integram um grupo de políticas sociais de um país e têm por objetivo assegurar o direito de todos à educação de qualidade. Torna- se imprescindível considerar que a política educacional deve garantir o direito a todos os cidadãos à inclusão na sociedade de maneira digna e igualitária, o que implica a elaboração de textos que orientem esses princípios em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

A elaboração de políticas públicas educacionais caminha junto aos movimentos sociais, como já destacamos anteriormente, tornando- se a maneira mais justa de garantir que todos tenham os mesmos direitos. Diante disso, cabe refletir sobre os princípios que orientam essas políticas públicas na área da educação, onde a igualdade não seja apenas garantida, mas efetivada como um direito social de todos os cidadãos. Neste sentido, Casa-Nova (2013) destaca a importância de pensar em meios para tornar essa igualdade real, assegurando o acesso efetivo a ela, além de buscar formas de promover oportunidades de

vida e de consolidar legalmente essa igualdade.

Perante todos esses movimentos sociais e políticos, no sentido de tornar a educação um bem comum, os organismos internacionais têm se organizado e influenciado diretamente as políticas educacionais de muitos países, o que, segundo Libâneo (2016), afeta diretamente os objetivos e funcionamentos de uma escola. O autor ressalta:

> Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (Libâneo, 2016, p.40).

A trajetória da educação tem atravessado os diferentes períodos históricos da nossa sociedade e nem sempre foi um caminho fácil; pelo contrário, muitas vezes foi cruel e desumano. Contudo, é compreensível que os encontros e convenções internacionais tenham voltado a sua atenção para os direitos humanos, sendo o primeiro marco a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, que, de acordo com Casa-nova (2013), visava estabelecer o respeito pelos seres humanos e a humanização das sociedades, especialmente após um período pós-guerra. A necessidade de assegurar e proteger os direitos humanos foi reconhecida como um passo crucial nesse processo. No Artigo 26 da Declaração, já se anunciava que "todos têm direito à educação", concebendo a educação como um direito humano e universal.

Posteriormente, realizou- se em Joimtien, Tailândia (1990), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de garantir educação de qualidade, proclamando, no Artigo 2, a meta de "universalizar o acesso à educação e promover a equidade". Nesta Conferência, houve também preocupação com o elevado número de crianças sem acesso ao ensino escolar, mesmo após 40 anos após a Declaração dos Direitos Humanos, que estabeleceu a educação como um direito humano e universal. Além disso, nesta Convenção, foi ratificado o direito da criança à educação.

Por fim, a Declaração de Salamanca tornou- se um dos principais marcos para o processo de democratização da educação, pois tem como princípio fundamental, de acordo com Corrêa (2010), que a escola deve acolher todas as crianças, independentemente de qualquer condição, sejam elas deficientes, moradoras de rua, bem-dotadas ou de diferentes etnias e

culturas.

Brasil e Portugal, alvo desta análise, são signatários destes documentos internacionais. Baseiam as suas políticas públicas educacionais nos documentos acima referidos para contextualizá-las na sua realidade. Portanto, usamos fontes documentais dos dois países, incluindo as principais leis encontradas nos sites dos governos e do Ministério da Educação em ambos os países, que abarcam a temática.

Brasil

Nossa análise se dará inicialmente para as legislações sobre a democratização da educação no contexto brasileiro, onde percebe- se que se seguiram os mesmos percursos históricos globais de conquistas e evoluções, sendo resultados de lutas e movimentos para que o acesso e a permanência se efetivassem no sistema de ensino brasileiro.

No entanto, mesmo seguindo as tendências mundiais sobre as orientações nas políticas educativas, importa considerar que cada país tem a sua realidade e os seus desafios, tornando importante contextualizar essas orientações para cada realidade analisada. Outro aspecto relevante, segundo Libâneo (2016), em relação à internacionalização das políticas, é que esta "é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetários, comerciais, financeiros e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento" (p.42).

Para aprofundarmos quais foram as verdadeiras modificações na legislação do Brasil tomamos como objeto de estudo a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

A educação, como direito constituído, surge com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, na qual ficou garantido o direito à educação a todos os indivíduos, com princípios de "Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola." (artigo 205), bem como a garantia de padrão de qualidade de ensino no Brasil. Com esta conquista, legitimaram- se as lutas sociais de grupos historicamente excluídos. Conforme Ferreira (2006, p.90), "naquele contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos.".

A partir da Constituição Federal e orientados por organismos internacionais, na década de 90, ocorreu no Brasil um conjunto de reformas estruturais caracterizadas pelos discursos de

Educação para Todos, de 1990 e na Declaração de Salamanca, em 1994. No final da década de 90, marcada por grandes movimentos internacionais e nacionais, ocorre a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em 1996. A LDBEN nº9.394/96 surge para consolidar e garantir a educação como um direito fundamental das crianças e para organizar a educação nacional brasileira.

Nos seus princípios, destacam- se, no Título II, Art. 3º, que a educação será fundamentada na "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância". Os princípios que fundamentam a LDBEN nº 9.394/96 apontam o caminho para uma educação baseada na tolerância e no respeito. No entanto, quando se trata de uma diferença, está ainda é abordada de forma separada na legislação, sem enfatizar e possível existência de outras formas de diferenças que também necessitam de superação e olhares para se atingir uma educação democrática, pois não são apenas os deficientes que se matriculam e frequentam as instituições escolares, mas também as diferentes culturas, etnias e gêneros, que igualmente enfrentam discriminação na sociedade e dentro do ambiente escolar, e, portanto, merecem uma interface com as políticas públicas (Rodrigues, 2003).

Portugal

Sobre as implementações das políticas de Portugal neste sentido, tem- se como um marco importante a "Revolução dos Cravos" de 25 de Abril de 1974 e as profundas mudanças sociais que então se verificaram influenciando decisivamente na educação.

Diferentemente do Brasil, especialmente devido ao sistema de administração público do Estado Português ser unitário, as políticas, leis e decretos são sancionados e implementados em todo o país, sem subdivisões. A nível nacional, as principais legislações que asseguram a democratização da educação são: a Constituição da República Portuguesa (02 de abril de 1976) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986).

A Constituição da República Portuguesa, de 1976, foi o principal marco legal após a Revolução dos Cravos, no qual começaram as ser consagrados os direitos fundamentais à educação e à igualdade de oportunidades, através dos artigos 73 e 74, que afirmam "Todos tem direito a educação e à cultura" e garantem que o governo se compromete a facilitar o acesso democrático à educação e a criar as condições necessárias para que a educação, seja

por meio da escola ou de outros recursos formativos, promovendo a igualdade de oportunidades, reduzindo as disparidades econômicas, sociais e culturais, estimulando o desenvolvimento da personalidade e da mentalidade tolerante, promova a compreensão mútua, a solidariedade e a responsabilidade, contribuindo assim para o progresso social e para a participação democrática na vida em comunidade.

Estes aspectos foram fundamentais para a transformação de uma sociedade que vinha de um processo de transição para a democracia, no qual os olhares também começaram a se voltar para a educação, reverberando em ações que promoviam a participação de todos aos diretos básicos. Visto que a inclusão de todos ao sistema de ensino, de forma justa, implica participação e presença.

Dez anos após a promulgação da Constituição Portuguesa, em 1986, entrou em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, estabelecendo como princípios gerais o direito à educação e à cultura a todos os portugueses, e a promoção da democratização do ensino "garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (Lei nº46/86).

O debate sobre a igualdade de oportunidade no acesso, mencionado nesta lei, como já abordamos anteriormente, parece ultrapassado quando consideramos as condições de acesso em que cada estudante/ criança se insere no contexto educacional. Expressar essa igualdade de maneira tão geral ainda na lei vigente mostra-se obsoleta quando pensamos em cada criança como um ser humano único, inserido em realidades sociais diversas.

Portanto, é possível perceber no quadro seguinte, as aproximações dos processos de democratização da educação, dos dois países, que curiosamente, têm diferença de dez anos:

Brasil	**Portugal**
Décadas de 60 e 70 – ditadura militar	Décadas de 50 e 60 – regido por regimes autoritários
Década de 80 – abertura dos processos democráticos / democratização da educação	1974 – Revolução dos Cravos, abertura dos processos democráticos do país
1988 – Declaração da Constituição Federal do Brasil	1976 – Declaração da Constituição da República Portuguesa
Expansão e alargamento da escolaridade	Universalização da educação / escola de massas
1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Considerações finais

As reflexões sobre as bases em que a sociedade se constituiu e o papel da educação no contexto social, especialmente das organizações educativas, assentam em contradições. Estas oscilam entre o direito à educação, a justiça educacional e as políticas que a asseguram, e, por outro lado, os mecanismos de seleção que ainda persistem dentro da escola, como um espaço para reprodução das desigualdades sociais e da exclusão.

Quando o debate se debruça sobre como podemos pensar novas formas da escola se colocar no contexto atual, surgem muitas inquietações por parte de todos os atores envolvidos, e essas inquietações aumentam quando, de fato, os desafios permeiam os nossos atos dentro de uma organização escolar. Conforme Fleuri (2003, p.16), essa reflexão vai além, para ultrapassar o comodismo, há de haver uma reflexão crítica acerca dos conceitos e teorias que envolvem a escola:

> além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

A partir desta reflexão, cabe repensarmos a prática educacional, considerando um novo paradigma educativo. Isso requer reflexão sobre as ações pedagógicas até o momento e a formação que recebemos. Essa mudança também demanda diálogo e colaboração não apenas entre os educadores, mas envolvendo toda a comunidade educativa. Segundo Cesar (2003), para construirmos um ambiente genuinamente democrático e participativo na escola, devemos encará-la não apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de diálogo.

Rever essa escola que, segundo Mantoan (2006, p .186), está "pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador", é urgente, pois tem causado cada vez mais injustiças escolares, que prejudicam a trajetória de vida de muitas crianças e jovens. Pensar a educação como meio de incluir os sujeitos, respeitando as identidades, estabelece uma "ruptura de base em sua estrutura organizacional" (Mantoan, 2006, p. 188) e pode sim gerar uma crise educacional, reverberando em mudanças. A autora ainda ressalta:

> As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está cada mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e as nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de

> esgotamento e, no vazio das ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno para transformações (Mantoan, 2006, p .189).

Cabe também a nós educadores trazermos para o debate o que vem se fundamentando os princípios de democracia nos espaços escolares, especialmente não escarando as crianças e jovens como "alunos", mas vê-los como seres humanos. Para tal, é necessário transformar a escola, tornando- a uma organização que aprende, isto é, reaprender tudo de novo, reestruturar tudo de novo, rompendo com os elementos simbólicos que a definem e que são seculares, mas já obsoletos e esgotados, juntamente com políticas educativas que não sejam excludentes, mas que sejam sociais e integradoras (Sarmento, 2002).

Na acepção desta escrita, procuramos encontrar em documentos legais, os percursos históricos e sociais que fundamentam uma educação pública de qualidade. Historicamente, a democratização da educação emerge como o primeiro processo que garantiu o acesso e a permanência das crianças na escola.

No entanto, a forma como esse processo se desenrolou resultou na escola de massa, onde o acesso foi garantido, porém sem mudanças significativas nos acontecimentos subsequentes à entrada na escola, sem modificações na estrutura ou na flexibilização dos conteúdos (Cortesão, 2012). Segundo Bourdieu (1992), isso deu início a uma seleção interna nas instituições, algo que antes era concebido na entrada. Com o acesso da heterogeneidade humana, encontrou mecanismos internos para perpetuar as desigualdades sociais e exclusões, indo a contraponto dos valores essenciais para a participação ativa desse aluno. O que reverbera ainda em processos que selecionam as crianças e jovens dentro das organizações educativas e não em uma democratização educacional verdadeira.

Referências bibliográficas

Boli, J. e Ramirez, F.O. (1986). Cultura mundial e o desenvolvimento institucional da educação de massa. Em 1. Richardson (Ed)., *Manual de teoria e pesquisa para a sociologia da educação* (pp. 65-92).

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (B. Reinaldo*, Trad.). Livraria Francisco Alves Editora S.A.

Casa-Nova, M. J. (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação, 26* (2), 139-157.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 116- 149). Porto Editora.

Corrêa, M. A. M. (2010). Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX. *Educação Especial*, 1, 67-90.

Cortesão, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, 37 (3), 719-735.

Ferreira, R. J. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva* (pp. 85- 113). Summus Editorial.

Fleuri, R.M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 16-35. https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. Repositório ESEPF. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/962/2/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf

Gadotti, M. (2000). Educação para e pela cidadania. In H. Ratter (Org.), *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para construção de uma sociedade sustentável*. Edusp.

Goergen, P. (2013). A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *Educação e Sociedade, 34* (124), 723-742. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300005

Grácio, R. (1986). A educação dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidade? *Revista Crítica de Ciências Sociais, 18*, 153-182.

Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massas: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14 (29), 152-174. https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100007

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa Scielo, 46* (159), 38-62. https://doi.org/10.1590/198053143572

Lükde, M. & André, M. E. D A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Mantoan, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva* (pp. 183- 209). Summus Editorial.

Nóvoa, A. (2001). *Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação*. Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/681/1/21179_1413-2478_161-186.pdf

Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração dos Direitos Humanos. Recuperado de https://www.unicef.org

Peroni, V. M. V. (2013). A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In V. M. V. Peroni (Org), *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp.352) Liber Livro Editora Ltda.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89- 101). Porto Editora.

Sarmento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, *23* (78), 265-283. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015

Unitad Nations International Children's Emergency Funds (UNICEF). (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394

Valle, I., & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação, 22* (1), 179-206.

Valle, I. (2013). (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educ. Pesqui.,* (39), 659-651. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000015

Legislação referenciada

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96). http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Portugal. (1976). *Constituição da República Portuguesa. Diário da República nº86/1976, série 1*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635

Portugal. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86). Diário da República: I série,* nº237. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418

Participação, colaboração, partilha e cuidado: Desafios do projeto SMOOTH em contexto de educação não-formal

Natália Fernandes
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal
natfs@ie.uminho.pt

Fernanda Martins
Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Marlene Barra
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Joana R. Casanova
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Teresa Sarmento
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Daniela Silva
Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Vivian Agnolo Madalozzo
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Erika Machado do Ó Corrêa
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O Projeto SMOOTH[1] abrange uma série de ações que se desenvolvem em diferentes países europeus e que são baseadas nos princípios da Educação enquanto bem comum. No norte de Portugal, s projetos "Clube das Crianças" envolvou práticas realizadas em contextos educativos não-formais com crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, provenientes de um contexto de exclusão social, económica e cultural. A investigação-ação foi conduzida por equipas da Universidade do Minho e de uma instituição não governamental e ocorreu entre março de 2022 e fevereiro de 2023. No âmbito da comunidade escolar, as crianças foram caracterizadas como tendo dificuldadesnas suas relações e interações, além de enfrentarem a falta de recursos materiais. Nesse sentido, o objetivo do projeto foi o de estabelecer espaços de cidadania ativa e democrática a partir de aspectos como a liberdade coletiva, a igualdade de participação e a solidariedade. Neste trabalho, pretendemos apresentar as perceções das crianças envolvidas nos projetos a partir de registos obtidos por um conjunto de técnicas investigativas com crianças, que incluíram conversas, entrevistas entre pares, gravações em vídeo, fotografias, observação participante e notas de campo, de modo a partir das vozes das próprias crianças. O foco são as quatro dimensões da Educação

[1] Este trabalho faz parte do Smooth Project - Educational commons and active social inclusion (Ref. ID: 101004491), financiado pelo Horizonte 2020, com apoio da Comissão Europeia; e pelo CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança (projetos UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020) e CIEd - Centro de Investigação em Educação (projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020), Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

enquanto bem comum: a participação (dando poder à voz e à agência das crianças), a colaboração (promovendo a inclusão e o ethos coletivo), a partilha (promovendo a criação coletiva e a sinergia) e o cuidado (cultivando a empatia e o bem-estar coletivo). Por meio da discussão de cada uma destas dimensões, refletimos sobre o quanto as práticas ilustram o potencial transformador do desenvolvimento de competências de colaboração e de empatia entre crianças em contextos educativos. Para além dos inúmeros desafios que se apresentaram, concluímos que a investigação permitiu o levantamento de uma narrativa de cuidado e afeto genuínos que emergiram na parceria entre adultos e crianças nos dois projetos, cujos princípios sinalizam perspectivas para a co-criação de uma sociedade mais harmoniosa.

Palavras-chave: Criança; Educação enquanto bem comum; Participação; Cuidado.

Uma Breve descrição do Projeto Smooth

O presente texto toma por base os dados resultantes de um projeto de investigação-ação - O Clube das Crianças - desenvolvido no âmbito do projeto europeu SMOOTH: "Bens Comuns Educativos e Inclusão Social Ativa". Este projeto é financiado pelo programa Horizon 2020 e liderado pela Universidade de Tessalónica (Grécia), envolvendo um consórcio de universidades e organizações da Espanha, Itália, Suécia, Bélgica, Alemanha, Estónia e Portugal.

O projeto SMOOTH (2021-2024) envolve a participação de aproximadamente 50 instituições educacionais (educação formal e não formal) onde foram realizados projetos de pesquisa com o objetivo de compreender, desenvolver e acelerar o impacto potencial dos bens comuns na Educação para a redução das desigualdades e a promoção da inclusão social ativa de crianças e jovens.

A concepção da educação como bem comum é o principal alicerce conceptual e prático do SMOOTH, e neste âmbito, abordar bens comuns na educação, significa conhecimento e oportunidades educacionais acessíveis a todos, independentemente das condições socioeconómicas e da localização geográfica. É crucial quebrar as barreiras tradicionalmente enfrentadas no acesso à educação para promover uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente o seu potencial.

De modo desenvolver uma investigação-ação que consolidasse essas premissas, a equipa

portuguesa, da Universidade do Minho (doravante denominada Smooth-UMinho), em colaboração com um parceiro, Porta 7, desenvolveu um projeto, designado *o Clube das Crianças*, apresentado ao longo deste texto.

Apresentaremos o trabalho desenvolvido em duas partes. Na primeira, apresentamos algumas abordagens teóricas sobre o conceito de educação como bem comum e as crianças como seus agentes, enfatizando a importância de conceituar as crianças como atores sociais na operacionalização das dimensões abrangidas pelo SMOOTH. Na segunda componente procede-se à análise do projeto "Clube das Crianças" e a a agência das crianças aí consideradas. A seção final sintetiza a reflexão decorrente de todo o processo.

Conceitos Centrais: Bem Comum e Educação

O termo *bem comum* é um termo polissémico que adquiriu significados distintos, especialmente nas últimas décadas. Na década de 1980, foi apropriado pela economia neoliberal em discursos que promoviam a globalização como um bem comum. No entanto, logo se percebeu que este bem comum estava principalmente associado a uma conotação empresarial e mercantilista, ligada ao lucro e à exploração do trabalho. Desafiando esta conceção, autores como Pato et al., (2013) e Korsgaard (2019) advogam que os bens comuns são um processo vivo e ativo que se materializa através de atos de apoio mútuo, resolução de conflitos, comunicação e experimentação para criar sistemas de gestão de recursos partilhados. Promove valores de igualdade, abertura, sustentabilidade e atitudes e comportamentos ecológicos. Assim, os bens comuns representam uma visão transformadora destinada a melhorar a vida quotidiana, apresentando uma oportunidade de reimaginar o nosso futuro coletivo e revolucionar a organização social, a economia, a infraestrutura, a política e o poder do estado. E, nesse âmbito, os bens comuns permitem que os indivíduos experimentem liberdade sem esquecer os outros, estabeleçam justiça sem controlo burocrático, promovam um sentimento de união sem coerção e afirmem soberania sem promover o nacionalismo. A noção de bem comum também emerge em relação aos bens disponíveis para todos os membros de uma comunidade, em contraste com interesses individuais. No entanto, não é apenas "a vida harmoniosa dos indivíduos que importa, mas também a harmonia da vida que os seres humanos têm em comum" (UNESCO, 2015, p. 85).

Em articulação com as definições apresentadas, a educação baseada em bens comuns é

vista como um sistema alternativo de ação, com valores baseados em igualdade e governança entre pares. Conforme proposto pelo projeto SMOOTH, envolve abordagens democráticas e comunitárias horizontais que contribuem para a reversão das desigualdades. O conceito de reverter desigualdades é baseado no princípio de que todo indivíduo, independentemente da idade, possui o direito e o conhecimento para participar dos processos de tomada de decisão sobre aspectos significativos de suas vidas. Ao permitir que as crianças tenham voz e estejam envolvidas em processos democráticos, contribuímos para o seu bem-estar, inclusão social e transformação da sociedade em direção a um futuro mais democrático e equitativo (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Portanto, a criação de espaços projetados e operados por e para crianças torna-se uma possibilidade, quando valores democráticos, respeito mútuo, autonomia e solidariedade são abraçados e incentivados. Estes valores servem como base para cultivar um ambiente onde as vozes das crianças são valorizadas e a sua agência é reconhecida, levando ao seu envolvimento ativo na formação das suas próprias vidas e das comunidades às quais pertencem. Em espaços onde as crianças participam ativamente pelo bem comum, a governança entre pares é enfatizada, minimizando hierarquias e promovendo colaboração, responsabilidade compartilhada e respeito mútuo. Ao abraçar a diversidade, o consentimento na tomada de decisões e o compartilhamento generoso de conhecimento, proporciona-se um espaço protegido para o bem comum, desafiando noções tradicionais de propriedade e controle para abordar a desigualdade e promover a inclusão.

Processos desta natureza envolvem uma reconfiguração da educação com base nos valores de participação, partilha e cuidado por todas as partes da comunidade educativa, com crianças, professores e pais co-participando. Isso pode ser alcançado quando o exercício efetivo dos direitos das crianças, consagrado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC, 1989), é promovido. Nesta Convenção ganham particular destaque direitos políticos, particularmente os Artigo 12, Artigo 13, Artigo 14 e Artigo 17, fornecendo forte apoio para sustentar novas subjetividades na esfera pública - as subjetividades das crianças - reconhecendo a sua ação social com influência significativa na organização da vida pública.

Notas Metodológicas sobre o Projeto “Clube das Crianças”

No âmbito do Projeto SMOOTH, o Clube das Crianças surgiu de uma parceria entre

professores e profissionais da instituição acolhedora e a equipa do Smooth-UMinho, com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda do grupo de crianças que estariam envolvidas nele. Professores e profissionais da instituição estiveram ativamente envolvidos na comunidade nos últimos 15 anos, reconhecendo os desafios enfrentados pelas crianças e suas famílias. Esses desafios incluem a falta de oportunidades de participação democrática nos processos de tomada de decisão, dificuldades de acesso a serviços essenciais como educação, cuidados de saúde e emprego, e a perpetuação de mecanismos que contribuem para a exclusão social. As interações iniciais entre a equipa do Smooth-UMinho, as crianças e os profissionais ocorreram num ambiente não formal dentro de uma escola primária, como parte de atividades extra-curriculares. A equipa convidou as crianças a juntarem-se e a colaborarem nos processos de tomada de decisão, enfatizando que a sua participação ou presença era opcional respeitando as suas decisões individuais durante cada contacto. As crianças mostraram imediata curiosidade e interesse no projeto e participaram ativamente na definição dos objetivos do projeto, expressando o desejo de criar um espaço pensado pelas crianças e para as crianças poderem explorar os seus interesses.

A equipa do projeto baseou o seu trabalho na metodologia qualitativa, utilizando o método de investigação-ação (Carr & Kemmis, 1986, 2012; Descombe; 1999), tendo sido desenvolvido entre março de 2022 e janeiro de 2023, com a primeira fase ocorrendo de março a julho de 2022, seguida por uma pausa durante a qual a equipa refletiu sobre o processo para se preparar para a segunda fase, que ocorreu de setembro de 2022 a janeiro de 2023.

As atividades promoveram a escuta ativa e o diálogo com as crianças, focando em tópicos relacionados com os seus direitos e bem-estar, a fim de promover a inclusão social, fomentar a sua cidadania ativa e reverter desigualdades. Foram empregadas diversas técnicas de recolha de dados para garantir que as perspetivas das crianças fossem ouvidas e levadas em consideração durante o processo de tomada de decisão, resultando na criação de um espaço que foi coletivamente concebido e desenvolvido. A equipa priorizou uma abordagem participativa, encorajando ativamente o envolvimento das crianças na conceptualização e organização do "Clube das Crianças", um espaço criado com, por e para as crianças, com o propósito de desenvolver atividades relevantes para os seus interesses e necessidades, assim como promover a inclusão social e a cidadania ativa.

Os dados foram gerados através de uma variedade de técnicas, incluindo observação participante, entrevistas, notas de campo e análise de documentos produzidos durante as sessões, tais como fotografias e gravações de vídeo. As metodologias de ação e recolha de dados tiveram de ser adaptadas e refinadas durante o processo de pesquisa para acomodar as características únicas das crianças envolvidas.

O grupo era inquieto, caracterizado por conflitos interpessoais e incidentes frequentes de agressão verbal e física. Como resultado, a equipa teve inicialmente de orientar de perto o processo para apoiar o desenvolvimento de habilidades de autorregulação entre as crianças (Ferrés & Masanet, 2017), permitindo-lhes expressar eficazmente as suas opiniões e tomar decisões colaborativas. Investigadores e crianças estiveram envolvidos na geração de dados, enquanto a interpretação final foi conduzida exclusivamente pela equipa de investigadores.

Foi levado a cabo um processo de análise de conteúdo qualitativo com triangulação dos dados recolhidos através das diferentes técnicas empregadas, seguindo-se a organização de dados de acordo com uma estrutura categorial construída com base nas dimensões elencadas: a participação (dando poder à voz e à agência das crianças), a colaboração (promovendo a inclusão e o ethos coletivo), a partilha (promovendo a criação coletiva e a sinergia) e o cuidado (cultivando a empatia e o bem-estar coletivo). indicadas abaixo.

Apresentação dos Resultados

Participação e Cidadania Ativa

A participação e cidadania ativa são inseparáveis dos processos educacionais que promovem o bem comum. A cidadania refere-se aqui ao exercício de direitos sociais e políticos pelos cidadãos, sendo importante notar que ela não garante inerentemente princípios como igualdade, justiça e dignidade para os cidadãos adultos, muito menos para os cidadãos crianças. Isso porque, de um modo geral nos contextos sociais e em muitos contextos educacionais em particular, as crianças muitas vezes são vistas como ainda não-cidadãs, justificado por argumentos que as retratam como incompetentes, inexperientes, ainda não maduras e despreparadas para participar da vida pública, como defendido por Prout (2003). Com muita frequência, espera-se que as crianças se encaixem em modos de participação adulta, quando o que é necessário é uma mudança institucional e

organizacional que encoraje e facilite as vozes das crianças. Infelizmente, a participação das crianças muitas vezes é “alta em retórica, mas baixa na prática”, como afirmou Prout (2003, p. 21). Numa perspetiva contrária a esta, consideramos as crianças como sujeitos ativos, participativos e co-responsáveis em suas próprias vidas (Fernandes & Trevisan, 2018; Tomás & Fernandes, 2013). Ao criar espaços que incentivam a expressão autónoma e a participação das crianças em projetos como o “Clube das Crianças”, incentiva-se o seu envolvimento ativamente nos processos de tomada de decisão, de modo a contribuírem para o desenvolvimento de bens comuns.

Colaboração

No cerne do Projeto SMOOTH reside um compromisso em promover a colaboração como princípio orientador, com o objetivo de nutrir a criatividade coletiva e a sinergia tanto entre crianças quanto entre adultos. Este estudo lança luz sobre o papel crítico das habilidades colaborativas em fomentar a participação ativa das crianças e a inclusão social, revelando os desafios encontrados e os avanços realizados na promoção da criatividade coletiva e da sinergia por meio de uma variedade de atividades.

No que diz respeito à criação do “Clube das Crianças”, a colaboração surgiu gradualmente à medida que o projeto se desenrolava. Inicialmente, as crianças encontravam obstáculos em se envolver em empreendimentos cooperativos, exigindo intervenção adulta para facilitar o desenvolvimento de habilidades de colaboração. Um momento crucial nessa jornada foi a criação conjunta da "Canção do Clube das Crianças", que abrangeu oito sessões e começou com a participação ativa das crianças em atividades musicais. Este processo destacou o potencial da música em estimular o interesse e o engajamento das crianças, levando à partilha e deliberação entusiásticos de ideias, promovendo assim a criatividade e a cooperação.

A elaboração da canção implicou o trabalho de pequenos grupos de crianças para a realização de brainstorming, bem como para a curadoria de letras significativas, de forma colaborativa, culminando na montagem de versos finais com considerações de rima, com o apoio de todo o grupo. As sessões subsequentes focaram em aspectos como memorização, melodia e coreografia, resultando na gravação e apresentação da canção ao grupo maior. Este empreendimento destacou o poder do trabalho em equipe entre crianças e entre crianças e adultos, produzindo um "produto" colaborativo – ou um bem comum.

Exemplificou dimensões de cooperação e criatividade coletiva, com as crianças participando ativamente de atividades musicais e coreográficas, demonstrando assim sua capacidade de colaboração e entusiasmo pela criação coletiva.

As atividades em grupo encorajaram as crianças a expressar suas opiniões, participar de reflexões críticas e deliberar sobre os pré-requisitos para a tomada de decisão. O seu envolvimento em tais mecanismos representa uma estratégia potente para promover a inclusão social, especialmente entre crianças de origens desfavorecidas. Por meio da música, atividades em grupo e participação na tomada de decisões, as crianças demonstraram sua capacidade de criação coletiva e sinergia. Esses achados destacam a importância de fomentar habilidades de colaboração na promoção da participação ativa das crianças e da inclusão social dentro de contextos educacionais.

Partilha e Cuidado

Como Borges-Duarte (2019) afirma, o cuidado constitui um elemento central do ser humano; é através do cuidado que podemos compreender as características mais notáveis da humanidade: a sua exposição ao mundo circundante e a sua expressão através da abertura e receptividade ao que o rodeia. Neste sentido, o cuidado estende-se à partilha, pois origina-se do cuidado de cada indivíduo por si mesmo e estende-se ao Outro com quem vivem, tornando-se um bem comum. Quando as crianças se envolvem em comportamentos de partilha e cuidado, desenvolvem um sentido de unidade e responsabilidade coletiva umas com as outras. Ao promover essas práticas, o "Clube das Crianças" cria um ambiente onde as crianças aprendem a trabalhar juntas, apoiar-se mutuamente e reconhecer a importância da distribuição equitativa. Através da observação, foram registadas várias situações que demonstram diferentes atitudes, como evidenciado pelas notas de campo subsequentes (Fernandes et al., 2023):

> Num momento destinado a uma refeição partilhada, a Criança C19 diz,
> "Sai daqui! Este lanche é nosso."
> Duas crianças (Criança C6 e Criança C7) afirmam imediatamente que há comida suficiente para todos, que é demais para uma pessoa (Nota de campo, 12/13/2022).
> A Criança C6 pega vários biscoitos num guardanapo e procura o assistente educacional para oferecer um. Os restantes biscoitos são embrulhados num guardanapo e guardados na mochila para levar para casa (Nota de campo, 07/05/2022).

A partir deste dados constata-se que as crianças do grupo tinham uma dificuldade notável

em partilhar e cuidar dos seus colegas. Mas, por outro lado, demonstravam atitudes de cuidado para com aqueles mais próximos. Partilha e cuidado estão enraizados no conceito de bem comum, onde os indivíduos consideram o bem-estar dos outros como essencial. Ao partilhar recursos, como comida ou materiais, as crianças aprendem a priorizar as necessidades do grupo sobre os seus interesses individuais. Isso cultiva um sentido de empatia e promove um espírito comunitário dentro do Clube das Crianças.

As crianças expressavam abertamente os seus pensamentos, promovendo um sentimento de pertença e inclusão. No entanto, facilitar diálogos significativos apresentou desafios, especialmente porque crianças de origens diversas enfrentaram barreiras linguísticas e comunicaram-se de diferentes formas, exigindo uma facilitação cuidadosa. Apesar destes obstáculos, as crianças demonstraram resiliência e encontraram formas alternativas de participação, sublinhando o papel crucial da comunicação na promoção da partilha e integração.

Considerações Finais

A educação como um bem comum requer uma reflexão contínua sobre o significado de "bem" e de "comum", bem como o papel que crianças e adultos devem assumir a este propósito, assim como uma compreensão dos valores humanos e do papel da educação não formal na promoção desses valores na sociedade.

O presente texto centrou-se na importância da participação das crianças na construção coletiva do bem comum, enfatizando a reflexão sobre a criança, ela própria, como um “bem comum”. A participação das crianças em processos relacionados com as suas vidas foi uma dimensão fundamental nesta intervenção. Através de um processo de investigação-ação, surge o"Clube das Crianças" permitindo a criação de um espaço físico e simbólico, para uma governação partilhada, significativa para crianças e adultos. Em relação às práticas comuns entre crianças e entre crianças e adultos, e de uma foma geral, foi enfatizada a importância do uso de pedagogias de cooperação e solidariedade como base para um novo "contrato de educação" (UNESCO, 2021).

No que se refere à participação e à cidadania ativa, fundamentais nos processos educativos que promovem o bem comum, estiveram presentes ao longo do projeto, visando superar os obstáculos enfrentados pelas crianças numa comunidade onde, muitas vezes, são vistas como incapazes de participar na vida pública (Capello & Siino, 2023). As práticas

desenvolvidas no “Clube das Crianças” constituíram-se num contributo para capacitar as crianças, incentivar o seu envolvimento ativo e contribuír para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo e equitativo, que valoriza as suas vozes, agência e contribuições. A estratégia adotada, de envolver as crianças na definição de regras e responsabilidades dentro do grupo, revelou-se crucial para promover negociações coletivas e esforços colaborativos para alcançar um ambiente saudável de convivência. Como observado, a capacidade das crianças em priorizar as relações comunitárias sobre os interesses individuais depende do contexto e da situação específica em que se encontram.

No que diz respeito à cooperação e à criatividade coletiva na educação, discutiu-se a sua importância e como essas dimensões se desenvolveram gradualmente no projeto “Clube das Crianças”. A principal atividade que ilustrou estas dimensões foi a composição de uma música, que envolveu partilhar e discutir ideias em pequenos grupos, culminando na criação da letra da canção. Trabalhar em pequenos grupos mostrou-se estratégico para as crianças ouvirem as ideias dos seus colegas e participarem na tomada de decisões em relação à música. Portanto, pode-se afirmar que estas atividades promoveram a colaboração, a responsabilidade partilhada e o respeito mútuo dentro deste grupo de crianças. A cooperação e a criatividade coletiva dentro do Clube das Crianças potenciam o processo de inversão de desigualdades ao fomentar a colaboração, criando práticas sociais renovadas, promovendo a participação ativa e a criatividade, cultivando a colaboração e a tomada de decisões, e demonstrando um sentido de identidade comunitária. Estas práticas capacitam as crianças, incentivam o seu envolvimento ativo e contribuem para o desenvolvimento de um ambiente de apoio e inclusão que aborda e desafia as desigualdades.Além disso, a dimensão da cooperação é destacada quando crianças e adultos se juntam no espaço do Clube, enfatizando a dimensão da participação e partilha quando o espaço permite o acesso à informação e apoia a resolução de problemas, promovendo assim a inclusão social.

Foram também identificadas várias situações, através das observações realizadas, que demonstraram atitudes diferenciadas em relação ao partilhar e ao cuidar. Verificou-se que as crianças do grupo tinham uma dificuldade significativa em partilhar e cuidar dos seus pares, mas mostravam atitudes cuidadosas para com os seus próximos (família e amigos). Estas práticas ajudam as crianças a desenvolver competências sociais e emocionais essenciais,

criando um ambiente inclusivo e solidário onde as desigualdades são abordadas e é cultivado um sentido de pertença.

Finalmente, pode dizer-se que os principais desafios nesta investigação prenderam-se com a construção de um espaço de bem comum num contexto de educação não formal, nomeadamente no estabelecimento de importantes pressupostos da ação educativa, tal como partilhar e cuidar para fomentar a cooperação e solidariedade entre crianças e entre crianças e adultos, bem como alcançar a responsabilidade partilhada e o respeito mútuo. Ao promover estas práticas e valores, as instituições educativas podem criar ambientes onde as crianças são vistas como atores sociais capazes que contribuem ativamente para moldar uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Referências bibliográficas

Borges-Duarte, I. I. (2019). O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano. In M. Folque, Magalhães, & Vaz Velho (Eds.), *O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 12-24). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Retrieved from https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25962/1/O_Cuidado_nas_profissoes_dedicadas_ao_be.pdf

Carr, W. & Kemmis, S. (2012). B*ecoming critical: Education, knowledge and action research*. The Falmer Press.

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects.* Open University Press.

European Commission - Directorate-General for Justice of the European Commission - CE/DGJ. (2011). *Os direitos das crianças vistos por elas próprias* [Children's rights as seen by themselves. Luxembourg: Publications Office of the European Union]. https://doi.org/10.2758/62290

Fernandes, N., & Trevisan, G. (2018). Cidadania ativa na infância: Roteiros metodológicos [Active citizenship in childhood: Methodological frameworks.]. In F. Alberto & A. Picornell (Orgs.), *Experiencias mundiales de ciudadania de la infancia e adolescência* [Global experiences of childhood and adolescence citizenship] (pp. 212-139). Editora UFPB. ISBN 978-85-237-1332-4

Fernandes, N., Sarmento, T., Barra, M., Silva, D., Martins, F., & Casanova, J. R. (2023). Co-creation of educational commons spaces to reverse inequalities: project SMOOTH and the Children's Club. *Frontiers in Sociology*, 8. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1235782

Ferrés, J., & Masanet, M. (2017). Communication efficiency in education: Increasing emotions and storytelling. [La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato]. *Comunicar*, 52, 51-60. https://doi.org/10.3916/C52-2017-05

Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory, 51*(4), 445-455. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564

Pato, J., Schmidt, M., & Gonçalves, M. (Coords.). (2013). *Bem Comum: Público e/ou Privado* [Common Good: Public and/or Private]. Ed. Imprensa de Ciências Sociais.

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree Community. *Democracy & Education, 28*(1), 1-11. https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *EDUCATIVA, 16*(2), 201-216. http://hdl.handle.net/10400.21/3536

UNCRC (1989). The United Nations Convention on the Rights of the Child. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? UNESCO Publishing, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

O (não) saber-prático de diretores brasileiros na resolução de desafios estruturais da escola

Aline Cristina de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
alinezenaro@gmail.com

Resumo

Os desafios escolares na realidade brasileira são inúmeros, no entanto, em uma pesquisa realizada no ano de 2022 obteve-se como um desafio recorrente para todas as regiões do país, a infraestrutura ou estrutura física. Diante disto, este estudo apresenta como objetivo compreender os saberes práticos apresentados pelos diretores de escolas brasileiras, frente aos desafios da infraestrutura. Trata-se de um recorte da pesquisa supracitada, que foi realizada em caráter exploratório, descritivo e analítico. Contou com 1313 participantes, sendo que esta amostra abrangeu cinco regiões do país, especificamente, os 26 estados mais o Distrito Federal. Foi aplicado um questionário com duas questões abertas, mas neste recorte utilizaremos apenas uma – quais os desafios vivenciados na sua escola e quais as soluções que você enquanto diretor conseguiu oferecer. As respostas foram analisadas pela perspectiva da Relação com o Saber (RcS), de Bernard Charlot, a partir do balanço do saber - teórico, prático e relacional. Para este estudo, foi utilizado somente o saber prático como mecanismo de análise. Os resultados obtidos e analisados nos levam a considerar que a infraestrutura é um problema dimensional no país, com diferenças significativas, principalmente, se considerarmos as regiões, porém, todas apresentam como desafio real a infraestrutura. É necessário investimento na reestruturação. Os diretores buscam parcerias e soluções emergenciais como mecanismo de tornar o funcionamento efetivo.

Palavras-Chave: Relação com Saber; Diretores; Desafios Escolares; Saber Prático.

Abstract

The school challenges in the Brazilian reality are numerous, however, in a survey carried out in 2022, infrastructure or physical structure was a recurring challenge for all regions of the country. Given this, this study aims to understand the practical knowledge presented by Brazilian school directors, faced with infrastructure challenges. This is an excerpt from the aforementioned research, which was carried out on an exploratory, descriptive and analytical basis. It had 1313 participants, and this sample covered five regions of the

country, specifically, the 26 states plus the Federal District. A questionnaire was administered with two open questions, but in this section we will only use one – what were the challenges experienced in your school and what solutions were you as a director able to offer. The responses were analyzed from the perspective of Bernard Charlot's Relationship with Knowledge (RcS), based on the balance of knowledge - theoretical, practical and relational. For this study, only practical knowledge was used as an analysis mechanism. The results obtained and analyzed lead us to consider that infrastructure is a dimensional problem in the country, with significant differences, especially if we consider the regions, however, they all present infrastructure as a real challenge. Investment in restructuring is necessary. Directors seek partnerships and emergency solutions as a mechanism to make operations effective.
Keywords: Relationship with Knowledge; Directors; School Challenges; Practical Knowledge.

Introdução

As transformações sociais e educacionais consistem em processos dinâmicos que ocorrem ao longo do tempo em resposta as mudanças culturais, econômicas, tecnológicas e políticas. Esses processos têm um impacto significativo na maneira como as sociedades funcionam e como a educação é abordada e estruturada.

No entanto, ainda são muitos os desafios vivenciados no cenário educacional que impactam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, e que não foram rearranjados apesar das transformações sociais.

Em 2022, uma pesquisa de doutorado intitulada – "Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber", buscou analisar o que os diretores escolares identificavam como principais desafios em suas escolas e quais as soluções dadas (Souza, 2022).

O presente estudo consiste em um recorte da pesquisa supracitada, esta foi realizada via e-mail devido a extensão territorial brasileira e a impossibilidade de se fazer presencial decorrente da Pandemia por Covid-19. Foi enviado (por e-mail), então, um questionário aberto para 150.000 diretores escolares de todo o país. Das 150.000 escolas brasileiras, 1.372 gestores responderam ao instrumento, sendo que destes, apenas 1.313 foram selecionados para participar da pesquisa, devido as respostas estarem completas. A coleta

de dados foi realizada a partir de um questionário aberto, que em um primeiro momento, possibilitava a caracterização da escola, com descrição da dependência administrativa, código INEP, município e UF da escola. Em consonância, tinha-se duas questões discursivas, nas quais o diretor de escola deveria apresentar os problemas enfrentados e as soluções apresentadas para os mesmos. E, posteriormente, o diretor deveria indicar um desafio que julgasse importante para melhorar a qualidade do ensino.

Muitos foram os resultados obtidos e os desafios listados, no entanto, neste recorte iremos abordar o segundo desafio mais citado pelos diretores escolares, nas cinco regiões brasileiras – infraestrutura. A análise de dados irá se fomentar na perspectiva da Relação com o Saber (RcS), de Bernard Charlot (2000), com ênfase no balanço do saber, o qual apresenta três saberes – objeto (acadêmico), prático e relacional.

Diante disto, o presente estudo tem por objetivo compreender os saberes práticos apresentados pelos diretores de escolas brasileiras, frente aos desafios vivenciados.

Para este estudo, iremos utilizar somente o saber prático dos diretores escolares para realizar o recorte analítico.

Gestão democrática e as implicações em ser diretor de escola

No Brasil a temática "Gestão Escolar" perpassou por grandes mudanças em sua perspectiva enquanto gestão de: recursos humanos e físicos. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), a gestão escolar era entendida como administração escolar e seguia a lógica da administração empresarial, com foco nas questões burocráticas e administrativas. Porém, desde o início da década de 80 esta temática vem modificando suas perspectivas e ganhando destaque importante nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública e a gestão democrática deste espaço.

Neste sentindo, a abertura de espaços democráticos de coletividade foram se ampliando proporcionando maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, por meio de instâncias como os Conselhos Escolares. A gestão democrática é estabelecida como um dos princípios de incorporação entre família, comunidade e sociedade; descentralizando e promovendo a participação de todos no processo educacional. Ela não está cerceada apenas as unidades escolares, ela é um valor público definida em forma de lei e abarca tanto a gestão escolar como a educacional.

Segundo Santos Filho (1998) gestão escolar democrática, traz o conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, compreender que gerenciar uma escola é diferente de coordenar outras instituições, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e as relações internas e externas. Desta maneira a participação popular é imprescindível e novos canais de comunicação entre a sociedade civil e o Estado, por meio de suas Unidades Executoras (UEx) e/ou colegiados, são fundamentais para promover espaços de participação de ambos os setores e assim promover uma gestão democrática.

Para tanto, o exercício da democracia nas práticas escolares pode estar em pequenos incentivos como diálogos nos horários e espaços destinados aos educadores como a sala de professores, ou reuniões fora dos horários programados no calendário escolar com um importante grau de envolvimento e adesão à construção de uma gestão escolar democrática etc. Essas ações podem contribuir para a criação de um ambiente propício à formação democrática, pois compreende-se que a:

> (...) **democracia deve ser entendida** não como algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas sim, **como um processo**. (Duriguetto, 2008, p. 187, grifos nossos).

Entretanto, compreende-se que as práticas democráticas na escola oportunizam o aprendizado de contextos socioculturais, interações sociais e formas de organização e gestão, promove transformação na escola e na práxis social. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino e de cada escola. É importante compreender que esse processo não se efetiva por decretos, portarias ou resoluções, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão democrática e de participação.

Dessa forma, a gestão democrática consiste na ferramenta principal para se realizar mudanças no estilo de gestão e, com isso, promover o modelo participativo para toda a comunidade escolar, de modo a estimular as pessoas a participarem e a atuarem conjuntamente, buscando a melhoria do setor (Schultz & Fuchs, 2018). Para Silva (2017), faz-se necessário um gestor democrático, mas, também, uma escola democrática, na qual todos os agentes envolvidos estejam engajados em um propósito comum, isto é, uma educação de qualidade e igualitária.

Cury (2005) afirma que a proposta de gestão democrática no cenário educacional, pauta-se

na forma não violenta de promover a participação de todo a comunidade educacional, a fim de promover um projeto político pedagógico que esteja em consonância com as necessidades apresentadas pelos envolvidos na instituição escolar, com a promoção de sujeitos reflexivos e críticos, que questionem e busquem melhorias frente ao cenário vivenciado.

Nesta perspectiva, tem-se a função do diretor, esta pauta-se em colaboração com outros agentes que pertencem a comunidade escolar, de forma colaborativa, uma vez que devido a interferências [internas e externas], observa-se um aumento significativo nas demandas do diretor escolar. O que se torna recorrente defrontar-se com situações problemáticas, nos mais diferentes níveis e esferas (Martins & Brocanelli, 2010).

Apesar disso, o perfil do diretor escolar não pode ser generalizado, isto é, não há um padrão ou regra de exigências. Para Oliveira (2016), faz-se necessário considerar os elementos que compõem tal perfil, como: ser um bom ouvinte, dialogar, ter ética, prezar pelo bom relacionamento, dentre outros elementos.

Vários são os estudos relacionados à gestão escolar que revelam e definem a profissão do diretor escolar. Para Soares (2006), para ocorrer o processo de desempenho de aprendizagens de estudantes na unidade escolar é pertinente ter o foco em dois pontos cruciais: a gestão escolar e o ensino. De acordo com o autor, a responsabilidade de administrar o projeto político pedagógico da escola, com todos os sujeitos que a constitui, e gerir os aspectos físicos e financeiros da organização escolar é um grande desafio para gestão escolar. Para garantir o funcionamento da escola "de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos" (Soares, 2006, p.153), faz-se necessário ter um bom diretor.

Portanto, a função de diretor exige diferentes demandas que perpassa as mais variadas áreas, como política, econômica, educacional e social. Sendo a educação uma produção mediada, a qual necessita de um gestor consciente e coerente com os saberes. De acordo com Charlot (2000, p.60) ainda se tem que:

> Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunica-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo, mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta a pluralidade das relações que mantém com o mundo.

Os saberes são construções subjetivas, internas e devem ser estruturadas a partir das vivencias dos indivíduos. Charlot (2000, p.61) afirma ainda que: "(...) não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal (...)". É a partir dos saberes que as práticas se efetivam.

A Relação com o Saber e os Desafios das Escolas Brasileiras na Perspectiva dos Diretores

Como visto anteriormente, a relação com o saber, com o mundo é basilar para o processo de compreensão da relação homem e saber. Segundo Santos (2007), "a ideia de saber implica a de sujeitos, de atividades de sujeitos, da relação do sujeito com ele mesmo, da sua relação com os outros (que constroem, controlam, validam, partilham esse saber)" (p.31).

Charlot (2000, p.78) afirma que "a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo". Ao falar sobre relação com o mundo se estabelece, diretamente, um processo de compreensão com o presente, o passado e o futuro, no qual os conhecimentos adquiridos, vivenciados, as bagagens trazidas por cada sujeito somam ao processo do conhecimento, de saber.

> O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao "simbólico"; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo (Charlot, 2000, p.78).

Compreende-se que a relação com o mundo e com o saber são pré-estabelecidas pelo homem, e partem de uma simbologia, com signos e a sua compreensão a partir das vivências. Para Kanbach (2005), não há sujeito que busque estabelecer relação direta com o saber sem que estabeleça conexão com o mundo, trata-se de uma troca mútua. Tal relação pré-estabelecida também considera a individualidade e a sociabilidade do sujeito, ou seja, sua conexão consigo próprio e com o mundo que o permeia.

> A relação com o saber também é uma relação de identidade com o saber. Todo processo de "aprender" constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, que é o outro

> fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou um outro virtual que compõe a comunidade daqueles que possuem um saber determinado (Trópia; Caldeira, 2007, p.4).

Charlot (2000), compreende que "o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar" (p.60). Partindo de todo o exposto, nos debruçamos para correlacionar a RcS com o desafio da infraestrutura nas escolas brasileiras, segundo diretores.

Segundo Alves e Xavier (2018), definir infraestrutura consiste em abranger diferentes perspectivas, o que leva a defender a ideia de que o conceito seja polissêmico. No espectro conceitual considera-se o caráter arquitetônico, de ambiente de aprendizagem, administrativo, recursos materiais, além de práticas e capacitação.

Concordamos com os autores e, mesmo que consideremos neste estudo a estrutura física como elemento a ser discutido, tal aspecto se desdobra e impacta diretamente outras áreas de ação da escola, como: condições físicas para o ensino; estrutura para alimentação e esportes, saneamento básico, dentre outros.

Diante do exposto e segundo os dados obtidos, a infraestrutura ou estrutura física da escola foi o desafio mais recorrente de acordo com os diretores de escola, a fala dos diretores apresenta exemplos como: a pintura, forro do teto, falta de sanitários, cozinha inadequada, dentre outros elementos, como problemas de ordem estrutural enfrentados diariamente. As falas ilustram abaixo e representam alguns diretores:

> Mais investimento na infraestrutura da escola. Não consigo entender escolas sem biblioteca, refeitório, adequações nos banheiros [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – **Pará**].

O diretor de uma escola do Pará cita a necessidade de investimentos em infraestrutura. Que não existe uma escola sem determinados espaços, sendo estes citados de extrema necessidade, como banheiros.

É sabido e reiterado que a diversidade geográfica brasileira promove desigualdades extremas, existem escolas que possuem ar condicionado, sistema de segurança, tecnologias, enquanto que outras não apresentam condições mínimas de sobrevivência humana, como adequações de higiene.

Nesta perspectiva, temos o estudo realizado por Duarte, Gomes e Gotelib (2019), intitulado – "Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola pobre para os pobres?" Esta investigação teve por objetivo analisar as condições de infraestrutura das escolas

brasileiras e expor as desigualdades e distribuição territorial. Por meio de uma revisão de literatura foi observado a existência de parcialidade nos resultados coordenados pelo sistema educacional, principalmente, nos precedentes estruturais e nas políticas redistributivas. Realizou-se, então, uma classificação que abrangia adequado, intermediário e precário, que possibilitou entender e delimitar a desigualdade de infraestrutura escolar, por meio de variáveis que delimitavam a qualidade do bem ou do serviço. Os resultados demonstraram que escolas rurais se configuram como precárias, que em uma análise mais abrangente os alunos recebem auxílios assistenciais e isso confirma a hipótese levantada pelos autores de que há um movimento de invisibilização das escolas em caráter estrutural, no qual acredita-se que o mínimo esteja sendo feito.

Diante destas demandas, torna-se inviável gerenciar uma escola, tornar viável a aprendizagem de estudantes. Para isso, não existe um saber prático que possa ser realizado e minimizado os impactos. É o que confirma o diretor da região Centro Oeste, especificamente, de Goiás.

> Acredito que as questões estruturas físicas prédios, não são determinantes, mas fazem a diferença para garantir uma boa condição para que ocorra a qualidade do ensino; além disso, devemos ressaltar professores motivados por meio da valorização profissional Formação, garantia da carreira do magistério, bem como a comunidade envolvida na escola. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – **Goiás**].

A infraestrutura não é um fator determinante para a aprendizagem ocorrer, mas ela é um elemento fundamental, sem condições mínimas, não existe chances efetivas de se aprender. Segundo Gamoran et al. (2000), apenas a infraestrutura física adequada e o suprimento de recursos educacionais não garantem uma boa aprendizagem, mas a ausência de tais recursos pode afetar negativamente o desempenho dos alunos. O que importa para uma boa aprendizagem não é necessariamente a disponibilidade dos recursos, mas, também, a qualidade deles e como efetivamente são usados.

Neste direcionamento, tem-se a fala de um diretor da região Nordeste do país, especificamente, da Bahia.

> Neste momento o principal desafio é a estrutura física da escola uma vez que nós temos poucos espaços poucos recursos tecnológicos e didáticos A escola está com a estrutura abalada e tão de certa forma Isso é Um Desafio maior uma vez que nós não temos como oferecer para os nossos alunos atividades educativas diferenciadas outra dificuldade também que eu posso citar aqui no momento. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – **Bahia**].

Para além de investimentos financeiros, existem estruturas que não competem com a demanda de estudantes, de serviços ofertados, como por exemplo, tecnológicos e didáticos. A tecnologia como recurso facilitador, muitos são os movimentos acadêmicos que podem ser utilizados para promover e efetivar a aprendizagem, tornando o ensino dinâmico, no entanto, a escassez de recursos impede que o processo seja realizado, mantendo, então, práticas pedagógicas enraizadas e tradicionais.

Os gestores indicam, em algumas falas, que apesar das dificuldades estruturais e da falta de investimento e recursos disponíveis, a solução traçada é buscar parcerias, conforma observamos abaixo:

> A constante busca para ter a parceria das famílias com a escola e busca por verbas para poder dar estrutura ao ambiente escolar tanto físico quanto pedagógico. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – **Santa Catarina**].
>
> A pintura da escola da escola estava deteriorada e com pichação, não tínhamos verba pública suficiente para contratar um serviço de pintura para escola. Com o dinheiro que estava disponível no momento, compramos tintas e realizamos um mutirão de revitalização na unidade escola (limpeza e pintura) com a participação da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais). a realização do mutirão de revitalização da escola culminou no projeto pedagógico que realizamos anualmente de manutenção e cuidado do patrimônio escolar. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste - **São Paulo**]

A partir do exposto acima, torna-se passível de consideração que o que é proporcionado legalmente, via verbas federais, estaduais e municipais não é suficiente para cobrir os problemas estruturais, a escola necessita encontrar novos meios para obter recursos financeiros e, assim, realizar ajustes necessários. A realização de parcerias, eventos e festas, bem como o auxílio da comunidade possibilita que esses entraves sejam solucionados, mesmo que momentaneamente (Souza, 2022).

Muitas das falas recebidas apresentam a falta de verbas ou um quantitativo mínimo que não é suficiente para cobrir os problemas estruturais e/ou arquitetônicos. Diante deste cenário, os diretores buscam a realização de parcerias, eventos e festas, bem como o auxílio da comunidade possibilita que esses entraves sejam solucionados, mesmo que momentaneamente.

Compreende-se, então, a utilização de um saber prático relacionado ao desafio supracitado, uma vez que ele requer uma ação para sanar um problema, neste caso, estrutural. Entende-se que os problemas enfrentados pelos diretores escolares brasileiros não se devem apenas

ao descaso do poder público para manter e estruturar as escolas, mas também à falta de autonomia na gestão de recursos para reformas e adequações do patrimônio escolar. A ausência de autonomia problematiza a ideia de autonomia, que esbarra na autogovernança e, consequentemente, ao papel das escolas como centro e eixo de processos educativos autônomos (Bordignon & Gracindo, 2000).

Ao longo dos anos a descentralização do poder e a possibilidade de autonomia para a gestão escolar promoveu inconstâncias no sistema educacional brasileiro, uma vez que por trás de uma "benfeitoria" existiu a não responsabilização com o que realmente é importante e compete as esferas administrativas, no caso federal. Portanto, as escolas tiveram que encontrar diferentes caminhos para conseguir minimizar impactos estruturais, como festas, bazar, rifas, venda de pizzas e outros alimentos.

Decorre daí a necessidade de um novo paradigma de gestão [democrática] que necessita reagrupar o papel e o lugar da escola, uma vez que o estereótipo de "bombeiro" vivenciado pelo gestor/a que cotidianamente apaga incêndios e encontra formas de resolver os problemas sem uma estrutura adequada, decorre de uma sobrevivência, na qual aprendeu a naturalizar a falta de condições em suas escolas.

A partir disto, infere-se a existência de um (não) saber-prático utilizado pelos gestores brasileiros, delimitamos este NÃO, como forma de indicar que não existe um saber receituário que o auxiliará a resolver problemas de ordem estrutural em sua escola, mas sim um saber emergencial, regido pela agilidade e necessidade que determina a resolução, ou seja, um não saber prático imperativo.

Elucidações Finais

A partir do desafio de infraestrutura e da compreensão dos saberes práticos utilizados para solucionar as demandas apresentadas, entendemos que o percurso delimitado pelo diretor de escola é incerto, inconclusivo e, na maioria das vezes, imprevisível.

A busca por soluções frente a problemas de infraestrutura acomete ao diretor de escola buscar parcerias e auxílios em diferentes esferas do serviço, além da comunidade como um todo.

Para além da falta de recursos financeiros que impedem na revitalização e reformas nas escolas, tem-se um elemento bastante dificultador, que é a dimensionalidade do país. A discrepância entre as escolas brasileiras se faz de diferentes ordens, porém, existem

instituições sem condições mínimas, básicas. O investimento, portanto, requer um olhar sensível para todo o país.

As soluções emergenciais citadas anteriormente, são decorrentes de saberes práticos e que podem perpassar o relacional – na busca por parcerias, trocas de experiências. Mas, considera-se o principal saber utilizado pelo direto, o saber prático.

Da mesma forma, torna-se latente e sensível ressaltar que o diretor muitas vezes não tem um saber para a resolução do seu problema, o que acarreta em uma não resolução do mesmo, principalmente, se ele depender de instâncias superiores para tal solução.

O questionamento que levantamos então, é: como transformar o cenário? Como melhorar as condições de infraestruturas das escolas? Com quem o diretor de escola pode contar?

É sabido que não temos respostas para tais perguntas, mas a descentralização do poder, a "autonomia" ofertada às escolas não corroborou para o processo, mas sim intensificou a deterioração, a desestruturação e não efetividade da aprendizagem dos estudantes.

Referências

Alves, M.T.G.; Xavier, F. P.; De Paula, T. S. (2019). Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Rev. bras. Estud. pedagog., 100*(255), 297-330.

Bordignon, G.; Gracindo, R. V. (2000). Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. In: _____. Trad.: Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes MédicasSul.

Cury, C. R. J. (2005). *Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino*. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. Editora Vozes: Petrópolis, RJ.

Duarte, M. R. T.; Gomes, C.A.T.; Gotelib, L. G. de O. (2019). Condições de Infraestrutura das Escolas Brasileiras: Uma Escola Pobre para os Pobres? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(70), 1-35.

Duriguetto, M.L. (2008). Sociedade civil e democracia: um debate necessário. *Libertas*, 8(2), 83 – 94.

Gamoran, A.; Secada, W.; Marrett, C. (2000). *The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives*. Editora: M. Hallinan. Handbook of the of Education, Springer. Nova Iorque.

Kanbach, B.G. (2005). *A relação com o saber profissional e o emprego de atividades experimentais em física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot*. 140f. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática] Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina.

Martins, A.P.M.; Brocanelli, C.R. (2010). O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. *Colloquium Humanarum*, 7(2), 80-85.

Oliveira, E.C. (2016). *Gestão escolar: o papel do diretor na perspectiva de uma gestão participativa*. 38f. Artigo Científico [Licenciatura em Pedagogia] Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nova Cruz.

Santos, K. (2007). *Formação do sujeito – sujeito da formação: a relação do saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS*. 128f. Dissertação [Mestrado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo.

Santos Filho, J.C. (1998). Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional,* Recife, 1(2), 41-101.

Schultz, J. A.; Fuchs, C. (2018). Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática. *Revista de Administração Educacional*, 9(1), 23-41

Silva, J.N. (2017). Os desafios da gestão democrática. In: XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. *Anais*...

Soares, T. M.; Teixeira, L. H. G. (2006). Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 17(34), 155-186.

Souza, A.C. (2022). *Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber.* 169f. Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2022.

Trópia, G.; Caldeira, A.D. (2007). A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard. In: *Disciplina de "Ensino de Ciências: Contribuições da Epistemologia"* - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT).

O regime de colaboração na educação pública do Ceará como princípio de justiça social na garantia da inclusão e equidade na educação infantil

Maria Benildes Uchôa de Araújo
Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Maria Oderlânia Torquato Leite
Universidade Regional do Cariri – URCA

Joizia Lima Cavalcante Rego
Secretaria de Educação do Estado do Ceará

INTRODUÇÃO

A universalização da educação infantil no Brasil é um direito das crianças que têm sido negligenciado pelas autoridades brasileiras em todos os níveis da federação embora essa garantia esteja prevista na Constituição Federal de 1988 (CF) como direito fundamental, estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) como política pública prioritária para garantia do desenvolvimento integral das crianças e definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) como "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."(Art. 29)

É fato que avanços importantes já foram alcançados na constituição de políticas públicas de educação infantil, a partir da instituição desses marcos legais sendo, esses avanços, resultado também de lutas dos movimentos sociais pela garantia desse direito.

O arcabouço normativo constituído por resoluções, pareceres, diretrizes e documentos orientadores produzidos estruturaram, ao longo do tempo, um quadro favorável que resultou na formulação da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) que passou a nortear os sistemas de ensino municipais na implementação dessa etapa da educação básica.

No percurso de construção e reconstrução da PNEI, alguns fatos impactaram significativamente na oferta dessa etapa no que se refere à garantia da qualidade e equidade de acesso. Dentre eles está a implantação do Ensino Fundamental para 9 anos que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental a partir de 2006 (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), a Emenda Constitucional 53/2006 definiu a Educação Infantil como etapa voltada para o atendimento das crianças de zero até 5 anos e a Emenda Constitucional 59/2009 tornou obrigatório o acesso à escola para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade.

A inclusão a creche como parte do sistema educacional e a integração das creches no censo da educação infantil foi outro passo fundamental para o fortalecimento da PNEI tendo em vista que os sistemas de ensino passaram a compreender e reconhecer o início do processo educacional de uma criança a partir da creche, abandonando antigas concepções da creche apenas como espaços de recreação e cuidados das crianças, absorvendo como diretriz basilar a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil com foco no desenvolvimento integral.

Contudo, sabemos que do reconhecimento à efetivação do direito na prática, é um longo trajeto que ainda está sendo percorrido e, no caso da Educação Infantil, com avanços e retrocessos que geram descontinuidades e contrassenso como, por exemplo, o não cumprimento até os dias atuais, dos dispositivos legais que determinam a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e a oferta da vaga na escola pública mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Nesse contexto, tem sido recorrente a intervenção do Poder Judiciário para assegurar a efetivação desse direito quando, a partir de reclamações e/ou denúncias, especialmente para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos na creche, determina a criação de vaga escolar para essa etapa de ensino com vistas a efetivar o que determina a legislação vigente.

Sobre esse posicionamento do Poder Judiciário, Assis e Perez (2013) observam que há controvérsias considerando que o direito à creche é considerado um direito de amplitude progressiva e não um direito subjetivo visto que não está disposto na legislação vigente. Por outro lado, Assis e Perez (2013, p.168) afirmam que "o direito à educação é claro e pleno e nem deve ser flexibilizado, sob o risco de transformar-se num crime contra a dignidade da pessoa humana." Nessa perspectiva, o direito à educação insere-se no Princípio da Dignidade Humana que engloba todos os direitos fundamentais.

Os dados apresentados no relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014 – 2024) revelam o quão difere a realidade da Educação Infantil do que está estabelecido na legislação vigente. No relatório, para o Brasil alcançar a meta 1 do PNE que estabelece a universalização da pré-escola até 2016 seria necessário incluir em torno de 316 mil[1] crianças em creche, tarefa complexa se levarmos em consideração que não há mais prazo

[1] Esse dado leva em consideração a população existente na coorte de 2019.

visto que estamos no último ano da vigência do PNE.

Agrega-se a realidade do negligenciamento dos governos na implementação de políticas públicas que assegurem o atendimento na Educação Infantil a todas as crianças de 0 a 5 anos, uma cruel realidade de exclusão das crianças em situação de vulnerabilidade social quando não priorizam oferta dessa etapa da educação básica para esse público. O Brasil, assim como todos os países subdesenvolvidos, carrega uma história de exclusão social que vem desde o processo de colonização e se perpetua na implementação de políticas públicas que, em grande medida produz ou reproduz a desigualdade resultado da injustiça social instalada na sociedade.

Esse contexto é verificado quando os dados mostram a ausência ou o baixo atendimento educacional às crianças pertencentes aos grupos com especificidades étnicas, raciais, de gênero, territoriais e/ou condições econômicas. Essa terrível realidade, segundo os dados apresentados no relatório do PNE (2014-2024), revela-se ainda mais contundente em relação à creche. Nesse contexto, observa-se que a desigualdade no atendimento da Educação Infantil está intrinsecamente ligada aos marcadores de desigualdade enraizados na sociedade.

Vejamos o caso da diferença do atendimento entre a região norte e a região sudeste que apresentam uma cobertura de 18,7% e 43,9% respectivamente. Nesse caso, sabemos o quanto as diferenças econômicas e sociais que interferem nessa realidade. Em relação a questão racial a desigualdade no acesso à creche para crianças de 0 a 3 anos entre negros e brancos cresceu 6,7 p.p. no período de 2013 e 2019. Tão nefasto quanto esses dados é a diferença da taxa de atendimento entre as áreas rural e urbana que em 2019 alcançou uma diferença de 19,6% com a área urbana alcançando 40,0% de cobertura e a área rural, 20,4%.

Felizmente, nesse mar de desigualdade podemos comemorar alguns avanços em relação ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos, principalmente em relação ao atendimento das regiões Norte e Nordeste. Segundo o relatório, as duas regiões saíram de uma diferença de 13,8 p.p, em 2013, para 8,5 p.p. em 2019 no atendimento à Educação Infantil. A Região Nordeste inclusive com percentual de atendimento de 96,7%, superior ao Brasil que é de 94,1%. Constata-se também que nas questões de gênero, raça, território e condições econômicas, na faixa etária de 4 e 5 anos, há um significativo avanço em relação a

diminuição da desigualdade.

Dados animadores também foram apresentados no 4º relatório de Monitoramento do PNE (2014-2024) referente ao progresso na cobertura escolar de crianças de 4 a 5 anos no período 2013- 2019 tanto na área urbana como na rural. Nesse período a redução da desigualdade de atendimento caiu de 6,7 p.p. em 2013 para 3,2 p.p. em 2019 mesmo tenha ocorrido um pequeno aumento em relação a 2018. Em relação a cobertura de negros e brancos a diminuição da desigualdade no atendimento foi de 2,2 p.p em 2013 para 1,8 p.p. em 2019 e na questão de gênero (meninos e meninas) praticamente não houve diferença na cobertura em 2019.

Mesmo considerando relevantes as conquistas alcançadas na educação brasileira, principalmente nas últimas décadas, ainda não há motivo para comemorar a atual realidade como se apresenta. O direito à educação infantil no Brasil não está sendo assegurado universalmente conforme determina a legislação, isso é um fato e, pode ser considerado um crime contra a dignidade da pessoa humana, visto ser a educação um direito fundamental conforme estabelece nossa constituição e, que segundo (Assis e Perez, 2013, p. 165), "o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana reúne, portanto, todos os direitos fundamentais e garante não apenas o direito de ter direitos como a efetivação destes direitos."

Conclui-se, portanto, que a não efetivação do direito à educação de forma equitativa é uma das principais causas da injustiça social consequência desse abismo de desigualdade instalado no Brasil. Contudo, (Assis e Perez, 2013, p. 1080) não aderem a defesa "romantizada" da educação como redentora capaz de promover a justiça social, pois compreendem que "que falar de justiça social por vias de um projeto de educação implica em considerar outros fatores que impulsionam a efetivação de tal projeto"

> o termo "justiça social" seja considerado, em sua essência, um conjunto de fatores, precisa estar imbricado à via educacional, como: a garantia de direitos voltados à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação e de difusão de saberes, entre outros. (Assis e Perez,2013, p.1081)

A realidade do Ceará não difere muito da realidade nacional, embora os dados demonstram que houve avanços importantes no atendimento da Educação Infantil no Estado. Segundo o 1º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação do Ceará – PEE

(2016-2021), em 2019[2], mais de 242 mil crianças de 4 e 5 anos frequentaram a escola ou creche no Ceará, sendo a maioria, 76,3%, matriculada na rede pública de ensino. Nesse contexto, o Ceará atingiu o percentual de 96,9% com um crescimento na matrícula da educação infantil de 8,0% entre 2016 e 2020. Todavia, para o Ceará, atingir a meta do PNE (2014-2024) de 100% das crianças na escola, ainda necessitava incluir cerca de 7.647 crianças, na faixa etária de 4 e 5 anos.

Em relação a frequência em creche da população de 0 a 3 anos, o desafio é maior, pois o Relatório de Monitoramento do PEE (2016-2021) revela um decréscimo no acesso à creche de 4,2% quando comparado a 2019 e 2,3% comparando a de 2020. Em 2019 apenas 31,9% das crianças cearenses de 0 a 3 anos que frequentaram a escola/creche e, para alcançar o indicador B a meta 1 do PNE, seria preciso e garantir o acesso a aproximadamente 100 mil crianças de 0 a 3 anos de idade à educação infantil até 2024, último ano de vigência do Plano Estadual de Educação.

O olhar atento a esses dados é importante para dimensionar o tamanho do desafio que, assim como os demais Estados brasileiros, o Ceará e os 184 municípios têm para superar e compreender que essa é uma tarefa que precisa ser enfrentada com união de forças, solidariedade, cooperação técnica e financeira e sobretudo compromisso. Essa orientação está posta na LBD onde, embora o texto defina claramente a divisão de responsabilidades em relação a todas as etapas da educação, também estabelece que a organização da Educação Nacional (União, Estado, Distrito Federal e Municípios) deve ser em regime de colaboração.

Para inspirar o enfrentamento aos desafios de garantir o direito de todas as crianças ao acesso à educação de qualidade cabe, no contexto que ora se apresenta, a realidade brasileira da Educação Infantil, o provérbio africano, “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” Esse provérbio nos remete a pensar sobre a necessidade de fomentar a cultura da colaboração intergovernamental ou regime de colaboração como está pautado na CF onde, mediante um desenho institucional que respeite a autonomia e a interdependência entre os poderes, possibilite a constituição e implementação de políticas públicas educacionais universais que assegure o direito ao acesso à educação a todas as crianças em todas as etapas da Educação Básica.

[2] Em razão da pandemia da Covid-19 e da dificuldade em coletar os dados, o IBGE achou prudente não divulgar os dados de 2020 e 2021.

É nesse quadro que o presente artigo trata do Regime de Colaboração com foco na alfabetização de todas as crianças cearenses, implementada na Política Educacional do Ceará, celebrada a 16 anos entre o governo do Estado do Ceará e os 184 municípios cearenses a partir da colaboração técnica e financeira. Os resultados alcançados pelo Ceará comprovam que o Regime de Colaboração é uma estratégia potente na garantia do direito a uma educação de qualidade com equidade a todas as crianças, portanto um caminho para o alcance da justiça social.

QUADRO TEÓRICO

O aumento da complexidade da gestão pública e a diminuição dos recursos mediante a responsabilidade de garantir os direitos e atender as demandas da população tem impulsionado os governos a compreender que a colaboração entre os entes federados ou entre as setoriais que gerenciam as políticas públicas é uma potente e necessária estratégia para alcançar efetividade e eficácia na implementação das políticas públicas.

Para tanto é preciso adotar um modelo de gestão a partir de objetivos comuns e de uma coordenação norteada por regulamentação, estabelecimento de critérios e compartilhamento de responsabilidades técnicas e financeiras, eliminando a fragmentação dos processos e/ou de serviços engessados sem levar em conta as necessidades e complexidade do público-alvo. Para Junqueira (2004) "é necessário construir mecanismos de articulação e de integração das decisões, tendo como objetivo e referência a qualidade de vida da população." (p.28). Nesse sentido o sociólogo alerta:

> A discussão desse modo integrado de atuar das políticas sociais, que está presente na Constituição Brasileira de 1988, foi um salto de qualidade, pois reconheceu-se o direito do cidadão à saúde, à educação, etc. No entanto, no âmbito da lei ainda estamos no nível do discurso. Passar do discurso à prática é uma tarefa de difícil realização, pois exige diversas mediações, que passam pelos interesses dos atores sociais, da sua cultura, da relação que mantêm com a organização gestora dessa política. (Junqueira, 2004, p.30).

Sabemos que as diferenças territoriais, demográficas, regionais, culturais, sociais e econômicas do Brasil, influenciam diretamente o processo de construção das políticas públicas e consequentemente seus resultados. No caso da Educação, embora o artigo 211 da CF (88) define que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino", essas questões alinhadas ao federalismo pautado na autonomia dos entes federados resultaram em uma trajetória de

descentralização das políticas educacionais gerando enormes abismos na oferta e qualidade da educação para a população brasileira.

> O modelo imediatamente após a Constituição se caracterizava por uma descentralização desorganizada e pela falta de coordenação federal, havendo duplicidade de redes de ensino e um fluxo financeiro intergovernamental que não favorecia nem a redução de desigualdades territoriais nem a universalização do ensino. (Abrucio, Seggatto & Pereira, 2016, p.10)

Entretanto, Abrucio, Seggatto e Pereira (2016) identificam avanços na política educacional brasileira no que se refere à coordenação federativa, por parte do Governo Federal. “Isso se deu por meio dos mecanismos supracitados, como regulamentações e diretrizes nacionais, fortalecimento das avaliações nacionais, redistribuição de recursos e indução à implementação de programas federais” . (p.12).

Esse contexto foi construído a partir da LDB (96) que trouxe a definição de responsabilidades entre os entes federados possibilitando a produção de diretrizes e regulamentações nacionais mais claras estabelecendo a corresponsabilidade entre todos pela oferta da educação pública em observância ao Art. 8º que define: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Todo esse arcabouço de normativas culminou com a estruturação da Política Nacional da Educação brasileira.

Essas normativas também foram a base para a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (1996) que depois foi transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2006), um mecanismo de redistribuição de recursos com o objetivo diminuir a desigualdade financeira na implementação das políticas públicas de educação em todo o país.

Porém, a situação atual da educação brasileira demonstra que a instituição desse mecanismo não foi suficiente para a diminuição da desigualdade educacional no país, sendo um dos principais motivos a desigualdade econômica entre os estados, o que fez o governo federal compreender a necessidade de instituir mecanismos para mitigar a desigualdade na redistribuição dos recursos entre os Estados e os municípios.

O Fundef (1996), pode ser considerado o mecanismo impulsionador para a instituição de políticas colaborativas a partir da década de 1990, pois em decorrência da sua implementação se iniciou a municipalização das matrículas do ensino básico. A nova

realidade, promoveu a implementação de ações de colaboração entre Estados e Municípios, visto que os municípios passaram a assumir a responsabilidade da gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, muitas vezes sem condições técnicas e de infraestrutura, passando ser necessário a partir daquele momento a responsabilidade da Educação Básica ser compartilhada não apenas na redistribuição dos recursos, mas sobretudo na gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

Foi na esteira dessas mudanças que o Ceará deu início ao processo de municipalização das matrículas do Ensino Fundamental criando o Programa de Municipalização do Ensino Público do Estado do Ceará por meio do Decreto nº20.620 de 12 de março de 1990 dando o primeiro passo na construção da trajetória de sucesso de política de colaboração que efetivamente corresponsabiliza os entes federados (Estado e Municípios) na garantia do acesso à educação de qualidade e equidade a todas as crianças e adolescentes.

> A partir daí foram desenvolvidas iniciativas de cooperação técnica e financeira entre o governo do estado e os municípios, como acordos de cooperação e convênios, abarcando construção e recuperação de prédios, ampliação de salas de aula, e treinamento e remuneração de professores/as (VIEIRA, 2010, apud Abrucio, Seggatto & Pereira, 2016, p.27).

Vinte anos depois é instituído o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que veio a consolidar os resultados alcançados por todas as iniciativas, em regime de colaboração de governos anteriores (1992 a 2006). A criação do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE), foi uma das principais ações implementadas nesse período, constituindo uma política pública no Estado vigente até hoje. Outras importantes iniciativas foram desenvolvidas na época foram responsáveis pela consolidação do Regime de Colaboração instaurado hoje no Ceará, por meio do PAIC. Entre elas destacamos:

> o concurso único de professores organizado pela SEDUC em parceria com 153 municípios, o Programa Permanente de Apoio aos Secretários Municipais de Educação e Prefeituras (PRASEM e PRASEMPRE, 1997), bem como o programa público de formação inicial docente em serviço – Magister Ceará eProformação – para a rede pública estadual e municipal, em parceria com quatro universidades públicas do Ceará (NASPOLINI, 2001; VIEIRA, 2010) (Abrucio, Seggatto & Pereira, 2016, p.28)

Para o pesquisador Fernando Luiz Abrucio, autor da publicação Governança Colaborativa para a Primeira Infância, da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2022), o PAIC é “um exemplo de articulação bem-sucedida entre a governança e a gestão” (p.17). Segundo o autor, a governança articulada com instrumentos de gestão fortalece os objetivos comuns

possibilitando a construção de “coalizões de longo prazo em torno de uma política pública” (p.18). É nesse contexto que se estabelece uma política em regime de colaboração onde o Abrucio (2022) aponta três características básicas em que se estruturou a maioria dos sistemas de políticas públicas com a vertente colaborativa.

> A existência de fóruns federativos para debater e tomar as principais decisões; A criação de instrumentos de coordenação para induzir e disseminar programas e modelos de política pública; O apoio e cooperação entre os níveis de governo, sobretudo para fortalecer as capacidades estatais locais. (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2022, p.18)

A importância do trabalho em Regime de Colaboração na educação está em fomentar o processo de formulação e implementação de ações e programas educacionais entre os entes federativos oportunizando que os benefícios e os resultados alcançados beneficiem igualmente todos e consequentemente diminuindo a desigualdade social, cultural e econômica.

Iniciativas governamentais, nesse sentido podem ser traduzidas como um amadurecimento da gestão pública não somente sob o aspecto do cumprimento da legalidade, mas também sob o aspecto do reconhecimento da educação como direito fundamental e Princípio da Dignidade humana, é um dever de todos e, portanto, precisa ser um ato arregimentado por todas as esferas governamentais, pois segundo (Assis e Perez, 2013, p. 166) “quando se fala em direito à educação, está se falando de um direito que traz benefícios não apenas para seus titulares, mas também para a sociedade.

Para Assis e Perez (2013, p.166), “compreender que o direito à educação enquanto direito social é uma das dimensões formadoras da Dignidade da Pessoa Humana, pois a construção de uma sociedade com justiça social passa por dissipar o véu da ignorância que cobre o indivíduo quando a ele é negado acesso a políticas públicas de educação com qualidade e equidade. que assegurem a oportunidade iguais na sociedade.

> Significa, portanto, que ter direito à educação não se resume a ter direito a um lugar na sala de aula, é muito mais do que isso. Está se falando de um lugar na sociedade que não pode ser simbolizadopelo número de cadeiras e carteiras existentes nas escolas públicas, municipais ou estaduais, mas vivenciado, percebido, sentido. (Assis e Perez, 2013, p.166)

METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa de natureza qualitativa, usa metodologia adotada com base na pesquisa documental, nas produções bibliográficas que constituíram o processo de construção e

registro da política em questão, bem como no amparo legal existente. Segundo Silva (2015), a análise documental,

> Corresponde à investigação em documentos internos ou externos de instituições e é utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa. Normalmente, os documentos internos referem-se a manuais, normas, regulamentos, estatutos, relatórios, dentre outros, enquanto os documentos externos são de órgãos governamentais (municipais, estaduais e federais), ou não governamentais. Podem ser leis, decretos, portarias, publicações parlamentares, documentos jurídicos, enfim, documentos oficiais que podem ser utilizados na pesquisa. (Silva, 2015, p.58)

O método de análise baseia-se na interpretação, na compreensão e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador, as fontes utilizadas para compor esse estudo tem como característica o registro documental da trajetória da política como leis, decretos, portarias, publicações internas e pesquisas realizadas por renomadas instituições nacionais com a finalidade de registrar com base em critérios científicos a constituição, execução e os resultados da política alvo deste estudo.

Também compôs o referencial teórico a produção bibliográfica de pesquisadores e autores acerca de concepções e conceitos que nortearam o presente artigo como as reflexões de Assis e Perez (2013) acerca da educação como princípio da dignidade da pessoa humana e da legalidade e responsabilidade da sua oferta por todos os entes federados. Em complemento a essa discussão, a abordagem de Abrucio (2022) sobre a governança colaborativa corrobora com a fundamentação das normativas que regem a educação brasileira que disciplina o regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Política Pública de Educação do Ceará em Regime de Colaboração: Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)

O PAIC, enquanto política pública, foi lançado pelo Governo do Ceará em 23 de maio de 2007, instituído pela Lei Nº14.026 denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa. Desse tempo até os dias atuais o programa passou por ajustes que foram necessários devido ao avanço e sucesso da política no que se referenão só a alfabetização das crianças, mas também em relação ao movimento educacional que originou nos municípios cearenses que compreenderam a necessidade de ampliar a ação do programa para os demais anos do ensino fundamental já que na estrutura original do programa as ações eram destinadas a

Educação Infantil e as turmas de 1º e 2º ano visto que a prioridade era garantir alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade.

Em 2011, com a decisão do Governo do Estado de expandir as ações do programa na perspectiva de consolidar os resultados alcançados pelas crianças no processo de alfabetização, o programa passa a ser denominado Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC + 5). Em contínuo progresso dos resultados alcançados pelos municípios e o fortalecimento do Regime de Colaboração, em 2015 é lançado o MAIS PAIC fechando o apoio aos municípios nas duas primeiras etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2022, mais um avanço na política com a lei complementar nº 297 que amplia o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses.

É importante ressaltar que o arranjo organizacional do Regime de Colaboração instituído no Ceará por meio do PAIC é formalizado, entre o governo do Estado e os municípios, em um protocolo de intenções onde consta os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como as responsabilidades de cada ente federado.

Abrucio, Seggatto e Pereira (2016) na pesquisa realizada com foco no Regime de Colaboração adotado no sistema educacional brasileiro, por alguns estados, destaca os atores principais da trajetória do Regime de Colaboração cearense, responsáveis pelo sucesso da Política e consequentemente pelo alcance e consolidação dos resultados. São eles:

> (1), seu arranjo institucional e organizacional (2), os mecanismos de indução financeira (3), os conteúdos da cooperação (4), os instrumentos de avaliação e monitoramento (5), e, por fim, suas principais características (6), as quais, em boa medida, contém as principais explicações para os bons resultados do modelo. (Abrucio, Seggatto e Pereira, 2016, p.47)

Segundo Abrucio, Seggatto e Pereira, (2016, p.47), essa estrutura é sustentada por uma Governança que tem algumas especificidades, são elas: (1), seu arranjo institucional e organizacional (2), os mecanismos de indução financeira (3), os conteúdos da cooperação (4), os instrumentos de avaliação e monitoramento.

Dentro dessa estrutura de governança os pesquisadores observaram algumas características que acreditam ser a explicação para os avanços educacionais alcançados no Estado como, por exemplo, a existência de lideranças com capacidade de quebrar paradigmas e articular

com os demais atores governamentais e não-governamentais na busca de apoio; a construção de uma relação de confiança entre os governos estadual emunicipais para uma atuação conjunta a partir de projetos definidos de forma dialógica e transparente; apoio financeiro por meio de incentivos e ações de formação de professores e gestores, material pedagógico adequado e monitoramento/avaliação contínua para nortear a implementação de um trabalho com metas de curto, médio e longo prazo visando assegurar que o desenvolvimento das ações "pedagógicas chegam adequadamente aos municípios e, sobretudo, à sala de aula, buscando tanto a qualidade como a equidade dos resultados." (Abrucio, Seggatto e Pereira, 2016, p.47) Ressalta-se que essa estrutura de governança colaborativa está presente em todas as etapas da Educação Básica desde o início da implementação do PAIC.

Política Pública de Educação do Ceará em Regime de Colaboração: Inclusão e Equidade na Educação Infantil

Sendo a Educação Infantil alvo deste estudo, o desenho do Regime de Colaboração da política educacional do Ceará, trataremos com mais especificidade, a partir de agora, as ações referentes a essa etapa.

Na constituição do PAIC, as metas estabelecidas para Educação Infantil, em 2007 foram: 1. Ampliar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade; 2. Atender 100% das crianças de 4 a 5 anos de idade.

Percebe-se, assim, a visão inclusiva e de vanguarda do governo do Ceará, na época, estabelecendo e assumindo a corresponsabilidade de metas para a Educação Infantil que somente 7 anos depois seriam estabelecidas pelo PNE (2014-2024).

Para o alcance dessas metas o Governo do Estado desenvolveu algumas iniciativas com vistas a apoiar os municípios, destacando entre elas: a cooperação técnica e financeira para construção de Centros de Educação Infantil; implementação de um Programa de Formação Continuada para todos os professores, gestores e demais Profissionais de Educação Infantil dos municípios cearenses, a produção das Orientações Curriculares da Educação Infantil (2011) com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), materiais de orientação e apoio aos professores e paradidáticos para os alunos, a produção dos Parâmetros de Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense, a implementação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin) para atender as crianças de 0 a

3 anos e 11 meses que ainda não tem acesso à creche e apoio técnico, por meio de produção de materiais, na gestão pedagógica para os Centros de Educação Infantil (CEI).

Em relação ao atendimento, embora ainda não tenha universalizado a pré-escola e alcançado a meta de ampliação para a creche conforme preconiza o PNE (2014-2024), o Ceará atingiu o percentual de 96,9% de crianças de 4 e 5 anos e 31,9% das crianças de 0 a 3 anos frequentando a escola, um avanço que podemos considerar relevante na garantia do direito à educação das crianças cearenses. Esse resultado é reconhecido em todo estado como um esforço coletivo de construção de CEIs, amparado no Regime de Colaboração construído e fortalecido ao longo dos anos a partir de prerrogativas legais, mas sobretudo por uma estrutura de governança que garantiu a continuidade da Política ao longo dos anos cada vez mais fortalecida.

Porém, em relação a equidade no acesso ainda há desafios a serem enfrentados pela política educacional cearense, quando analisamos os dados do censo escolar. Em 2022 a quantidade de CEIs na zona urbana era de 444 unidades enquanto na zona rural era de 146 unidades. Essa realidade poderia ser justificada pelo fato de a população urbana ser maior que a rural se não existissem 2094 escolas com turmas de Educação Infantil na zona rural enquanto na zona urbana existia 1518 concluindo, portanto, que há demanda na zona rural que justifique a construção de CEIs. Esses dados demonstram que além da grande demanda de crianças sem acesso a uma instituição de educação infantil ou estudando em espaços inadequados, a desigualdade de acesso na zona rural alerta para a necessidade de repensar as prioridades do regime de colaboração que embora seja uma política de sucesso ainda não contribui com eficiência para a garantia da justiça social no nosso Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Regime de Colaboração consolida-se como uma potente estratégia para solucionar problemas complexos e multicausais que atinge diretamente uma parcela da população, mas reverbera em toda sociedade. O trabalho colaborativo no âmbito do poder público, que tem a responsabilidade pela formulação e implementação das políticas públicas requer a adoção de modelos de gestão flexíveis e criativos capazes de criar e desenvolver o trabalho em rede a partir de uma governança legitimada por um arcabouço legal.

A Política Educacional do Ceará implementada em Regime de Colaboração com os 184 municípios cearenses, teve como prioridade inicial a garantia da alfabetização na idade

certa (aos 7 anos de idade) mas foi ampliada, posteriormente, para todo o ensino fundamental chegando a recente implementação do Tempo Integral. Os resultados alcançados por essa política que tornaram o Ceará referência nacional e internacionalmente, vão além dos resultados das avaliações, pois descortinam na prática a "formula" para que as políticas públicas alcancem a quem de fato delas precisam.

O Regime de Colaboração implementado na Política de Educação do Ceará, por meio da instituição do PAIC, se constitui de um somatório de forças lideradas por políticos e técnicos que compreenderam a necessidade de defender o direito a educação de qualidade para todas as crianças cearenses e, para tanto, estruturaram uma agenda educacional que combinou uma metodologia focada nas necessidades e contexto da educação cearense e a dinâmica política. A consolidação desse modelo vigente e fortalecido até hoje é o resultado de um amadurecimento de toda comunidade educacional e política do Estado que apesar das mudanças nos governos municipais e do Estado, é uníssono no desejo de continuidade da Política.

Na Educação Infantil, o Regime de Colaboração implementado no Ceará, é também um case de sucesso, pois embora não seja mensurado diretamente pelos resultados das avaliações externas estadual e nacional, essa iniciativa tem promovido o acesso à educação infantil de qualidade sendo, portanto, uma política de promoção da justiça social à medida que oportuniza as crianças cearenses o reconhecimento como sujeitos de direitos a educação como princípio da dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrucio, F. L., Seggatto, C. I. & Pereira, M. C. G. (2016). Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV-_PAIC.pdf

Assis, A. E. S. Q. & Perez, J. R. R. (2013). Justiça social e política educacional: extensão das vagas escolares na educação infantil DOI:10.24220/2318-0870v18n2a2025

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

Brasil (2009). Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. SEB; Unesco.

Brasil (2010). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF.

Brasil (2022) Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Inep 2022. Brasília, DF.

Ceará (2011). Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Fortaleza. CE.

Ceará (2012). Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria de Educação Básica (SEDUC). Fundo das Nações Unidas (Unicef). Fortaleza – CE.

ECA (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.Presidência da República. rídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Emenda Constitucional nº 53/2006. Presidência da República. Brasília – Brasil.

Emenda Constitucional nº 5/2009. Presidência da República. Brasília – Brasil.Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2022). Governança Colaborativa para a Primeira Infância. http://www.fmcsv.org.br

Junqueira, L. A. P. (2004). A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. Revista Saúde e Sociedade. https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000100004.

Lei Nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB1996). Ministério da Educação. Brasília – Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Lei Nº 9.424/1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef (1996). Presidência da República. Diário Oficial da União 26.12.1996. https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm

Lei nº 11.274/2006. Presidência da República. Diário Oficial da União Nº 7.2.2006. https://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm.

Lei nº 11.494/2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb 2007). Presidência da República. Diário Oficial da União de 22.6.2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024). Presidência da República. . Diário Oficial da União de 26.6.2014– Ed. extra https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014

Lei n° 14.026/2007.Governo do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado. Série 2 Ano X Nº 239

Lei Complementar nº 297/2022. Governo do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado. Série 3 Ano XIV Nº252

LEI Nº16.025/2016. Governo do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado. Série 3 Ano III Nº 101

Silva, A. M. (2015). Metodologia da pesquisa. 2.ed. rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015. 108 p.: il; 20,0 x 25

Meritocracia sob o olhar de Bourdieu

Bruna Duarte Silva
Universidade do Minho

Atualmente, a ideologia do mérito converteu-se numa das preocupações dos estudiosos da educação, tendo voltado ao centro das discussões e análises desses, dada a sua forte afirmação, influenciando estratégias educativas, que têm voltado a sua prática para a valorização da meritocracia. O presente trabalho, analisa o fenómeno da meritocracia à luz da visão, conceitos e teorias de Bourdieu, partindo dos seus argumentos para avançar consequências futuras deste fenómeno. Esta análise não se preocupa com a conceptualização de conceitos, no entanto, parte desses.

Bourdieu, sociólogo francês que procedeu a uma revolução científica ao modificar a forma de interpretar a escola e a educação, procurava uma resposta para as desigualdades escolares, opondo-se à ideia da meritocracia que reinava na época, nos anos 50. Este autor tratou de implementar uma nova visão sobre a escola, consumando a visão positiva que vigorava na época, segundo a qual todos teriam as mesmas possibilidades de sucesso, sendo que, na época, a todos lhes era concedido o acesso à escola. No entanto, verifica-se que, afinal, apenas a igualdade de oportunidades (ideia chave da meritocracia) não seria o suficiente para o alcance do sucesso.

Bourdieu desmascara a escola ao apresentá-la como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais e como parcial na dominação exercida por parte das classes dominadoras, posição que consegue disfarçar pela implementação da equidade formal, na qual trata todos de igual forma, em termos formais, sendo que, a igualdade formal, segundo o autor, mascara a indiferença em relação às desigualdades reais (Bourdieu & Champagne, 1998 [1992]).

Neste trabalho, procura-se, assim, contrastar a ideologia da meritocracia e a ideologia dos dons com o pensamento bourdeusiano, tendo como pano de fundo a ideia de que a realidade escolar atual é um exemplo claro de reprodução da realidade escolar dos anos 50, conduzindo à necessidade de confrontação de ambas as realidades, a fim de fruirmos da sua previsibilidade.

Tal como referido, a ideologia da meritocracia e a ideologia dos dons não são recentes, embora se verifique a sua atual efetivação, já nos anos 50 estas reinavam. O mito do dom relaciona-se com a " […] certeza na superioridade inata das suas capacidades cognitivas e

intelectuais", já o mito da meritocracia relaciona-se com a " […] convicção inabalável de que tudo é resultado dos seus esforços, sem nada dever a qualquer tipo de privilégio" (Lopes, Louça & Ferro, 2017, p. 196). Acreditava-se que os indivíduos competiam em condições iguais dentro do sistema educativo, no qual quem se destacasse possuiria dons individuais dignos que, justamente, o levariam a ocupar as melhores posições sociais (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 16). A visão meritocrática e a ideia de justiça são confundidas corriqueiramente, sendo associado à meritocracia uma ideia de justiça inexistente, já que na realidade esta promove e intensifica as desigualdades sociais e escolares (Bourdieu & Champagne, 1998 [1992]; Bourdieu, 1998 [1966]). Esta ideia de justiça relaciona-se com o desenvolvimento das teorias da justiça, que originou questionamentos e debates sobre o que, afinal, seria justo. Estas teorias não serão explanadas neste trabalho, no entanto é essencial relacioná-las com esta matéria.

A ideia dos dons e das responsabilidades individuais foi mitigada, nos finais dos anos 70, contudo revive nos anos 90 do séc. XX (Melo, 2014). A meritocracia tem voltado ao centro das discussões, os princípios da qualidade, excelência e mérito, os princípios neoliberais, e a "cultura de excelência", têm-se inscrito nas preocupações educativas, entranhando nas políticas educativas, seduzindo quer as famílias quer os poderes locais, contribuindo para a paulatina afirmação deste movimento (Torres, 2014; Melo, 2014; Palhares, 2014). Na atual sociedade "prevalece o culto pelo desempenho individual, a celebração do "alto rendimento", o fascínio pelo lugar "exclusivo"" (Torres, 2014, p. 28). Várias são as estratégias políticas que se têm voltado para a valorização da meritocracia e da excelência como, por exemplo, a implementação de exames nacionais e rankings nas escolas. Com a implementação dos exames, acredita-se que se avalia, igualmente, as performances dos estudantes, uma vez que os conhecimentos são idênticos a todos (Melo, 2014).

Já os rankings " […] são o produto de estratégias distintivas das classes sociais, com um forte impacto segregativo no sistema escolar" (Lopes, Louça & Ferro, 2017, p. 110). Outras práticas de distinção académica dos alunos desenvolvidas são os quadros de honra e de excelência, realização de cerimónias abertas à comunidade e entrega de prémios (Palhares, 2014). Estas práticas têm sido naturalizadas e "acriticamente ritualizadas", não se aprofundando, erroneamente, os impactos que geram nos alunos e na sociedade (Torres, 2014). Existe ainda uma outra estratégia política implementada que legitima a escolha da

escola por parte dos familiares, exercendo o princípio da diferenciação e a função de seleção, permitindo à escola selecionar a dedo os alunos que deseja, relegando outros que, na sua visão, não preenchem os requisitos, corroborando a ideia de que a escola seleciona os indivíduos, defendida por Bourdieu, que denunciava a dissimulação efetuada pela escola (Bourdieu & Champagne, 1998 [1992]).

Estas várias práticas decorrem do facto de que "as avaliações periódicas parecem já não ser suficientes para classificar, diferenciar e hierarquizar as performances dos alunos, sendo agora necessário distinguir os melhores […] " (Palhares, 2014, p. 28).

Parece existir uma confusão na perceção das reais capacidades cognitivas dos alunos, dada a importância atribuída aos respetivos resultados escolares, sendo ignorado desta equação o impacto dos diferentes recursos e capitais existentes. Confundindo-se, assim, o mérito e os dons com a capacidade intelectual dos alunos. Bourdieu esclarece, os resultados escolares " […] decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e familiar do aluno", demonstrando que o esforço do aluno terá menor impacto real sobre os seus resultados (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 30; Bourdieu, (1998 [1966]). Porém, apesar desse facto, é comum verificar-se a permanência de tal confusão na atual realidade escolar entre alunos, professores ou familiares. Muitos destes agentes julgam os alunos segundo os seus resultados escolares, confundindo os resultados escolares com as suas capacidades intelectuais, não tendo em consideração o impacto da bagagem cultural sobre esses, talvez por falta de conhecimento, confirmando o necessário diálogo sobre esta temática e estas ideias, que merecem maior atenção por parte dos populares, a fim de deixar mais leves os trajetos dos alunos, para que estes não precisem lidar com rótulos e discriminações infundadas, tais como aquelas que os alunos, nomeadamente, das classes mais desfavorecidas, experimentam ao serem caraterizados como inferiores, com falta de inteligência, com preguiça ou ausência de vontade de esforço (Palhares, 2024; Nogueira & Nogueira, 2002).

Neste sentido, a meritocracia não faz mais do que reforçar as desigualdades, introduzindo a ideia de que o fracasso escolar é da própria responsabilidade dos excluídos, voltando a implantar a "lógica da responsabilidade individual", culpando as próprias vítimas do sistema (Bourdieu & Champagne, 1998 [1992]).

A meritocracia já se incorporou em todos nós, já que somos permeáveis ao que nos rodeia.

A verdade é que os discursos meritocráticos são produzidos diariamente, mesmo inconscientemente, conduzindo a acusações assentes em falsos pressupostos como a falta de esforço, conduzindo à culpabilização individual e social devido à suposta inexistência de estudo ou de trabalho suficiente, ausência de iniciativa, empreendedorismo ou falta de desejo de vencer.

Estas configuram algumas das imputações atribuídas aos indivíduos que não conseguem atingir os seus objetivos ou as expetativas sociais. Mais do que nunca as ideias de Bourdieu encontram-se atuais e indicam-nos a previsibilidade do fenómeno da meritocracia.

O autor imputa à escola a responsabilidade de perpetuar e legitimar as desigualdades sociais e educativas, desmascarando-a ao apresentá-la como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais e educativas (Bourdieu, 1998 [1966]). O autor acusa a prática pedagógica de utilizar a igualdade formal como " […] uma justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino […] "(Bourdieu, 1998 [1966], p. 53).

Bourdieu alude a vários fatores que influenciam os desempenhos escolares, enfatizando questões socioculturais (Bourdieu & Champagne, 1998 [1992]). Ao contrário dos dons ou do mérito, o autor defende que é a "ação do privilégio cultural", pouco percebido, que explica as diferenças de êxito escolar entre os alunos (Bourdieu, 1998 [1966]). Bourdieu explica que a família e a origem social desempenham grande influência sobre os percursos escolares, transmitindo uma herança cultural que influencia as atitudes face à escola, sendo esta responsável pelas taxas de êxito. A família transmite, ainda, um capital cultural e um ethos, "sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados", que influenciam as condutas escolares, servindo como princípio de eliminação dos alunos das várias classes (Bourdieu, 1998 [1966], pp. 41-42). Portanto, é mediante o respetivo capital cultural e *ethos* , que os alunos são mais ou menos excluídos e não segundo os dons ou o mérito, tal como essas ideologias defendem (Bourdieu, 1998 [1966]). O autor especifica que o êxito escolar é influenciado pelo nível cultural global da família (Bourdieu, 1998 [1966]). Os percursos escolares são influenciados ao nível da descodificação do código linguístico escolar, da progressão dos estudos, da escolha dos cursos, das atitudes em relação à escola, etc (Bourdieu, 1998 [1966]). Dada a aquisição e transmissão inconsciente do capital cultural, ou como o autor declara, de forma osmótica, alguns alunos convencem-se de que possuem

dons, aptidões e atitudes, não percebendo que esses, na verdade, resultaram de aprendizagens antecedentes fruto da bagagem cultural e social que carregam.

Segundo Bourdieu a meritocracia, a justiça social e a igualdade de oportunidades davam lugar à reprodução e legitimação das desigualdades sociais, daí a imposição da nova visão mais negativa que retirou a ilusão e a euforia aos alunos das classes mais desfavorecidas, na época (Nogueira & Nogueira, 2002; Bourdieu & Champagne 1998 [1992]).

A meritocracia não considera o impacto das heranças culturais dos indivíduos, colocando-os a todos na mesma linha de partida, ignorando as bagagens que trazem e aqui está a grande contradição que importa realçar nesta análise. A ideologia do mérito ignora os vários fatores que Bourdieu apresentou como condicionantes do êxito escolar de cada aluno, quer seja o nível cultural global do grupo familiar, o capital cultural, a escolarização dos pais, as atitudes em relação à escola, projeção da escola no futuro, atitudes dos pais face à escola, etc. Como é possível reparar, questiona-se, de que forma estes fatores se relacionam com o esforço do aluno?

Através das críticas de Bourdieu é possível explicar e difundir algumas das consequências da ideologia do mérito e do dom, que corroboram algumas das ideias do autor. Tratam-se de consequências a médio e a longo prazo: aumento da competitividade e seleção dos alunos; distorção, por parte dos alunos, sobre a ideia de esforço; lesão da autoimagem dos alunos; condicionamento da identidade social; rotulagem dos alunos como fracassados; desenvolvimento de traumas através do reforço de julgamentos negativos; maior foco na avaliação em vez de nas aprendizagens; reprodução da hierarquia social, na medida em que aqueles que não alcançam a excelência " […] são encerrados no destino que a própria sociedade lhes destina"; confusão, por parte dos alunos, quanto às suas reais capacidades, os alunos pensam que são os culpados pelos seus resultados escolares, uma vez que não se apercebem do peso do fator da origem social no seu sucesso escolar (Vieira, M. M. (2014); Palhares, 2014; Bourdieu, 1998 [1966], p. 59; Quaresma, 2014; Torres, 2014).

Considerações finais

O presente trabalho contrasta a ideologia do mérito e a ideologia dos dons com o pensamento bourdieusiano, avançando consequências futuras subjacentes a essas ideologias que, atualmente, se têm afirmado e entranhado nos discursos e preocupações políticas.

A meritocracia justifica o sucesso escolar a partir do trabalho/esforço e das qualidades dos

indivíduos, contudo ignora fatores mais importantes que influenciam esse sucesso tal como Bourdieu denunciou, seja o nível de escolaridade dos pais, o capital cultural, ethos ou herança cultural.

Bourdieu esclarece que o culto ao mérito e à excelência promovem e acentuam as diferenças, premiando aqueles que possuem mais recursos que, normalmente, detém maior sucesso escolar, o que, na verdade, exprime os privilégios que esses possuem, premiando-se, assim, as desigualdades. Enquanto se eleger o desempenho individual, sem se considerar os privilégios subjacentes, está-se a promover as desigualdades sociais. Os princípios neoliberais promovem, acentuam e premeiam as diferenças sociais e educativas.

A meritocracia traduz-se, assim, num discurso hipócrita e arrogante numa sociedade que, paradoxalmente, se diz cada vez mais atenta às desigualdades. Como é possível perceber, através das críticas de Bourdieu ao sistema educativo francês, a meritocracia há muito que se baseia em falsos pressupostos e tem tudo para reproduzir as desigualdades sociais e educativas e é, precisamente, isto que o autor nos ajuda a compreender e que esta análise procurou contrastar.

Referências bibliográficas

Bourdieu, P. (1998 [1966]). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani (orgs.), *Escritos de educação* (pp. 39-64). Editora Vozes.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1998 [1992]). Os excluídos do interior. In M. A. Nogueira, & A. Catani (orgs.), *Escritos de educação* (pp. 217-227). Editora Vozes.

Lopes, J. T., Louçã, F., & Ferro, L. (2017). *As classes populares. A produção e a reprodução da desigualdade em Portugal.* Lisboa: Bertrand Editora.

Melo, M. B. P. (2014). Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa de referência em análise. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (1ª ed, pp. 93-116). Editora Mundos Sociais.

Nogueira, C. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade* , (78), 15-36.

Palhares, J. A. (2014). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (1ª ed, pp. 5-26). Editora Mundos Sociais.

Quaresma, M. L. (2014). A excelência no plural em colégios singulares. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (1ª ed, pp. 49-68). Editora Mundos Sociais.

Torres, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (1ª ed, pp. 27-48). Editora Mundos Sociais.

Vieira, M. M. (2014). A fabricação da entrada em medicina. Tensões, dilemas e suportes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (1ª ed, pp. 49-68). Editora Mundos Sociais.

Gestão democrática na formação continuada de diretores: Trocas de saberes e experiências entre pares

Maria Cecília Luiz
Universidade de São Carlos
cecilialuiz@ufscar.br

Resumo

O objetivo deste resumo é apresentar os dados de uma pesquisa-intervenção voltada para diretores escolares. Essa investigação surgiu devido a Formação de Mentoria de Diretores Escolares (Luiz et al., 2021), oferecida em 2020, na modalidade on-line, e utilizando-se de encontros síncronos, inicialmente, para dez estados brasileiros, pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Para essa investigação foram recolhidos dados com intuito de compreender o que significou esse processo formativo em Mentoria de diretores, para três diretores mentores e doze diretores mentorados, apenas dos dez estados brasileiros participantes. O foco estava nas aprendizagens e interações, com diálogos, trocas de saberes e experiências entre os diretores, com um referencial teórico embasado na cultura colaborativa (Damiani (2008); Fullan & Hargreaves (2000) e Calvo (2014), e na Relação com o Saber (Charlot, 2000). Partiu-se do princípio de que a área da administração escolar tem a gestão democrática como um campo central, pois nela estão os fundamentos da democracia, o exercício político e as relações de poder, além da determinação dos valores éticos associados à vida coletiva. Salienta-se a importância de refletir sobre políticas públicas de formação sob o ponto de vista democrático, e suas implicações na busca de fundamentos metodológicos como o da cultura colaborativa, um processo que promoveu diálogos e análises das situações atuais, com trocas de experiências e saberes acadêmicos, práticos e relacionais (Charlot, 2000). Nesse aspecto, a análise dos dados revelou que a relação horizontal estabelecida entre diretores mentores e mentorados, a fim de obter melhores resultados por meio de reflexões entre pares, foi fundamental e permitiu a compreensão de desafios e dificuldades do cotidiano vivido no âmbito da escola, além de levantamentos estratégicos para suas resoluções. Concluiu-se, de acordo com os participantes da pesquisa, que ocorreram melhorias em suas habilidades e seus conhecimentos devido à cultura colaborativa, isto é, os diretores sentiram-se mais confiantes para executarem ações desafiadoras do cotidiano escolar e maior satisfação em realizar suas tarefas na gestão

escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Formação Continuada; Mentoria de Diretores Escolares.

Enquadramento teórico e normativo

O objetivo deste resumo é apresentar os dados de uma pesquisa-intervenção voltada para diretores escolares. Essa investigação surgiu devido a Formação de Mentoria de Diretores Escolares (Luiz et al., 2021), oferecida em 2020, na modalidade on-line, e utilizando-se de encontros síncronos, inicialmente, para dez estados brasileiros, pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

A escrita deste texto parte do princípio de que um profissional da educação, na contemporaneidade, precisa refletir sobre o seu trabalho e sistematizar ações educativas e pedagógicas, com desenvolvimento de tarefas específicas com caráter coletivo. A escola é um lugar de relacionamentos, convivências, socialização, portanto, problemas educacionais só podem ser resolvidos quando se contextualiza a instituição e compreendem-se as relações intra e interpessoais, a conjuntura histórica da comunidade e a condição socioeconômica de seus estudantes e familiares.

O Brasil, por possuir uma enorme extensão territorial – o que lhe proporciona uma gama de sujeitos com culturas, sotaques, costumes, visões diferenciadas etc. – é um país complexo e dinâmico, com uma diversidade que oportuniza várias virtudes sociais, mas, também, propicia conflitos e violências, principalmente, com a ausência de respeito, diálogo e equidade social.

No que tange à escola pública, essa realidade tem sido um desafio cotidiano e o convívio social tem se transfigurado em relacionamentos agressivos e violentos. A cada dia, a reflexão sobre o convívio escolar desafia os educadores a lidarem com o estranhamento e o reconhecimento do outro, em busca de melhores convivências, com mais entendimento e menos preconceitos e discriminações. A instituição escolar é um local em que os sujeitos são capazes de expressar-se, de pensar e interpretar o mundo, de realizar algo, etc. Estar atento aos relacionamentos e as constantes instabilidades diárias do convívio dinâmico da escola, implica em sobreviver com saúde mental e emocional, significa compreender as relações humanas e suas complexidades.

Charlot (2000, p. 51) acredita que o ser humano se constitui humano na convivência com outros humanos, pois desde o nascimento é fadado a "aprender para ser" e que não é possível existir um sujeito que não aprende. Conceitua a importância da Relação com o Saber (RcS) e entende que as pessoas se relacionam com o mundo objetivo e aprendem uns com os outros, a partir de saberes e experiências, com as coisas que os cercam.

O líder institucional da escola é o diretor e estas questões arroladas aqui, estão diretamente ligadas às questões da gestão escolar. Transformações sociais, culturais, econômicas etc., com necessidades de aplicações de conhecimentos técnicos e teóricos para viver em uma modernidade líquida (Bauman, 2007), com a sociedade informatizada que tem exigido do diretor demandas que dificultam suas funções e ações diárias.

A Formação de Mentoria de Diretores Escolares surge com proposta de compartilhamento sistematizado de saberes e práticas que culminem na reflexão sobre possibilidades de criar caminhos para a resolução das demandas emergentes na escola. Busca trazer benefícios pessoais e profissionais ao diretor, no sentido de incentivá-lo a aprimorar suas habilidades pedagógicas, administrativas, financeiras, relacionais e comunicativas, evitando uma gestão centralizadora e antidemocrática.

Configurou-se, a partir destes pressupostos, uma perspectiva epistemológica pautada na certeza de que a relação com o outro proporciona o aprender, e essa aprendizagem é apreendida de forma coletiva, com sujeitos semelhantes ou diferentes, pois se aprende com e na diversidade, de forma democrática.

O foco está nas aprendizagens e interações, com diálogos, trocas de saberes e experiências entre os diretores, com um referencial teórico embasado na cultura colaborativa (Damiani (2008); Fullan & Hargreaves (2000); Aravena, F. (2016); Calvo (2014), e na Relação com o Saber (Charlot, 2000).

Conforme Luiz et al. (2021), a Formação em Mentoria de diretores escolares é uma opção metodológica, por isso faz toda diferença compreender os pressupostos teóricos e práticos e os procedimentos que precisam ser apreendidos. Tem-se como premissa uma *mentoria transformadora*, um paradigma reflexivo que prevê ações conjuntas entre pares (Cuellar Becerra et al., 2019). Isto significa realizar uma mentoria em que os sujeitos possam aprender juntos, e suas relações sejam horizontais, com acolhimento, empatia, escuta ativa, etc.

Denomina-se transformadora porque permite a quebra de paradigmas, amplia reflexões sobre crenças, valores, preconceitos etc. – sem julgamentos prévios – e ativa saberes e práticas profissionais com novo vigor, pois, geralmente, aquilo que está enraizado por muito tempo no cotidiano da escola, é um tanto difícil de mudar.

O diferencial desta metodologia é a forma como um diretor reconhece seus pares, principalmente, a possibilidade de escuta ativa, pois deste posicionamento – do reconhecimento do outro e de ouvi-lo – é que são desencadeadas as trocas de saberes e experiências durante a mentoria, e isso faz toda diferença no fortalecimento das relações interpessoais.

Para Kram (1988), a mentoria torna-se um espaço de confiança entre os diretores visto que possibilita falas e opiniões, as dúvidas e inseguranças e, em especial, o compartilhamento de ações e sentimentos com o grupo.

Autores como De Stercke, Temperman e De Lièvre (2010) acreditam que os profissionais da educação costumam enfrentar sozinhos inúmeras dificuldades pedagógicas, pessoais (psicológica e motivacional) e socioprofissionais (inserção na profissão e nas equipes escolares).

A mentoria transformadora valoriza e prioriza o *processo* acima de resultados, pois ao identificar os desafios e elencar suas hipóteses de solução, no coletivo, oportuniza ao diretor sair da sua zona de conforto, de comunicar-se com outros profissionais, o que implica não se sentir sozinho, constituindo um processo de aprendizagem consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000).

Segundo Van Jaarsveld, Mentz e Challens (2015), em razão da falta de formações inicial ou continuada, com finalidade de preparar os diretores para suas funções, o sentimento de solidão, de estar sozinho, é comum entre esses profissionais. Existem velhas questões e problemas que há muito tempo não são resolvidos, trazendo o sentimento de angústia aos diretores e desmotivando sua atuação como gestor escolar.

Como já foi apontado, a diversidade nacional e os diferentes fatores financeiros, estruturais, pedagógicos, legais, etc., interferem na educação e na escola, por isso o processo, o "estar junto" com seus pares na mentoria, oferece novos horizontes e conhecimentos, pois deixa de ser "algo que se ouviu falar", informações sobre um assunto ou tema, para consistir em profícuo saber.

Bozeman e Feeney (2007) trazem em suas pesquisas outras questões preocupantes que estão relacionadas ao diretor iniciante. Ao exercer a função ou cargo, muitas vezes, não possui tempo suficiente para cumprir com seus afazeres, visto que necessita de novos saberes para realizar o trabalho diário, sentindo-se sobrecarregado com procedimentos, condutas e demandas que precisa resolver. Neste caso, a mentoria de diretores, principalmente para o recém-contratado, ou o diretor que assume um concurso, ou é eleito pela comunidade escolar, acaba por beneficiar as aprendizagens e atender as dificuldades emergenciais da administração escolar.

A importância da sistematização de saberes também potencializa a gestão democrática na escola, de forma gradual, por meio de conquistas e mudanças de práticas diárias, com a participação coletiva de todos os envolvidos com a escola, não somente de educadores, mas também de estudantes e seus familiares.

Segundo Damiani (2008), algo que sustenta mudança cultural da escola é a promoção de diálogo, com disposição de escuta ativa (Luiz et al., 2021) entre educadores, alunos e seus familiares, com a finalidade de debater pontos fracos e fatores de sucesso comuns da escola. Por isso, a garantia de participação democrática permite mais que diagnósticos ou informações sobre a realidade da escola, vai além, pois favorece a visão do todo e a percepção das partes diferenciadas, um excelente início para quem quer solucionar desafios cotidianos em contextos práticos.

Notas Metodológicas

Os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob minha coordenação, iniciaram, em 2021, uma parceria com a Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Diretoria (DIFOR) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), uma proposta para formação de diretores que respeitasse as realidades das diferentes Secretarias de Educação do país.

Com a formação continuada, abriu-se a possibilidade de elaborar e concretizar uma pesquisa-base intitulada “Metodologia e Formação em Mentoria de Diretores Escolares: cultura colaborativa e a Relação com o Saber (RcS)”, com referenciais teóricos pautados pela Cultura Colaborativa e Escuta Ativa (Luiz et al., 2021) e pela Relação com o Saber (RcS), de Charlot (2000).

Ainda em 2021, a parceria definiu a participação de dez estados brasileiros para uma formação piloto que representasse o país, o que serviu, também, como amostra do campo empírico da pesquisa-base. Foram dez Secretarias Estaduais de Educação (SEE), sendo duas da região Norte: Pará e Rondônia; três da região Nordeste: Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte; duas da região Centro-Oeste: Mato Grosso e Goiás; duas da região Sudeste: Rio de Janeiro e São Paulo; e uma da região Sul: Santa Catarina.

Depois dos(as) pesquisadores(as) realizarem uma primeira sensibilização com as Secretarias de Educação Estaduais (SEE), os diretores participantes foram selecionados pelos seus estados, visto que as Secretarias tinham mais proximidade e conhecimento de suas realidades, mas, com critérios objetivos e subjetivos.

Entre 2021 e 2022, foram oferecidas duas propostas de formação: 1) Mentoria de Diretores Escolares – consolidada em três meses, com a participação de dez diretores (um de cada estado federativo) e dez técnicos de secretarias de educação – e; 2) Mentoria na Prática – efetivada em dez meses, com a participação dos diretores da formação anterior, nomeados, agora, de diretores mentores, mais 120 diretores denominados diretores mentorados – para cada diretor mentor foram selecionados quatro diretores mentorados (Luiz et al., 2022).

Antes de formular os conteúdos e atividades das duas formações continuadas – Mentoria de Diretores Escolares e Mentoria na prática –, levou-se em consideração que nem sempre se conhece a realidade de todos os diretores brasileiros e sua diversidade, por isso, optou-se em compreender as principais necessidades da gestão escolar, em específico, as funções e atuações relevantes para melhor compor a proposta definitiva da formação em mentoria.

Para tanto, os membros do GEPESC realizaram duas etapas investigativas que fizeram parte da pesquisa-base: a primeira referiu-se à elaboração e aplicação de um questionário aberto (**exploratório**), e a partir desses dados, constituiu-se a segunda etapa: um questionário fechado – com 40 questões (**quantitativo**).

Na primeira etapa, realizada entre os meses de abril e maio de 2020 (no auge da pandemia mundial do Covid-19), foram analisadas as respostas de diretores referentes a um questionário com duas questões abertas – a questão 1, com foco nos desafios vivenciados pelos diretores e as respectivas soluções encontradas por eles para sanar os problemas vivenciados e, a questão 2, com eixo centrado nos problemas escolares frente a qualidade do ensino. O objetivo era obter um conjunto de atributos que representassem os principais

desafios e experiências de sucesso, ou não, deste público-alvo.

Como instrumento metodológico, utilizou-se um formulário *on-line*, não estruturado, de autopreenchimento, disponível em um *link* enviado por convite eletrônico à totalidade de diretores que, na época, possuíam endereços de *e-mail* cadastrados na base do PDDE Interativo. Esse formulário apresentou perguntas de respostas livres, sem qualquer tipo de estímulo. Na estrutura, elegeram-se três dimensões: localização da escola e controle amostral; conteúdo de informação; e qualificação do respondente.

As informações relativas à localização permitiram identificar o número da escola no Censo Escolar, a sua situação em relação ao Ideb, além de possibilitar o controle amostral. As duas questões referentes aos conteúdos de informação auxiliaram a relacionar a qualificação do respondente e a experiência profissional como diretor.

Conforme cadastro do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o universo da pesquisa compreendeu cerca de 136 mil diretores em unidades escolares do ensino público, mapeados pelo Censo Escolar 2019, isto é, todo o ciclo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, no território nacional.

Ao final, configurou-se uma amostra de respostas de 1.372 formulários preenchidos corretamente. Tomou-se o cuidado de assegurar a máxima abrangência geográfica possível, de modo que todas as unidades da federação pudessem ser contempladas, assim como as redes de ensino (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural).

Foi alvo de atenção contextualizar a diversidade e as percepções acerca das duas questões investigadas, pois se buscou representar e quantificar os diretores do Brasil. O tratamento dos dados da etapa exploratória foi feito com auxílio da ferramenta computacional denominada *Iramuteq*[1].

A partir das respostas analisadas da primeira etapa exploratória, formulou-se um questionário com 40 perguntas objetivas, fechadas e estruturadas em escala, a segunda etapa quantitativa. O público-alvo compôs uma amostra de 2.000 diretores selecionados de acordo com critérios estatísticos, garantindo a participação das cinco regiões do Brasil.

Com as análises gerais, de ambas as etapas, foram identificadas categorias que auxiliaram na constituição de temáticas das duas formações em mentoria de diretores.

---

[1] *Iramuteq* é a sigla para *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*. É um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud; Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem *Python* (www.python.org).

Alguns resultados

A pesquisa ajudou a pensar a formação continuada, visto que trouxe subsídios formidáveis para: a elaboração do material de apoio; o levantamento de questões emergentes e, portanto, importantes, em debates sobre gestão escolar; a compreensão da situação vivenciada pelos diretores quanto as suas funções e atuações no âmbito escolar etc.

Entre os distintos resultados e as várias análises a respeito dos diretores participantes, das quais seria impossível discorrer neste espaço, destacam-se os seguintes pontos: eles percebem que a ausência de aspectos teóricos obstaculizam as resoluções de problemas relacionados a sua função e da sua equipe gestora; afirmam certa relutância em atuar de forma democrática e, de maneira contraditória, elegem os colegiados ora como "braço direito", ora como espaço burocrático de ações que "ninguém quer participar"; assumem a necessidade de mais aprendizagens sobre como trabalhar com e em colegiados; relatam certa facilidade em reconhecer espaços com e/ou situações de conflitos e violências, contudo, paralelamente, possuem muita dificuldade em propor procedimentos e ações inovadoras, com protagonismos, nesses mesmos âmbitos. Embora busquem efetivar uma comunicação não violenta, autoconhecimento e reflexão sobre as relações inter e intrapessoais nos espaços escolares, atestam que nem sempre transformam esse saber-objeto (teórico) em um saber prático ou em um saber ser.

Outra questão observada é que eles reconhecem a complexidade de diferentes fenômenos educacionais e apontam para a necessidade de mais conhecimentos acerca de vários assuntos urgentes de diversos campos do saber, inclusive com reconhecimento de melhores interações consigo, com os outros e com o mundo.

A educação brasileira possui ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade, está aparada legalmente pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) – um documento com 20 Metas a serem cumpridas no espaço de 10 anos – e que este ano de 2024 está sendo revisto.

A Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 traz apontamentos e reflexões pertinentes sobre a gestão democrática, mas historicamente, a participação não se manifesta de forma rápida e espontânea.

Faz-se necessário palnejar e executar um amplo trabalho de mobilização e reflexão a fim de

que todos se conscientizem sobre a importância de participar da elaboração e da construção cotidiana dos projetos da escola. Neste cenário, a unidade escolar é um espaço privilegiado de construção e socialização do conhecimento e se encontra organizada por meio de ações educativas que visam à formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade com ética, por meio da participação crítica e criativa na busca de soluções para os problemas, transformando, assim, a realidade. Isto é, a organização escolar cumpre o papel de garantir não só que os sujeitos tenham acesso ao conhecimento, mas também que reconstruam cotidianamente esses saberes.

A sociedade brasileira busca garantir a democracia como pilar nacional, principalmente, depois de sofrer golpes contra suas instituições democráticas, nos últimos anos. Mais especificamente, ao tratarmos da estratégia 19.8 do PNE, percebemos o propósito de desenvolver e executar programas de formação para educadores (diretores, professores e funcionários), estratégia que será mantida sempre , visto que formação é fundamental para se atingir a Meta 19 (Brasil, 2023).

A escola precisa se organizar ou ser organizada, com princípios de autonomia e, a função do diretor contribui para que essa instituição se constitua em um local de sujeitos aprendentes, pois favorece o trabalho colaborativo no coletivo, tem melhores chances de uma educação de qualidade para todos.

As políticas públicas podem e devem contribuir para a transição de um modelo mais democráticos e inclusivos, e, nesse sentido a cultura colaborativa prevê, também, o aumento da participação, por parte de todos os envolvidos com a gestão, inclusive o Estado; estado federado, município e Secretaria de Educação. A cultura colaborativa se encontra na perspectiva de uma gestão democrática, cujo objetivo é propiciar uma ruptura com o passado centralizador das relações na educação, e busca o seu sucesso na participação de todos na escola.

As ações praticadas pelos diretores de escolas também se configuram como um pensamento político e, realizar práticas democráticas exige atenção, pois mesmo ao desejar e/ou querer estimular a participação, não há uma definição clara do que esses diretores esperam dos atores envolvidos com a escola.

A ausência de experiências democráticas no Brasil, muitas vezes, permite a ocorrência de várias práticas antidemocráticas, por isso a reflexão sobre essas temáticas são extrema

importância no processo de formação em Mentoria de diretores escolares. Ao perceber que a gestão democrática pode beneficiar o diretor, no sentido de "desarmar" prerrogativas do cargo e/ou função, ocorre, também, o entendimento de que a participação não significa ter barreiras na condução da gestão.

É bom lembrar que a cultura colaborativa – assim como a perspectiva da gestão democrática – precisa ser praticada e exercitada como hábito em todos os espaços escolares. Por isso, não basta saber o que é, mas se faz necessário praticá-la, contornando os desafios de organizar dias e horários para o trabalho pedagógico com todos, em grupos. É com a cultura colaborativa que se situam as reflexões sobre as práticas pedagógicas, o estímulo de intercâmbio e o desenvolvimento profissional.

Neste ponto vale ressaltar que, no Brasil, além da ausência de gestão democrática, outras dificuldades são enfrentadas diariamente, como: a defasagem da aprendizagem de estudantes devido ao ensino remoto durante a Pandemia do Covid- 19; a falta de formação inicial e continuada para os educadores – sem formação nos últimos quatro anos (2019 a 2022); a ausência de recursos financeiros à educação; pouca ou quase nula vontade de implementar políticas públicas educacionais para melhorar a qualidade de ensino; a não garantia do direito subjetivo afiançado pelo Estado brasileiro à todos os cidadãos etc.

Sem a intenção de finalizar a discussão, ou ter conclusões específicas, destaca-se a importância de refletir sobre Formação em Mentoria de diretores escolares e sobre a melhoria da educação brasileira. É relevante observar que existiram experiências exitosas na fala dos diretores participantes da pesquisa, com ações e/ou mudanças que resultaram em superação, mesmo com todo contexto em que se encontravam.

Ao olharmos para esses enredamentos, fica evidente a necessidade de formação continuada para diretores escolares, com demandas de habilidades e competências específicas na gestão escolar, com vistas a obter mais potencial humano, pedagógico, administrativo e financeiro, tendo a certeza de que a oferta de formações tem sido insuficiente. Um aspecto ainda mais pontual seriam as demandas formativas de diretores em início de carreira/função ou inseridos há muito tempo no sistema sem auxílio, um profissional sem formação de liderança colaborativa, com pouca preparação para enfrentar situações de conflito, principalmente, no que tange as violências, sejam essas intraescolar ou extraescolar.

Algumas Considerações Finais

A metodologia da formação em Mentoria de diretores prioriza a solução de problemas e desafios entre pares, com a intenção de auxiliar as escolas na contemporaneidade e na sua pluralidade. Isso implica verificar as fragilidades, angústias e sofrimentos de todos os envolvidos no processo, além do sentimento de corresponsabilização.

Ao estabelecer estas características na metodologia, cultivam-se relações de confiança mútua e de responsabilidade na hora de identificar e tomar decisões sobre necessidades da escola – analisá-las e estudá-las para o possível, também, na originalidade e criatividade em momentos de elaboração e execução de planos, com flexibilidade; ao selecionar um problema que apresente solução viável, ou mesmo, ao elaborar um planejamento de forma sistemática a fim de transformar a realidade etc.

Uma formação continuada nasce da necessidade e do desejo de melhorar a realidade em que se está inserido. Caracteriza-se por almejar, prever, orientar e preparar o caminho do que se vai fazer, levando-se em consideração os saberes teóricos, práticos e relacionais (Charlot, 2000).

A análise dos dados revelou que a relação horizontal estabelecida entre diretores durante a formação, ocorreu devido ao reconhecimento entre pares e a certeza de que as trocas eram fundamentais e permitiam a compreensão de desafios e dificuldades do cotidiano vivido no âmbito da escola.

Concluiu-se, de acordo com os participantes da pesquisa, que ocorreram melhorias em suas habilidades e seus conhecimentos devido à cultura colaborativa, isto é, os diretores sentiram-se mais confiantes para executarem ações desafiadoras do cotidiano escolar e maior satisfação em realizar suas tarefas na gestão escolar.

Finalizando, é essencial compreender que a democracia não é um processo de construção de soluções provisórias para às demandas sociais e políticas partidárias, mas como processo democrático permite estabelecer relações políticas organizadas de maneira a garantir a participação do maior número de sujeitos possíveis – com interesse direto e/ou indireto –, e em todas as questões que devem ser discutidas e deliberadas na sociedade ou na escola.

Bibliografia

Aravena, F. (2016). Preparando diretores de escola no Chile: lições da Austrália, Inglaterra e EUA. *Revista de Administração e História da Educação*, v. 48, n. 4, p. 1-16, 2016.

Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bozeman, B.; Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, v. 39, n. 6, p. 719-739.

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: OREALC/ UNESCO. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*: el debate actual. Santiago: OREALC/UNESCO.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,. 93 p.

Cuellar Becerra, C. et al. (2019) 'Buen Mentor' Y 'Buena Mentoría' Según Actores De Programas De Inducción A Directores Novatos Chilenos. *Psicoperspectivas*, V. 18, N. 2, p. 33-46.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, Curitiba, V. 13, N. 31, P. 213-230.

De Stercke, J.; Temperman, G.; De Lièvre, B. (2010) *A Propos Du Mentorat En Enseignement:* Contribution A La Réflexion Sur Le Mentorat, Dans Le Cadre Du Cycle Réflexif De L'association Belge Des Professeurs De Français (Abpf). Université De Mons, p. 1-9.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade. São Paulo: Artmed.

Kram, K. E. (1988). *Mentoring At Work*: Developmental Relationships in Organizational Life. Boston: University Press of America.

Luiz, M. C. (Org.). (2022). *Mentoria de Diretores de Escola*: Orientações Práticas. São Carlos: Pedro & João Editores,. Disponível Em: Https://Www.Gepesc.Ufscar.Br/Publicacoes/Livros. Acesso Em:1 Fev. 2024.

Luiz, M. C. (Org.). (2021). *Mentoria de Diretores Escolares*: Formação e Contextos Educacionais No Brasil. São Carlos: Sead-Editora,. Disponível Em: Https://Www.Gepesc.Ufscar.Br/Publicacoes/Livros. Acesso Em: 1 Fev. 2024

Luiz, M. C. (Org.). (2024). *Conselho Escolar: Algumas Concepções e Propostas de Ações*: São Paulo: Xamã, 2010. Disponível Em: Https://Www.Gepesc.Ufscar.Br/Publicacoes/Livros. Acesso Em: 5 Maio.

Van Jaarsveld, M. C.; Mentz, P. J.; Challens, B. (2015). Mentorskap Vir Beginnerskoolhoofde. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, V. 55, n. 1, p. 92-110.

Legislação

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. (2014). *Lei nº 005 de 25 de junho de 2014* (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências):. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/.../2014/lei/l13005.htm Acesso em: 20 out. 2023.

A construção social da infância: Marcos legais, direitos e políticas públicas no Brasil

Douglas Barbosa Werneck
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
dbw146@yahoo.com.br

Ademilson de Sousa Soares
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
pacosoares65@gmail.com

Resumo

O presente trabalho, situado nos estudos da infância, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, objetiva fazer conhecer e problematizar a infância e a educação de crianças no Brasil, os seus avanços e retrocessos. Justificando-se pela necessidade, vivenciada nos últimos anos, de defesa da democracia e dos direitos dantes conquistados pela sociedade brasileira. O estudo apresenta em primeiro momento um breve contexto histórico da construção social da infância, e traz posteriormente os marcos legais, direitos e políticas públicas construídas para a infânica e para as crianças no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Embasamos nas publicações de Abramowicz (2015, 2016), Heywood (2004), Pinto e Sarmento (1997), Rosemberg (1996, 2010), Sarmento (2007), Sarmento e Gouvea (2009), entre outros. Expomos como a infância foi pensada como etapa da vida desde a Idade Média, passando pelo iluminismo, principalmente com os filósofos John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pela Revolução Industrial, até chegar a época contemporânea no ocidente. Hoje, a infância é amplamente considerada como uma fase única e importante na vida do ser humano, com necessidades específicas e diversas de cuidado e educação. A história da infância nos ensina como a origem e as práticas em relação às crianças mudaram ao longo do tempo, e nos demostram toda a sua pluralidade e complexidade, em permanente mutação e amadurecimento do campo. A partir da redemocratização do Brasil através da Constituição Federal de 1988, a educação infantil começou a perder o seu caráter unicamente de assistencialismo e passou a ser reconhecida no setor educacional, a partir daí surgiram leis, planos, estatutos, diretrizes, referenciais, convenções visavam garantir o bem-estar e o próprio desenvolvimento das crianças através de políticas públicas instituídas. Apesar dos avanços no campo da Infância, Criança e Educação Infantil em termos de legislação, sabemos que verdadeiramente, na prática, temos um ‘quase direito’, posto todas as desigualdades sociais vivenciadas em nosso país. Ao

vencer os desafios impostos pela Pandemia do COVID-19, não mais queremos retornar ao "normal", quando este é baseado nas injustiças e nas exclusões que oprimem as famílias e acirram as discrepâncias sociais.

Introdução

O processo de construção social da infância é um fenômeno plural e complexo que envolve a interação entre diversos atores sociais e composições ao longo da nossa história. No contexto brasileiro, essa construção passou por diferentes fases e foi influenciada por uma série de marcos legais referentes aos direitos das crianças, bem como pelas políticas públicas adotadas para a infância.

No Brasil, a consolidação dos direitos das crianças ganhou impulso a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a criança como sujeito de direitos. A constituição garante, entre outros aspectos, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à convivência familiar e comunitária, e proteção contra qualquer forma de negligência, prevenção, exploração, violência e crueldade.

Além disso, o *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*, instituído em 1990, representa um marco legal fundamental para a proteção e promoção dos direitos das crianças no Brasil. O *ECA* estabelece princípios e diretrizes que devem orientar as políticas públicas e ações adotadas para a infância, garantindo a prioridade absoluta às crianças e adolescentes em todas as instâncias.

No que diz respeito às políticas públicas para a infância, o Brasil avançou na criação de programas e ações que visam garantir os direitos das crianças. Um exemplo importante foi o Programa Bolsa Família, que tem como objetivo combater a pobreza e a vulnerabilidade social, assegurando o acesso das crianças a condições dignas de vida.

Além disso, o país conta com políticas de educação infantil, como a universalização da pré-escola e o fortalecimento do ensino fundamental, que visam garantir o direito à educação desde a primeira infância. Também são implementadas políticas de saúde infantil, como o Programa Nacional de Imunizações e o Programa Saúde na Escola, que têm como objetivo garantir o acesso à saúde e prevenir doenças.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados. A desigualdade social, a violência, a falta de acesso a serviços de qualidade e a invisibilidade de certos grupos, como crianças indígenas e em situação de rua, são questões que

demandam atenção e esforço contínuo.

Em suma, o processo de construção social da infância no Brasil é resultado da interação entre diversos fatores, incluindo os marcos legais referentes aos direitos das crianças e as políticas públicas aplicadas a essa população como veremos com mais detalhes ao longo do texto.

Um breve contexto histórico

A história da infância é um campo de estudo que busca compreender como as crianças foram percebidas, tratadas e educadas ao longo do tempo. A visão e o papel atribuído às crianças variaram, consideravelmente, de acordo com o contexto cultural, social e econômico ao qual estavam inseridas. Hoje, no campo dos estudos da infância, temos que falar em "infâncias" no plural e não somente "infância" no singular, pois, são vários os contextos em que se vivem as infâncias, e alguns até mesmo extremamente opostos, ainda mais em um país como o Brasil onde as desigualdades sociais são colossais.

A obra de Heywood (2004) é uma referência quando tratamos da história da infância, o autor traz em seus estudos as modificações nos conceitos de infância desde a Idade Média até a época contemporânea no ocidente, nos mostrando como a infância foi pensada como etapa da vida, o relacionamento entre as crianças e seus familiares, as suas vivências em escolas, trabalhos e demais instituições. Heywood (2004), assevera que as condições materiais de vida das crianças, em termos gerais, melhoraram ao longo da história, embora existam hoje maiores exigências no sentido de "preparação das crianças" para a vida adulta, o que atualmente é pauta em disputa nos estudos da infância.

Heywood (2004) cita Philippe Aries em seu clássico *História social da criança e da família* que teve a sua primeira edição em 1960[1], onde o mesmo afirma que o mundo medieval não percebia o período transitório entre a infância e a fase adulta. A infância era ignorada no mundo medieval e as crianças eram "lançadas" ao mundo entre as idades de 05 e 07 anos. A infância não era considerada uma fase distinta da vida, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e eram frequentemente tratadas como membros da família, sem uma clara distinção de suas necessidades e desenvolvimento. A "descoberta" da infância se deu a partir do século XV quando iniciou um processo reconhecendo que as crianças

[1] Colin Heywood (2004), cita Philippe Aries em seu clássico *História social da criança e da família* (1960), mas, traz também as críticas que posteriormente o trabalho de Aries sofreu dos pesquisadores do campo. Ver (Heywood, 2004, p. 24).

necessitavam de um olhar cuidadoso e peculiar. Mas, foi a partir do século XVII, com influência do cristianismo e um crescente interesse pela educação, que um pequeno grupo de advogados, padres e moralistas procuraram impor uma infância mais longa para as classes médias, acreditando na inocência e a fragilidade dessa fase da vida (Heywood, 2004).

A partir do século XVII, com a influência do Iluminismo e a disseminação de ideias sobre os direitos naturais e a igualdade humana, começou a surgir uma nova visão da infância. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau defenderam a ideia de que as crianças eram seres inocentes e em desenvolvimento, e que deveriam receber uma educação adequada para se tornarem cidadãos virtuosos. Locke defendeu que as crianças não nasciam nem boas e nem más, livrando-as da antiga noção crista de impureza, ligada ao pecado capital. Para ele as crianças eram "tabulas rasas", folhas em branco, cera a ser moldada de acordo com a vida e valores que seriam experienciados, uma luta duradoura para "dominar suas inclinações". Foi ele, através da obra *Some thoughts concerning education* (1693), uma das mais importantes influências para a modificação do pensamento em torno da infância do século XVIII (Heywood, 2004).

Heywood (2004) apresenta na sequência, Jean-Jacques Rousseau como o nome de maior relevância para o campo da infância durante o século XVIII. Com a sua obra *Emílio* (1762), também se vê contrário à ideia cristã do "pecado original", cultuando uma inocência natural da criança que pode ser corrompida ou não ao longo da sua vida. Rousseau defendeu que as crianças têm o seu mundo próprio, diferentemente do mundo dos adultos, elas têm formas específicas de sentir, de ver, de pensar, de raciocinar e de viver.

No século XIX, a Revolução Industrial trouxe mudanças na vida das crianças. A urbanização e a industrialização levaram ao trabalho infantil em larga escala, com crianças sendo empregadas em fábricas e minas. Condições de trabalho e vida precárias levaram à conscientização sobre os direitos das crianças e à luta por sua proteção. No final do século XIX e início do século XX, a visão da infância segue com as suas modificações fazendo um movimento para retirada das crianças do mundo do trabalho, embora as classes trabalhadoras ainda continuassem a contar com os salários infantis. O reconhecimento dos direitos das crianças se fortaleceu, culminando na adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pelas Nações Unidas em 1989. Essa norma estabeleceu os direitos fundamentais

das crianças, incluindo o direito à sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação. Hoje, a infância é amplamente considerada como uma fase única e importante na vida do ser humano, com necessidades específicas e diversas de cuidado e educação. A história da infância nos ensina como a origem e as práticas em relação às crianças mudaram ao longo do tempo, e nos demostram toda a sua pluralidade e complexidade, em permanente mutação e amadurecimento do campo.

Pinto e Sarmento (1997) asseveram que o campo dos estudos da infância e/ou da criança exige uma abordagem multidisciplinar em torno do próprio objeto científico: a criança e a infância. Recusando a centralidade exclusiva das disciplinas "tradicionais" (a Psicologia, as Ciências Médicas, a Pedagogia, ou mesmo a Sociologia). Assim, trabalhos clássicos sobre a infância, como os de Margaret Mead, Philippe Aries e Florestan Fernandes, são hoje revisitados, resgatados e reinterpretados em perspectivas que vão muito além dos campos disciplinares da antropologia, da história e da sociologia, de onde decorrem (Pinto & Sarmento, 1997).

Nesse mesmo sentido, Abramowicz (2015), através de entrevistas com as pesquisadoras do campo dos estudos da infância, Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Lucia Goulart de Faria, Ethel Volfzon Kosminsky e Clarice Cohn, nos revelou em *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias* (2015), obra a qual foi organizadora, o quanto o campo dos estudos da infância é múltiplo, rico, vasto, complexo, intrigante e instigante.

Importante também ressaltar que "o período da vida para brincar, estudar e ser protegido do mundo considerado adulto – não corresponde às formas de vida de todas as crianças" (Carvalho, 2022, p. 24), expressiva parte delas vivem outras infâncias, diferenciadas, e muitas das vezes marcadas pela violação de direitos e desigualdades sociais.

Marcos legais, direitos e políticas públicas no Brasil

> Dizendo que, depois, estável que abolisse o jaguncismo, e deputado fosse, então reluzia perfeito o Norte, botando pontes, baseando fábricas, remediando a saúde de todos, preenchendo a pobreza, estreando mil escolas. (Rosa, 2006, p.131)

A citação do nosso saudoso João Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas* (1956/2006), nos mostra a realidade das promessas políticas presentes em todo o tempo da nossa história. Não é novidade que vivemos em um país com dimensões continentais, que abarca

diversidades climáticas, geográficas, ambientais, étnicas e culturais. Uma nação marcada pelas desigualdades nos âmbitos da economia, educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, entre outros; e que traz como herança mais de três séculos de escravidão, que insiste em permanecer em nosso meio das mais diversas formas. Nesse contexto, sabemos que o campo da Educação no Brasil, assim como vários outros, enfrentam barreiras e desafios que se agravam ainda mais quando tratamos dos Estudos da Infância (criança, infância e educação infantil).

Sabemos também das discrepâncias existentes entre as concepções teóricas das legislações e as ações práticas, realmente efetivas no viver e existir da nossa população. Nesse sentido, Carvalho (2022) defende a necessidade de políticas públicas que abarquem e respeitem as diversidades e desigualdades sociais.

> Por isso, a construção de políticas públicas que tenham por objetivo garantir os direitos das crianças é mais justa e eficiente quando se reconhece a diversidade cultural e as desigualdades sociais (econômicas, culturais, raciais, de gênero, etc.) que marcam o contexto brasileiro (Carvalho, 2022, p. 28).

Os campos da Educação e da Infância sempre foram permeados por várias lutas, resistências, contradições e disputas sociais e políticas. Carvalho (2022) nos traz marcos importantes, direitos e políticas públicas no Brasil. A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 é considerada o primeiro instrumento internacional a registrar a necessidade de abordagem diferenciada para a infância e a adolescência. Anos após, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 evidenciou a necessidade das mães e crianças receberem assistências especiais. Já em 1959, a Declaração Universal dos direitos da Criança deu embasamento importante para a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 que trouxe as crianças e adolescentes não só como objetos de proteção tutelados pelos adultos, mas, como sujeitos de direitos aos quais o estado teria também responsabilidades em garantir o bem-estar e o próprio desenvolvimento através de políticas públicas.

A partir da redemocratização do país através da Constituição Federal de 1988, a educação infantil começou a perder o seu caráter unicamente de assistencialismo e passou a ser reconhecida no setor educacional. Esse importantíssimo marco faz com que a educação infantil como primeira etapa da educação básica, passa a ser dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade. Porém a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determina que o Ensino Fundamental no Brasil terá duração de nove anos, iniciando-se aos

seis anos de idade, a educação infantil, então passa a corresponder à faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Nos anos seguintes, mesmo sendo alvo de várias críticas dos pontos de vista conceituais e práticos, tivemos mais avanços na legislação e literatura brasileira em torno da criança, infância e educação infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996; o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em 1999; o Plano Nacional de Educação em 2001 e 2014; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 2006; as Leis Orgânicas Municipais; e no ano de 2011 a publicação da obra *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica* (2011), fruto da parceria entre a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no Brasil (MEC/SEB) e a Fundação Orsa, de autoria de Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet.

O Plano Nacional de Educação de 2014 indica a universalização do atendimento de crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos) e o atendimento de 50% das crianças em idade de creche (0 a 3 anos) até o ano de 2024. Trazendo estratégias que focalizam nas políticas de colaboração entre os entes federados, levantamento de demanda, expansão da oferta, estruturação físicas das instituições, avaliação da qualidade, formação de profissionais, políticas de inclusão e acesso, entre outras. "A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação" (Nunes, 2011, p. 9).

Por fim, e extremamente preocupante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino fundamental, aprovada em 15/12/2017, tendo o seu processo iniciado em junho de 2015. A BNCC, traz um modelo fortemente conteudista e disciplinarista, tem foco em objetivos de aprendizagem, mas contribui para do empobrecimento curricular, alienando, desvalorizando e precarizando o trabalho docente. Desconsiderando o "chão da escola", a pluralidade e a diversidade das comunidades escolares e suas infra-estruturas, a BNCC prejudica a gestão democrática e a formulação participativa do Projeto Pedagógico das escolas. Além de minimizar o direito, a oferta

pública e o financiamento da educação em nosso país, apadrinhando as ações de privatização, mercantilização e financeirização do setor educacional brasileiro.

Não tratadas nesse texto, mas seguindo os passos da BNCC (2017), ainda teremos que resistir a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a Base Nacional Comum da Formação Inicial (BNC-Formação) e Base Nacional Comum da Formação Continuada (BNC-FC), frutos da "reforma empresarial" da educação que teve seu início no final da década de 1990 e ganhou muita força após o ano de 2016.

Figura 1: Quadro Resumo - Marcos legais, direitos e políticas públicas

Marcos legais, direitos e políticas públicas	Ano
Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança	1924
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948
Declaração Universal dos direitos da Criança	1959
Constituição Federal	1988
Convenção sobre os Direitos da Criança	1989
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	1999
Plano Nacional de Educação	2001
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	2006
Plano Nacional de Educação	2014
Base Nacional Comum Curricular	2017

Considerações Finais

Apesar dos avanços no campo da Infância, Criança e Educação Infantil em termos de legislação, sabemos que "de fato, na prática, temos um 'quase direito', posto ser muito desigual o acesso das crianças a este nível educacional . . . observamos uma larga distância entre o direito proclamado e o efetivado" (Campos & Campos, 2008, p. 245). "Sabemos que esse direito ainda não se concretizou, e que há um contingente enorme de crianças pequenas sem acesso à escola" (Abramowicz, 2016, p. 14). Com a implementação da BNCC tendenciamos a diminuir ou até mesmo, negar o direito à educação e a aprendizagem. Assim sendo, inevitavelmente, veremos o aumento das desigualdades e das

exclusões sociais em nosso país.

A educação infantil ainda enfrenta grandes e patentes desafios. A falta de vagas em creches e pré-escolas, a formação inadequada de profissionais, a desigualdade de acesso e a qualidade precária em algumas instituições são questões que ainda precisam ser enfrentadas. Além disso, a concepção de educação infantil como uma fase que trata da educação, do cuidado, da afetividade e das experiências lúdicas ainda precisa ser disseminada, amadurecida e fortalecida em todo o nosso país.

Ao vencer os desafios impostos pela Pandemia do COVID-19, lembrando Barbosa e Soares (2021), não mais queremos retornar ao "normal", quando este é baseado nas injustiças e nas exclusões que oprimem as famílias e acirram as discrepâncias sociais; não mais queremos o velho modelo intitulado de "normal" pelos neoliberais e neoconservadores.

Referências

Abramowicz, A. (Org.). (2015). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. EduFSCar.

Abramowicz, A. (2016). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições, 14*(3), 13–24. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858

Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Imprensa das ciências sociais.

Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. (A. Lorencini Trad.). Unesp.

Carvalho, Cibele.(2022). Infâncias, direitos e políticas. In L. Carvalho, & L. Bizzoto (Orgs.), *A Criança e a Cidade: participação infantil na construção de políticas públicas* (pp. 08-34). Ufmg/Fae/Nepei/Teia.

Heywood, Colin. (2004). *Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no ocidente.* (R. C. Costa Trad.). Artes Medicas.

Pinto, M., & Sarmento, M. J. (Orgs.). (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Rosa, J. G. (2006). *Grande sertão: veredas*. Nova Fronteira.

Rosemberg, F. (1996). Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos De Pesquisa*, (96), 58–65. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/814

Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos De Pesquisa, 40*(141), 693–728. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/142

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade Social e Estudo da Infância. In Vasconcellos & Sarmento (Orgs.). *Infância (In)Visível*. (pp. 25-49). Junqueira & Marin Editores.

Sarmento, Manoel., & Gouvea, M. C. (Orgs.). (2009). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. (2a ed.). Vozes.

Anexos

Alguns documentos referentes aos direitos das crianças no Brasil.

Brasil. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.

Brasil. Código de Menores. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Brasil. Plano Nacional da Primeira Infância. 2010

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasil. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

Brasil. Marco Legal da Primeira Infância. Lei nº 13.257.

Projeções “futuras” do presente na educação tecnológica: Formação e trabalho docente

Mateus Henrique da Silva Bezerra
Universidade do Minho – Doutoramento em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa
mateushbezerra@gmail.com

Resumo

Este artigo caracteriza algumas das reflexões que surgiram no processo de pesquisa de doutoramento do autor. Em toda nossa jornada de formação profissional, compreendemos e defendemos a educação com um direito humano e que carece de ser alcançável a todos. Com o advento das tecnologias digitais e a “democratização” da internet (N. L. Pretto, 2004; N. L. Pretto et al., 2021) percebemos que muitos saberes foram/são facilmente construídos e disseminados na web. Diversos estudiosos, entidades e legislações (Decreto-Lei n.º 79/2014; Nóvoa, 2009, 2017, 2019; Pereira et al., 2022; Silva & Costa, 2022; Sobral & Ramos, 2013) têm constituído nas últimas décadas discussões a respeito da formação de professores e do trabalho com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola e nos demais espaços não-escolares de educação. Traçamos como objetivo compreender as projeções teóricas e práticas para o trabalho pedagógico com as TDIC no que concerne a formação e o trabalho docente a partir das documentações analisadas. Diante disso, nos propomos investigar no viés da análise documental (Amado, 2014; Lüdke & André M., 2018) alguns relatórios e quadros de referência, assim como: O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (Lucas & Moreira, 2017, 2018) e o Quadro de Políticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008) os quais trazem contributos que em muito evidenciam as necessidades formativas docente em razão das demandas socio educacionais. Como resultados da análise documental percebemos a projeção das TDIC na formação e no trabalho pedagógico docente pauta-se na aquisição de competências que foram pensadas, criadas, estruturadas e designadas “a educadores de todos os níveis de educação, desde a infância até ao ensino superior e educação de adultos, incluindo formação geral e profissional, educação especial e contextos de aprendizagem não formal” (Lucas & Moreira, 2018, p. 09). Que em sua totalidade buscam caracterizar visões de escolas que integram as TDIC no currículo e na sala de aula para melhorias educacionais. Assim como, proporcionar apoio social necessário para que os docentes se envolvam e sustentem a

inovação nas escolas afincando suas práticas profissionais numa melhoria contínua e que consigam capacitá-los a utilizar a tecnologia de forma eficaz e a proporcionar oportunidades de aprendizagem apoiadas pela tecnologia para os alunos.
Palavras-Chave: Tecnologia. Educação. Formação de Professores. Trabalho Docente.

Introdutoriamente

Este artigo discute questões inerentes a formação de professores para o trabalho pedagógico com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) mediante as prescrições, metas, objetivos etc. que estão pautados em alguns relatórios, legislações e quadros de referência neste domínio.

Estas discussões e achados aqui apresentados são provenientes do processo de investigação e análise documental, da tese de doutoramento, em percurso, do seu autor. No intuito de justificação e caracterização do tema deste ensaio "Projeções 'futuras' do presente na Educação Tecnológica: Formação e Trabalho Docente" definimos este título tomando como ponto de partida que os documentos que foram analisados propõem em sua essência a necessidade de formar professores para o trabalho com as TDIC em um viés de projeções futuras dessa prática pedagógica, mas que porventura também se torna uma demanda atual, contemporânea.

Nesse sentido, pensar a formação de professores para as TDIC é projetar-se para o futuro acompanhando as demandas e anseios que já surgem a toda comunidade educacional, nos dias de hoje. Ainda, há de se pensar de que forma ou com que intencionalidades a formação para as TDIC estão a ser estruturadas e implementadas nos espaços de formação.

Assim, traçamos como questão da investigação: Quais são e o que propõem formativamente os relatórios, legislações e quadros de referências em tecnologia educativa? Diante disso, elencamos como objetivo geral compreender as projeções teóricas e práticas para o trabalho pedagógico com as TDIC no que concerne a formação e o trabalho docente a partir das documentações analisadas.

Desenho do Estudo

Este estudo, como se disse anteriormente, desenvolve-se a partir da Análise Documental que corresponde a uma "técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos

de um tema ou problema" (Lüdke & André M., 2018, pp.44-45) e que busca identificar informações factuais nos documentos tomando como referência as questões ou hipóteses do nosso interesse.

Ou seja, a análise documental para nós torna-se valiosa em razão de revelar o que está previsto nos relatórios e legislações afins que correspondem a documentos orientadores para esta área da formação dos professores ao domínio das TDIC. Dentre esses documentos, desejamos nos aprofundar em alguns já mencionados, como forma de imergir e relacionar mais a fundo as discussões neste domínio.

Elencamos ainda, as contribuições teóricas de Cellard e Poupart et al. (1997), graças ao documento, ou mais propriamente a Análise Documental, "pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias" (p. 295). Nesta contribuição, os autores nos indicam que retomar a leitura e realizar a análise crítica de documentos também nos ajuda a perceber as intencionalidades teóricas e práticas expressas nos arquivos, ou seja, realizar uma análise documental possibilita ao investigador aprofundar-se ao contexto histórico a fim de perceber o cenário geral em que desenvolveram-se estes registros.

Assim, a análise documental servirá para apresentar de forma alargada o contexto histórico e contemporâneo europeu e principalmente o recorte Português que prevê esta formação para a capacitação digital de professores (Direção-Geral da Educação, n.d.) de modo a possivelmente nos fazer entender o que se espera das projeções futuras-presentes deste trabalho.

Projeções do "futuro" presente na Educação Tecnológica e a formação de professores

Enquanto investigadores, compreendemos que é importante apresentar um cenário teórico e científico-prático do contexto pelo qual nos direcionamos pesquisar. Neste sentido, apresentamos neste item algumas discussões já estabelecidas, reconhecidas e difundidas social e academicamente a respeito da formação de professores no domínio das tecnologias digitais para a educação.

No Quadro de Políticas desenvolvido, historicamente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2008 trouxe um contributo que em muito evidencia a necessidade social dos cidadãos e o dever formativo educacional que

cabe às escolas e espaços não-formais de educação.

> Through the ongoing and effective use of technology in the schooling process, students have the opportunity to acquire important technology capabilities. The key individual in helping students develop those capabilities is the classroom teacher. The teacher is responsible for establishing the classroom environment and preparing the learning opportunities that facilitate students' use of technology to learn, and communicate. Consequently, it is critical that all classroom teachers are prepared to provide their students with these opportunities. (UNESCO, 2008, p. 01).

É mediante o uso das TDIC nos mais diversos processos de ensino, na escola, que os estudantes conseguirão aprofundar-se nos conhecimentos e capacidades tecnológicas críticas para aprender e comunicar-se. Nesse sentido, de acordo com a indicação supracitada da UNESCO em 2008, os professores de sala de aula são demandados a estar preparados e devidamente formados para o trabalho pedagógico com as TDIC para franquear aos seus estudantes esta oportunidade:

> A Comissão Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI afirma que o aprendizado ao longo da vida e a participação na sociedade da aprendizagem são fatores-chave para enfrentar os desafios colocados pelo mundo em rápida mudança. A Comissão enfatiza quatro pilares: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (UNESCO, 2008, p. 06) (Traduzido pelo autor).

A utilização do termo "sociedade da aprendizagem" está diretamente relacionado a outros conceitos/termos utilizados por diversos pesquisadores renomados internacionalmente, como a Sociedade em Rede (Castells, 1999), a Sociedade da Informação e Cybercultura (Lévy, 1997) e a Inteligência Coletiva (Lévy, 2004), por exemplo. Como já se disse, o mundo tem vivido e passado por rápidas transformações, avanços em diversas áreas e com a educação não é diferente. Por isso, seguimos certa proposição em olhar os quatro pilares para a Educação no Século XXI, como perspetiva para se estruturar a adoção das TDIC ao universo educacional no em todo o mundo.

O pilar denominado "aprender a viver juntos" estrutura-se a partir da lógica do fazer pedagógico em coletivo, em partilha de experiências, materiais e recursos didático pedagógicos entre os atores educacionais. O que chama, por consequência, o pilar "aprender a conhecer" que instiga aos sujeitos educacionais certa busca, constante, por novas tecnologias e experiências digitais que auxiliem no fazer pedagógico. O que pode ser entendido como um grande desafio, tendo em vista as especificidades das inúmeras salas de aula e seus milhões de estudantes.

Por esta razão, pensa-se a importância do "aprender a fazer" que instiga a criatividade e inovação por parte dos estudantes e professores neste domínio das TDIC na educação. Assim, após a superação ou solidificação deste pilar (aprender a fazer), espera-se que o "aprender a ser" seja entendido como o momento em que se estabelece certa harmonia no conjunto geral do fazer pedagógico com as TDIC.

Neste direcionamento, esta organização propõe, consequentemente, três fatores a serem adotados para se iniciar o processo de aquisição de habilidades cada vez mais sofisticadas e necessárias para dar suporte econômico, social, cultural, e de desenvolvimento ambiental, bem como um padrão de vida melhorado. São eles: a) Alfabetização em Tecnologia, b) Aprofundamento de conhecimento e c) Criação de conhecimento. Dentro dessas proposições, a UNESCO (2008) incentiva a adoção das TDIC na educação visando o desenvolvimento futuro da economia e de uma ecologia social estável.

Em contributo a estas indicações, nos deparamos com o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) (Lucas & Moreira, 2018). Este quadro de referência para as competências digitais dos educadores foi desenvolvido pelo Joint Research Centre (JRC) da Comissão Europeia tendo sido publicado inicialmente em inglês (Redecker, 2017) e posteriormente traduzido para português por Lucas e Moreira (2018) e que tem em certo ponto forte implementação prática no contexto escolar e formativo académico em Portugal.

Nas contribuições do DigCompEdu (2018) são encontradas 22 (vinte e duas) competências divididas e organizadas em 6 (seis) áreas de abordagem. Estas competências foram pensadas, criadas, estruturadas e designadas "a educadores de todos os níveis de educação, desde a infância até ao ensino superior e educação de adultos, incluindo formação geral e profissional, educação especial e contextos de aprendizagem não formal" (Lucas & Moreira, 2018, p. 09). Dentre as suas principais definições está que todos os educadores e professores necessitam de formação e, consequentemente, estarem aptos para as competências digitais específicas sendo capazes de utilizar as TDIC para o ensino. As áreas de competência estão organizadas por tema/abordagem e objetivos a concretizar.

Percebe-se que a estruturação realizada visa a inclusão das TDIC na educação de forma que possa contemplar os diversos momentos e processos de formação na busca por estratégias de utilização e comunicação, modos de criação e partilha e, principalmente, a possibilidade

de viver o uso das TDIC na educação articulando-se com os estudos encontrados no campo do currículo e educação tecnológica que em sua maioria visam "garantir que a geração jovem seja capaz de participar numa sociedade digital de forma criativa, crítica e produtiva" (Lucas & Moreira, 2018, p. 09).

Como pode ser visualizado no Quadro 1 "*Áreas de competências, temas/abordagens e objetivos*", o DigCompEdu (2018) estrutura e concebe a utilização das TDIC na educação de modo a evidenciar aos seus usuários a integração das tecnologias a partir das necessidades e especificidades dos processos educacionais e dos indivíduos. Ou seja, deseja-se avaliar ou compreender a capacidade de os estudantes avançarem em seus conhecimentos gerais e do domínio das TDIC, propõe-se por exemplo, o uso das tecnologias com um olhar sensível para a melhoria, a inclusão, a personalização e o envolvimento efetivamente ativo dos estudantes.

Quadro 1: Áreas de competências, temas/abordagens e objetivos

ÁREAS	TEMAS/ABORDAGENS	OBJETIVOS
Área 1	Envolvimento Profissional	▪ Usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional contínuo (DPC);
Área 2	Recursos Digitais	▪ Selecionar, criar e partilhar recursos digitais;
Área 3	Ensino e Aprendizagem	▪ Gerir e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem;
Área 4	Avaliação	▪ Usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação;
Área 5	Capacitação dos Aprendentes	▪ Usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes;
Área 6	Promoção da Competência Digital dos Aprendentes	▪ Possibilitar aos aprendentes usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas.

Fonte: (Lucas & Moreira, 2018)

Numa outra forma de representação, a Figura 1 representa a 6 áreas de competência que integram o referencial DigCompEdu e os objetivos que lhe estão associados.

Figura 1: Áreas de competências e competências

Fonte: DigCompEdu, p. 08

Na figura "*Áreas de competências e competências*" conseguimos visualizar além da distribuição das 22 (vinte e duas) competências a sugestão dos autores de suas correlações entre si. Visualizamos e percebemos que a "Comunicação Institucional" é uma competência que deve relacionar-se directaremente com o "Feedback e planificação" que por sua vez dialoga com a "Orientação" para o Ensino e Aprendizagem.

Alinhado a isto e constituindo mais um documento que nos ajuda a pensar o que se espera dos professores ao trabalho pedagógico com as tecnologias digitais nas salas de aula está o Relatório proposto por Lucas e Bem-haja (2021) com o título "Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental". Este relatório foi desenvolvido pelos autores a partir da Universidade de Aveiro a pedido do Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE).

De modo geral, o relatório apresenta os anseios da Comissão Europeia em 2020 para a educação digital, bem como alguns aspectos inerentes ao Plano de Ação Para a Educação Digital (2021-2027) que implica, entre outros entendimentos, o reforço das competências digitais dos docentes para a transição digital. Os autores afirmam que:

> O reforço da competência digital docente é uma prioridade política e social no espaço europeu, particularmente em Portugal, que ganhou ainda maior relevância durante o último ano, fortemente marcado pela pandemia. Nos últimos anos, Portugal preparou e lançou o Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n. 30/2020, de 21 de Abril) que inclui o Programa de Digitalização para as Escolas. Para além da disponibilização de equipamento, conectividade gratuita para alunos e docentes, e acesso a recursos digitais, o

> Programa prevê a capacitação de docentes para o ensino no "novo" contexto digital, com especial enfoque no desenvolvimento da sua competência digital (Lucas & Bem-haja, 2021).

Assim, destacamos o esforço Português, baseado em contribuições e acordos estabelecidos por todos os países integrantes da União Europeia (UE), para o avanço da educação digital, o que em geral representa a articulação entre a disponibilidade de meios e recursos tecnológicos para as escolas, estudantes e professores e a formação ou o reforço das competências digitais (Lucas & Bem-aja, 2021) para que estes estejam minimamente preparados/aptos ao trabalho com as TDIC no contexto de sala de aula.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de Abril, estabelece medidas a serem tomadas para a "construção de uma sociedade digital [que] é assim identificada como uma oportunidade para reinventar o funcionamento e organização do Estado, orientando-o mais para o cidadão, para reforçar a competitividade económica e para desenvolver um clima favorável à inovação e ao conhecimento". Dentre estas medidas está o desenvolvimento do Programa de Digitalização para as Escolas, mencionado anteriormente, que visa a "transformação digital das escolas, com a constituição de um grupo de trabalho liderado pela área governativa da educação", o que porventura resultará na necessidade de "capacitação de docentes, formadores do Sistema Nacional de Qualificações e técnicos de tecnologias de informação em cada escola, através de um plano de capacitação digital de professores, que garanta a aquisição das competências necessárias ao ensino neste novo contexto digital" (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de Abril).

As preocupações com as competências digitais dos professores não surgem, contudo, em 2020. Espelho disso são as contribuições contidas no relatório sobre as Competências TIC: Estudo de Implementação (Costa et al., 2008). Relatório este que representa o esforço entre professores-pesquisadores das Universidades de Lisboa, Évora e do Minho sob encomenda do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) no qual se indica que:

> A proposta de formação e certificação de professores e pessoal não docente aqui apresentada corresponde ao reconhecimento que, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE), é feito sobre a necessidade de investimento no capital social e humano como forma de responder aos objectivos de modernização da escola em Portugal. […] às metas explícitas previstas no PTE de garantir que, em dois anos, a quase totalidade dos professores (pelo menos 90%) possuam as competências digitais básicas necessárias para poderem operar instrumentalmente os recursos e tecnologias disponíveis nas escolas, mas, mais do que isso, permite traçar um

caminho em direcção à inovação das práticas pedagógicas e a melhoria das aprendizagens dos alunos (Costa et al., 2008).

Em consequência do estudo que acabamos de referir, é criado um sistema de formação e de certificação de competências TIC para docentes, operacionalizado através da Portaria 731/2009, de 7 de Julho.

São criados três tipos, ou melhor apresentando, três níveis de certificados e competências que são estipulados aos professores. Nomeadamente estão:

A. O certificado de competências digitais (que busca estabelecer competências básicas de instrumentalização e operacionalização em TDIC aos professores);
B. O certificado de competências pedagógicas e profissionais com TIC (que estão para certificar e permitir aos professores a integração e utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem) e;
C. O certificado de competências avançadas em TIC na educação (que está no nível de creditação aos professores a capacidade de inovação e investigação educacional).

Nota-se que com a proposição da referida legislação, busca-se direcionar os professores a níveis cada vez mais elaborados do domínio das TDIC, de modo a, progressivamente, implementar sua formação e sua prática profissional a patamares mais elevados, sofisticando e correspondendo ao objetivo de digitalizar e aprimorar a educação aos cenários e contextos contemporaneamente demandados e vividos na sociedade e na escola.

Considerações Finais

Esta brevíssima revisão de literatura sobre a problemática da capacitação digital de professores permitiu-nos perceber e evidenciar a preocupação com esta temática existente em Portugal, bem como no contexto europeu em que se insere. No contexto português, mais precisamente, iniciativas como o estudo "Competências TIC: Estudo de implementação" (Costa et al., 2008) ou o projeto de Capacitação Digital Docente atualmente em curso, destacam a importância da capacitação digital no campo da formação contínua de professores e a mobilidade de políticas públicas no caminho.

Contudo, é nosso entendimento que a formação inicial de professores não pode estar desligada e alheia a este desiderato de capacitar digitalmente os professores e de perspetivar essa capacitação como uma dimensão importante da sua formação. Este entendimento é partilhado por outros investigadores que vêm desenvolvendo estudos focados na formação

inicial de professores em TDIC, aspeto ao qual dedicaremos efectivamente no trabalho geral, a tese de doutoramento.

Por fim, consideramos que a existência de tantos documentos, legislações, relatórios etc. representam um reflexo das demandas sociais e do caminho cada vez mais requerido as instituições de ensino superior, no tocante aos cursos de formação de professores, bem como, as escolas. É inegável que as tecnologias digitais estão inseridas em nossos protocolos de vida e que o grande desafio que se apresenta, aos professores e agentes educacionais, é realizar a transposição didática e pedagógica dos conteúdos para os meios digitais, ter condições efectivas de por em prática os saberes: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, que em linhas teóricas apresentam-se incriveis, mais que no viés prático podem não ser tão fáceis de uma execução prática.

Referências

Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. In *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede* (R. V. Majer, Ed.; 8th ed., Vol. 1). Paz e Terra. https://perguntasaopo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf

Costa, F. A., Peralta, H., Rodrigues, Â., Dias, P., Osório, A. J., Gomes, M. J., Ramos, A., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., & Valente, L. (2008). Competências TIC. Estudo de Implementação. In *Competências TIC. Estudo de Implementação*. GEPE/ME. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5928

Decreto-Lei n.o 79/2014, Pub. L. No. 79, Diário da República 2819 (2014).

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Capacitação Digital dos Docentes*. Retrieved May 18, 2023, from https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes

Lévy, P. (1997). Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe. In *Hors collection*.

Lévy, P. (2004). L'inteligence collective: pour une anthropologie du cyberspace. In *Essais (La Decouverte poche)* (Vol. 27).

Lucas, M., & Bem-haja, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*.

Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: Com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*.

Lüdke, M., & André M. (2018). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (2nd ed.). E.P.U.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente* (Educa). https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7377213/mod_resource/content/2/Antonio%20Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2017, May 31). *António Nóvoa - Desafios do Trabalho e Formação Docentes*. Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hambrugo. https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade, 44*(3), e84910. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Pereira, F., Lopes, A., & Dotta, L. T. (2022). Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 449–470. https://doi.org/10.21814/rpe.22309

Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) | European Education Area. (n.d.). Retrieved April 27, 2023, from https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperriere, A., Mayer, R., & Pires, Á. (1997). *A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológiç:os e metodológicos. A EDITORA Y VOZES Petrópolis*. http://www.vozes.com.br

Pretto, N. L. (2004). Mídia, currículo e o negócio da educação. In N. Pretto & N. Alves (Eds.), I*I Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares* (pp. 1–28). https://blog.ufba.br/nlpretto/files/2009/11/pretto_cur_midia_1_1enviado.pdf

Pretto, N. L., Lapa, A. B., & Coleho, I. C. (2021). Educação Hacker: Espaço de possibilidade de formação crítica na pandemia. In L. C. Dias & R. L. L. Silveira (Eds.), *Redes Sociedades e Territórios* (3rd ed., pp. 150–177). Edunisc. http://www.unisc.br

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Joint Research Centre (JRC) Science for Policy Report*, 95. https://doi.org/10.2760/159770

Resolução Do Conselho de Ministros n.o 30/2020, de 21 de Abril. Retrieved April 27, 2023, from https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788

Silva, W. A. da, & Costa, F. A. (2022). Reflexões teóricas sobre o lugar e o papel das tecnologias digitais na formação inicial de professores em Portugal. *Pesquisa e Debate Em Educação, 12*(1), 1–20, e35328. https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.35328

Sobral, M. N., & Ramos, N. (2013). Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação docente em Portugal (2005 - 2010). *Práxis Educacional, 9*(14), 103–123.

UNESCO. (2008). *ICT Competency Standards for Teachers - Policy Framework*.

A articulação entre educação e a cidadania: Repercussões na sociedade democrática

Virgínia Baptista
Investigadora, História Territórios e Comunidades - Nova FCSH-CFE-UC
virbaptista@gmail.com

Paulo Marques Alves
Professor Auxiliar do Iscte-IUL, Investigador do DINÂMIA'CET- Iscte
Paulo.alves@iscte.pt

Introdução

> "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos".
> Artigo 1.º, Declaração dos Direitos Humanos, 1948.

Este texto debruça-se sobre a educação e a cidadania nas escolas públicas portuguesas do ensino básico e secundário, ao longo destes 50 anos em democracia. Pretendemos refletir sobre as repercussões da legislação e das práticas letivas no desenvolvimento da cidadania na sociedade portuguesa, verificando mudanças e permanências.

No fundo, o objetivo central deste estudo é o de debater a interculturalidade no ensino básico e secundário, destacando a situação escolar de crianças e jovens afro e ciganos. Exporemos algumas reflexões sobre a efetivação da democracia nas escolas, que permita integrar todos/as os/as estudantes.

Como técnicas de observação, além da nossa participação ativa no ensino, entrevistámos duas professoras que lecionam em Escolas TEIP (Territórios de Intervenção Prioritária), na cidade de Lisboa. Baseámo-nos igualmente na escassa informação estatística disponível e em bibliografia diversa.

O texto divide-se em quatro pontos: no primeiro efetuámos uma breve resenha sobre a constituição do Ministério da Educação ao longo destes anos; num segundo, referimos as principais reformas do sistema educativo; no terceiro realizamos um levantamento genérico das realidades das escolas sobre a inclusão de todos/as os/as alunos/as e no último ponto apresentamos uma perspetiva própria sobre a escola intercultural.

Indelevelmente, vários autores têm contribuído para a historiografia da educação em Portugal, nomeadamente, Áurea Adão, António Nóvoa, Rogério Fernandes, Rui Grácio e Rómulo de Carvalho.

A nível do contexto histórico, até ao 25 de Abril de 1974 Portugal viveu uma ditadura, inserida nos fascismos europeus, e era um país colonialista. Com a independência das

colónias, cerca de meio milhar de portugueses/as regressaram a Portugal e muitos imigrantes provenientes das ex-colónias têm procurado o país para nele trabalharem e reorganizarem as suas vidas. Por seu lado, a história da comunidade cigana em Portugal é centenária, datando da Idade Média.

No sistema educativo do Estado Novo, que assentava no livro único, reproduzia-se a trilogia ideológica «Deus, Pátria, Família», incutindo-se uma educação religiosa (apesar de o Estado se denominar de laico), uma obediência nacionalista e modelavam-se as jovens, através da disciplina de lavores, num ideal que lhes impunha como horizonte considerado dignificante o serem «a fada do lar». As exceções ocorriam nos estabelecimentos privados com algumas nuances na década de 70 com o marcelismo, como a coeducação (Rosas, 1992).

A autora e o autor deste texto dedicam-se à análise das questões de género, das desigualdades sociais e da exclusão social. A coautora foi professora em escolas do ensino secundário, no centro de Lisboa, tendo observado que, em dez anos letivos, apenas teve dois estudantes afro (ou afrodescendentes) e nenhum cigano. O estudo partiu desta constatação. Sendo estas escolas defensoras da pluralidade, nelas encontramos estudantes que assumem as suas sexualidades e outros/as que são portadores de diferentes espetros de autismo e paralisias, etc.. Assim indagámos: onde estão os/as alunos/as afro e ciganos/as?

Levantamos três questões a que procuraremos responder no final: as políticas educativas, além de incidirem na aquisição de conhecimentos pelos/as estudantes, conseguiram conceber a pluralidade e a interculturalidade? As sucessivas reformas educativas, os programas e os manuais escolares contribuem significativamente para a interculturalidade e para a equidade entre todos/as os/as estudantes, quaisquer que sejam as suas origens sociais, culturas/etnias, défices vários? As escolas têm tido apoios de estruturas logísticas e de recursos humanos para articular a educação e a multiculturalidade com vista à preparação de todos/as os/as estudantes para o exercício de uma cidadania ativa no ensino superior e no mundo do trabalho? No fundo, o sistema educativo já conseguiu descolonizar (ou "decolonializar") a educação? (Vergès, 2023)

No final do Estado Novo, em 1970, a taxa de analfabetismo média era de 25,7%, sendo de 31,0% para as mulheres e de 19,7% para os homens, maiores de 7 anos, segundo o Recenseamento Geral da População. Em 1992, a taxa de abandono escolar precoce era de

50% e em 2023 foi de 8,0% (INE, 1992, 2023). Desde 2012 (sendo Nuno Crato Ministro da Educação) a escolaridade é obrigatória e universal até aos 18 anos, pressupondo-se a conclusão do ensino secundário. Atualmente o analfabetismo é residual, globalmente de 3,1%, no qual contam as faixas etárias mais avançadas, de acordo com os Censos 2021.

Queremos relevar duas questões que se prendem com a nossa perspetiva na análise sobre esta temática multicultural. Neste texto não utilizaremos os conceitos «racializado/ racializada» ou «minorias» adotados em múltiplos estudos no campo das ciências sociais, apesar de compreendermos que os mesmos são usados para evidenciar problemas de determinados grupos identitários e suas reivindicações.

Na nossa perspetiva a historiografia sobre a humanidade reporta que todos/as pertencemos à raça humana e o uso do conceito «raça» constitui uma visão não científica e é incorreta e perigosa, tal como foi pensada e executada no século XIX pelos europeus ao olhar para o/a outro/a não europeu como um ser menorizado[1]. Quanto à utilização de «minorias», situando-nos na Europa, este implica reconhecer que a «identidade» europeia é maioritária, quando na realidade é multicultural. Em Portugal, no início da nacionalidade coexistiram judeus, cristãos, muçulmanos, ciganos, mais tarde africanos, apesar de denunciarmos os processos de ostracização, racismo, perseguições e subjugação que sempre ocorreram. O que pretendemos com os/as nossos/as estudantes é desmistificar diferenças que possam ter a ver com «cores de pele», tipos de cabelo ou culturas, para se atingir a igualdade e a equidade entre todos/as sem categorizar, ou estigmatizar, e estimular o orgulho de quem somos, individualmente e em conjunto.

1. Breve perspetiva institucional do Ministério da Educação

De 1936 a 1974 a designação do Ministério que tutelava a educação era Ministério da Educação Nacional, o que remetia ideologicamente para Nação/nacionalismo, num vasto Império, que se impunha pela repressão em Portugal e nas colónias, existindo o partido único, a União Nacional, controlado por António de Oliveira Salazar.

Após o 25 de Abril de 1974, a partir dos Governos Provisórios, o ensino básico e secundário foi integrado em seis Ministérios com designações diferentes: Ministério da Educação e Investigação Científica; Ministério da Educação e Cultura; Ministério da

[1] Como afirma Giddens, «O conceito de 'raça' é um dos conceitos mais complexos da sociologia, nomeadamente devido à contradição entre o seu uso quotidiano e a sua base científica (ou a ausência dela).” (Giddens, 1994, p. 247). No entanto, a “raça” tem efeitos institucionais e sociais muito significativos devido à discriminação racial e ao racismo.

Educação e Ciência; Ministério da Educação e das Universidades; Ministério da Educação, designação que prevaleceu desde 1983 até 2023 (excetuando entre novembro de 1985 e agosto de 1987, com o ministro João de Deus Pinheiro) e, a partir de abril de 2024, Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Será de pensar que as várias designações do Ministério demonstram a própria indefinição do poder político sobre o enquadramento educativo, social, cultural e científico da educação, do pré-primário ao ensino secundário (a escolaridade obrigatória), ora juntando-a com o ensino superior, a ciência e a tecnologia, e a cultura; ora autonomizando estes ciclos de ensino. Nestas decisões políticas há que prestar atenção às especificidades do ensino obrigatório, à continuidade para o ensino superior para a maioria dos/as estudantes (ensino elitista devido aos exames nacionais) e o prosseguimento para a investigação, por uma minoria.

Também se verifica que de 1974 a 2024, em meio século, existiram trinta e cinco Ministros da Educação, cinco mulheres e trinta homens e somente dois Ministros/as passaram pela experiência da docência no ensino básico e secundário – Isabel Alçada e Nuno Crato. Como noutras pastas ministeriais e cargos políticos, estas nomeações masculinas, não deixam de merecer reflexão numa profissão em que as mulheres são a maioria dos docentes, 78,2%, (já 75,3%, em 1974) do pré-primário ao ensino secundário e 46,6% dos docentes do ensino superior (PORDATA).

2. Reformas/ Políticas emanadas do Ministério da Educação

O termo educar, vem do latim «educare», «educere» e significa literalmente «conduzir para fora» ou «direcionar para fora» (Dicionário Etimológico Online), utilizado no sentido de «preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade». Logo, pensa-se a educação em função dos objetivos da sociedade. Em democracia, cabe à escola a função de educar todos/as os/as jovens nos conhecimentos científicos definidos, bem como para o exercício da cidadania, através de uma disciplina especifica «Educação para a Cidadania».

Durante estes 50 anos em democracia decorreram diversas Reformas Educativas. Logo em 1974/75 foram aprovados novos programas e uma nova organização para o ensino primário, abandonando-se o regime de classes por anos escolares (Despacho Ministerial nº. 24/A/74, de 2 de Setembro).

Na Constituição de 1976 está inscrito o direito à educação e à democratização do ensino:

«Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar» (Artigo 77.º).

De um modo geral, poder-se-á referir que nos anos de 1974 a 1979, a educação conheceu novas metodologias ativas baseando-se na Escola Moderna, nos métodos de pedagogos/as como Piaget, Montessori, Freinet, mas também existiram resistências, resultando na continuidade da pedagogia tradicional.

Contudo, no geral, no período após a revolução, há por parte dos professores/as uma grande vontade de inovar e de experimentação de métodos ativos: aprendizagem da leitura pelo método global, trabalhos em grupo, apelo ao pensamento reflexivo e um incentivo à cooperação.

Nas décadas de 1980 até meados de 1990, viveu-se uma crise económica que levou a medidas de austeridade do FMI, a partir de 1983, visível em dificuldades económicas de muitas crianças e jovens, nas escolas. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com João de Deus Pinheiro) determinou aspetos como «a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino».

Com o ministério de Roberto Carneiro (1987-1991) a escola orientou-se para a vida ativa e articulou-se com o mundo laboral, sendo o objetivo principal completar a escolaridade obrigatória (através do cumprimento de objetivos, conteúdos e conceitos planificados previamente), prevendo-se um resultado homogéneo que os estudantes deveriam atingir.

De 1995 a 1999, no ministério de Marçal Grilo definiu-se o reforço de autonomia e gestão das escolas, que se iniciou no ano letivo de 1998/1999 (Decreto-Lei n.º115A/98 de 4 de Maio).

No ministério de Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), deu-se continuidade ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril). Ocorreram também alterações essencialmente no tempo curricular dos/as estudantes e professores/as, criando-se a divisão entre uma componente letiva (de aulas) e uma não letiva (com atividades/ateliers e apoios aos/às estudantes).

Em 2011 (com o Ministro Nuno Crato), foi promulgado o documento orientador da disciplina «Educação para a Cidadania», introduzindo-se os conceitos de direitos humanos, diversidade, multiculturalidade, no acesso à educação para todos/as os/as jovens. Nesta

globalidade identificam-se identidades diversas, o que levou a novas metodologias na sala de aula e a outros discursos para todos os/as estudantes, onde se incluíam crianças e jovens ciganos/as, africanos/as e da educação especial, com autismo, paralisias cerebrais, surdez ou défices de atenção.

A educação para além das aprendizagens visando as competências, virou-se para o combate à exclusão e para a integração de todos/as estudantes. Além da escola assegurar as aprendizagens tradicionais deveria reformular-se para novas áreas da cidadania: paz, multiculturalidade, saúde, defesa do ambiente, género, princípios que pressupõem aceitação e igualdade na diferença.

O «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» e as «Aprendizagens Essenciais» (em vigor), promulgados pelo ministério de Tiago Brandão Rodrigues, em 2017, são documentos que pretendem normalizar as metas do ensino público e privado. Assim, várias questões se colocam: estas normas têm contribuído para a igualdade entre todos/as os/as estudantes? Por exemplo, a classe social dos/as estudantes não terá um peso significativo nos resultados escolares? Estarão todos/as estudantes em igualdade (condições de habitação, família, salários) para terem igual desempenho na realização dos exames nacionais?

Por fim, foram todas estas reformas educativas monitoradas e avaliadas por algum observatório externo ao Ministério da Educação, percebendo-se as mudanças positivas e as eventuais consequências nefastas das mesmas?

Verificamos que os programas corporizados nas «Aprendizagens Essenciais» e os manuais escolares ainda estão muito normalizados, homogeneizados, não pensados tendo em consideração as várias diferenças e desigualdades sociais existentes. Seria fundamental que todos/as os/as estudantes se identificassem com os programas, para isso mudando-se os paradigmas dos mesmos nas disciplinas obrigatórias, nomeadamente Português, História e Geografia, com a existência de textos, poemas, imagens em que todos/as se reconhecessem.

3. As realidades das Escolas- a multiculturalidade e a interculturalidade

Através da participação ativa, conversas com alunos/as e docentes contatámos que a esmagadora maioria das crianças e jovens afro e ciganos vivem em bairros sociais, na maioria «guetizados» ou em zonas suburbanas de Lisboa, em localidades estigmatizadas.

Por experiência da coautora, professora do ensino básico em duas Escolas TEIP em bairros

sociais de Lisboa, nos anos 80 do século XX e na primeira década do século XXI, verificou-se que os/as docentes referiam a falta de assiduidade e de aproveitamento dos alunos/as, ciganos/as. Frequentemente, os/as diretores/as de turma chamavam à escola os pais destes/as jovens e, na persistência das ausências, relembravam as hipóteses previstas na lei sobre o corte do Rendimento Social de Inserção (RSI), da ASE (Ação Social Escolar) e a participação à CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens).

Até recentemente as famílias ciganas tinham profissões ligadas ao comércio e «vendas» em feiras, sendo as mães domésticas, na ausência de atividade profissional remunerada, situação que está a alterar-se. Daí também o maior envolvimento dos/as jovens na escola para entrarem no mercado de trabalho.

Em março de 2015, ocorreu no ISCTE, uma Conferência intitulada «Ciganos e Educação», que contou com a presença de professores, investigadores e associações diversas. Teve muito impacto a intervenção de Sónia Matos, da direção das Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP). Ela relatou que, ao ser rapariga, foi graças ao recebimento do RSI pela família, que pôde continuar a estudar, pelo que esta medida terá funcionado como um contrato, situação partilhada por outras meninas ciganas (Público, 24 de março de 2015). Quando se iniciou no mercado de trabalho tornou-se mediadora entre a sociedade e a sua comunidade, sem ter cortado os laços culturais com ela.

Apesar da legislação portuguesa não permitir o apuramento de dados demográficos por etnias/culturas, estimou-se que, nesse ano, a taxa de analfabetismo na comunidade cigana era de 15,5%. Em 6 800 pessoas ciganas, 6% tinham o 3.º ciclo e só 2,5% haviam concluído o ensino secundário. A frequência escolar, principalmente para as meninas, reduz-se à medida que se aproximam da adolescência.

Em 2018-2019, apenas 2,6% dos/as jovens ciganos/as estavam matriculados no ensino secundário, o que demonstra uma sua sub-representação no contexto da população estudantil portuguesa (DGEEC, 2020). Em 2016, 63% dos ciganos/as com idades entre os 16 e os 24 anos não trabalhavam, não estudavam, nem frequentavam uma formação, enquanto a média europeia era de 12% no mesmo grupo etário (Mendes, 2023, p. 3).

Dialogando com duas professoras que trabalham em escolas TEIP, verificamos que atualmente ainda há escolas do ensino básico conhecidas como «as escolas dos ciganos». Em regra, a população vivendo na área em redor destas escolas retrai-se em matricular os

filhos nelas e os/as docentes evitam concorrer para lá. Logo, a sociedade e o meio escolar ainda olham com desconfiança para os/as ciganos/as, sendo os bairros e as escolas segregadas e estigmatizadas.

Estas duas professoras referiram que as crianças e jovens ciganos/as atualmente ainda têm um grande absentismo e, no geral, um fraco aproveitamento escolar. No entanto, salientaram que quando se cria uma relação de confiança entre docentes e jovens estes desempenham os trabalhos escolares com motivação e qualidade.

Uma das professoras referiu que no seu agrupamento escolar há alunos/as de cerca de oitenta nacionalidades, o que significa um tremendo desafio, empenho e criatividade por parte da gestão da escola e na prática dos/as docentes.

Existem estudos que elencam diversos fatores que determinam um percurso de continuidade e sucesso escolar entre jovens ciganos/as, salientando-se: «o estatuto socioeconómico e as atitudes das famílias em relação à escolarização; mentoria proporcionada por professores e experiências escolares iniciais positivas; modelos de referência de ciganos e de pares; apoio de religião, grupos, voluntários ou outros adultos; influências de questões locais (nomeadamente viver em áreas urbanas, locais sem população cigana ou áreas de ciganos com condições privilegiadas); questões individuais e circunstanciais, em particular, trabalho árduo, persistência, empenho, resiliência e sorte» (Mendes, 2023, p.17).

Atualmente, as associações e a própria CIG (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género) têm garantido a existência de políticas públicas para a equidade e de combate às desigualdades de género, tendo em conta os papéis impostos às mulheres ciganas.

Relativamente aos/às estudantes afro, muitos/as já nasceram em Portugal. Recordamos ter perguntado a um aluno afrodescendente de 18 anos, quais as suas origens e ele ter respondido que era português e nunca tinha estado em África (afirmou também nunca se ter sentido vítima de racismo).

Pela escassa informação estatística disponibilizada pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) ou pelo Ministério da Educação, sabe-se que a maioria destes estudantes frequentam as escolas básicas e secundárias da periferia das cidades e em zonas suburbanas, os locais onde residem (habitações mais baratas e onde as famílias têm maiores ligações). Estas escolas também são com frequência alvo de discriminação e racismo,

levando à mudança de escola, pelos estudantes.

Existem estudos que consideram que se verifica uma interculturalidade espontânea na prática diária entre os próprios jovens nas escolas. Acredita-se que convivem todos/as mais e melhor do que: «aquelas grandes lições didáticas através de manual de que nós devemos ser todos iguais, não no convívio das dificuldades… mas quem vê, quem entra (na escola), vê que há negros e brancos, há os mais escuros que são os guineenses, há os mais claros, até os olhos azuis (cabo-verdianos). Há gente do Algarve, há gente do Alentejo (portugueses e brancos) e tudo ali se mistura… se calhar, somos nós que não conseguimos controlar, mas existe ligação entre as pessoas» (Gusmão, 2004, p. 217-218).

A realidade das estatísticas das provas de aferição e dos exames nacionais demonstram que, nas escolas em que há uma maior presença de crianças e jovens de diferentes nacionalidades e etnias (incluindo ciganos e afro) existem potencialmente maiores problemas de integração dos/as alunos/as e os resultados globais das provas são inferiores às médias nacionais. Coloca-se então a questão: as origens do problema serão de ordem social, cultural ou económica? É possível separar o desempenho das crianças e jovens da sua história pessoal, das suas marcas sociais, das suas expectativas, desejos e desilusões?

De um modo geral, as escolas defendem uma perspetiva de diálogo entre todos os intervenientes da comunidade escolar, aliás com assento no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico, em que docentes, alunos/as, famílias, autarquias, associações culturais podem dialogar e implementar projetos e atividades educativas que conduzam a escolas interculturais e promovam a igualdade. Até se pode argumentar com a legislação acima referida respeitante à autonomia da gestão das escolas, mas, na realidade, tudo isso tem ínfimas repercussões nas aprendizagens em cada ciclo de estudos, para os estudantes de meios mais fragilizados.

Cada criança e jovem quando chega à escola é fruto de um conjunto de experiências vivenciadas nos diferentes espaços com que sempre contactou. O normal é a reprodução no espaço escolar da sua própria cultura, das marcas da pertença a um corpo, da linguagem vinda de casa e das emoções que estão interiorizadas. E é na escola que se notam os desencontros entre os discursos oficiais educativos e as vivências dos jovens, muitas vezes em desafio.

Conclui-se que com frequência há um desfasamento entre os objetivos das reformas

educativas e a sua efetivação devido às diferentes realidades vivenciadas pelos/as estudantes nas comunidades onde se inserem.

4. Propostas para a inclusão e a cidadania

Indelevelmente há que incluir e dar voz a todas as crianças/jovens para superar as desigualdades e a exclusão social. O facto das "Aprendizagens Essenciais" serem homogéneas a nível nacional pretende levar a uma uniformização das aprendizagens, o que se confronta com as diferentes perceções e saberes culturais transportados pelos/as estudantes.

Consideramos que a educação deve direcionar-se para todas as crianças e jovens de todos os estratos sociais e culturas e só é inclusiva se for intercultural, e não só multicultural porque fragmentada, sem um elo "transeducacional" (ou seja, que estabeleça pontes entre todas as culturas), que as una horizontalmente, pois só assim será possível atingir-se a igualdade em democracia e a vivência da cidadania e não a absorção de uma cultura «vinda de cima».

A escola é, sem dúvida, o meio de socialização privilegiado para crianças e jovens (devido ao trabalho dos pais e mães muitos/as, mesmo sem aulas, entram cedo na escola e saem ao final da tarde). É também, por definição, o local de aculturação de conhecimentos estipulados pela tutela da educação, o que cabe aos/às professores/as. Será importante que estes/as conheçam a história das diferentes comunidades com que trabalham, pelo que a presença de mediadores culturais nas diferentes reuniões nos parece imprescindível. Sem esta estratégia o sistema educativo continuará a excluir, a selecionar e a escola manter-se-á mais como um dever para crianças e jovens do que um direito para a prossecução de estudos. Também os estímulos económicos aos/às estudantes devem permanecer, como foi referido no caso relatado por Sónia Matos da associação AMUCIP.

Terá de haver vontade política e pedagógica para reconhecer que há outras formas de apreensão das realidades, da história e da língua, além dos estipulados pelos currículos e reproduzidos nos manuais escolares, segundo a visão dominante das reformas educativas desde o 25 de Abril de 1974, em que muitas nem sequer tiveram continuidade. Deverá haver flexibilidade ao perceber que há turmas em que o trabalho com as crianças e jovens se pode centrar só nas aprendizagens, noutras terão de se ouvir os/as estudantes, as suas histórias e lendas e partir delas para se concretizarem as aprendizagens, seguindo o método

preconizado por Paulo Freire. Como é que ainda se coloca nos manuais que pessoas africanas foram produtos-escravos, juntamente com as especiarias e os metais preciosos? Por que não referir que os africanos foram pessoas escravizadas, tal como os ameríndios? Por que não explicar que nem todas as culturas se baseiam em fontes escritas, que há civilizações como a africana e a cigana em que a história passou oralmente de geração em geração? Não será de incluir textos a evidenciar o nomadismo na Europa e na África, para mais numa era em que as migrações, devido à pobreza, a mudanças climáticas e à guerra são um facto histórico atual? Não seriam de abordar questões de igualdade de género desde o ensino básico, desmistificando, por exemplo, as brincadeiras das diferentes crianças consoante as suas culturas? Seria importante a escola convidar diferentes elementos da sua comunidade cigana, africana e outras para explicarem as suas histórias, culturas e vivências aos/às estudantes, o que efetivamente permitiria a inclusão de todas as aprendizagens, a interculturalidade e a cidadania.

Só assim é possível a construção da educação para a cidadania, efetuando-se na prática letiva, demonstrando a existência de outros horizontes diferentes dos conhecidos pelos estudantes que fazem parte da cultura dominante, permitindo uma interculturalidade que se imponha à "monoculturalidade" no processo educativo, o que constitui um contributo para o aprofundamento da democracia.

Há, contudo, a consciência de todas as dificuldades que se colocam aos/às docentes ao trabalharem com turmas de grande dimensão, com alunos/as de diversas nacionalidades e/ ou detentores de problemas físicos ou psíquicos graves. Para mais, tendo de cumprir trimestralmente ou por semestre as aprendizagens estipuladas pelos departamentos.

Como atrás referimos, «Educar» é o maior desafio na construção de uma sociedade em que a aprendizagem se articule entre o interior de cada estudante com o exterior, a sociedade, transmitida pela escola, com base num intercâmbio e partilha de diferentes saberes e culturas, uma sociedade intercultural. Pelo menos no ensino básico, os/as docentes deviam ter condições institucionais e de autonomia para ser o/a mediador/a entre o saber produzido pela sociedade, que terá de transmitir, e aquele produzido por diferentes grupos de estudantes presentes na sala de aula, um processo educativo, numa aprendizagem intercultural e inclusiva, o que será um contributo para a democracia plena.

No entanto, os constrangimentos à inclusão e interculturalidade são diversos. Num estudo

realizado pela FENPROF (Federação Nacional dos Professores), apresentado a 15 de janeiro de 2024, intitulado «Portugal não tem recursos para ter uma educação verdadeiramente inclusiva», é referida a situação apresentada por 80% dos diretores (Escolas Agrupadas e Escolas Não Agrupadas). Eles sublinharam que é insuficiente o número de docentes da educação especial. Identificou-se a falta de terapeutas da fala, ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais. Os/as alunos/as com medidas seletivas adicionais são na ordem dos 8% e cerca de 3,5% referem-se a alunos/as apenas com apoio indireto do docente da educação especial. Cerca de 20% das turmas são constituídas ilegalmente, com mais de dois alunos NE (Necessidades Específicas). Há também a referir a falta de meios materiais, de equipamentos e infraestruturas.

A recolha de informação realizada pela FRENPROF diz respeito ao ano letivo de 2023/2024, envolvendo 112 187 alunos, 12 157 docentes e 5 266 assistentes operacionais. A amostragem corresponde a 10% dos agrupamentos de escolas.

Um relatório sobre a «Educação dos Filhos dos Migrantes na União Europeia», de 1994, refere: «Extirpar o racismo e a xenofobia, atacando as suas causas através da educação e da legislação». O relatório debruça-se sobre a realidade dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as migrantes e das crianças ciganas. Advoga que a interculturalidade implica a interação de culturas em plano de igualdade, uma realidade cultural dinâmica. Contudo, a organização e a gestão das escolas é realizada a partir da homogeneização. Assim, o sistema educativo promove na verdade, um modelo de "aluno tipo", privilegiando-se uma cultura dominante, o que tem de ser alterado pela vontade política para que a educação e a cidadania nas escolas se repercutam na sociedade democrática.

Conclusão

Tentámos demonstrar que neste meio século em democracia, os documentos emanados do Ministério da Educação e estudos académicos diversos têm refletido uma progressiva preocupação com a multiculturalidade e a interculturalidade nas escolas, como vias inclusivas para a cidadania. Contudo, o sistema educativo institucional, tal como está concebido com os programas, manuais escolares, provas nacionais por ciclo (língua, gramática, matemática) e exames nacionais apontam para uma uniformização, um padrão de resultados previstos, acabando por excluir as crianças e jovens dos grupos sociais e das culturas mais vulneráveis, o que os estigmatiza.

Nas escolas há projetos educativos (em função das escolas), que mobilizam docentes, associações culturais, mediadores, autarquias, que procuram implementar práticas educativas alusivas a todas as culturas, não discriminando.

Como verificámos, para as culturas africanas e ciganas, o espaço e o tempo são diferentes do padronizado no sistema educativo, tal como a emoção, a empatia, o sentimento e a razão. O meio social e cultural é vital para os resultados positivos, havendo, contudo, já situações de mobilidade social (jovens cineastas, atores, jornalistas, médicos), devido aos fatores que referimos, o que é conciliado a com manutenção dos valores e práticas sociais próprios das suas identidades.

A vida académica com resultados positivos para grande parte das crianças e jovens africanos e ciganos ainda não foi conseguida, permanecendo muitos nas margens do sistema educativo, o que levanta muitos desafios à democracia.

É de grande importância os/as docentes terem conhecimento das culturas cigana, africanas e de outras nacionalidades, pelo contacto com os mediadores com vista à interculturalidade.

Pela localização das escolas e bairros onde residem as crianças e jovens (bairros sociais estigmatizados, em zonas suburbanas) consideramos que as grandes limitações académicas destes estudantes se encontram mais na pobreza, na falta de recursos económicos das famílias, fatores que mantêm a exclusão social em democracia e que toda a sociedade se deve empenhar em resolver.

As políticas educativas apesar da defesa da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e da definição das «Aprendizagens Essenciais» e da «Educação para a Cidadania», ainda não conseguiram enquadrá-las numa perspetiva prática de pluralidade e interculturalidade a atingir por todos/as os/as estudantes, deixando muitos nas margens da sociedade.

As sucessivas reformas educativas, os programas escolares e os manuais escolares deverão ser repensados por não contribuírem para a interculturalidade de todos/as os/as estudantes, independentemente das origens sociais, culturas/etnias ou das suas necessidades educativas especiais.

As escolas, os/as professores/as e outros profissionais ainda não possuem apoios financeiros e estruturas logísticas, ginásios, espaços livres, etc. a serem utilizados devidamente pelas comunidades de modo a envolvê-las e a responsabilizá-las, pela escola pública que é de todos/as, com vista a articular a educação e a cidadania atingindo-se a

democracia envolvendo todos/as os/as estudantes.

Bibliografia

Adão, A. (1993). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. Em A. Nóvoa & J. R. Berrio (Eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades* (pp. 123-135). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación.

Araújo, S. (2004). *Contributos para uma educação para a cidadania*. Alto-Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. CNE.

Federação Nacional dos Professores. (2024). *Levantamento sobre uma educação inclusiva, em 2023/2024 nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas*. https://www.fenprof.pt/media/download/33B3CFAA27135D49836298FC2BA7B959/f-015-resultados-inquerito-eespecial-15-01-24.pdf?utm_source=phpList&utm_medium=email&utm_campaign=Resultados+do+levantamento+promovido+pela+FENPROF+Educa%C3%A7%C3%A3o+continua+a+n%C3%A3o+ser+inclusiva.%C2%A0Faltam+recursos%2C+multiplicam-se+os+problemas&utm_content=HTML

Fernandes, R. (1992). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Instituto da Cultura Portuguesa.

Giddens, A. (1994). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1995). *Obra completa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gusmão, N. (2004). *Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Imprensa de Ciências Sociais.

Liégois, P. (1986). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Centre de Recherches Tsiganes/Ministério da Educação.

Mendes, M. (Org.) (2023). *Ciganos/Roma e educação*. Editora Mundos Sociais.

Mendonça, A. (2020). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/05/politicaeducativaalicemendonca.pdf

Montenegro, N. (1999). *Ciganos e educação*. Instituto de Comunidades Educativas.

Noronha, M. (2003). *A escola é uma esperança. Sugestões para famílias de etnia cigana*. Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1986). *Le temps des professeurs*. INIC.

Verdasca, J. (2020). A Escola na linguagem dos indicadores. Edições Colibri.

Rosas, F. (Coord.) (1992). *O Estado Novo*. Presença.

Vergès, F. (2023). *Um feminismo decolonial*. Orfeu Negro.

Webgrafia

Dicionário Etimológico Online. https://www.dicionarioetimologico.com.br/

Público (2015). Rendimento Social de inserção "foi a grande revolução da comunidade cigana". Recuperado janeiro 20, 2024 de https://www.publico.pt/2015/03/24/sociedade/noticia/rendimento-social-de-insercao-foi-a-grande-revolucao-na-comunidade-cigana-1690211

Legislação

Constituição da República Portuguesa
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
Decreto-Lei n.º115A/98 de 4 de Maio
Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril
Despacho Ministerial nº. 24/A/74, de 2 de Setembro

Fontes estatísticas

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). *Perfil escolar das comunidades ciganas 2018/2019.* DGEEC.
INE – Inquérito ao Emprego, 1992, 2023
PORDATA (https://www.pordata.pt/)

Uma meta-análise ao impacto da avaliação do desempenho docente na transformação da escola e da profissão docente[1]

Henrique Ramalho
CI&DEI, Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Este estudo inscreve-se na abordagem crítica a um quadrante específico das políticas educativas, designadamente, a avaliação do desempenho docente, enquanto política educativa pública de charneira, especialmente, cremos nós, suscetível a uma conexão forte ao termo eficientismo educacional. Ou seja, referimo-nos ao (re)centramento do desempenho docente no foco dos resultados e objetivos educacionais, em que, continuamente, se tem vindo a inscrever a ação educativa das escolas e dos seus profissionais. Porquanto a eficiência refere-se, também, ao controlo minucioso dos processos curriculares, pedagógicos e didáticos. O objetivo primeiro é desenvolver uma compreensão crítica sobre os impactos que a avaliação do desempenho docente tem vindo a suscitar no desenvolvimento organizacional da escola e no desenvolvimento profissional dos professores. Metodologicamente, opera-se com procedimentos típicos da análise de conteúdo sistemática de inferência não frequencial, do tipo temático categorial, evoluída para uma abordagem meta-analítica do objeto de estudo. Numa ilação mais genérica, diríamos que a avaliação do desempenho docente tenderá a operar como um utensílio técnico burocrático, que opera na agenda da previsibilidade da ação educativa das escolas e dos seus profissionais, focada, não somente nos resultados, mas, também, no controlo dos recursos, dos métodos e das formas de monitorização e de medida, seja dos respetivos níveis de eficiência, seja do grau de eficácia dos processos.

Palavras-chave: meta-análise, escola, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento organizacional e profissional.

1. Nota introdutória

O estudo tem como objeto de análise a avaliação do desempenho docente, enquanto política educativa pública de charneira (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro), face

[1] Agradecimentos: este trabalho é financiado por Fundos Nacionais da FCT, I.P., no âmbito do projeto Ref.ª UIDB/05507/2020, com o identificador https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

a uma narrativa instituída em Portugal em torno das prerrogativas associadas às correntes teóricas do eficientismo educacional (Kliebard, 1995; Lima, 2014), circunstanciadas, também, na linha reformista e modernizadora da nova gestão pública (Cóssio, 2018; Lima, 2018). Não sendo, por isso, despiciendo minudenciar, também, essa política pública de educação na senda das teorias do capital humano (Schultz, 1973) e das consequências que decorrem dessa conexão. Tem como objetivo central suscitar outros contributos para a compreensão dos impactos que a avaliação do desempenho docente tem vindo a suscitar no desenvolvimento organizacional da escola e no desenvolvimento profissional dos professores. A metodologia mobilizada tem por base procedimentos metodológicos próprios da análise de conteúdo sistemática de inferência não frequencial, do tipo temático categorial (Bardin, 1995). Fazemos evoluir esses procedimentos para uma meta-análise (Castro, 2001) qualitativa (Zimmer, 2004) inscrita nos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (Khan, 2014), na linha de uma meta síntese ou revisão sistemática qualitativa. Decorrente da constituição de um corpus documental determinado, com recurso aos repositórios científicos nacionais, e seguindo os critérios associados ao trato concetual antes enunciado, o estudo parte do procedimento de amostragem inicial de estudos científicos que reportam ao contexto português, aventando a integração e análise dos respetivos aportes teóricos concetuais, objetivos e resultados da investigação empírica em apreço. Em termos de ilações gerais, é-nos possível projetar uma meta-síntese que denuncia o arrolamento do desempenho docente numa deriva paradigmática da gestão educacional que se mostra funcional e instrumental aos fins educacionais de feição macro administrativa e tecnocêntrica, sistematizados, mais a jusante, numa lógica eficientista dos professores e das escolas.

2. Alinhamentos concetuais da avaliação do desempenho docente

Numa tentativa contínua de reinterrogar e ressituar em perspetiva mais plural o que se diz e faz da avaliação do desempenho de professores, as nossas incursões concetuais enquadra-se, também, do ponto de vista hermenêutico, com a interpretação das condições sociais, culturais e ideológicas que tendem a influenciar, em sentido lato, os sistemas de avaliação educacional. A preceito, e porque, também, são opções nossas, impõe-se que tais incursões sejam balizadas pelas fronteiras reformistas e modernizadoras da educação, encetando um primeiro momento de análise pelas derivas concetuais analisadas a partir, por um lado, da

teoria do capital humano (Schultz, 1973) e, por outro, da nova gestão pública (Afonso, 2018), de forma a que possamos aferir às narrativas que a avaliação do desempenho docente tem vindo a suscitar no desenvolvimento organizacional da escola pública e, também, no desenvolvimento profissional dos professores. Tais opções analíticas decorrem da persuasão com que a política de avaliação de professores se tem vindo a assumir na relevância da atividade laboral e produtiva do ser humano e, necessariamente, a reconsideração do significado estratégico do desempenho profissional das pessoas no seio das organizações educativas. Algo delineado por Stephen Stoer (1982, pp. 35, 36) da seguinte forma:

> A educação é concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, consequentemente, social. Ela providencia o capital humano. (…) Tanto a 'normalização' como a 'eficiência' foram, evidentemente, concebidas tendo em conta o objetivo de igualdade de oportunidades. (…). As críticas deste ficaram a dever-se à erosão de facto, que ele via estar a verificar-se relativamente aos princípios da igualdade de oportunidades educativas; segundo ele, este princípio não estava a ser aplicado com suficiente rigor.

Ou seja, o investimento em políticas de avaliação do desempenho dos professores decorre, primeiro que tudo, de um processo de *catequização* das capacidades humanas, que resvalam para a realização do capital humano, por via da formação e profissionalização dos professores. Exploramos, aqui, a política da avaliação do desempenho dos professores como um discurso oficial de timbre reformista (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), cujas bases institucionais e normativas representam diferentes arranjos, projeções e expetativas sobre o papel dos professores, num alinhamento das suas bases com a ideologia das competências (Alves, Moreira & Puziol, 2009), ao que acrescentamos que as semânticas discursivas decorrentes dessa política educativa, em concreto, mantém-se no jugo da "(…) conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados." (Mészáros, 2008, p. 45), em linha com a teoria do capital humano e do valor económico da educação (Schultz, 1973), sob o desígnio sagrado das *skills performance* (Biberhofer, 2019). O discurso oficial da avaliação do desempenho docente comporta um tique reformista, de reestruturação das escolas, do Sistema e da profissionalidade dos seus atores, de onde decorre a ideia essencialista do professor ideal, dotado de uma identidade construída "(…) 'contra', e não apenas 'com'. Os professores foram moldados no interior e bloqueados a partir do

exterior." (Lawn, 2001, p. 121), operando-se com a avaliação de desempenho docente como política reformista e modernizadora, com especial ênfase nas qualificações e competências profissionais, enquanto forma de controlo da ação profissional, ou seja, com um foco discursivo nos operadores e nos comportamentos apropriados usados para determinar a forma e as possibilidades da educação (Grosvenor & Lawn, 2001) no quadro de uma determinada planificação social (Silva, 1976). Congruentemente, o discurso oficial da avaliação do desempenho docente comporta dimensões políticas, administrativas, culturais, normativas e técnicas, que tornam o respetivo sistema de avaliação "(…) portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção." dos docentes (Carvalho, 2009, p. 1017). Concretiza-se, assim, uma abordagem ao ofício de professor simetrizada com a prerrogativa durkheimiana (Durkheim, 2011) de o perspetivar como alguém que incorpora conhecimentos, desenvolve competências-chave, adota comportamentos conformes e estrutura o seu pensamento profissional em função de uma determinada planificação social, considerados essenciais pelos os arquitetos do Sistema, em que "O problema em decidir acerca dos objectivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor." (Lawn, 2001, 120), precisamente na linha do que Maria Manuela da Silva (1976, p. 168), arrazoa:

> À representação 'negativa' dos factores sociais, como freios ou resistências ao desenvolvimento, sucede uma representação 'positiva', que consiste em considerar o factor humano enquanto recurso de produção. Daqui nasce uma problemática nova posta à planificação: a racionalização dos investimentos de valorização do 'capital humano'. A esta luz são definidas políticas e programas de acção tendentes a melhorar o nível de instrução e de saúde das populações como meios do crescimento económico. Fala-se em 'investimento' para significar que tais medidas e programas de acção deverão assegurar a rendibilidade dos gastos com eles efectuados. Fala-se em 'capital humano' para mostrar a dimensão de 'factor produtivo' do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação.

Deparamo-nos, então, com uma contemplação do ofício de professor subjugado a um novo instrumento de regulação da profissão docente, associado ao vulto ideológico da *New Public Management* (MacLaughlin, 2002; Lessard, 2006), enquanto discurso modernizador do eficientismo da coisa pública e "(…) corpo teórico reformista (…)" (Lima, 2018, p. 18) cuja agenda toma como essencial a ideia de

> (…) gestão da identidade dos professores (…) alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança: pretende-se argumentar que ideias acerca da governação através do discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho). (Lawn, 2001, p. 117).

A estratégia reformista da Nova Gestão Pública, tal como advogam Osborne e Gaebler (1992), Kettl (2000) e Afonso (2018), implica que sejam feitas reestruturações e os correspondentes ajustamentos nos processos de administração e gestão das estruturas organizacionais, sintonizados com um *upgrade* ao nível dos mecanismos de eficiência da gestão pública das escolas sugerido por Hood (1991), Denhardt e Denhardt (2000) e Cóssio (2018) em diferentes dimensões: i) Gestão Profissional - tecnocratização das competências do gestor público; ii) medidas de monitorização do desempenho, com base na gestão meritocrática das funções, numa apologia a uma maior responsabilização individual e a uma aberta competição como estímulo à eficiência e eficácia; iii) mais otimização dos recursos (relação custo/benefício); iv) flexibilização dos processos de gestão intermédia e individualização dos planos estratégicos de ação organizacional; v) adoção de uma noção neutral e hegemónica de qualidade, limitada á ideia de satisfação plena do cliente, com cuja satisfação das expetativas se deve comprometer. Do ponto de vista da configuração organizacional, a agenda estratégica da Nova Gestão Pública (Cóssio, 2018; Lima, 2018) acusa a ambição maior de transformar a estrutura das organizações da administração pública em core-businesses (Osborne & Gaebler, 1992; Kettl, 2000), seguindo a via neotayloriana de fragmentação, de autonomização técnica e de separação funcional de tarefas. Por sua vez, a administração central assume uma posição decisória e avaliativa da implementação das politicas públicas, em que as estruturas de gestão de nível intermédio e operacional constituem-se, exclusivamente, em unidades produtivas (Cóssio, 2018).

3. Nota metodológica e procedimentos

O termo meta-análise qualitativa que aqui circunstanciamos para suportar as nossas opções metodológicas radica no sentido dado pela Teoria Fundamentada, especialmente orientada para os estudos em educação, na linha de uma meta síntese ou revisão sistemática qualitativa (Zimmer, 2004), suscitando, desde logo, a integração de dados primários qualitativos e quantitativos não combinados estatisticamente (Castro, 2001). Subjaz a esta

opção metodológica o pressuposto de prosseguirmos um caminho inovador da meta-análise em educação, na sua extrapolação da descrição para a compreensão de um determinado fenómeno educativo, também, com inspiração na linha metodológica de Glaser e Strauss (1967) e de Charmaz (2009). Adotamos procedimentos metodológicos próprios da meta-análise, procurando mobilizar, de forma sistemática de inferência não frequencial (Bardin, 1995), do tipo temático categorial (Poirier, Valladon & Raybant, 1983), resultados de nove investigações académicas, em sede de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, cujos temas em análise versam cinco eixos temáticos: i) Conceções gerais da avaliação do desempenho docente; ii) Sentidos gerais suscitados pela avaliação do desempenho docente; iii) O sentido da referencialização da avaliação do desempenho docente; iv) As funções atribuídas à avaliação do desempenho docente; vi) Os efeitos e impactos da avaliação do desempenho docente. O trabalho metodológico de sistematização de dados "(…) recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências [em que,] por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição." (Bardin, 1995, p. 114), com enfoque na análise dos aportes teóricos-concetuais, dos objetivos e das conclusões das investigações visadas. A análise de conteúdo é assumida como uma metodologia operada com intentos analíticos e interpretativos "(…) de toda a sorte de comunicações (…)", sendo que "(…) essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum." (Moraes, 1999, p. 2). Para o efeito, adotamos os seguintes procedimentos: i) Foi feita a seleção das investigações académicas ao nível de mestrado e de doutoramento, constituindo-se um corpus documental de investigações realizadas no intervalo temporal compreendido entre 2010 e 2022, consolidando, nesse encalço, a pré-análise (Bardin, 1995), conforme o quadro 1:

Quadro 1: Constituição do corpus documental

Código	IES	Ano
Documento 1 - Dissertação	Universidade de Lisboa - IE	2010
Documento 2 - Dissertação	Universidade de Lisboa - FMH	2014
Documento 3 - PhD	Universidade de Lisboa - IE	2013
Documento 4 - PhD	Universidade do Minho - IE	2013
Documento 5 - PhD	Universidade de Coimbra - FPCE	2015
Documento 6 - PhD	Universidade de Évora - IIFA	2016
Documento 7 - Dissertação	Universidade da Madeira – FCS/DCE	2020
Documento 8 - Dissertação	Instituto Politécnico do Porto - ESE	2022
Documento 9 - PhD 9	Universidade de Aveiro	2022

Fonte: autor

ii) Procedeu-se à organização de um sistema de categorização e codificação dos dados, suscitando o respetivo quadro de operações com vista à exploração dos conteúdos (Bardin, 1995), de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 2: Sistema de codificação e categorização

CATEGORIAS TEMÁTICAS (CT)	**UNIDADES DE ANÁLISE (UA)**
CT 1 Conceções gerais	UA 1 – Conceção teórica na linha da teoria da ação social
	UA 2 – Conceção teórica na linha da regulação e controlo sociais da ação docente
	UA 3 – Concetualização normativa e burocrática
CT 2 Sentidos gerais	UA 4 – A avaliação do desempenho como função técnica de gestão de recursos humanos
	UA 5 – A avaliação do desempenho como atributo cultural de feição centralista
	UA 6 – A avaliação do desempenho como artefacto político meso e micropolítico (dissenso)
	UA 7 – A avaliação do desempenho como supervisão pedagógica e didática
CT 3 Sentido da referencialização	UA 8 – Referencial racional burocrático e a narrativa da normalização
	UA 9 – Técnico gestionário e a narrativa do *management* (eficiência e eficácia)
	UA 10 – Técnico profissional e a narrativa do profissionalismo/ profissionalidade
	UA 11 – Político e a narrativa do dissentimento
	UA 12 – Prestação de contas

CT 4 Funções	UA 13 – Aferição/validação de competências
	UA 14 – Regulação e gestão da carreira
	UA 15 – Incremento da cooperação/colaboração entre pares
	UA 16 – Incremento da competição/concorrência/disputa entre pares
	UA 17 – Legitimação socioprofissional
	UA 18 – Orientação profissional
CT 5 Efeitos e impactos	UA 19 – No desenvolvimento do sistema educativo
	UA 20 – No desenvolvimento organizacional
	UA 21 – No desenvolvimento profissional
	UA 22 – No desenvolvimento pessoal

Fonte: autor

iii) Encetou-se a sistematização/tratamento dos dados, operando com os critérios de presença (P) e de ausência (A), conforme a distribuição não frequencial, tomando por referência os critérios de presença e de ausência de unidades de contexto extraídas, diretamente, de cada um dos documentos do *corpus* documental mobilizado, conforme a sistematização e codificação surtidas no quadro 3, visando o posterior processo de análise e de interpretação (Bardin, 1995) e de discussão dos dados.

Quadro 3: Sistema de codificação e categorização dos dados - agregação das unidades de contexto a cada categoria temática e respetivas unidades de análise

Categorias Temáticas	Unidades de Análise	Unidades de contexto para inferência não frequencial								
		(Código do documento)								
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
CT1	UA1	P	A	A	A	A	A	A	A	A
	UA2	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA3	P	P	P	P	P	P	P	P	P
CT2	UA4	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA5	P	P	A	A	P	P	P	P	P
	UA6	P	A	A	A	A	A	A	A	A
	UA7	P	P	P	P	P	P	P	A	P
CT3	UA8	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA9	P	P	P	P	P	P	P	A	P
	UA10	A	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA11	P	A	A	A	A	A	A	A	A

CT4	UA12	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA13	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA14	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA15	P	A	A	A	A	P	P	P	P
	UA16	P	P	P	P	P	P	P	A	P
	UA17	A	A	P	A	A	P	A	P	A
	UA18	A	A	A	A	A	P	A	A	P
CT5	UA19	P	A	P	P	P	P	P	P	P
	UA20	P	A	P	A	P	P	A	P	P
	UA21	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	UA22	A	A	A	P	P	P	P	A	P

Fonte: autor

4. Descrição dos dados

Reafirmando-nos no pressuposto metodológico de que o recurso a "(…) indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências [em que,] por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição." (Bardin, 1995, p. 114), reportamo-nos, agora, em termos relativos, à análise organizada em cinco eixos, coincidentes com as categorias temáticas enunciadas (CT1, CT2, CT3, CT4 e CT5). Seguindo aqueles critérios, ocupar-nos-emos de cada uma das categorias temáticas, por sua vez.

Assim, reportamo-nos à CT1 (conceções gerais da avaliação do desempenho), observaram-se presenças muito consistentes de unidades de contexto (indicadores) em todos os documentos analisados no que concerne à consolidação de uma explícita conceção teórica da avaliação do desempenho de professores na linha da regulação e controlo sociais da ação docente (UA2), bem como à sua concetualização normativa e burocrática de feição centralista (UA3). Estas presenças contrastam com as ausências registadas, em oito dos nove documentos analisados, de unidades de contexto que confirmassem uma concetualização da avaliação docente na linha da teoria da ação social (UA1). Decorrentemente, a análise feita aos seus sentidos gerais (CT2), os índices de aparição de unidades de contexto registados no quadro geral do corpus documental fazem notar presenças mais significativas ao nível da UA4 (a avaliação do desempenho como função

técnica de gestão de recursos humanos), da UA5 (a avaliação do desempenho como atributo cultural de feição centralista) e da UA7 (a avaliação do desempenho como supervisão pedagógica e didática), contrastando com a quase total ausência de unidades de contexto que asseverem a avaliação do desempenho docente como artefacto mesopolítico e micropolítico (dissenso) (UA5).

Prevendo-se, de antemão, que os índices de presenças e de ausências de unidades de contexto observados nas anteriores categorias temáticas e respetivas subcategorias tenham relevância para o sentido da referencialização da avaliação de professores, faz-se notar uma ocorrência de unidades de contexto muito persistente (e simultâneo) em torno de três alinhamentos de referencialização: i) racional burocrático e a narrativa da normalização (UA8); ii) técnico gestionário e a narrativa do *management* (eficiência e eficácia) (UA9); iii) técnico profissional e a narrativa do profissionalismo/profissionalidade (UA10), fazendo-se notar, mais uma vez, um importante contraste com a ausência total de unidades de contexto alusivos ao sentido de referencialização de linha política e a respetiva narrativa do dissentimento (UA11). Ainda pelo lado do critério da presença, observa-se uma aparição massiva de unidades de contexto que reportam a avaliação de professores como mecanismo de prestação de contas (UA12), como processo, efetivo, de aferição/validação de competências (UA13), como um sistema que cumpre com incumbência de fazer a regulação e gestão da carreira docente (UA14) e, ainda, acrescendo como fator de incremento da competição entre pares (UA16). Pelo critério das ausências de unidades de contexto, distancia-se a avaliação do desempenho docente qualquer funcionalidade que tenha que ver, seja com processos de legitimação socioprofissional da profissão (UA17), seja com mecanismo que, de algum modo, possa contribuir para promover a orientação profissional em sede de carreira docente (UA18). Ainda assim, no que concerne, especificamente aos efeitos e impactos (CT5) inventariados a partir da aparição de unidades de contexto nos sucessivos documentos em análise, sendo o propósito desta categoria averiguar a maior ou menor manifestação de unidades de contexto em quatro escalas diferentes, faz-se notar uma presença alargada a todos os documentos que denunciam uma priorização da avaliação dos professores com especial impacto e efeito no desenvolvimento do Sistema (UA19) e, em igual medida, do desenvolvimento profissional, ainda que, interpretativamente, se denuncie uma configuração desse desenvolvimento à feição do que

o próprio referencial avaliativo pré-determina, tratando-se de uma ideia de desenvolvimento profissional (UA21) que podemos assumir como pré-formatada. No que concerne ao desenvolvimento organizacional (UA20) a aparição de unidades de contexto, ainda que mantendo-se em seis dos documentos analisados, contrasta com a ausência de unidades de contexto nos restantes três documentos, pelo que o efeito e impacto da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento da escola surgem mais pusilânimes.

5. Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento organizacional da escola e desenvolvimento profissional dos professores

Estando inscrita no movimento da centralidade e da expansão das políticas e práticas da avaliação educacional (Afonso, 2010), a avaliação do desempenho docente é, tão só, mais uma das múltiplas frentes da já apelidada avaliocracia (Correia, 2010), arrolando para conceções gerais da avaliação de professores na linha do velho controlo técnico burocrático da ação docente (e, por consequência, das escolas), conservando a ideia de Sistema, das suas organizações e dos seus atores na dogmática abordagem tecnocêntrica, em que os professores continuam a representar um recurso humano administrável e gerível na linha do capital humano (Schultz, 1973; Stoer, 1982). E isto parece ocorrer, estritamente, no alinhamento da avaliação como função técnica (apolítica) de gestão de recursos humanos (Bach & Kessler, 2007), com especial foco no valor económico da educação (Schultz, 1973; Biberhofer, 2019), submetendo a avaliação do desempenho de professores ao desígnio sagrado das *skills performance* (Biberhofer, 2019). Além disso, a avaliação do desempenho, assim concebida, tem vindo a contribuir para a manutenção de uma cultura integradora de Sistema e de escola, assegurando a manutenção de uma certa homogeneidade e harmonia dos princípios e significados atribuídos à função e à ação docentes, invariavelmente, embuçadas de uma lógica cultural de apoio (Linstead, 2001). Uma conceção de avaliação que não se furta, portanto, à flexibilização das estruturas e atores da periferia (Cóssio, 2018; Lima, 2018), tendo como fim último, a esse nível, a manutenção da coesão interna e o empenho inabalável dos professores, ainda que inserindo-os numa cultura de objetivos, que enfatiza esse empenho especialmente focado na produtividade, em que, não raras vezes os docentes surgem mobilizados na sua ação pela competição pelo melhor lugar de carreira. Eis que a avaliação do desempenho de professores emerge como instrumento de uma reengenharia de produção escolar, sendo

manipulada pelos engenheiros da cultura, coincidente com conceções de cultura diretiva (Torres, 1997), identificada com os valores da competitividade, da eficácia e da eficiência (Kliebard, 1995; Lima, 2014), de *cultura gestionária* (Torres, 1997), identificada com o incremento dos critérios de sucesso organizacional associados às funções administrativas de coordenação, acompanhamento, vigilância e orientação, e de *cultura operária* (Torres, 1997), identificada com os aspetos da execução, isentados dos processos de decisão organização, encerrando-os numa espécie de cultura de subordinação face à direção e à supervisão (Torres, 1997), no sentido de tudo isto ser apreendido como pressupostos-chave da ação dos docentes.

Tudo isto assume claras repercussões ao nível do referencial da avaliação do desempenho docente, decorrendo de um aparelho pré-determinado de referências (referentes e referidos) normalizado e proporcionalmente generalizável (Figari, 1996) em termos de desempenho demonstrado nos campos, quase exclusivos, da pedagogia e da didática, no encalço de níveis de eficiência e eficácia normalizados pelo racional burocrático e respetiva narrativa da normalização que lhe subjaz, numa clara correspondência da avaliação de professores à expectativa programática (Mayntz, 1977) emanada do Sistema centro burocrático. Algo que tem vindo a compatibilizar-se com outras duas agendas que, de algum modo, sempre informaram os processos de referencialização da avaliação docente: por um lado, os referentes (e referidos) de feição técnico gestionária, na linha da narrativa do management, inscrevendo a profissão docente na deriva performativa que lhe subjaz (Ball, 2003); por outro, os referentes e referidos propícios a monitorização a ajuizamento da competência técnico profissional, com a sua narrativa, centralmente, pré-determinada do profissionalismo decorrente da ação docente (Ramalho, 2012). A estes sentidos da referencialização da avaliação dos professores estão conectados outros pressupostos, necessariamente associados às suas funções e efeitos esperados, igualmente, pré-determinados em sedes exclusivas da administração central. Não será, portanto, despiciendo, considerar importantes as observações alusivas a uma conexão relevante da avaliação docente a intentos e mecanismos, cada vez mais robustecidos, de prestação de contas (Afonso, 2012), de verificação e validação de competências, por exemplo, para efeitos de controlo e regulação da gestão e progressão na carreira (Afonso, 2016), induzindo os professores para mecanismos estimuladores da competição entre pares

(Pereira, 2009; Afonso, 2016). Inversamente, a avaliação do desempenho docente parece contribuir pouco ou nada para os processos de legitimação socioprofissional da profissão (Fernandes, 2014), mantendo-se muito mais alinhada com propósitos vigorosos ao nível do desenvolvimento do Sistema arquitetado na lógica *top-down* (Bolívar, 2000) e ao nível de um sistema de cristalizado da sua profissionalização, cuja arquitetura decorre, exclusivamente, de uma racionalização do sentido do exercício da profissão docente deparada na mesma lógica.

6. Notas finais

O processo de regulamentação da avaliação do desempenho docente, iniciado em 2008 (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro), estando inscrito na agenda mais ampla da avaliocracia educacional, associada a um espectro cultural hegemonizante da ação escolar, em particular, dos docentes, tem vindo a emergir como uma das mias importantes funções de regulação e de gestão dos recursos humanos que se apresentam com maior centralidade no Sistema e, propriamente, na escola: os professores. Em termos de ilações gerais, é-nos possível projetar uma meta-síntese que denuncia o arrolamento do desempenho docente numa deriva paradigmática da gestão educacional que se mostra, radicalmente, funcional e instrumental aos fins educacionais de feição macro administrativa e tecnocêntrica, sistematizados, mais a jusante, numa lógica, por um lado, eficientista sobre o preparo pedagógico e didático e sobre a validação de competências profissionais desenvolvidas em conformidade e, por outro, essencialista sobre os resultados académicos dos alunos. Uma avaliação, por isso, também, insularizada face a um referencial multidimensional sob a tutela administrativa do mando central, tendo por base uma agenda do eficientismo educacional e, mais latamente, social, onde os objetivos do Sistema ganham especial preponderância, não obstante, em rigor, os objetivos de desempenho deverem estar conectados aos planos de ação periféricos (projetos educativos), não sendo, contudo, isso condição suficiente para contrariar o primeiro pressuposto.

Prevalece uma conceção de avaliação do desempenho docente na linha da regulação e controlo social da ação docente e respetivo profissionalismo, sendo observável a sua conexão forte às teorias do capital humano, na senda do desenvolvimento técnico da profissão, por meio de competências, exclusivamente, pedagógicas e didáticas, que se mostrem, estritamente, funcionais à ideia de desenvolvimento profissional atrelado a um

ideal de sistema educativo de feição centralista. Não obstante, percebe-se que existe uma associação forte da avaliação do desempenho docente a uma conceção de supervisão pedagógica entre pares vertedora de um efeito de verticalização, ainda que tácita, das relações ocorridas entre esses pares. Eis que as estruturas e os atores da periferia são envoltos em demandas avaliativas, de uns sobre os outros, a custo desse efeito de verticalização tácita, operando-se com uma distribuição funcional de papéis distintos que vão colocando os docentes em posições pouco ou nada cooperativas entre si, precisamente, porque são manejados como utensílios de prestação de contas, dado que, nesse encargo diferenciado de papéis, vêem-se engajados em processos burocráticos de aferição e validação (também, de certificação) de competências pré-ordenadas através de um referencial de avaliação exclusivamente prescrito pelo mando central.

Referências

Afonso, A. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional, 21*(46), 343-362. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55448

Afonso, A. (2012). Para uma Concetualização Alternativa de Accountability em Educação. *Educ. Soc., 33*(119), 471-484. https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt

Afonso, R. (2016). A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expetativas, desafios e oportunidades. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/18561/1/Doutoramento%20-%20Renata%20Afonso.pdf

Afonso, A. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, Edição Especial, 327-344. https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17538/pdf

Bach, S., & Kessler, I. (2007). Human resource management and the New Public Management. In P. Boxall, J. Purcell, & P. Wright (Orgs.). *The Oxford Handbook of Human Resource Management* (pp. 469-488). Oxford University Press.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy,* 18(215-228). https://www.researchgate.net/publication/232916965_The_Teacher's_Soul_and_the_Terrors_of_Perfomativity

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Biberhofer, P. (2019). *The economization of education and the implications of the quasi-commodification of knowledge on higher education for sustainable development*. https://www.researchgate.net/publication/335842599_The_economization_of_education_and_the_implications_of_the_quasi-commodification_of_knowledge_on_higher_education_for_sustainable_development

Bolívar, A. (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação de da descentralização. In M. Sarmento (Org.). *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas* (pp. 157-190). Edições Asa.

Carvalho, L. (2009). Governando a Educação pelo Espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade, 30*(10), 1009-1036.

Castro, A. (2001). *Revisão sistemática e meta-análise*. http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf

Charmaz K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Artmed.

Correia, J. (2010). La "evaluocracia": el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (13), 1-9.

Cóssio, M. (2018). A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação. 41*(1), 66-73. https://www.redalyc.org/jatsRepo/848/84857099010/84857099010.pdf

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da educação e Ciência. (2008). Diário da República: I Série, n.º 7. https://dre.tretas.org/dre/226311/decreto-regulamentar-2-2008-de-10-de-janeiro

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 37. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/02/03700/0085500861.pdf

Denhardt, R., & Denhardt, J. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review, 60*, 549–559. https://www.researchgate.net/publication/227630021_The_New_Public_Service_Serving_Rather_Than_Steering

Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Editora Vozes.

Fernandes, M.ª (2014). Desenvolvimento Profissional Docente e Avaliação de Desempenho: perceções de professores experientes. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/27798/1/TESE%20-%20Maria%20Helena%20Fernandes.pdf

Figari, G. (1996). *Avaliar : que referencial?* Porto Editora.

Giovanni A., Moreira, J., & Puziol, J. (2009). Educação Profissional e Ideologia das Competências: elementos para uma crítica nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. *Revista de Educação – Educere et Educare, 4*(8), 45-59.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Sage.

Khan, S. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management, 9*(11), 224-233. https://www.researchgate.net/publication/287400872_Qualitative_Research_Method_Grounded_Theory

Grosvenor, I., & Lawn, M. (2001). "This is who we are and this is what we do": teacher identity and teacher work in mid-twentieth century English educational discourse. *Pedagogy, Culture and Society, 9*(3), 355-370. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681360100200119

Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration Review, 68*, 3-19. https://newdoc.nccu.edu.tw/teasyllabus/110041265941/Hood%20NPM%201991.pdf

Kettl, D. (2000). *The Global Public Management Revolution*. BIP. https://www.academia.edu/70965592/The_Global_Public_Management_Revolution_by_Donald_F_Kettl_Brooking_Institution_Press

Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893 - 1958*. Routledge.

Law, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras, 1*(2), 117-130, 2001. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf

Lessard, C. (2006). Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade, 27*(94), 201-227.

Lima, L. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária. *Educ. Soc., Campinas, 35*(129), 1067-1083. https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt

Lima, L. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista, 34*(68), 15-28. https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf

Linstead, S. (2001). Organizational Culture. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp.10930-10934). https://www.researchgate.net/publication/288152015_Organizational_Culture

Mayntz, R. (1977). *Sociología de la Organización*. Alianza Editorial.

Mészáros, I. (2008). *A Educação para além do Capital*. Boitempo.

McLaughlin, K. (2002). Lesson Drawing from the International Experience of Modernizing Local Governance. *Public Management Review, 4*, 405-411. https://www.researchgate.net/publication/233454818_Lesson_Drawing_from_the_International_Experience_of_Modernizing_Local_Governance

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, 22*(37), 7-32.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrefrenerial Spirit is Transforming Government. Reading Mass*. AWPC. https://www.scielo.br/j/rae/a/QtRRmbz54mpLDndyDJBVdcQ/?format=pdf

Pereira, I. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1256/1/CIES-WP58%20_Pereira.pdf

Poirier, J., Valladon, S., & Raybant, P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Presses Universitaires.

Ramalho, H. (2012). *Escola, Professores e Avaliação Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20323/1/TESE%20HR%20-%20Henrique%20Manuel%20Pereira%20Ramalho%20-%202012.pdf

Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Zahar Editores.

Silva, M.ª (1976). Os "discursos" de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social, Lisboa, XII*(45), 160-178. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf

Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte. https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/714937/2/TeoriaCapitalHumano.pdf

Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta Editora.

Zimmer, L. (2004). Qualitative Meta-Synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing, 53*(3), 311-318. https://www.academia.edu/55118349/Qualitative_meta_synthesis_a_question_of_dialoguing_with_texts

O futuro dos professores sob uma perspectiva histórica: Modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico[1]

Lara Chaud Palacios Marin
Universidade de São Paulo
lara.marin@usp.br

Resumo

Desde a modernidade, a educação é vista como a ferramenta para a construção do progresso e o professor como um agente social que colabora para o desenvolvimento humano. No século XX, o movimento da Escola Nova assume um caráter prescritivo com relação à atuação docente, pautando a prática pedagógica dos professores no saber científico. Tendo em vista esse contexto e a posição estratégica do professor na educação das crianças, que serão os sujeitos do amanhã, este artigo tem o objetivo de caracterizar o discurso pedagógico sobre o que se almejava para a profissão docente durante o período do Estado Novo português (1933-1974). Para isso, utiliza o referencial teórico de Reinhart Koselleck (2006) sobre a concepção moderna de futuro, que o encara como algo que está em aberto e pode ser planejado e executado a partir das ações do presente. Como fonte de análise, apoia-se em textos da revista portuguesa *Seara Nova* publicados durante o regime do Estado Novo. O trabalho utiliza a perspectiva foucaultiana da análise do discurso para investigar a superfície dos enunciados e caracterizar o discurso sobre o futuro dos professores. Nos resultados, aponta para o caráter esperançoso, prescritivo e catastrófico da profissão docente em meio à tarefa dos professores de construir o futuro por meio da educação das crianças e dos jovens. O artigo reflete sobre o lugar da figura do professor como um agente construtor do amanhã, caracteriza os modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico e contribui para a compreensão dos 50 anos de educação em democracia por meio do exercício do olhar histórico.

Palavras-Chave: Futuro, Professor, Discurso Pedagógico, *Seara Nova*.

Introdução

Este artigo trata do futuro dos professores. Ele relaciona dois temas recorrentes no campo educacional: a ideia de educação como uma ferramenta de construção de um futuro melhor

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e está vinculado ao Projeto Temático FAPESP *SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-...)*.

e o lugar ocupado pelos professores na elaboração desse projeto de sociedade. Tais temas foram vinculados ao longo do século XX, quando a ideia de futuro era entendida como algo que podia ser planejável e executado a partir das ações do presente (Koselleck, 2006). Nesse contexto, estabelecia-se uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e o progresso social, em que a formação de um certo tipo de sujeito era necessária à criação de uma certa sociedade desejada (Lima, 2023). Tendo isso em vista, o lugar do professor nessa construção do progresso, as condições de sua profissão e o seu próprio futuro passaram a fazer parte do horizonte de expectativas da sociedade moderna para a edificação de um porvir alinhado aos valores da época.

Historicamente, é na virada do século XIX para o XX, no contexto do positivismo, que a pedagogia moderna ganha força e a epistemologia da ciência se contrapõe à das experiências docentes (Ó & Carvalho, 2009). Surge, então, a incursão da psicologia e do pensamento científico no campo educacional e, com isso, o movimento da Escola Nova, que pautou os dizeres verdadeiros sobre a formação e a atuação dos professores mais adequadas para aquele momento (Lima, 2019). Esse movimento teve grandes repercussões no início do século XX e influenciou as práticas e teorias pedagógicas nos anos seguintes, recusando aquilo que estava em vigor e utilizando o saber da ciência para criar pressupostos e projeções para a área da educação (Lima, 2023). Somando os saberes científicos que tinham valor na época com a premissa da necessidade de uma educação moral (Tardif, 2014), a Escola Nova pautava os saberes fundamentais para a prática pedagógica, de modo a demandar cada vez mais formação específica, deixando os saberes docentes supostamente ultrapassados (Faria Filho, 2007; Tardif, 2014). Transferia-se o investimento de aprimorar o ensino do professor para o de centralizar os processos educativos na aprendizagem do aluno (Lima, 2019), em uma espécie de puerocentrismo (Noguera-Ramírez, 2011).

Com isso, esperava-se um avanço no desenvolvimento humano e criavam-se parâmetros para a atuação docente, bem como para a função do professor em meio à construção de um futuro progressista. A prática pedagógica dos professores ficava mais vinculada à sua capacidade de observar o desenvolvimento da criança e fazer os ajustes necessários no ambiente para melhorar o seu aprendizado (Lima, 2019) do que necessariamente amparada em seus saberes profissionais advindos de sua prática, suas experiências, sua trajetória, sua formação, seu profissionalismo e sua personalidade (Tardif, 2014).

Esse contexto das ideias pedagógicas amparadas nos saberes científicos (Lima, 2019) e da ideia de futuro como algo a ser planejável e executado a partir das ações do presente (Koselleck, 2006) mantiveram-se ao longo do século XX e atravessaram o contexto português do período do Estado Novo, entre 1933 e 1974. Tal período autoritário também almejava construir determinado futuro por meio da educação e, para isso, era preciso planejá-lo de acordo com os ideais e valores que se desejava para a sociedade do amanhã. E mais, era preciso divulgar esses valores e pautar os saberes e as práticas docentes para que tal empreitada tivesse sucesso.

Durante esse período, criaram-se movimentos de resistência (Amaro, 1995), que também afirmavam os seus valores para a construção de uma sociedade progressista e não autoritária. Um desses movimentos exprimiu-se como fundação e publicação de uma revista de doutrina crítica contrária às ideias do Estado Novo: a revista *Seara Nova*. Tal periódico registrava os princípios defendidos pelos seus fundadores para a construção de um futuro progressista, sobretudo aqueles relacionados à educação e ao lugar do professor na construção desse amanhã. Sendo assim, o que se almejou para a profissão docente durante o período autoritário português? E como são apresentadas essas projeções no discurso pedagógico de resistência da *Seara Nova*?

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise do discurso da revista *Seara Nova* sobre o futuro dos professores entre 1933 e 1974 para identificar as críticas, prescrições e projeções feitas aos docentes durante o período do Estado Novo, oferecendo subsídios para a compreensão dos 50 anos de educação em democracia por meio do exercício do olhar histórico. Investigar o que se desejou para os professores nesse período contribui para o entendimento sobre os princípios dessa época e a distinção da figura ideal de professor e daquela considerada ultrapassada. Além disso, permite caracterizar esse discurso, identificando os temas lançados na época sobre a posição social da figura do professor frente à construção do amanhã, pautada nos desejos daquela sociedade.

A *Seara Nova* como intérprete crítica do Estado Novo

Para tratar dessa análise, é essencial compreender algumas questões referentes ao surgimento desse período autoritário na história de Portugal, à posição ocupada pela *Seara Nova* na resistência ao regime ditatorial, bem como à ideia de educação da revista e ao lugar do professor no princípio educativo moderno de construir o futuro por meio das ações

do presente.

O período do Estado Novo português pode ser compreendido a partir do contexto de instabilidade política que se iniciou em 1910 com a queda da monarquia e o início da primeira república. Nesse período, lutas entre partidos políticos, corrupção, crise econômica ocasionada pela participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial, faccionismos e instabilidade política caracterizavam a jovem república portuguesa e colaboravam para o seu descrédito. Defendia-se a criação de um governo forte e autoritário que conseguisse resolver os problemas do país, os quais o regime parlamentar não parecia capaz de solucionar. O enfraquecimento da república deu lugar ao autoritarismo iniciado em 28 de Maio de 1926 com o golpe militar, que substituiu a república parlamentar pela ditadura militar (Grilo, 2011).

Inicialmente, a ideia era instaurar um governo transitório que renovasse as instituições republicanas dando-lhes legitimidade constitucional. No entanto, a mesma instabilidade que era antes expressa no início da república esteve presente entre os apoiadores da ditadura, ocasionando divisões políticas e o fortalecimento da direita radical e fascista (Grilo, 2011). Nesse contexto, António Oliveira Salazar ganhou protagonismo por ter sido ministro das finanças em 1928 e ter devolvido a estabilidade econômica ao país (Prota, 2009). Seus apoiadores afastaram o republicanismo conservador do governo e as outras direitas que estavam em desacordo com suas propostas e deram espaço para que, em 1930, Salazar apresentasse o programa da União Nacional, uma organização política não-partidária, que propunha a união de todos aqueles que apoiavam a ditadura. Em 5 de Julho de 1932, Salazar tornou-se chefe de governo do Estado Novo e, em 11 de Abril de 1933, sua nova Constituição entrou em vigor, dando início a esse período (Grilo, 2011). Após 41 anos de regime autoritário, o Estado Novo acabou em 25 de Abril de 1974 com a Revolução dos Cravos, conclamada por militares contra o regime (Varela et al., 2014).

Durante o Estado Novo, o governo propagava valores integralistas, apostando na tríade *Deus, pátria e família* para reescrever a história de Portugal e construir um futuro nacionalista (Grilo, 2011). Ao longo desses anos, o governo sofreu resistência e criou artifícios de repressão àqueles que contrariavam as ideias da ditadura, chegando a espionar, censurar, perseguir, prender e até torturar os seus transgressores (Pimentel, 2011). A resistência ao governo autoritário fazia-se mediante partidos políticos, luta armada e

movimentos sociais, estudantis e trabalhistas (Pimentel, 2011). Mesmo com a censura, ativistas, artistas e intelectuais também mantinham suas produções denunciando a ditadura, lutando contra ela e defendendo a democracia.

Um dos materiais que criticavam o regime do Estado Novo era a revista *Seara Nova*. Ela foi fundada em 1921 em Lisboa e manteve sua publicação até os dias de hoje, tendo passado por diversas mudanças ao longo de sua trajetória. Considerada uma referência central na história da cultura portuguesa do século XX (Sousa, 2016), teve sua primeira fase até 1984[2] passando por variações em sua periodicidade de publicação e momentos de prosperidade e decadência. Em 1985, reapareceu como revista cultural, fundamentada "(...) nos valores da democracia, do progresso, da justiça social, da solidariedade e arrimada ao espírito seareiro" (Machado, 2017, p. 15) e em 2004 tornou-se trimestral. Sua situação estabilizou-se através do apoio da Associação Intervenção Democrática-ID, que possui os direitos e a propriedade da revista atualmente (Machado, 2017). No que tange ao objetivo deste trabalho, cabe compreender brevemente o histórico de sua fundação e os seus princípios ao longo dos 41 anos de Estado Novo aqui investigados.

Os fundadores da *Seara Nova* eram pessoas ligadas ao denominado Grupo da Biblioteca Nacional, como Raul Proença, Jaime Cortesão, Aquilino Ribeiro, Câmara Reis, António Tomás Conceição Silva, Faria de Vasconcelos, Ferreira Macedo, João de Araújo Morais, João Maria Sant'Iago Prezado, José das Neves Leal, Raul Brandão e Rodrigo Caeiro Vieira (Machado, 2017). Eles buscavam uma publicação "quinzenal de doutrina e crítica" (Seara Nova, 1921, contracapa), com o objetivo de criar uma opinião pública nacional que exigisse e apoiasse as reformas consideradas necessárias na época por esse grupo da elite intelectual. Em 1923, António Sérgio, historiador, filósofo, sociólogo e pedagogo (Fernandes, 2008), assumiu a direção da revista. Composta por poetas, críticos, economistas e pedagogos militantes (Machado, 2017), tinha princípios como

> O primado da cultura na acção política e a subordinação da política à moral; a crença na auto-suficiência da razão e na eficácia exclusiva das ideias para a transformação do mundo; o assumido vanguardismo intelectual que via no aperfeiçoamento das elites a solução para todos os problemas que, então, se colocavam; a defesa de um profundo idealismo na acção de tomar real o ideal, o dever ser em ser, e, por via disso, a recusa das concepções jacobinas e materialistas de democracia e de socialismo. (Amaro, 1995, p. 406).

[2] O acervo da primeira fase da revista *Seara Nova* (1921-1984) pode ser encontrado digitalmente em https://pt.revistasdeideias.net/pt-pt/seara-nova/. Acesso em 25/04/2024.

Em livro publicado pela Câmara Municipal de Lisboa, Paula Machado (2017) narra o histórico da *Seara Nova*. Nos anos de 1930, a revista assumiu um lugar de oposição ao Estado Novo e ao salazarismo. Em 1939, António Sérgio desligou-se da revista tornando rarefeitos os princípios acima mencionados. Nos anos de 1940, a revista envolveu-se na resistência cívica; sofreu censura, chegando a ser suspensa entre Junho e Setembro de 1945; e foi palco de diversas contribuições e polêmicas progressistas. A partir de 1950, diminuiu seu número de páginas e a sua periodicidade deixou de ser regular. Na época, Câmara Reis assumia a direção e tentava manter os ideais fundadores da revista. Nos anos de 1960 e 1970 até o fim do Estado Novo, em 1974, a *Seara Nova* buscou "(...) a renovação doutrinária da esquerda, numa crescente afirmação cultural e política em que mantinha o seu forte pendor cultural, ao mesmo tempo que ganhava o estatuto de grande revista da resistência antifascista" (Machado, 2017, p. 13).

A revista publicou textos de diversas personalidades críticas do Estado Novo. Se, por um lado, ela pode ser lida como a materialidade de um movimento intelectual e cívico que ocorreu no início do século XX, por outro, ela também foi instrumento e tribuna dos participantes desse movimento (Sousa, 2016), que explicitaram em suas páginas suas ideias sobre a sociedade da época e as projeções de futuro que ela poderia ter a partir das ações do presente. Foram escritos estudos, ensaios e artigos, nos quais a história era encarada como ferramenta para a compreensão do passado e do presente tendo em vista a construção do futuro por meio da atuação política (Magalhães, 2017).

Dentre os principais autores e diretores da revista, estavam duas figuras importantes para o campo educacional, sobretudo por participarem do movimento da Escola Nova. A primeira delas é Faria de Vasconcelos (1880-1939), que esteve na *Seara Nova* em sua fundação e permaneceu até 1925. Diretor de uma das escolas-modelo do movimento escolanovista no início do século XX (Martins, 2019), foi autor das *Bases para a solução dos problemas da educação nacional* (Vasconcelos, 1921b), que viria a ser o *Projeto Camoesas*, uma proposta de lei sobre a reorganização do ensino, publicada pela primeira vez na Seara Nova em 1921 (Martins, 2019). Faria de Vasconcelos participou do corpo diretivo da revista até 1925, quando se desvinculou da Seara Nova (Machado, 2017). A segunda figura é António Sérgio (1883-1969), diretor da revista entre 1923 e 1939, que publicou textos das mais variadas áreas das humanidades. Seus escritos possuíam forte atuação política contra o regime

autoritário português (Fernandes, 2008) e aqueles referentes à educação também se pautavam nos ideais do movimento da Escola Nova.

Esses dois intelectuais sintetizam de certa forma o ideal de educação representado na revista, que dizia que ela não deveria ter apenas o papel de instrução, mas também o de civilização, estabelecendo uma pedagogia nova, essencialmente ativa e produtora, em vista do avanço social (Vasconcelos, 1921a). Com isso, pode-se dizer que, por meio de suas considerações sobre a educação, os autores reforçavam os valores seareiros de "renovar a mentalidade da elite portuguesa, tornando-a capaz de um verdadeiro movimento de salvação" (Seara Nova, 1921, contracapa). Faria de Vasconcelos e António Sérgio ampararam-se nos princípios da Escola Nova para traçar propostas de reformas educacionais tendo em vista o avanço social, acreditando que as ações reformadas do presente poderiam construir um futuro próspero. Sendo assim, investigar o que os textos sobre educação diziam a respeito do futuro dos professores pode contribuir para a compreensão do lugar que a figura docente ocupava naquela época em um regime autoritário e de que forma ela se relacionava com a construção do futuro da nação portuguesa.

Para caracterizar o discurso da *Seara Nova* sobre o futuro dos professores, foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa, que permite descrever a forma e o conteúdo dos enunciados presentes nos textos da revista. Foram selecionados 100 artigos dispersos entre 1933 e 1974 a partir do critério da temática educacional, sobretudo àquela relacionada aos professores e ao futuro. Uma vez lidos os textos, foram identificados os enunciados presentes nos artigos e organizados em categorias referentes ao futuro; ao progresso; à finalidade da educação; à função, características, atuação, formação e questões profissionais docentes; e à representação social da figura do professor.

Feito isso, foi utilizada a perspectiva foucaultiana da análise do discurso para compreender o que os enunciados diziam sobre o futuro dos professores. Tal perspectiva permite identificar os princípios e as normas dos enunciados presentes na *Seara Nova* sobre o futuro dos professores, contribuindo para a percepção das semelhanças entre eles e caracterizando-os como participantes de uma mesma formação discursiva, ou seja, um mesmo discurso (Foucault, 2014). Além disso, permite encarar o discurso como um objeto histórico, sobre o qual pode-se questionar a sua existência e o seu acontecimento, como em um processo

arqueológico (Foucault, 2017). Investigar o discurso dessa forma permite compreender, no caso dessa pesquisa, o modo como um conjunto de problemas e soluções relacionados à educação pôde ser formulado, tendo em vista o contexto do Estado Novo e a perspectiva moderna de futuro que o encara como algo a ser planejado (Koselleck, 2006).

Dessa forma, recorri à *Seara Nova* como fonte documental para identificar o seu discurso pedagógico. Nesse processo de escrita da história, conforme propõe Paul Veyne (1971), procurei descrever o que o exame dessa revista permite afirmar acerca do discurso sobre o futuro dos professores. Por meio da seriação de um conjunto de enunciados (Veyne, 1971), observei os conteúdos e as características do discurso, o que me permitiu escrever a narrativa sobre os modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico da revista. Sendo assim, os resultados serão apresentados a partir das categorias acima mencionadas, identificando os temas e as características que compõem esse discurso.

Modos de projeção do trabalho docente: a esperança, a prescrição e a catástrofe

A análise do discurso da *Seara Nova* sobre o futuro dos professores apresenta três grandes temas que sintetizam a visão da revista sobre a docência durante o período do Estado Novo. O primeiro deles é o de que a educação é considerada a chave para o progresso social e os professores devem ser os agentes responsáveis pela construção do futuro. Essa visão, presente em todas as décadas analisadas, retrata o modo esperançoso do discurso da *Seara Nova* em relação à sociedade do amanhã, como pode-se perceber no excerto abaixo:

> De qualquer maneira, um mundo novo exige um novo ensino, um novo aluno e um novo tipo de mestre. Um mestre capaz de promover uma pedagogia formativa, mas não formal, não esvaziada do sentido dos valores, isto é, capaz de habilitar o aluno a adaptar-se (a readaptar-se) às incessantes e rápidas transmutações do mundo e de suscitar nele a vontade e a capacidade de o transformar. (Grácio, 1967, p. 100)

Nesse trecho fica clara a ideia de que a educação é a ferramenta para a construção do futuro e que o professor é um agente-chave dessa edificação. Ele é responsabilizado por essa tarefa de formar os seres humanos do amanhã de uma maneira flexível e completa, frente ao horizonte de expectativas que se tinha de um futuro em constante transformação. Essa passagem também evidencia como se enxergava o futuro naquele tempo e as projeções que se tinha para ele, de modo que, formando no presente um sujeito adaptável, preparado e íntegro, seria possível transformar o amanhã para algo melhor em comparação com o tempo

corrente.

Para a *Seara Nova*, tal futuro estaria associado à ideia de progresso, quando o editorial da revista afirma que "quem quer que acompanhe, com um mínimo de atenção esclarecida, a marcha dos povos e nações do mundo, terá de reconhecer que a instrução pública e a educação constituem um conjunto estrutural em que assenta a independência e o progresso" (Seara Nova, 1962, p. 1). Nesse sentido, a finalidade da educação estaria relacionada à "(...) preparação da criança para desempenhar o seu papel num mundo em processo de transformação" (Horder, 1939, p. 245), ampliando a função instrutiva da escola para a civilizatória, com a criação de hábitos e valores nos sujeitos do porvir (Horder, 1939).

Sendo assim, a função docente também deveria estar alinhada a essa finalidade educativa de construção de um futuro progressista e um sujeito flexível e o próprio professor deveria estar engajado nesse projeto (Silva, 1937). Para isso, ele deveria abdicar do modo supostamente conservador do ensino sistemático e instrucional para apostar na construção de um ambiente favorável ao aprendizado dos alunos, reforçando os pressupostos escolanovistas da centralização da figura da criança, conforme evidencia o texto póstumo de António Sérgio:

> Se não estou em erro, é essa a função de um educador moderno: preparar para a criança um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor do ambiente de maneira tal que ele ajude a criança a educar-se a si mesma. (Sérgio, 1971, p. 49).

O segundo tema encontrado no discurso da *Seara Nova* segue essa perspectiva e trata especificamente do modo de atuação docente frente à responsabilidade dos professores de construir o futuro. Para que eles procedessem dessa forma moderna, era preciso que tivessem determinadas características, formações e atuações amparadas nos saberes científicos da Escola Nova. Esse discurso, também presente em todas as décadas analisadas, demonstra o modo prescritivo que a revista adotava ao tratar da especificidade do trabalho docente.

Alguns textos afirmavam que "foi surgindo uma imagem diferente do professor – este é, por si próprio, *pedagogo* e *psicólogo*" (Lemos, 1969, p. 396, grifos do autor). Outros diziam que o professor desejado era aquele com cultura e "(...) consciência do dever que lhe incumbe de contribuir para o progresso social, cultural e econômico" (Alves, 1967, p. 350).

Juntamente a isso, havia a crítica de um professor supostamente perseguidor da criança (Montessori, 1933) e a solução em ser ele um sujeito que não "(...) ostensivamente ensina, orienta, louva e corrige, [mas] que influi por um influxo espiritual extremamente discreto" (Dionísio, 1936, p. 148). A ideia era que ele fosse um agente educativo alinhado aos preceitos modernos, que valorizavam a discrição docente e a observação do desenvolvimento da criança em vez de uma atuação mais direta do ensino.

Para isso, o professor deveria investigar e documentar os processos de aprendizado (Soares, 1936), ter um "espírito aberto" (Silva, 1937, p. 235) à modernidade pedagógica, interesse pelos alunos (Brill, 1938), inteligência e autocrítica (Soares, 1937). Sua formação deveria estar amparada em saberes técnicos e científicos sobre o desenvolvimento infantil (Silva, 1937), além de promover uma polivalência de capacidades (Grácio, 1967), competência e idoneidade moral (Lapa, 1974). Demonstrando confiança (Horder, 1939) e animando os interesses dos estudantes (Brill, 1938), o professor seria capaz de favorecer o desenvolvimento de seus alunos e colaborar com a construção de um futuro de progresso e transformação.

Por fim, o último tema diz respeito às questões profissionais do trabalho docente e mostra como, sem uma estrutura e boas condições de trabalho, os professores não poderiam assumir a responsabilidade social de construir o futuro da sociedade. Essa ideia está presente nos anos de 1930 e 1940, mas ganha expressividade nos anos de 1960 e 1970, tendo em vista o avanço da democratização do ensino (Candeias & Simões, 1999). Ela demonstra o caráter catastrófico do discurso da *Seara Nova* se a sociedade e o governo não cuidassem da valorização docente.

Para alguns autores, o professor não deveria ser responsabilizado individualmente por supostos insucessos na educação das crianças:

> Penso que atribuir principalmente à má vontade e à má preparação dos professores o fracasso do nosso sistema de ensino é uma atitude semelhante àquela que levaria a concluir que os telefones funcionam mal por negligência e má vontade das telefonistas e outros trabalhadores dos TLP[3]! (Redondo, 1974, p. 31).

Outros autores afirmavam que era preciso que os professores tivessem melhores condições de trabalho, como aumento nos salários, auxílio no transporte e poucos alunos por sala (Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório, 1974), para

[3] TLP é a sigla da empresa de telecomunicações, atuante nos anos de 1970, Telefones de Lisboa e Porto.

que pudessem ter melhor estrutura e, assim, executar mais acertadamente o seu trabalho, tendo em vista os preceitos educativos modernos. Outro enunciado presente era o de que o próprio professor deveria lutar por essas melhores condições de trabalho, formando agremiações e buscando os seus direitos como educadores, profissionais e cidadãos, afirmando a sua responsabilidade pedagógica, profissional e cívica (Grácio, 1971).

Para que pudessem se engajar na missão social de construir o amanhã (Miguel, 1947), também era fundamental que a representação de sua figura pública fosse mais valorizada. Os textos denunciavam que os professores eram invisibilizados, tanto na sociedade em geral (Peixoto, 1935) quanto no espaço do debate público sobre educação (Grácio, 1971), e abandonados em sua prática após receberem uma ou outra formação prescritiva sobre como atuar com os alunos de acordo com os preceitos modernos (Tainha et al., 1966). Tais advertências reforçam o peso colocado sobre a profissão docente: o compromisso com a construção do futuro por meio da educação das crianças; a responsabilidade em traduzir os saberes científicos, supostamente mais adequados e alinhados com essa construção, para a prática pedagógica; e a culpabilidade de uma possível sociedade desajustada no porvir, caso sua atuação não fora de acordo com os preceitos modernos.

A esperança no trabalho dos professores, a prescrição da atuação docente e a catástrofe no futuro, caso não fossem seguidos os valores da pedagogia moderna, são as características que formam o discurso pedagógico da revista *Seara Nova* sobre o futuro dos professores. Com isso, pode-se identificar as projeções feitas aos docentes durante o período do Estado Novo, entre 1933 e 1974.

Responsável e ultrapassado: a ambiguidade da figura docente na construção do futuro

A partir dos resultados descritos acima, fica clara a ideia de que o futuro é considerado objeto de planejamento e objetivo da educação do presente. O progresso é tido como finalidade da educação de modo que a escola se torna uma instituição central para o desenvolvimento humano – sujeita às observações, prescrições e expectativas da sociedade (Lima, 2023) – e o professor o agente-chave desse desenvolvimento. Apesar da passagem do tempo e das questões profissionais aparecerem cada vez mais desde a democratização da escola, a ideia salvacionista da figura do professor se manteve pelos críticos da Seara Nova ao longo dos anos investigados. Dessa forma, é possível afirmar que o discurso da revista sobre os professores reitera a tese de Koselleck (2006) de que o futuro passa a ser visto

como um horizonte de expectativas na modernidade. Por estar em aberto, pode-se planejar o que se quer para a sociedade e ajustar o espaço de experiência do presente para que esse amanhã se concretize (Koselleck, 2006).

Se o discurso da *Seara Nova* demonstra as expectativas para uma sociedade do futuro, ele também evidencia que o professor se torna o agente-chave dessa construção social. Por meio da educação das crianças, ele passa a ser o responsável por colocar em prática o planejamento do futuro. Não de qualquer forma, mas por meio dos princípios do movimento da Escola Nova, amparados nos saberes científicos (Ó & Carvalho, 2009). Os enunciados demonstram que a atuação docente deveria estar alinhada a esses princípios, justamente por eles serem considerados os saberes verdadeiros da época (Lima, 2019). Além disso, reafirmam a condição de observador do professor em relação à criança, de modo que o ensino deixa de ser o eixo do discurso pedagógico e a aprendizagem passa a estar no centro dos enunciados sobre a educação mais adequada para o período moderno (Lima, 2019; Noguera-Ramírez, 2011). Sendo assim, o professor era encarado como responsável pela construção do futuro e tinha a sua atuação prescrita por causa disso.

Apesar do reconhecimento social da figura do professor, há também o discurso da desqualificação de seus saberes. Ao colocar a educação a serviço do progresso (Lima, 2023), o professor era visto como um sujeito incompleto que carecia de instrução contínua, sobretudo aquela pautada nos saberes da Escola Nova, e nunca estaria apto para exercer sua profissão e formar os jovens do futuro, pois sua formação seria obsoleta aos valores modernos (Faria Filho, 2007). Então, aqueles saberes pedagógicos próprios do seu ofício, vindos de seu profissionalismo, sua formação, sua personalidade, sua prática e sua experiência (Tardif, 2014), não eram encarados como fundamentos, mas considerados ultrapassados em relação ao conhecimento científico, cujo poder de verdade sobressaía aos saberes docentes (Lima, 2019).

Por fim, a análise da *Seara Nova* também demonstrou como a função docente adquire um caráter político na sociedade, uma vez que os professores atuam no presente e diretamente com os alunos, que, por sua vez, irão atuar no futuro. Sendo assim, também era considerado pela revista que os professores tivessem boas condições de trabalho e carreira para que pudessem atuar da forma mais engajada possível e sem se preocupar com o seu próprio bem-estar, pois esse deveria ser assegurado por um bom salário e uma infraestrutura

suficiente nas escolas onde trabalharia. Mas tal perspectiva também estava relacionada ao objetivo maior da educação moderna, o de educar as novas gerações de um modo que elas pudessem ser flexíveis e capazes de construir um futuro que estaria em constante transformação. Então, as projeções sobre a profissão docente também envolviam a clareza e a defesa de uma concepção de mundo e uma determinada finalidade da educação, já que o professor deveria utilizar os valores da sociedade presente para construir o futuro por meio da educação das crianças.

Considerações finais

O discurso pedagógico da revista *Seara Nova* sobre o futuro dos professores durante o período do Estado Novo (1933-1974) demonstrou características de esperança, prescrição e catástrofe. Esperança ao encarar a educação como a chave para o progresso social e os professores como os agentes responsáveis pela construção do futuro. A prescrição se apresenta na medida em que, para atingir o progresso social e construir o futuro, o professor deveria ter certas características, formação e atuação modernas, amparadas nos saberes científicos da Escola Nova. E a catástrofe estaria dada caso a sociedade e o governo não investissem na boa estrutura, nas boas condições de trabalho do professor e no reconhecimento da responsabilidade social docente de construir o futuro.

Saber como os críticos do Estado Novo projetaram o docente na sociedade desse período autoritário permite compreender as finalidades da educação naquele período e a caracterização ambígua da figura do professor: aquele adequado à construção do progresso, vinculado aos valores modernos, e aquele supostamente ultrapassado, resistente às inovações pedagógicas. A contribuição desse trabalho se dá, portanto, na reflexão histórica sobre o lugar da figura do professor como um agente construtor do futuro e na caracterização dos modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico. Longe de esgotar as fontes documentais que permitem identificar os enunciados sobre o futuro e sobre os professores, essa pesquisa pode promover a avaliação dos impactos desse discurso na própria atuação docente da época, a análise de enunciados sobre o futuro dos professores em outros materiais e a identificação do que se manteve ou se modificou nesse discurso após o Estado Novo português.

Referências

Alves, E. (1967). Um ano depois de ser adoptada por 80 países membros da Unesco: Uma "Carta dos Professores". *Seara Nova, XLV*(1465), 350-351.

Amaro, A. (1995). A Seara Nova e a resistência cultural e ideológica à ditadura e ao Estado Novo (1926-1939). *Revista de História das Ideias, 17*, 405-438.

Brill, F. (1938). O primeiro ensino I. *Seara Nova, XVIII*(544), 358-361.

Candeias, A. & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica, 1*(XVII), 163-194.

Dionísio, J. (1936). Razões porque a crítica de índole docente raramente é discreta. *Seara Nova, XV*(466), 148-150.

Faria Filho, L. (2007). Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império. *Pensar o Brasil. Seminário Anual Pensar a Educação*, Belo Horizonte, Brasil.

Fernandes, R. (2008). António Sérgio: Notas Biográficas. *Revista Lusófona de Educação, 12*, 13-28.

Foucault, M. (2014). *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola.

Foucault, M. (2017). *A arqueologia do saber.* Forense Universitária.

Grácio, R. (1967). Explosão escolar e formação de professores. *Seara Nova, XLV*(1458), 100-102.

Grácio, R. (1971). Democratização do Ensino. *Seara Nova, XLVIII*(1512), 10-12.

Grilo, M. (2011). História e Ideologia no Estado Novo – A Revisão Integralista do Passado Nacional. *Promontoria, 9*(9), 191-218.

Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório. (1974). A desvalorização da função docente (considerações sobre o serviço eventual). *Seara Nova, XLXI*(1539), 4-5.

Horder, T. (1939). Crianças de hoje. *Seara Nova, XVIII*(631), 245-246.

Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Contraponto e Editora PUC-Rio.

Lapa, M. (1974). Resposta a um convite do Sr. Ministro da Educação. *Seara Nova, XLXI*(1544), 12-13.

Lemos, M. (1969). Uma certa liberdade de aprender. *Seara Nova, XLVII*(1489), 396-397.

Lima, A. (2019). *A vontade de psicologia na formação de professores* (Tese de Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Lima, A. (2023). Educação, Saúde e Progresso: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980). *Estudos Avançados, 37*(109), 57-70.

Machado, P. (2017). *Seara Nova*. Câmara Municipal de Lisboa.

Magalhães, J. (2017). A história de Portugal na Seara Nova: a busca no tempo passado para a construção de um pretendido futuro. In: Matos, S. & João, M. (orgs.). *Historiografia e Res Publica nos dois últimos séculos* (pp. 403-420). Centro de História da Universidade de Lisboa & Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta.

Martins, E. (2019). Introdução. In: Martins, E. (coord./org.). *António S. Faria de Vasconcelos nos meandros do movimento da Escola Nova*: pioneiro da educação do futuro (pp. 11-39). Câmara Municipal de Castelo Branco.

Miguel, A. (1947). Algumas notas pedagógicas I. *Seara Nova, XXVI*(1047), 257-258.

Montessori, M. (1933). Estrangeiro. *Seara Nova, XII*(331), 290.

Noguera-Ramírez, C. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Autêntica.

Ó, J. & Carvalho, L. (2009). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)*. Educa.

Peixoto, A. (1935). Exames. *Seara Nova, XIV*(440), 115-116.

Pimentel, I. (2011). A Polícia Política do Estado Novo Português – PIDE/DGS: História, justiça e memória. *Acervo, 21*(1), 139-156.

Prota, L. (2009). Estado Novo no Brasil e em Portugal – características distintivas no processo de constituição. *Revista Estudos Filosóficos, 3*, 167-176.

Redondo, M. (1974). O que são os professores? *Seara Nova, XLXI*(1540), 31-32.

Seara Nova. (1921-1984). *Acervo digital da revista Seara Nova*. https://pt.revistasdeideias.net/pt-pt/seara-nova/. Revistas de Ideias e Cultura.

Seara Nova. (1921). Editorial. *Seara Nova, 1*(1), contracapa.

Seara Nova. (1962). Instrução pública e educação: bases do progresso nacional. *Seara Nova, XL*(1395), 1,3-4,19.

Sérgio, A. (1971). O papel do educador. *Seara Nova, XLVIII*(1507), 49.

Silva, A. (1937). Projecto dum mestre. *Seara Nova, XVI*(495), 235.

Soares, M. (1936). A técnica. *Seara Nova, XVI*(489), 131-133.

Soares, M. (1937). Auxílios intelectuais ao professor. *Seara Nova, XVI*I(512), 150-151.

Sousa, J. (2016). Seara Nova, revista de doutrina e crítica. In: *Dicionário de historiadores portugueses da Academia Real das Ciências ao Final do Estado Novo*. Biblioteca Nacional de Portugal. https://dichp.bnportugal.gov.pt/periodicos/periodicos_seara_nova.htm.

Tainha, R., Atalaia, L., Pereira, M. & Niza, S. (1966). Que devemos a Freinet? *Seara Nova, XLIII*(1454), 355-357.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Varela, R., Paço, A. & Alcântara, J. (2014). A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS: revolução e democracia, um debate. *Outros Tempos, 11*(17), 212-229.

Vasconcelos, F. (1921a). As características da educação contemporânea. *Seara Nova, I*(1), 17-18.

Vasconcelos, F. (1921b). Bases para a solução dos problemas da educação nacional. *Seara Nova, I*(3), 91-95.

Veyne, P. (1971). *Como se escreve a história*. Edições 70.

A educação para o lazer: O papel do/a educador/a social em contexto escolar

Dário Gomes
Doutorando em Ciências da Educação e do Comportamento – Universidade de Vigo/Campus de Ourense
Educador Social no Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa - dariogomes@aesct.pt

Ana Cabral
Docente no Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa

Deíbe Fernández Simo
Docente na Universidade de Vigo

Fátima Gomes
Doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro

RESUMO

As questões relacionadas com o tempo de lazer têm sido, recorrentemente, objeto de análise de vários estudos (Auger, Roult, & Thériault, 2019; Dumazedier, 2000; Lamas, 2022; Iwasaki, Coyle & John, 2010). Na perspetiva de Almeida (2017), as crianças, de uma forma geral, estão demasiado ocupadas com atividades curriculares e extracurriculares, confrontando-se com uma redução considerável no tempo de lazer individual e de convívio com os pares e com as suas famílias, o que acarreta prejuízos significativos no desenvolvimento infantojuvenil. Hodiernamente, as crianças e adolescentes passam mais tempo nas instituições educativas, o que facilita o processo de socialização, já que este se inicia no seio familiar e se prolonga no contexto escolar (Gomes & Bastos, 2020). A qualidade do lazer e dos tempos livres é crucial na melhoria da qualidade de vida das pessoas, independentemente da etapa de vida em que se encontram ou do contexto em que estão inseridas. Partindo desta premissa e à luz da génese da intervenção dos/das educadores/as sociais, a educação para o lazer pode constituir-se como um eixo preponderante na intervenção socioeducativa destes profissionais. O presente artigo pretende apresentar algumas reflexões sobre a importância da educação para o lazer, sugerindo caminhos para a intervenção socioeducativa dos profissionais da educação social, com especial incidência no meio escolar.

Palavras-chave: educação social; inclusão; escola; intervenção socioeducativa.

1. INTRODUÇÃO

São múltiplos os trabalhos de investigação que evidenciam preocupação e reflexão sobre o tempo dedicado ao lazer (Auger, Roult, & Thériault, 2019; Dumazedier, 2000; Lamas, 2022; Iwasaki, Coyle & John, 2010).

A permanência dos alunos na escola é cada vez mais significativa e tem vindo a ganhar

cada vez mais expressão, devendo esta instituição ser encarada como um contexto inato de socialização, concomitantemente com o da família (Gomes & Bastos, 2020). Tal situação, obriga a repensar o seu papel, de forma a ajustar-se às necessidades da sociedade hodierna, nomeadamente no que se reporta à ocupação dos tempos livres.

Está comprovado que a qualidade do lazer tem uma relação direta na qualidade de vida, da qual não faz parte nem o denominador da idade nem o do contexto (Dumazedier, 2000; Almeida, 2017).

O lazer contribui para o desenvolvimento individual, favorecendo a coesão social e a construção da cultura. Por sua vez, a educação para o lazer deve promover a consciencialização sobre as possibilidades e as ofertas disponíveis na ocupação dos tempos livres. Contudo, o lazer não deve ser restringido ao construto de tempo livre, podendo ser entendido numa dimensão mais lata, intrínseca à própria existência do ser humano, e compreendido como um processo que assenta em três componentes principais: a) o tempo disponível, b) as atividades de lazer e c) o estado de espírito (Dumazedier, 2000).

Nesta senda, pretende-se apontar para algumas perspetivas e representações ligadas a esta temática, focar o papel da escola na educação para o lazer e, neste contexto, o do educador social, enquanto técnico privilegiado de atuação e prevenção neste campo.

2. LAZER E TEMPO LIVRE: PERSPETIVAS E REPRESENTAÇÕES

Se formos à etimologia da palavra lazer, *Licere*, em latim, esta remete para algo lícito ou permitido, estando diretamente correlacionada com termos como ócio, descanso, repouso, distração, entretenimento ou passatempo. Por sua vez, o vocábulo saúde, oriundo do latim *salus* (*salutis*), está intimamente ligado ao bem-estar ou, por outras palavras, ao estar "bem" (em alto grau - latim *bene*). Ora, se formos procurar o significado ou sinónimos de bem-estar, percebemos de imediato que esta palavra composta não se pode dissociar de lazer e de todas as outras palavras que lhe subjazem.

O tempo livre pode ser percecionado como um espaço temporal, no qual o indivíduo pode dar sentido às suas expetativas e concretizar determinadas atividades, sendo que estas podem refletir-se, por exemplo, em desenvolvimento pessoal, integração social, descoberta da criatividade e da individualidade (Sarriera et al, 2007; Sharpe & Tinsley, 2015).

Na base do conhecimento que alude ao tempo livre, MacCannell (1976) e Bourdieu (1979) associam-no a um tempo sem responsabilidades e/ou de realização de atividades

consideradas necessárias.

A ocupação dos tempos livres tem sido alvo de preocupação crescente por parte das sociedades contemporâneas, principalmente no que se reporta às crianças e adolescentes. Impera, desta forma, a necessidade de se repensar no modo como a sociedade ocupa o seu tempo livre, e se o faz de uma forma saudável, já que as novas tecnologias e o digital vieram ocupar um espaço na maneira como nos organizamos na esfera social e cultural.

Schouten e Araújo (2012) corroboram a ideia de que o tempo livre de lazer ocupa uma posição aquém do desejado, sendo colocado numa fasquia inferior, olvidando a sua imprescindibilidade no processo de existência e na manutenção de um bom estado de saúde físico e mental, o que tem vindo a preocupar diversos profissionais.

Almeida (2017) alerta para os prejuízos que poderão advir dessa redução do tempo de lazer, no desenvolvimento das crianças e jovens, fruto de uma excessiva carga curricular e extracurricular, e da falta de tempo para uma sã convivência não só com os amigos, mas também com os familiares.

A importância do lazer e dos tempos livres no incremento de um desenvolvimento saudável e positivo das crianças e adolescentes é indiscutível, porque, para além de fomentarem um sentido de propósito, estas atividades trazem benefícios na formação da identidade e na promoção de competências pessoais e sociais (Hodge, Danish, & Martin, 2012; Larson, 2000).

Inequivocamente, as atividades de ócio concorrem diretamente para um profícuo desenvolvimento dos indivíduos, com especial relevância nas fases mais precoces, nomeadamente a infância e a adolescência, podendo associar-se uma determinada influência no desenvolvimento de competências académicas, sociais e emocionais, bem como na integração e na inclusão das crianças e jovens (Mahoney, Larson e Eccles, 2005).

Perante a análise de Calwell, Witt e Smith (2011), o lazer pode constituir-se como um fator protetor que promove um desenvolvimento mais saudável dos adolescentes, estando as atividades de ocupação dos tempos livres fortemente relacionadas com a prevenção de comportamentos delinquentes. Daí a significância dos contributos profissionais de educação na criação de espaços e atividades de lazer.

Por seu turno, Henderson e Bialeschki (2013) apresentam o jogo e o lazer como potenciadores da aquisição de competências emocionais e de habilidades sociais, uma vez

que favorecem significativamente a construção da identidade dos adolescentes, um autoconceito positivo e estimulam relações saudáveis entre pares. No livro *Leisure and play in childhood and adolescence: A developmental perspective de Storch e Storch* (2012), os autores reiteram a ideia anterior e realçam os aportes do jogo para o desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e do bem-estar emocional dos jovens.

Com base na preocupação dos contextos de lazer, Barnett e Pope (2015) destacam a importância da avaliação, com especial atenção nas oportunidades e na qualidade do lazer, para aferir o modo como as experiências afetam o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos adolescentes.

Em 2019, Oliveira e Rosa concluíram que as representações de lazer dos adolescentes se ancoram, essencialmente, em valores sociais que se relacionam com noções de produtividade, prioridade nos estudos e uma valorização dos tempos de descanso. Asseguram, ainda, que essas perceções se constituem como vivências positivas e saudáveis, assim como a socialização com os pais, os amigos e a prática de atividades desportivas (Veal, 2017).

3. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

O tempo de escolaridade aumentou, o que transformou a escola num espaço facilitador de socialização, cujo processo deve ser complementar ao encetado pela família (Oliveira & Rosa, 2019).

Para Sarmento (2003), a escola tem vindo a sofrer uma generalizada globalização, que a coloca perante vários desafios, sendo que um deles remete para a responsabilidade de assegurar um bom desenvolvimento biopsicossocial de todos os alunos. Não obstante, neste contexto educativo, o aluno continua a ser visto como um mero aprendiz que recebe informação e conhecimento, obedece a regras e replica padrões.

As escolas estão a perder a cultura do brincar, descurando a importância deste ato na construção da identidade e no desenvolvimento livre e saudável das crianças.

Ora, está cientificamente comprovado que o ato de brincar insta ao bem-estar global das crianças, isto é, não só a nível físico e mental, como também cognitivo e social, favorecendo a maturação cerebral, a socialização e a inclusão. Estas atividades permitem-lhes descobrir o mundo, dotando-as de skills, tais como a criatividade, autoconfiança, a adaptabilidade, munindo-as de armas para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez

mais exigente. Por ser crucial para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado, está inclusive consignado como um Direito Universal na Convenção dos Direitos da Criança (Pedroso, 2016).

Prosseguindo o instituído na Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ministério da Educação (ME) incentivou à promoção de "ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres", através da oferta de atividades de enriquecimento curricular (AEC). Contudo, o ME apela a que estas sejam devidamente articulados com os períodos curriculares e os Projetos Educativos, focadas num caráter lúdico, nos recreios, no aproveitamento dos espaços livres, materiais e contextos disponíveis, não devendo constituir-se como uma sobrecarga para as crianças ou encaradas como um consolidar de aprendizagens, perpetuando o que muitos autores apelidaram de "colonização do tempo" (Pedroso, 2016).

Esta ideologia é reforçada pelo disposto na Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, segundo a qual as escolas, para além da sua função curricular, e, numa perspetiva complementar, são igualmente chamadas a organizar ou, até mesmo, a oferecer atividades de animação e de apoio à família (AAAF) às crianças da educação pré-escolar (EPE), bem como atividades da componente de apoio à família (CAF) e AEC aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

As AAAF, estreitando as ligações escola-famílias-comunidade, procuram dar uma resposta de acompanhamento às crianças da EPE, em horários fora das atividades educativas, assim como nos períodos de interrupção destas. No 1.º CEB, a mesma preocupação social de acompanhamento dos alunos se faz sentir, sendo assegurada e salvaguardada com a oferta da CAF. As AEC, embora de frequência facultativa, são apresentadas pelos normativos legais como atividades diversas de cariz formativo, cultural e lúdico, articuladas com as famílias, no sentido de garantir a formação integral dos alunos e permitir uma ocupação adequada dos tempos não letivos.

Sublinha-se, nestas ofertas, a premência de se garantir a sua qualidade, destacando-se a índole lúdica das mesmas, e, no que se refere às AEC, a referida portaria no seu artigo 7.º expressa claramente que devem ser "(…) *de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da*

dimensão europeia na educação".

O Despacho Normativo de organização do ano letivo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, apela, de igual modo, ao planeamento de atividades para ocupação plena de todos os alunos, que contribuam para uma formação integral e a inclusão dos mesmos na escola e na comunidade. Frisa o caráter lúdico, desportivo, cultural ou científico das mesmas, devendo ser encaradas como um complemento/enriquecimento curricular durante o tempo de permanência na escola ou como um recurso nas ausências de curta duração dos docentes.

Gaspar et al. (2008) enfatizam essa necessidade de serem criadas atividades alternativas para a ocupação dos tempos livres, dentro e fora da escola, e de haver um envolvimento mais proativo por parte dos pais em atividades promovidas na escola, por exemplo. Estas propostas remetem para uma intervenção conjunta e ecológica entre os vários profissionais da educação.

4. A EDUCAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

Arbesman, Bazyk e Nochajski (2013) referem que existem fortes evidências da eficácia de intervenções baseadas na ocupação e atividades de tempos livres, que incluem programas na área da aprendizagem socioemocional, da prevenção do bullying e cyberbullying, da educação pelas artes e da gestão do stress.

A forma como os adolescentes usam o seu tempo livre relaciona-se não só com estímulos de autodesenvolvimento, como também com o desenvolvimento de comportamentos de risco (Ribeiro & Sani, 2009). Entenda-se como fatores de risco situações de vida que, quando presentes, podem aumentar a probabilidade de os sujeitos virem a apresentar problemas físicos, psicológicos e/ou sociais. Por seu turno, os fatores de proteção referem-se às influências que podem modificar, melhorar ou alterar as respostas pessoais perante determinados riscos (Ribeiro & Sani, 2009).

No âmbito da ocupação saudável dos tempos livres dos adolescentes, o campo de intervenção da educação social requer métodos e técnicas de educação não formal que podem ser fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho profícuo.

Porém, a proposta de intervenção em contexto escolar, não se traduz numa resposta que lhes ocupe ainda mais tempo, mas sim numa solução complementar, isto é, que ocorra dentro do horário escolar, conciliando os tempos de educação formal e de educação não formal, na busca de respostas concertadas para uma ocupação saudável dos tempos livres.

Neste sentido, Gohn (2009) esclarece que a educação não formal não pode ser entendida como uma proposta alternativa à educação formal (escolar), mas como uma forma integrada de aprendizagem de conhecimentos e capacidades que prepara os indivíduos para a vida em comunidade, envolvendo aprendizagens de ordem mais subjetiva no domínio emocional e cognitivo, bem como aprendizagens de habilidades mais técnicas e concretas. Deste modo, a educação não formal pode incidir, tal como a educação para a cidadania, em diversas áreas, tais como: a educação para a justiça social; a educação para os direitos; a educação para a liberdade; a educação para a igualdade; a educação para a democracia; a educação contra a discriminação; a educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais; a educação ambiental e a educação para a saúde. A educação não formal, na escola, potencializa o processo de aprendizagem e complementa a educação formal com outras dimensões que nem sempre têm espaço nas disciplinas curriculares.

Gadotti (2005) ressalta as virtualidades da educação não formal, baseando-se no pressuposto que o aprendente tem a possibilidade de ter uma aprendizagem flexível, na qual são respeitadas as diferenças biológicas, sociais, religiosas e políticas de todos.

Nesta senda, os educadores sociais ganham um espaço de atuação, visto que utilizam os métodos e técnicas de educação não formal nos seus contextos de intervenção, apresentando-se, assim, como profissionais dotados de competências para intervir nos diversos contextos socioeducativos, com especial enfoque na vertente social e pedagógica, sendo a escola um desses contextos privilegiados (Azevedo, 2011; Carvalho & Baptista, 2004; De Jesus, 2022, Azevedo, 2022).

Gohn (2009) salienta que os educadores sociais são fundamentais na dinamização e na construção do processo participativo dos sujeitos com os quais trabalham. Daí ser necessário compreender, por exemplo, que o diálogo orientado "(...) não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor" (p. 7) do processo educativo. Este autor pressupõe a aplicação de metodologias assentes em fundamentos teóricos e ações práticas, etapas, métodos, ferramentas e instrumentos, entre outros.

A espontaneidade que decorre deste processo tem lugar na promoção da aprendizagem, mas não pode ser o elemento dominante do trabalho técnico da educação social, já que este emerge de princípios, métodos e metodologias de trabalho específicos. Neste propósito,

Oliveira (2017) fala de uma capacidade dialógica que deve acompanhar todo o processo de intervenção educativa e social com o educando.

Num contexto de educação para o lazer, o educador social deve pautar o seu trabalho em linha com a pedagogia de Freire (1983) que apresenta três fases, bem distintas, aquando da necessidade da criação de uma intervenção socioeducativa, a saber: a elaboração do diagnóstico e o levantamento de necessidades do problema; o desenho da proposta de trabalho e o desenvolvimento do processo de participação do grupo; e, finalmente, a fase de implementação desse ato socioeducativo. Assim, o ato de intervir de forma socioeducativa é determinante no processo de desenvolvimento pessoal e social do ser humano porque centra a ação no presente e nas potencialidades do sujeito, visando a (re)construção do seu futuro. Tal implica desviar o olhar das necessidades ou problemas facilmente observáveis e desenhar um plano de intervenção, que consubstancia as competências, os valores e as potencialidades do outro, baseado numa relação socioeducativa corresponsável (Ucar, 2014), até porque a "*pedagogia social não consiste em educar, consiste em conseguir que o outro escolha e decida ser educado*" (Ucar et al., 2016, p.6).

O papel do educador social passa por promover atividades educativas, formativas e enriquecedoras para os momentos de lazer dos estudantes. Este profissional assume-se, assim, como um facilitador, orientador e mediador, na criação de espaços e oportunidades propícios ao desenvolvimento de habilidades, à aquisição de conhecimentos e ao reforço de competências pessoais e sociais, com o objetivo de evitar o aparecimento de comportamentos desviantes e/ou de risco. Neste repto, deverá ser responsável por planear e organizar atividades diversificadas, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e dos adolescentes, nomeadamente através de projetos na área das artes, do desporto, da cultura, da ciência, que podem ser levados a cabo com oficinas e workshops. Neste intento, deve promover a participação ativa dos alunos, o que pressupõe o envolvimento dos mesmos na tomada de decisão das atividades a desenvolver, encorajando-os a expressarem as suas opiniões, os seus interesses e a descobrir os seus talentos. Conforme aludido anteriormente, as atividades orientadas para a construção de uma cidadania ativa devem fazer parte do seu leque de objetivos.

Devem ser abordadas questões sociais, temas como os direitos humanos, a igualdade de género, entre outros. Projetos de voluntariado ou ações a realizar na comunidade podem

ser, igualmente, desenvolvidos pelo educador social.

5. CONCLUSÃO

Na infância, o lazer e a brincadeira promovem uma competência inata ao ser humano: a socialização, pelo que a família e a escola devem criar ou proporcionar momentos e espaços para que a criança possa desenvolver o seu processo de socialização e inclusão, através do lazer livre e espontâneo. Por outro lado, o lazer orientado pode ser importante para ajudar as crianças e os jovens a desenvolverem competências e aprendizagens significativas que se revelem como fatores de proteção.

Sendo a escola o espaço coletivo onde os estudantes passam mais tempo, esta, também, tem uma responsabilidade na definição de estratégias que fomentem o bem-estar biopsicossocial dos alunos na sua plenitude, permitindo a formação integral e harmoniosa das crianças e jovens. Por isso, a escola de hoje deve ter uma preocupação acrescida com a segurança e o bem-estar dos seus alunos.

Os profissionais da educação social, através das suas intervenções socioeducativas em contexto escolar, constituem-se como valiosos agentes promotores de uma educação para o lazer mais saudável, consciente e intencional, com um impacto para além da escola.

Através de atividades formativas dialógicas, o educador social deve envolver ativamente os alunos e as suas famílias no reconhecimento da importância e do valor do lazer e dos tempos livres para o bem-estar físico e mental, e para a qualidade de vida da pessoa humana. Para além disso, o seu campo da ação também pode passar por levá-los a descobrir outras ofertas de ocupação dos momentos de lazer, com base na tomada de consciência dos seus próprios interesses, aspirações e talentos, por vezes ainda desconhecidos. De uma forma mais concreta, o educador social pode inclusive criar atividades alternativas, ampliando e enriquecendo o leque de possibilidades, orientadas para a construção de uma cidadania ativa, em torno, por exemplo, do jogo e do brincar, do desporto, das artes, da cultura, da ciência, da educação ambiental, da educação digital ou até do voluntariado.

Posto isto, torna-se inquestionável o papel que o educador social pode desempenhar na educação para o lazer e na ocupação saudável dos tempos livres, contribuindo, em última instância, para a formação da identidade das pessoas e da qualidade de vida das mesmas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. (2017). O brincar, a criança e o espaço escolar. I*n L. Schlindwein, I. Laterman, & L. Peters (Eds.), A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*, 39–56. Centro de Ciências da Educação, UFSC - CED - NUP.

Arbesman, M., Bazyk, S., & Nochajski, S. M. (2013). Systematic Review of Occupational Therapy and Mental Health Promotion, Prevention, and Intervention for Children and Youth. *American Journal of Occupational Therapy, 67*(6), Artigo e120-e130. https://doi.org/10.5014/ajot.2013.008359

Auger, D., Roult, R., & Thériault, G. (2019). História do lazer contemporâneo e reflexões disciplinares. In D. D. Auger, R. Roult, & F. Gravelle (Eds.), *Introdução aos Estudos do Lazer*, 5-19. Éditions Reynald Goulet inc.

Azevedo, M. (2022). As virtualidades da Educação Social. *Psicologia, Educação e Cultura, 21 (3) 176-182*. http://hdl.handle.net/10400.26/43543.

Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social - Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Fronteira do Caos.

Barnett, L. A., & Pope, H. (2015). Assessing the leisure context of young children. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1661-1673.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Minuit.

Caldwell, L. L., Witt, P. A., & Smith, E. A. (2011). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. *The Prevention Researcher*, 18(3), 3-6.

Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Despacho Normativo de organização do ano letivo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. 0000200007.pdf (diariodarepublica.pt).

De Jesus, A. S. (2022). A Educação Social em contexto escolar: um relato de experiência. *Aprender*, (44), 83–94. https://doi.org/10.58041/aprender.161

Dumazedier, J. (2000). *Lazer e cultura popular*. Editora Perspectiva

Ferraz, Fátima e Pereira, Beatriz (2009). Práticas de lazer na ocupação dos tempos livre. Estudo com jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais. In Luís Paulo Rodrigues, Linda Saraiva, João Barreiros e Olga Vasconcelos (editores). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 257-267.

Ferreira, A. (2017). A construção da profissão de educador social no Ensino Superior Brasileiro: novas possibilidades de formação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(4), 70-79. doi:https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n4p70-79

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gadotti, M. A. (2005). *Questão da educação formal/não-formal*. Institut International des Droits de l'Enfant.

Gaspar, T., Pais Ribeiro, J., Matos, M., & Leal, I. (2008). Promoção de qualidade de vida em crianças e adolescentes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9(1), 55-71.

Gohn, M. G. (2009). Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. *Revista Meta: Avaliação*, 1(1), 28. https://doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1.

Gomes, J. E., & Bastos, C. C. B. C. (2020). Educação e Lazer: um olhar relacional. *Research, Society and Development*, 9(10). https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9248

Henderson, K. A., & Bialeschki, M. D. (2013). A closer look at play in early adolescence: The role of play in emotional, social, and identity development. *Journal of Early Adolescence*, 33(7), 922-947.

Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist, 40*(8), 1125-1152.

Iwasaki, Coyle & Shank (2010). Leisure as a context for active living, recovery, health and life quality for persons with mental illness in a global context, *Health Promotion International*, 25 (4), 483–494, https://doi.org/10.1093/heapro/daq037

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

MacCannell, D. (1976). *The tourist: A new theory of the leisure class*. Schocken.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). *Organized Activities As Contexts of Development*. Psychology Press.

Oliveira, I. A. de. (2017). A Dialogicidade na Educação de Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças. *Movimento - Revista de Educação*, 7, 228–253. https://doi.org/10.22409/mov.v0i7.414.

Oliveira, E. F. d., & Rosa, E. M. (2019). Representações sociais de lazer e tempo livre de adolescentes: dualidades sem descompasso. *Psicologia & Sociedade*, 31. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31193010.

Paradiso, A. C., Favero, E., Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2012). Tempo livre e projeto de vida: Uma proposta orientada aos adolescentes. In J. C. Sarriera & A. Paradiso (Orgs.), *Tempo livre e lazer na adolescência: Promoção da saúde, intervenção e pesquisa*, 21-43. Sulina.

Pedroso, J. (2016). Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). oficio_circular_aec_recomendacoes.pdf (mec.pt).

Ribeiro, M. da C. O., & Sani, A. I. (2009). *Risco, protecção e resiliência em situações de violência*. Bdigital.ufp.pt. http://hdl.handle.net/10284/1294.

Sarmento, M. J. (2003). "O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância", In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (73-85). Porto Editora.

Sarriera, J. C., Paradiso, Â. C., Mousquer, P. N., Marques, L. F., Hermel, J. S., & Coelho, R. P. S. (2007). Significado do tempo livre para adolescentes de classe popular. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 718–729. https://doi.org/10.1590/s1414-98932007000400012.

Schouten, M. J. C., & Araújo, E. (2012). *O tempo livre em família – uma abordagem de género*. Ubibliorum.ubi.pt. http://hdl.handle.net/10400.6/4477

Sharpe, E. K., & Tinsley, H. E. (2015). A systematic review of the relation between extracurricular activity participation and indicators of adjustment. *Adolescence*, 50(2), 135-159.

Storch, E. A., & Storch, J. B. (2012). *Leisure and play in childhood and adolescence: A developmental perspective. Hoboken*. John Wiley & Sons.

Ucar, X. (2014). Una pedagogía social y una educación social que buscan construir futuro. In *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*, 1(1), 7-11.

Ucar, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., & Trilla Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. International. *Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405–418. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120.

Veal, A. J. (2017). *Leisure, Sport and Tourism: Politics, Policy and Planning*. CABI.

Rainha Charlotte: uma história Bridgerton - decolonial ou descolonial?

Walter Rodrigues Marques
Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor de Arte da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, São Luís, Maranhão.
waltermarques@usp.br

Andréa Luisa Frazão Silva
Doutoranda em Artes pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), professora de Arte na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão.
andrea.frazao@unesp.br

Resumo

Resenha-se a minissérie *Rainha Charlotte: Uma História Bridgerton*, seguindo a perspectiva de a Netflix figurar como um canal de streaming desbravador de conteúdo considerado tabu pela TV aberta e por Hollywood que estão a serviço de uma pauta social conservadora. Neste artigo, temos como objetivos: apresentar conceitos e algumas reflexões teóricas e epistemológicas sobre o colonialismo, colonialidade e eurocentrismo. Para isso, dialogaremos sobre estudos descoloniais/pós-coloniais e decoloniais. Para tanto, buscamos analisar como a Netflix traz à tela a discussão da decolonialidade e descolonialidade do pensamento, abordando temas como o racismo, a homossexualidade, LGBTQIAPN+ e outras formas de viver e conviver nos mais variados agrupamentos humanos. É preciso pensar que a vida não é igual para todos e não precisamos viver seguindo um único modelo de sociedade. E a Netflix busca mostrar a possibilidade de viver de forma democrática por meio de suas produções.

Palavras-chave: Colonialismo; Decolonial; Descolonial; Eurocentrismo.

Abstract

The miniseries Queen Charlotte: A Bridgerton Story is reviewed, following the perspective of Netflix appearing as a streaming channel that pioneers content considered taboo by open TV and Hollywood that are at the service of a conservative social agenda. In this article, we aim to: present concepts and some theoretical and epistemological reflections on colonialism, coloniality and Eurocentrism. To this end, we will dialogue about decolonial/ postcolonial and decolonial studies. To this end, we seek to analyze how Netflix brings to the screen the discussion of decoloniality and decoloniality of thought, addressing topics such as racism, homosexuality, LGBTQIAPN+ and other ways of living and coexisting in the most varied human groupings. It is necessary to think that life is not the same for

everyone and we do not need to live following a single model of society. And Netflix seeks to show the possibility of living democratically through its productions.
Keywords: Colonialism; Decolonial; Decolonial; Eurocentrism.

Colonialidade, colonialismo e eurocentrismo: breve revisão conceitual

> "Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista" (Angela Davis).

Na contemporaneidade tem se colocado como pauta urgente o questionamento das narrativas oficiais eurocêntricas do mundo e seu legado colonial, em que se coloca em xeque a história totalizante, e busca-se reconstituir e produzir novas visões e leituras. E assim, surgem cada vez mais os estudos sobre o pós-colonialismo, descolonização e decolonialidade. Para tanto, cabe um debate teórico sobre esses conceitos. Partindo do entendimento sobre a Colonialidade/Modernidade, Colonialismo e Eurocentrismo constroem-se na contemporaneidade conceitos cruciais para a decolonialidade.

> Dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda. Da mesma maneira que a revolução industrial europeia foi possível graças às formas coercivas de trabalho na periferia, as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, de que são exemplo os Estados-nação, a cidadania e a democracia, formaram-se durante um processo de interação colonial, e também de dominação/exploração, com povos não-ocidentais (Grosfoguel, 2008, p. 125).

Conforme, Aníbal Quijano (2005) a colonialidade está assentada na ideia do ser, do saber, do poder e da natureza, o autor toma como ponto de partida o conceito de raça como elemento balizador do pensamento colonial, e assim os povos ocidentais foram mantidos na condição de subalternidade, subserviência, rebaixados à condição de colonizados, e foi nessa estrutura colonial que se estabeleceu várias formas de dominação e exploração. É nesta compreensão de modernidade que se funda a matriz do poder. A colonialidade tem a ideia da raça como aspecto estruturante da lógica moderna/colonial. E assim se mantém o racismo como sistema de poder, que assegura, dissemina e oficializa a produção de conhecimentos estabelecidos como verdadeiros e incontestáveis.

> Os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de

> estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

Os europeus ocidentais, colonizadores, pensavam o processo civilizatório a partir do seu lugar, como os modernos, alegando a legitimidade apenas de sua história, sendo estes dotado de conhecimentos avançados. Em contrapartida, colocavam os diferentes como pertencentes a uma espécie inferior, por natureza. A partir dessa crença ligada à noção de inferioridade de raças e outros aspectos como apagamento de culturas, histórias e narrativas, difundiram e estabeleceram uma perspectiva histórica hegemônica criando um padrão do poder. Quijano (2005), coloca a ideia de Colonialidade do Poder, como um conceito surge no processo de constituição da América colonizada e do alastramento do capitalismo eurocentrado pelo mundo, que se estabelece no padrão de poder, a distinção por raça para legitimar e outorgar a dominação europeia, tendo em vista que o padrão europeu seria superior e supostamente possuiria a estrutura racial/biológica distinta e pura.

A raça passou a ser uma pauta para os colonizadores, sendo um mecanismo de dominação eficiente, contribuindo para a propagação do ideário moderno/colonial estabelecendo o ideal eurocêntrico, levando em consideração outros aspectos como conhecimento, gênero, sexualidade, as relações sociais, políticas, econômicas e históricas.

O eurocentrismo nasce na Europa e se estabelece no século XVII, sistematicamente enfatizando a inferiorização de outras culturas, e se constrói na manipulação do conhecimento, a partir da colonialidade do poder na perspectiva binária, ou seja, naturaliza a ideia de distinção entre culturas, no entendimento de que há raças inferiores, que são tidas como culturas primitivas e ultrapassadas. Tornando-se desta forma, um sistema hegemônico que se alastra no mundo, afirmando a necessidade da padronização do poder capitalista. O eurocentrismo vai se tornando cada vez mais sólido, e na modernidade, o sistema de crenças é modificado e a perspectiva do saber dá origem ao processo de secularização do pensamento burguês, eurocentrado e colonial, que é pulverizado mundialmente e se estabelece em sua totalidade na conquista da América.

Logo, o eurocentrismo "torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais" (Mignolo, 2003, p. 41). E assim a colonialidade se estabelece na América, onde o modelo de estrutura moderna pode

ser identificado, e os padrões de poder se alicerçam na ideia eurocêntrica de raça, na distinção da estrutura biológica, na inferioridade e superioridade de colonizados e colonizadores. Sendo essa ideia fundamental e constitutiva para o fortalecimento das relações de dominação. Portanto, é na América que o poder colonial/moderno se funda e reverbera o novo padrão de controle de trabalho e poder mundial. De acordo com Catherine Walsh, o projeto Modernidade/Colonialidade, foi crucial para o estabelecimento da hierarquia racial, histórica e sua manutenção na atualidade, "na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores" (Walsh, 2007, p. 9).

A colonialidade é uma face da modernidade, que é constitutiva da modernidade, e ambas são complementares. Assim "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (Mignolo, 2005, p. 75). O moderno/colonial ou modernidade/colonialidade, é um modelo binário que constrói o processo colonizador que reverbera na contemporaneidade, com o controle epistêmico e hermenêutico. A colonialidade do saber significa a sujeição do ser ao conhecimento, sem que haja outras perspectivas epistemológicas, ou seja, é a negação de outros saberes, conhecimentos científicos, filosóficos e culturais, em que se mantém o controle epistêmico e subjetivo do ser.

No debate sobre colonialismo e colonialidade, Quijano (2007) diz que o colonialismo é faceta inaugural da colonialidade, esta última, diferente do colonialismo, se enraizou nas sociedades e deixou profundas máculas sociais, econômicas, históricas e culturais. O colonialismo é o padrão de suplantação, exploração, conflito e controle. O colonialismo é parte do projeto engendrado pela colonialidade, e mesmo com o processo de emancipação e descolonização dos países que foram alvo da colonização nos meados dos séculos XIX e XX, a colonialidade ainda está muito presente.

> O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado" (Quijano, 2007, p. 93).

O colonialismo precede o sistema capitalismo, porém estão coadunados como processo social e político em diferentes momentos. Conforme Grosfoguel o ponto importante que distingue o colonialismo da colonialidade, e que a "colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais,

produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial" (2008, p. 126).

O colonialismo, por sua vez, é a invasão, a chegada dos colonizadores aos territórios que foram colonizados, cada um com suas identidades, porém a forçada imposição de modelos políticos, militares, econômicos e sociais, coloca o povo colonizado no lugar de subalternização e desumanização, em que os colonizadores exploram o trabalho, as riquezas em benefício próprio, garantido a manutenção do controle (Quijano, 2007). O colonialismo europeu e sua expansão, produziu um sistema arrojado baseado no capitalismo que explora as relações de trabalho e produção com a acumulação de riquezas. Mantendo-se nas relações sociais, estruturando seu sistema e ampliando de forma virtuosa seu domínio, permanecendo ubíqua na história.

> A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias (Mignolo, 2017, p. 2).

E assim, colonialismo e colonialidade, dão à Europa o poder de produzir um modelo universal de produção de conhecimentos e manutenção de sistemas de exploração, baseado no epistemicídio que se constitui em uma estrutura operacional para a consolidação da hierarquia colonial/moderna/eurocentrismo que articulam os dispositivos raça/poder/ conhecimento que permanecem na estrutura social de países que foram colônias. Mesmo com a derrocada do colonialismo, como sistema, a lógica colonial se mantém na estrutura, a colonialidade do poder segue como elemento simbólico, assegurando as relações de poder.

> A expressão "colonialidade do poder" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da "colonialidade global" imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (Grosfoguel, 2008, p. 126).

A colonialidade se mantém conforme diz Walter Mignolo, como mecanismo de poder, saber e do ser. A Colonialidade do poder atua em diferentes frentes de controle que se situam na

economia, autoridade, na natureza e recursos naturais, raça, sexualidade, gênero, nas subjetividades e conhecimento.

Decolonialidade e descolonialidade

Os termos descolonial e decolonial, se diferem, pois Walter Mignolo, vai dizer que a origem do pensamento descolonialidade está atrelado a colonialidade/modernidade, mas contrapõem-se a estes. Já a decolonialidade é o movimento histórico que evolui com a estruturação dos Estados-nação, após o fim dos regimes coloniais. Logo, a decolonialidade surge nas ações e organizações sociais, ou seja, é o enfretamento à colonialidade/ modernidade e o sistema capitalista do mundo moderno. “A origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p.105).

Já a descolonialidade é a busca do “distanciamento epistemológico, emancipação, libertação", Mignolo propõe descobrir a lógica perversa do dilema filosófico modernidade/ colonialidade, ou seja, a consideração de como descolonizar a "mente" (conhecimento) e o "imaginário" (ser) (Caamaño, 2012, p. 210).

> Sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (Mignolo, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria (Ballestrin, 2013, p.108).

A descolonialidade é um pensamento, ação que enuncia na desobediência epistemológica, que se liberta da estrutura colonial para articular alternativas descoloniais. As sociedades contemporâneas necessitam de sujeitos, conhecimentos e instituições descoloniais. O pensamento descolonial mobiliza esforços críticos e profundos, com o propósito, de gradativamente sobrepujar a colonialidade/modernidade, e suas estruturas de controle (Mignolo. 2017, p. 6). A descolonialidade é crítica, uma pauta que se contrapõe à modernidade e à colonialidade. Esta crítica questiona o processo e a estrutura do eurocentrismo/colonialidade/modernidade que é balizado nos silenciamentos e na subalternização.

> Precisamos pensar e agir descolonialmente. Muito precisa ser feio, mas a crescente sociedade política global indica que as opções descolonias aumentarão exponencialmente, e assim contribuirão para a remapear o fim da estrada para a qual a civilização ocidental e a matriz colonial de poder nos levar. Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas

> esclarecer, ao pensar e agir que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que [haja] uma única opção disponível; afinal quando apenas uma opção é disponível, "opção" perde inteiramente o seu sentido (Mignolo, 2017, p. 6).

Deste modo, podemos dizer que o processo descolonial é a contraposição ao colonialismo. Para Ramón Grosfoguel (2005), acontece no século XIX a primeira descolonização iniciada nas colônias hispânicas e por conseguinte, nas colônias francesas e inglesas. Esse movimento inicial se estabelece apenas na autonomia jurídico-política formal dos Estados-nação, a estes é conferida o conceito de periférico.

Grosfoguel (2008) fala também da possível "descolonização do mundo", que se baseia na revisão do regime colonial, buscando compreender a organização das hierarquias coloniais globais, ou seja, a colonialidade contemporânea. Os Estados periféricos que se tornaram independentes, iniciaram após o colonialismo concepções de soberania, identidade e desenvolvimento nacional, porém vivem a utopia da independência. No entanto, os sistemas políticos/econômicos estão atrelados a sistema capitalista colonial. Surge nesse debate o pensamento de fronteira, seria esta uma resposta crítica aos fundamentalismos eurocentrados que impõem uma epistemologia que considera ser universal e inquestionável? Todavia, o autor levanta três aspectos salutares para pensarmos:

> 1) uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstrato (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Enquanto projetos epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento (Grosfoguel, 2008, p. 117).

De acordo com Catherine Walsh (2005) a descolonialidade exige um posicionamento crítico do pensamento de fronteira, com o objetivo de questionar e a transformar a colonialidade do poder, do saber e do ser, em que abandona-se o utópico ideal de mundo e a universalidade, com entendimento que as relações de poder não irão acabar, entretanto, podem ser alicerçadas e reorganizadas na decolonialidade epistemológica, vislumbrando outros sentidos e pensamentos que se diferem da colonialidade eurocentrada.

> O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistémica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (Grosfoguel, 2008, p. 138).

A decolonização é uma diagnose, que não é requerida pelo pós-colonialismo, no entanto, tem várias defluências deste, e ainda compreende dimensões da colonialidade do ser, saber e poder. Conforme "aquilo que é original dos estudos decoloniais parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si (Ballestri, 2013, p.108).

Neste sentido, pensar em independência dos países periféricos, sem a descolonização das relações sociais, políticas, econômicas, raciais e culturais dessas sociedades, não há mudanças. O pensamento descolonial tem sua base nos conhecimentos filosóficos e históricos, saberes pautados na perspectiva dos movimentos insurgentes, dos saberes não universal a partir da desocidentalização (Mignolo, 2017).

O Giro ou virada decolonial é um termo originalmente desenvolvido em 2005 pelo pesquisador Nelson Maldonado-Torres. Giro decolonial significa o ato, transformação, atitude ou ação de resistência epistemológica, político, teórico e prática. A virada decolonial está no

> El giro de-colonial implica fundamentalmente, primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización. El giro des-colonial, en el primer sentido, y la idea de des-colonización, son probablemente tan viejos como la colonización moderna misma. Estos encuentran sus raíces en la respues ta visceral de los sujetos conquistados ante la violencia extrema de la conquista, que invalida los conocimientos, formas de ser, y hasta la misma humanidad de los conquistados. Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el "grito" de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte. La idea de la de-colonización también expresa duda o escepticismo con respecto al proyecto colonial (Maldonado-Torres, 2007, p.159-160).

Desta forma a virada decolonial implica na mudança de atitude, ação e prática buscando a transformação da ideia, para construção do projeto de descolonização. É a resposta dos conquistados ao conquistador, representando assim uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimentos diversos, projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, empreendido por uma variedade de sujeitos em diálogo.

Rainha Charlotte: uma história Bridgerton - decolonial ou descolonial?

A Netflix pode ser considerada a primeira grande empresa do ramo do *streaming* no sentido de não apenas democratizar a acessibilidade a conteúdo de qualidade a baixo custo como também na incursão do movimento decolonial e descolonial. A afirmação de que esse canal aborda a perspectiva decolonial ou descolonial se volta para a reflexão de que a TV e o cinema hollywoodiano moderam seus conteúdos pelo viés conservador. Destaca-se Dogma - um filme de 1999 que foi proibido em algumas partes do mundo e no Brasil. A proibição se deu devido à cantora Alanis Morissette interpretar o papel de Deus. Produções que tocam nessas questões ainda não costumam ser bem-sucedidas, como a série de ficção Hollywood traz em seu enredo, que é justamente a discussão sobre os variados preconceitos.

A Netflix rompeu essa fronteira, propondo uma série como Sense8. Seguiu sua trilha com *Hollywood, Coisa Mais Linda, Crônicas de San Francisco, Heartstopper, Sex Education, Elite*. Estas são algumas incursões da plataforma que podem ser consideradas tanto no que consiste à democratização do acesso quanto à abordagem de temas que o cinema "hollywoodiano" e a TV aberta consideram tabu – pensar na perspectiva dos africanos e afrodescendentes, homossexualidade, LGBTQIAPN+, sexualidade feminina, mulheres em posição de poder, conferindo a noção de agência aos invisibilizados, subalternizados, a esses que são relegados ao nível mais baixo da pirâmide social. Essa é a perspectiva que buscamos direcionar neste trabalho, ligando aspectos da luta anticolonial, antipatriarcal, às investidas da Netflix como uma aliada nesse processo. Vale conferir Marques et al. (2022, p. 2), que "discute preconceito e violência de gênero, raça e racismo em duas séries transmitidas pelo canal de *streaming* Netflix que são *Hollywood e Coisa Mais Linda*".

Para discutir tais questões, utiliza-se de dois conceitos desbravadores da nova leitura da história – decolonial e descolonial – no intuito de posicionar a qual desses conceitos a perspectiva da minissérie da Netflix *Rainha Charlotte: Uma história Bridgerton*, adere.

Seria prudente pensar que o pensamento descolonial se opõe ao decolonial, uma vez que os dois termos são, em muitos casos, usados como sinônimos? De acordo com Santos (2018, p. 3), ainda não há consenso sobre o uso dos termos, mas é possível apontar que "o decolonial demarca uma posição de disputa epistemológica [...]" e as diferenças se articulam em termos teóricos e políticos. Uma estratégia para elucidá-los pode ser opor decolonial a colonialidade e descolonial a colonialismo. A colonialidade tem aderência na compreensão da permanente estrutura de poder colonial até a atualidade, ainda que as nações colonizadas tenham se libertado da relação metrópole-colônia. As aderências e permanências parecem não quererem se libertar da versão ocidental da história, e a perspectiva decolonial busca compreender a permanência da estrutura de poder colonial.

> O decolonial seria a contraposição à "colonialidade", enquanto o descolonial seria uma contraposição ao "colonialismo", já que o termo descolonización é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade (Santos, 2018, p. 3).

Nilma Lino Gomes, pedagoga e pesquisadora na perspectiva negra decolonial brasileira, refuta a ideia de conhecimento universal a partir do eurocentrismo, em busca da recuperação de vozes silenciadas pela história e cultura ocidental. No pensamento decolonial de Catherine Walsh, não se vislumbra a possibilidade de desfazer/reverter a estrutura de poder colonial, mas encontrar meios de desafiá-la e contestá-la continuamente. Busca-se aqui compreender a decolonialidade como a recuperação do protagonismo histórico invisibilizado pela visão da cultura ocidental. Já o colonialismo, no pensamento de Aníbal Quijano, tem relação com o vínculo de dominação cultural, social, política e econômica que os europeus estabeleceram na conquista. De acordo com Santos (2018, p. 3) "[...] o pensamento decolonial emergiu como movimento de contraposição inerente à fundação da própria modernidade/colonialidade, como defende Walter Mignolo (2007), [...]".

> O pensamento descolonial tem como essência a crítica e a desconstrução da lógica da colonialidade, que provém das relações de poder e de dominação colonial, [...]. A descolonialidade objetiva uma construção do conhecimento que valorize os saberes de indivíduos, grupos e comunidades subalternizados, [...]. Os saberes descoloniais buscam produzir formas de conhecimento que não sigam a lógica da colonialidade (Zeifert &Agnoletto, 2019, p. 197).

A ideia que se tem de história é a visão ocidental - que os brancos são a representação da humanidade e, que tal visão, de que foram os brancos, héteros, cristãos criaram o ordenamento do mundo a partir da visão bíblica (europeia). Ainda que a civilização egípcia tenha florescido no continente africano, os livros de história e arte de outrora (?), retratam-no como uma civilização branca, pois, o enunciado traz as grandes civilizações do mundo antigo como: Egito, Grécia e Roma. Contudo, a cultura que se estuda na escola e na universidade é a europeia, logo, o Egito fica (ou ficou até recentemente) subtendido que está geograficamente localizado neste continente.

Atualmente, está se debatendo sobre a representação de Cleópatra como uma rainha negra. Uma questão que se coloca é: isso estaria acontecendo se fosse o contrário? A série *Rainha Charlotte: Uma história Bridgerton*, segue a trilha do filme *Cleópatra*. Isso fica evidente quando uma tela está sendo pintada e Charlotte reclama que está muito branca, solicitando ao pintor que a escureça, mas sua sogra manda clarear mais ainda. Despreza-se aqui conceitos de verdade, real ou imaginário, apresenta-se o enredo *Bridgerton*. A relação dos brancos com negros não tem as feições da atualidade – racismo doentio -, contudo, se percebe preconceito.

Destaca-se a questão de a África figurar por meio de Serra Leoa como uma nação rica (representação da realeza na personagem Lady Danbury – da família Soma da linhagem real da tribo Kpa-Mende Bo). Mesmo tendo no plano principal a questão racial, os planos de fundo apresentam o protagonismo dos vassalos, ainda que nos bastidores exercendo funções primordiais na tomada de decisões junto a seus amos assim como a vida privada desses submissos e invisibilizados atores sem os quais a roda, dificilmente, giraria. Tais pessoas têm um profundo conhecimento da vida privada de seus superiores.

A agência feminista – o poder que as mulheres exercem sobre o Estado, na figura da rainha Charlotte, da rainha-mãe, de Lady Danbury etc.; LGBTQIAPN+ - a relação dos dois vassalos - do rei e da rainha. O ambiente geograficamente localizado é a Inglaterra (império britânico) em que uma princesa alemã de origem também africana (Charlotte) casa-se com o rei da Inglaterra (Jorge). Charlotte é negra e Jorge é branco. A questão da raça e/ou cor dos protagonistas não parece ser um problema para aquelas nações, apesar das sutilezas que vão, aos poucos, aparecendo como quando Charlotte chega à Inglaterra e estabelece contato visual: “ela é escura” (proferido pela rainha-mãe e os representantes da Câmara dos

Lordes), quando a pintura do rei e da rainha está sendo feita, Charlotte pede que o artista a pinte mais escura e a rainha-mãe (de Jorge) pede que o artista a represente mais clara ainda. Aqui traça-se um paralelo com a tela Redenção de Cam, do artista plástico Modesto Brocos, em que o artista aborda o tema do branqueamento. Essa análise direciona o pensamento para uma atitude descolonial, na perspectiva de Aníbal Quijano, pois as agências mobilizadas na série são de um poder exercido pelas mulheres, com a ajuda de seus vassalos, ainda que os homens figurem em posição de poder ante ao público, a obra mostra que eram as mulheres e seus vassalos que de fato exerciam tal poder. A série traz essa noção de agência exercida pelos invisibilizados. E, ainda que Lady Danbury figure como coadjuvante, é uma figura que agencia uma África rica, que hoje se percebe como tendo sido saqueada pela empresa colonial, o mesmo acontecendo com a América Latina.

Destarte, defende-se que o roteiro de *Rainha Charlotte: Uma história Bridgerton* segue uma perspectiva decolonial, segundo o entendimento dos dois termos acima discutidos. Alude-se que o decolonial se relaciona com a noção de que não é possível remover as estruturas coloniais, mas construir visões outras de conceber a realidade. Já o olhar descolonial tende a desconstruir as bases estruturais e históricas criadas para subalternizar o pensamento por meio de uma ideologia dominante, predominantemente eurocentrada.

Considerações Finais

A partir do debate sobre a série *Rainha Charlotte: Uma história Bridgerton*, buscamos entender os conceitos de colonialismo/modernismo, eurocentrismo, colonialidade/ modernidade, descolonial/decolonial para desenvolver assim um caminho teórico-epistemológico, que nos leva a uma compreensão sobre essa narrativa, que é reescrita a partir de uma visão decolonial. Quijano (2005) desvenda o conceito de colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, a partir do conceito de raça. *Rainha Charlotte* é decolonial, na medida em que abre espaço para o protagonismo de personagens afrocentrados antes subalternizadas, vítimas assim como outros povos ocidentais, da subserviência, exploração e controle mantido pelo regime colonizador que foi fundado no poder e superioridade, baseado no pensamento universal e unívoco. Trazemos assim, o questionamento do apagamento histórico, social e racial, que foi, sem dúvida, um violento processo de negação, inclusive da própria humanidade. Assim chamamos "a atenção para a força da consciência negra, e não apenas da consciência de classe" (Mignolo, 2003, p. 126).

O ato de repensar e criar uma história, na qual o papel de uma mulher negra, é ressignificado, e em que se converte papéis já estabelecidos, é de certo modo audacioso e extremamente necessário. A revisão de uma história que já foi escrita, vivida e contada apenas na visão da colonialidade, é uma virada decolonial, que mesmo sendo uma leitura ficcional, desperta e mobiliza outros olhares e ações que trazem uma perspectiva de produção de diferentes formas de conhecimento. Essas perspectivas de reescrita de outras narrativas como possibilidades, é um giro epistêmico decolonial segundo o pensamento de Maldonado-Torres (2007). Ressaltamos que não entraremos no mérito da existência da rainha Charlotte.

Por fim, podemos considerar que "*Rainha Charlotte*" sinaliza uma contraposição aos padrões epistemológicos hegemônicos, no qual se reafirmam diferentes espaços de enunciação epistêmica. O desenvolvimento de uma história em que as autoras reinventam uma estrutura monarca inglesa, tendo como figura central uma rainha negra, em uma sociedade que possui um apartheid social e racial, revela um pensamento decolonial, pois traz debates sobre racismo, eurocentrismo e o patriarcado presentes na estrutura das sociedades. Apresenta de certo modo, uma mudança de atitude, ação e olhares, trazendo outras respostas que podem transformar e mobilizar novos diálogos.

Referências

Caamaño, J. L. (2012). Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010, 126 p. Alfa (Osorno) (35), 210-214.

Gauss, de B. Civita, F. Ortiz, C., Prata, H.; Rezende, J. (Direção). (2019-2020). *Coisa Mais Linda* (Série). Brasil. Netflix.

Gharavi, T. & Thomas, V. A. (Direção). (2023). *Rainha Cleópatra* (Série). Reino Unido da Grã-Bretanha; Irlanda do Norte. Netflix.

Grosfoguel R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 115-147.

Grosfoguel, R. (2005). The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. In R. P. Appelbaum & W. I. Robinson (Eds.), *Critical Globalization Studies*. New York /London: Routledge, 283-292.

Kilomba, G. (2016). *Descolonizando o conhecimento - Uma Palestra-Performance* (J. Oliveira, Trad.). Recuperado de https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra. Acessado em: 27 abr. 2024.

Loges, M., Dean Jones Jr., L.; Boden, A. (Produção). Wachowski, L., Wachowski, L., Tykwer, T., Mcteigue, J.; Glass, D. (Direção). (2015-2018). *Sense8* (série). EUA. Netflix.

Lyn, E. *Heartstopper* (Season 1) (Original). (Série). (2022). Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. Netflix.

Lyn, E. *Heartstopper* (Season 2) (Original). (Série). (2022). Reino Unido. Netflix.

Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser*: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Marques, W. R., Nascimento, F. M. L. M., Branco, T. S. C., Aranha, Z. M. V., Rocha, L. F. de B. V., Coêlho, N. S. F., Lima, R. C. de O., Viana, M. N. G., & Marques, F. M. R. (2022). Netflix as a digital and audiovisual tool in approaching gender, race and racism in the Hollywood series and the Most Beautiful Thing. Research, Society and Development, 11(3), e51911325906. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.25906

Mignolo, W. (2003). *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 32(94), jun.

Nenninger, T., Eyrich, L.; Mekash, E. K. (Produção). Wertman, B., Groves, A., Spangler, S.; Shamamian, L. (Editores). (2020). *Hollywood* (Série). EUA. Netflix.

Poul, A.; Alvarez, K. P.; Cardoso, P.; Howard, S.; Passon, S.; Freeland, S. S. (Direção). Ano (2019). *Crônicas de San Francisco (1T) Armistead Maupin's Tales of the City* (Título original) (Série). EUA. Netflix.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 227-278.

Quintero, P.; Figueira, P. & Elizalde, P. C. (2019). *Uma breve história dos estudos decoloniais*: Arte e descolonização. MASP Afterall. Disponível em: https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf. Acessado em: 27 apr. 2024.

Santos, V. M. (2018). Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, (30), e200112.

Smith, K. (Direção). Ano (1999). *Dogma*. EUA. Paris Filmes.

Verica, T. (Direção). Ano (2022). *Rainha Charlotte*: Uma História Bridgerton (Minissérie). EUA. Netflix.

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: Memórias del Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Walsh, C. (2005). *Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 13-35.

Zeifert, A. P. B.; Agnoletto, V. (2019). O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. *Revista Húmus*, 9(26).

Movimentos de pesquisa sobre experiências escolares emancipadoras: O que os trabalhos revelam?

Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como financiamento pela FAPESP (2023/03785)
bvasconcelos@estudante.ufscar.br

Luana Costa Almeida
Professora adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenadora do grupo LOED/UFSCar
luanaca@ufscar.br

Resumo

Pensar com Freire (2005) uma educação emancipatória exige a defesa de uma escola que promova a formação integral e crítica da comunidade escolar. Todavia, diante da hegemonia neoliberal nas políticas de educação adotadas nas últimas décadas no Brasil, nos perguntamos: Tem sido possível uma educação crítica e não alienante? Enfrentar esta questão nos coloca o desafio de encontrar formas de ação e, neste sentido, entender como escolas com projetos emancipatórios têm se organizado parece um caminho promissor. Contextualizado na investigação cujo objetivo é mapear as pesquisas que registram experiências educacionais escolares reconhecidas por sua características emancipadoras e/ou fundamentadas na práxis transformadora, o presente trabalho apresenta a primeira etapa dessa revisão da literatura a qual esteve focada nas teses e dissertações produzidas no Brasil. Metodologicamente, procedeu-se à revisão bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES), utilizando-se como critérios: (1) Ano: sem limitação; (2) Língua: português; (3) Descritores de busca: “Educação Emancipadora”, “Práxis transformadora” e “Escolas Emancipadoras”; (4) Critério de inclusão: (a) estudos empíricos sobre experiências escolares calcadas na práxis transformadora e escolas reconhecidas por suas práticas educativas emancipadoras, (b) análise das instituições de ensino e seus coletivos, (c) escolas gratuitas de educação básica; (5) Critério de Exclusão: (a) pesquisas teóricas e bibliográficas, (b) contextos de educação não escolar, do ensino superior ou análise de programas de educação ou intervenções educativas pontuais. O levantamento foi realizado entre maio e junho de 2023 e foram encontrados 85 trabalhos, sendo 49 dissertações e 21 teses. Após a leitura dos resumos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 9

trabalhos foram selecionados. Em uma leitura mais aprofundada eles foram organizados em um quadro contendo título, autor, ano de defesa, nível acadêmico, instituição de ensino superior (IES), objetivos, metodologia e principais resultados. A análise desses estudos permitiu compreender os diferentes aspectos das práticas educativas, como a relação ensino/aprendizagem, a práxis político educativa, as formas de resistência e luta na construção de uma escola emancipadora, bem como os fatores e dinâmicas com a comunidade escolar para a efetivação dessa práxis transformadora.
Palavras chaves: Educação emancipadora, Práxis transformadora, Revisão bibliográfica e Prática escolar.

Abstract

Thinking with Freire (2005), emancipatory education requires the defense of a school that promotes the integral and critical formation of the school community. However, given the neoliberal hegemony in education policies adopted in recent decades in Brazil, we ask ourselves: Has a critical and non-alienating education been possible? Facing this issue presents us with the challenge of finding forms of action and, in this sense, understanding how schools with emancipatory projects have organized themselves seems to be a promising path. Contextualized in the investigation whose objective is to map research that records school educational experiences recognized for their emancipatory characteristics and/or based on transformative praxis, this work presents the first stage of this literature review which was focused on theses and dissertations produced in Brazil. Methodologically, a bibliographical review was carried out in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CTD/CAPES), using the following criteria: (1) Year: without limitation; (2) Language: Portuguese; (3) Search descriptors: “Emancipating Education”, “Transformative praxis” and “Emancipating Schools”; (4) Inclusion criteria: (a) empirical studies on school experiences based on transformative praxis and schools recognized for their emancipatory educational practices, (b) analysis of educational institutions and their collectives, (c) free basic education schools; (5) Exclusion Criteria: (a) theoretical and bibliographical research, (b) non-school education contexts, higher education or analysis of education programs or specific educational interventions. The survey was carried out between May and June 2023 and 85 works were found, 49 of which were dissertations and 21 theses. After reading the

abstracts and applying the inclusion and exclusion criteria, 9 studies were selected. Upon further reading, they were organized in a table containing title, author, year of defense, academic level, higher education institution (HEI), objectives, methodology and main results. The analysis of these studies allowed us to understand the different aspects of educational practices, such as the teaching/learning relationship, educational political praxis, forms of resistance and struggle in the construction of an emancipatory school, as well as the factors and dynamics with the school community for the implementation of this transformative praxis.
Keywords: Emancipating education, Transformative praxis, Bibliographic review and School practice.

INTRODUÇÃO

Quais são os modos de organização do trabalho pedagógico adotados por escolas reconhecidas como emancipadoras/transformadoras? Tem sido possível uma educação escolar crítica e não alienante?

Observamos novos controles na produção do trabalho pedagógico escolar, abrangendo avaliação, currículo, formação, financiamento e gestão, exemplificados por mudanças sistêmicas na educação brasileira, como as reformas ancoradas na BNCC. Temos como hipótese inicial de trabalho que investigar as formas como escolas reconhecidas como "emancipatórias" e "transformadoras" se organizam nos oferece algumas pistas para refletir mais profundamente sobre as questões inicialmente apresentadas. Pode ajudar a compreender os modos como escolas e seus coletivos se organizam, resistem à expansão do modelo escola-empresa, reflexo da ideologia neoliberal que promove uma educação tecnocrata.

Temos vivenciado cada vez mais movimentos de cerceamento da autonomia das escolas e dos(as) docentes na educação brasileira. Estamos testemunhando uma crescente perda da autonomia das escolas e dos professores na educação básica. Vamos explorar três “situações-limite” que testemunham a tensão a partir da crescente onda de controle dos(as) docentes e escolas. Cena 1: A crescente denúncia de uma suposta "ideologia de gênero" infiltrando-se na educação ganha destaque, com debates acalorados desde 2016, resultando na exclusão de termos como "gênero" e "orientação sexual" de leis educacionais. Em um contexto em que estados e municípios formulam seus "Planos de Educação" sob pressão,

palavras relacionadas à "ideologia de gênero" são omitidas. Cena 2: No ano de 2020, educadores de 14 instituições de ensino gerenciadas pelo Exército relatam experiências de "censura" e "intervenção nos conteúdos", sugerindo limitações na livre circulação do conhecimento. Cena 3: Diretores das escolas estaduais de São Paulo se deparam com uma portaria publicada no Diário Oficial em 28 de julho de 2023, que solicita que todos os gestores assistam às aulas duas vezes por semana, preenchendo relatórios sobre os professores, os quais devem ser assinados por estes últimos. Essas avaliações detalhadas incluem aspectos como a interação dos alunos, gestão do tempo e recursos utilizados. Críticas surgiram, considerando a medida coercitiva e de vigilância.Neste cenário de restrições e limitações, o movimento Escola Sem Partido, recentemente tem ganhado força no Brasil, propaga a noção de uma sala de aula sob vigilância, enquanto busca, de forma velada, promover uma agenda neoliberal sob o pretexto de combater a doutrinação marxista.

Pensando junto a Freire, as 'situações-limite' nos confrontam com barreiras, interdições e ameaças. Diante delas, podemos interpretá-las de diversas maneiras: como obstáculos intransponíveis, algo a ser evitado, ou desafios que exigem superação. Ao analisarmos criticamente essas 'situações-limite', buscamos superá-las. Para isso, é crucial separá-las epistemologicamente, distanciando-nos do problema e compreendendo sua essência. Ao destacá-las do contexto cotidiano, reconhecemos a importância de debatê-las e superá-las socialmente. As 'situações-limite' indicam a presença dos dominantes, que percebem os problemas como determinantes históricos imutáveis, e dos oprimidos, que são instigados na busca, rompendo as barreiras em busca de condições de vida emancipadas. Como Freire afirmou: 'No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenharem-se na superação das situações-limite' (Freire, p. 105, 2005).

Para Freire, o enfrentamento das situações-limite é uma ação coletiva. Em sua teoria, ao denunciar os mecanismos opressivos sociais, ele aponta para possibilidades de ação coletiva. Ao considerarmos as experiências escolares que reconhecem as intrincadas formas de controle, opressão e desumanização nos processos educativos estruturais é crucial compreender como estas escolas públicas têm resistido de forma coletiva às formas impostas e prescritivas de organização pedagógica. Ademais, se faz urgente entender o

papel do vivido e construído na práxis pedagógica desenvolvida pelas realidades escolares e seus coletivos.

É inegável a relevância de Paulo Freire, como inspirador de práticas escolares que se ousam em sua forma, tempo, espaço e relações. Por essa inegável importância, concentrarmo-nos na reflexão sobre experiências escolares fundamentadas em uma práxis emancipadora/ transformadora, buscando compreender como contribuem para a formação integral e crítica da comunidade escolar, conforme preconizado por Paulo Freire em sua "Pedagogia do Oprimido" (2005). A força do coletivo escolar é central para compreender a estruturação das escolas, as práticas que desenvolvem e os modos pelos quais essas experiências orientam uma educação alinhada às necessidades da comunidade.

Ao trazer nuances de experiências investigadas em escolas reconhecidas por projetos emancipadores/transformadores, buscamos abrir possibilidades para repensar as teorias e práticas pedagógicas vivenciadas por estas experiências escolares analisadas no âmbito das pesquisas acadêmicas. Destacamos a necessidade de pesquisas e ações direcionadas para construir, em colaboração com as escolas e outros movimentos, uma teoria pedagógica que transcenda cada caso específico, revelando assim o conhecimento pedagógico produzido na/pela experiência escolar.

Neste contexto, nossa pesquisa busca mapear e compreender as experiências escolares reconhecidas por suas características emancipadoras e/ou fundamentadas na práxis transformadora, contribuindo para a reflexão sobre a viabilidade de uma educação crítica e não alienante em meio às influências dominantes da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais brasileiras.

Segundo Freire (2005), uma educação emancipatória requer uma escola que promova a formação integral e crítica da comunidade escolar. No entanto, diante da hegemonia neoliberal nas políticas de educação adotadas no Brasil nas últimas décadas, questionamos se uma educação crítica e não alienante tem sido possível. Enfrentar essa questão nos desafia a encontrar formas de ação e entender como escolas com projetos emancipatórios têm se organizado pode ser um caminho promissor. Nesse contexto, é relevante compreender os movimentos e a organização do trabalho das escolas na construção de um projeto político comprometido com a emancipação humana.

Em contraste com o modelo educacional tradicional, ela se desenvolve e se adapta como

uma prática pedagógica que constroi conhecimento a partir de uma abordagem que problematiza a realidade, fortalecendo assim as chances de promover mudanças e criar algo novo e realizável. Isso implica na criação de uma ruptura fundamental: uma mudança na forma como entendemos o conhecimento.

Paulo Freire denunciou as condições de opressão que atravessam a realidade educacional brasileira, anunciando a adoção de uma práxis pedagógica que possibilitasse a vivência de uma autonomia individual e coletiva por professores e estudantes. Sua crítica à educação bancária, aquela que não problematiza a realidade e toma a transferência de conteúdo como objetivo, é acompanhada por um projeto não apenas pedagógico, mas político-social de educação libertadora. O posicionamento político de Freire se expressa na opção de vincular o olhar pedagógico crítico e radicalmente amoroso sobre a realidade social. O autor considera que essa abordagem conduz à denúncia da realidade perversa. "Toda educação é política", afirma Freire (1993), pois entende que toda educação é uma prática social e, portanto, está comprometida com a transformação dos sistemas opressores e, consequentemente, em busca da libertação.

Considerando as condições concretas das escolas, as políticas educacionais em disputa e as relações ideológicas e de poder nas quais a escola está inserida, não é surpresa que o legado de Freire desempenhe um papel vital em manter viva e resistente uma práxis pedagógica humanizadora e crítica. Seu projeto envolve os atores escolares em formas de vida emancipadas.

Gadotti (1987), em parceria com Freire, defende a necessidade de uma pedagogia do conflito, na qual a escola denuncie as contradições do sistema educacional e assume um papel revolucionário e contra-hegemônico para transformar sua auto-organização pedagógica. Segundo Gadotti, em uma sociedade dividida por classes, toda educação acaba refletindo essa divisão. Portanto, educar implica conscientizar e lutar contra essa ordem social, buscando subvertê-la. Assim, essa tarefa revela mais o conflito interno causado pela ordem de classes do que a busca por um diálogo que promova a harmonia entre pessoas ou classes.

Para a construção coletiva emancipatória, é importante levar em conta as condições concretas, as políticas educacionais e as relações de poder nas quais a escola está imersa. Freire revela que se faz essencial um processo de aprendizagem que desperte curiosidade

epistemológica e capacidade de intervir de forma consciente nas estruturas opressoras às quais nos encontramos imersos, considerando que nosso agir transformador na história e na cultura.

A educação emancipatória assume-se como movimento de luta e resistência, assim, compreender a educação emancipadora a partir das experiências escolares é uma tarefa desafiadora. Durante nossa pesquisa inicial, notamos um aumento significativo nos últimos anos em estudos relacionados a esse tema, embora a falta de pesquisas, especialmente as que priorizam abordagens empíricas, possa ser problematizada. É importante destacar o valor acadêmico das teses e dissertações como resultados e indicadores relevantes da produção dos programas de pós-graduação nacionais, que delineiam a contribuição científica desses programas. Utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um importante instrumento de acesso às pesquisas. Esse banco é multidisciplinar e abrange diversas áreas do conhecimento, permitindo a realização de pesquisas por autor, título e palavras-chave.

A escolha de mapear a produção em teses e dissertações na primeira fase da pesquisa se deu pelo reconhecimento de que as produções acadêmicas sinalizariam como são percebidas, vistas, compreendidas, situadas e problematizadas as experiências escolares reconhecidas como emancipadoras. Também é relevante perceber em que ótica teórico-metodológica essas escolas são investigadas. Objetiva-se identificar as pesquisas e discussões sobre a temática da educação emancipadora. Foram encontrados um total de 9 trabalhos entre teses e dissertações, conforme apresentado no Quadro1, a seguir. Esse levantamento foi realizado entre maio e junho de 2023, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e as palavras-chave: “Educação Emancipadora”, “Práxis transformadora” e “Escolas Emancipadoras”. Pela natureza mais específica da busca, os trabalhos aqui analisados foram obtidos a partir da combinação “Educação emancipadora e práxis transformadora".

Quadro 1: Trabalhos localizados no levantamento

Título do Trabalho	Autor(a) e ano de defesa
Tempo, Espaço e Currículo Na educação integral : estudo de caso em uma Escola do Guará (mestrado)	Greice Cerqueira Nunes, 2011
As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola (Doutorado)	Maria Silva do Socorro, 2009

Projeto político- pedagógico de uma escola estadual do campo de José dos Quatro Marcos - MT: instrumento de construção de uma educaç]ao emancipadora? (Mestrado)	Mara Cristina Ramos,2020
Os Temas Dos Complexos No Processo De Construção Do Currículo Em Altern Ncia De Uma Escola Pública Do Campo (Mestrado)	Higor Patrocínio Marques, 2022
Reflexões sobre a Educação Crítica Emancipadora: o Projeto Âncora em questão	Lucy Duro Matos Andrade da Silva, 2019
Projeto Âncora: Uma Perspectiva De Educação Para A Integralidade Humana. (Mestrado)	Sheyla Gomes Almeida, 2017
Gestão Escolar-Para Uma Práxis Transformadora: Uma Escola Pública Inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima. (Mestrado)	Luciene Maldonado, 2015
O caso da Escola Municipal Campos Sales (Heliópolis) SP e a Construção da autonomia (Mestrado)	Carolina Laureto da Hora, 2019
A criação curricular cotidiana e as políticas práticas da EMEF Prof. Waldir Garcia: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral (Mestrado)	Ceane Andrade Simões, 2019

Fonte: Organização dos autores.

Os resumos desses trabalhos foram catalogados. Os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira foram buscados no CTD/CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) ou nos sites das universidades onde foram realizados. Os 9 estudos selecionados foram organizados em um banco de dados organizado no programa Microsoft Excel contendo título, autor, ano de defesa, nível acadêmico, Instituição de Ensino Superior (IES), objetivos, metodologia, referencial teórico e principais resultados. Em seguida, os estudos foram agrupados em eixos temáticos com base nos objetivos gerais, metodologias, referenciais teóricos e resultados.

A escolha dos descritores "Educação emancipadora" e "práxis transformadora" revelaram a repercussão da obra de Paulo Freire nas pesquisas sobre experiências escolares reconhecidas como emancipadoras. Apesar de os pesquisadores defenderem essas experiências como exemplos de educação emancipadora fundamentada em uma práxis transformadora freiriana, é importante reconhecer que as possibilidades de emancipação dentro do sistema capitalista são desafiadoras, visto que os processos sociais, políticos, econômicos e culturais estão cada vez mais fora do controle dos indivíduos em suas diversas esferas de atuação.

No contexto das corporações econômicas e dos aparatos estatais neoliberais, surge a

questão de se é possível manter uma escola que promova um projeto de prática emancipadora. Esse questionamento se torna um dilema para os movimentos sociais, educadores, líderes comunitários e todos aqueles que buscam promover uma educação que permita uma formação humana abrangente, baseada na capacidade de ação transformadora.

Considerando o exposto, a análise das pesquisas tem como objetivo compreender os diferentes aspectos das práticas educativas emancipadoras fundamentadas na práxis transformadora. Isso inclui a relação entre ensino e aprendizagem, a práxis político-educativa, as formas de resistência e luta na construção de uma escola emancipadora e os fatores e dinâmicas sociais envolvidos na comunidade escolar para efetivar essa práxis transformadora.

As pesquisas analisadas destacam a complexidade e os desafios enfrentados na resistência a projetos educacionais baseados na práxis transformadora. Apresentamos a seguir os resultados de nosso levantamento.

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA CALCADA NA PRÁXIS TRANSFORMADORA: ORGANIZAÇÃO GERAL DOS TRABALHOS

Mediante a leitura dos resumos, organizamos um quadro com título, autor, ano, metodologia, referencial teórico, objetivos, principais resultados e instituição de ensino. Para a descrição e análise, agrupamos as pesquisas em três categorias: (a) pesquisas sobre escolas premiadas e reconhecidas por programas externos, (b) escolas do campo e (c) escola municipal em tempo integral.

Pesquisas Sobre Escolas Premiadas e Reconhecidas por Programas Externos

Almeida (2017) e Silva (2019) investigaram o Projeto Âncora, iniciativa escolar criada por uma organização não governamental em 1995 para atender crianças de baixa renda. Em 2011, o professor português José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte em Portugal, uniu-se ao projeto para transformá-lo em uma escola de educação básica com abordagem diferente das escolas tradicionais.

O Projeto Pedagógico da Escola Âncora visa formar indivíduos cultos, autônomos, responsáveis e comprometidos com a construção de um destino coletivo e um projeto de sociedade que valorize as potencialidades de cada ser humano. A escola busca promover o desenvolvimento integral dos alunos, envolvendo família, escola, comunidade, governos e

sociedade. Valoriza a humanização do ambiente escolar, oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais críticas e autonomia, considerando os interesses, necessidades e potencialidades de cada pessoa. O compromisso ético-político do Projeto Político-Pedagógico implementado pelo Âncora é expresso pela Matriz Axiológica, que valoriza as relações humanas e os vínculos afetivos, promovendo a afetividade, o respeito democrático e combatendo a violência e a desigualdade social.

No entanto, é importante questionar até que ponto esses projetos podem efetivamente promover mudanças significativas nas estruturas de opressão social, indo além dos processos curriculares escolares e envolvendo intervenções críticas nas dinâmicas políticas e sociais da comunidade. Paulo Freire contribui com críticas e escritos sobre a concepção de "novo" na Escola Nova, enfatizando a necessidade de questionar as injustiças sociais para uma verdadeira escola democrática. A renovação da escola está intrinsecamente ligada a uma nova sociedade que rompa com a divisão de classes e atenda às necessidades e aspirações da maioria.

As pesquisas de Hora (2019), Maldonado (2015) e Simões (2019) também são estudos sobre escolas reconhecidas por projetos transformadores. As três pesquisas investigam escolas públicas localizadas em São Paulo e Manaus. Diferente das demais pesquisas em que ancoram-se na práxis freiriana, Hora (2019) adota enquanto referencial teórico-metodológico a Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer e na Teoria da Semiformação de Adorno. A pesquisa teve como objetivo analisar como o ethos emancipatório é aplicado em uma escola específica, a EMEF Presidente Campos Salles localizada em São Paulo, que segue um modelo de escola democrática portuguesa, a Escola da Ponte. A pesquisa foca na EMEF Campos Salles, em Heliópolis-SP, e na Escola da Ponte, em Portugal, como referências pedagógicas. A partir de uma perspectiva histórico-crítica, a autora compreende a inovação como uma educação crítico-emancipatória. A pesquisa empírica se deu em entrevistas com alunos e professores, analisando a relação entre autonomia, democracia e educação.

Maldonado (2015) também realizou uma pesquisa em uma escola municipal que conduziu seu processo de mudança tendo a Escola da Ponte como referência. A pesquisa foi realizada na EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na Cidade de São Paulo. Em suas conclusões a autora revela que a forma como as mudanças inovadoras na gestão escolar

impactam o desenvolvimento dos participantes. Percebeu-se que não há uma receita a ser seguida e que o modelo inspirado na Escola da Ponte não foi reproduzido rigorosamente. O sucesso do projeto dessa escola, segundo a autora, se deve à intenção e subjetividade de sua gestora e equipe, que acreditam na possibilidade de ter uma escola melhor para as crianças.

A pesquisa de Simões (2019) aborda a visibilidade das possibilidades emancipatórias na educação pública, analisando os currículos e as práticas dos sujeitos envolvidos na EMEF Prof. Waldir Garcia, uma escola de tempo integral em Manaus. A escola se tornou um ponto de apoio para crianças haitianas em idade escolar devido ao aumento de refugiados haitianos e venezuelanos em Manaus, o que impactou o projeto educativo da escola. A pluralidade de agentes envolvidos, incluindo pais, educadores, dirigentes e representantes de movimentos sociais, pode aprofundar o caráter público da educação formal, promovendo a participação democrática tanto dentro quanto fora das escolas. Esse movimento de articulação em rede está relacionado às transformações recentes vivenciadas pela EMEF Prof. Waldir Garcia e influencia suas práticas curriculares. Diferente das demais pesquisas, em suas análises é refletido o papel da escola na diminuição das desigualdades sociais, enfatiza-se a necessidade de redes de aprendizagem e ensino, especialmente em um cenário de retrocessos nas políticas públicas e ameaças aos direitos sociais no Brasil, destacando o desafio enfrentado pelos processos democráticos e pelo direito à educação pública por todos.

Escolas do Campo

As pesquisas que exploram realidades campesinas indicam que, conforme alicerçado no referencial teórico adotado, a Educação do Campo se apresenta como uma força transformadora na vida em desenvolvimento. Este processo vai além da simples modificação do lugar social dos sujeitos, visto que permite aos estudantes internalizar a consciência social. Tal internalização ocorre não apenas por meio dos conhecimentos científicos, artísticos, morais e jurídicos, mas também abrange aspectos vinculados à reflexão crítica e ao pensamento teórico das pessoas. Essa concepção destaca a educação como uma prática social de formação humana, intrinsecamente conectada a conceitos e ações teóricas que influenciam tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo.

Socorro (2019) adota metodologicamente uma pesquisa de caráter documental e etnográfica. De acordo com a pesquisadora, a singularidade de cada instituição e de seu

projeto pedagógico influenciou a duração e a natureza da presença nas escolas, que variaram entre semanas integrais e dias alternados. Neste processo foram pesquisadas as seguintes escolas: Escola Municipal Francesco Mauro e Escola Municipal Catalunha, ambas localizadas no Assentamento Safra em Santa Maria da Boa Vista, PE; Escola Rural de Massaroca (ERUM) na Comunidade de Lagoinha, Distrito de Massaroca, Juazeiro, BA; e a Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) no município de Orizona, GO. Ao descrever minuciosamente a organização do trabalho pedagógico em cada escola, a autora destaca o coletivo escolar na busca pelo direito ao acesso e permanência na escola, refletindo não apenas um direito, mas a afirmação do exercício político de cidadania.

Marques (2022) investiga a organização pedagógica na EEFFAB João Vicente Filho, que adota a Pedagogia da Alternância, intercalando semanas escolares e familiares/ comunitárias. O foco de sua análise está no dinamismo do trabalho, conhecimento, ensino e auto-organização nos complexos de estudo. Sob a perspectiva do autor, a educação emancipadora é compreendida como um movimento formativo coletivo, visando reconstruir os vínculos da escola com o entorno escolar. Uma educação alinhada aos princípios da Educação do Campo prioriza o trabalho coletivo e a práxis docente, construindo-se conforme as necessidades sociais da comunidade. Essa abordagem parte do contexto local, incorporando valores, culturas, histórias e desafios na busca do conhecimento diante da realidade empírica.

A pesquisa de Ramos (2019) tem como objetivo compreender o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, localizada em São José dos Quatro Marcos-MT, com foco na busca por uma educação emancipadora. A autora oferece uma reflexão interessante sobre a dualidade entre interesses capitalistas e aspirações transformadoras. Destacam-se desafios que exigem um comprometimento coletivo na elaboração do PPP, visando promover ações pedagógicas que visem a emancipação humana e construir uma escola alinhada às necessidades da comunidade.

Escola Municipal em Tempo Integral

Embora o trabalho tenha sido selecionado para análise, pos se adequa aos critérios de seleção, a pesquisadora destaca as nuances e contradições de uma educação em tempo integral, salientando que a escola implementa o tempo integral, mas não alcança a Educação Integral. A pesquisa de Nunes (2011) aborda a educação emancipadora por meio

de um projeto pedagógico de educação integral no Guará, Distrito Federal. A análise revela a falta de tempo e qualidade para o desenvolvimento integral dos alunos, evidenciando desafios na instituição. O estudo enfatiza a diversificação e integração de atividades no currículo, visando à reconstrução.

Educação Emancipadora Calcada na Práxis Transformadora: Apontamentos Gerais

Percebemos que as escolas investigadas têm sido mobilizadas por diferentes ancoragens teórico-epistemológicas, diferentes modos de olhar, narrar, compreender e perceber a escola. Embora a maioria das pesquisas revele a emancipação sob o viés coletivo, vale ressaltar que, na diversidade dos trabalhos, encontramos um movimento que concebe a emancipação de forma mais individual, buscando-a na maior autonomia intelectual do estudante, como no caso das escolas com forte influência dos princípios pedagógicos construídos pela experiência da Escola da Ponte.

Os trabalhos que se fundamentam teoricamente especialmente na perspectiva de Freire e Adorno, percebem a educação emancipatória como um processo que incentiva os participantes do processo educativo a compreenderem os mecanismos de repressão e controle social. Isso ocorre por meio da constatação e estabelecimento coletivo de ações com potencial transformador, visando vivenciar formas de vida mais justas, libertadoras e emancipadas.

Nos projetos das escolas do campo, a educação é fortalecida como um projeto de vida. Aprendizado de novas relações, prática deliberativa em instâncias e assembleias, formação de coletivos de trabalho, desburocratização das relações de gestão e construção de um currículo vivo e dinâmico que reflita o movimento da vida são formas de organizar a escola que marcam a formação humana e política dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos o texto com as seguintes indagações: Quais os modos de organização do trabalho pedagógico são adotados por escolas reconhecidas como emancipadoras/ transformadoras na produção de dissertações e teses brasileiras? Tem sido possível uma educação escolar crítica e não alienante?

Em resposta à primeira pergunta, nossa análise evidenciou a importância de uma organização escolar fundamentada na ação coletiva da escola e no princípio da autonomia.

Outro aspecto importante é que em todas as escolas e seus coletivos a educação é desenvolvida em estreito contato com a vida, considerando as necessidades sociais do entorno escolar na criação de situações de ensino que incentivem o trabalho coletivo na luta pela redução das desigualdades educacionais. A organização do trabalho, autonomia, gestão democrática e participação dos sujeitos na condução da escola é delineado como essencial para efetivar uma concepção de escola e de formação emancipatória.

Ademais, em relação à segunda questão, nossa análise indica que, embora enfrentemos desafios significativos, o trabalho pedagógico realizado por educadores, educandos e comunidades nas escolas examinadas representa uma alternativa concreta para refletirmos sobre que tipo de sociedade desejamos, que formas de sociabilidade nutrimos, quais modelos de governança interno e externo são viáveis e que valores humanos desejamos viver em nossa experiência de vida.

A escola ocupa um espaço fundamental como um ambiente político de diálogo e formação humana. Isso nos leva a acreditar que propostas político-pedagógicas emancipadoras, calcadas em uma práxis transformadora, possuem um grande potencial para compor o pensamento pedagógico na perspectiva travada pelas lutas progressistas. A força dessas propostas reside em sua capacidade de fortalecer a luta e a mudança, além de promover uma transformação social que reconheça a educação básica não apenas como um direito humano, mas também como um direito social à participação política, ao saber e à cultura.

Outro ponto que merece ser ressaltado é a escolha teórico-metodológica das produções por Paulo Freire, e de como ele deixa um legado para a construção de outra forma-escola possível, não apenas por seus princípios pedagógicos, mas, sobretudo, pelo seu compromisso ético-político com a educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sheyla Gomes de. Projeto Âncora: Uma Perspectiva De Educação Para a Integralidade Humana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. ISSN 1980-5756.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. Coleção Educação Cidadã; 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MALDONADO, Luciene. Gestão Escolar-Para Uma Práxis Transformadora: Uma Escola Pública Inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARQUES, Higor Patrocínio. Os Temas Dos Complexos No Processo De Construção Do Currículo Em Alternância De Uma Escola Pública Do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

NUNES, Greice Cerqueira. Tempo, Espaço E Currículo Na Educação Integral: Estudo De Caso Em Uma Escola Do Guará. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RAMOS, Mara Cristina. Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Estadual do Campo de São José dos Quatro Marcos-MT: Instrumento de Construção de uma Educação Emancipadora? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

RIBEIRO, Diana da Silva. Pedagogia Da Alternância Como Proposta De Educação Transformadora: Um Estudo Sobre A Escola Família Agrícola Vale Do Guaporé. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SALVETTI, Thales André Silveira. A Qualidade Do Ensino Na Dimensão Da Gestão Escolar Democrática: Um Estudo De Caso Na Emeb Alfredo Naime A Partir Do Indique. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da. O Sentido Da Educação Integral Nas Práticas Dos Docentes Do Proeiti: Formação Emancipadora?. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica – edição comentada. Tradução: Não informado. São Paulo: Artmed, 2001.

Democratização e educação: As ações afirmativas como política pública para acesso e permanência de estudantes no ensino superior brasileiro e português[1]

Alessandra Maria Aquino Canivezi
Laboratório de Gestão Educacional/Faculdade de Educação/UNICAMP
alecanivezi @yahoo.com.br

Cristiane Machado
Laboratório de Gestão Educacional/Faculdade de Educação/UNICAMP
crimacha@unicamp.br

RESUMO

O estudo em curso analisa e discute as ações afirmativas e de acolhimento, destinadas aos estudantes do Ensino Superior no Brasil e em Portugal, nos últimos trinta anos, na busca por similaridades entre as políticas, compreendidas na perspectiva de promoção do direito à educação. As três últimas décadas do século XX marcam de modo análogo os dois contextos. Fruto da democratização e da abertura política foram significativas e de grande impacto as conquistas das respectivas sociedades no campo educacional, garantidas por normas jurídicas como a Constituição Portuguesa (1976); a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986); a Constituição Brasileira (1988) e, ainda no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Diante de tais ordenamentos, a Educação ganha centralidade nos debates e nos processos de tomada de decisão por ser compreendida como base fundamental para o desenvolvimento e a consolidação de uma sociedade democrática, cidadã e menos desigual. Estar matriculado no Ensino Superior pode implicar, a uma parte da população, a necessidade de acesso a outros direitos, tais como residência, alimentação, saúde, transporte e efetiva aprendizagem. A negação da oferta dessas ações pode levar ao que Gentili (2009) expõe como uma exclusão includente. Atualmente, este estudo investiga as políticas de ações afirmativas implementadas pelos dois países na busca por aproximações e distanciamentos que direcionem as discussões e as análises, a fim de produzir conhecimento acadêmico e sistematizar dados que subsidiem a ação pública.

Palavras-chave: educação; ensino superior; Brasil; Portugal.

[1] "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" / "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001" em conformidade com a Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce a partir de uma pesquisa em curso realizada no âmbito de doutorado que tem como temática o direito à educação na interface com a Educação Superior. Investigará, discutirá e analisará as políticas afirmativas de permanência e de conclusão nesse nível de ensino no Brasil e em Portugal, a partir do levantamento de dados junto a quatro instituições públicas, duas em cada país, bem como pela escuta de jovens beneficiários dessas políticas.

Devido à necessidade de recorte do estudo a essa apresentação, trataremos aqui das políticas de ações afirmativas e de acolhimento, implementadas nos dois países, com enfoque qualitativo, na busca por aproximações e distanciamentos que direcionem as discussões.

Tanto no Brasil como em Portugal são recentes o reconhecimento da educação como direito, bem como a garantia de acesso aos diferentes níveis de ensino. Ambos são assegurados nas respectivas Constituições Federais, em períodos marcados, pela redemocratização, em 1976 em Portugal, pós Revolução dos Cravos e, a partir de 1988, no Brasil, quatro anos após o Movimento Diretas Já.

Articulada à conjuntura social em nível macro e micro, a política pública pode ser entendida como uma ação voltada à redistribuição de benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais geradas pelo desenvolvimento econômico.

Em relação ao Estado, de acordo com Carnoy (1998), diferentes pontos de vista sobre essa instituição implicam em distintas políticas de transformação social, tanto em relação aos seus meios quanto aos seus fins. Isso limita ou estende a ação estatal, dependendo do entendimento, da concepção eleita pelo governo, bem como do cenário econômico do momento.

Nesse contexto de compreensão da política como a ação estatal, exercida pelo governo voltada à sociedade, a educação é entendida como um direito que deve ser assegurado no cotidiano de vida das pessoas e que, justamente, se efetiva por meio da ação política estatal que atua na garantia de direitos sociais.

O direito à educação pública transcende a ideia de simplesmente ser acolhido por um sistema de ensino em um prédio escolar. Nos últimos anos muito se tem discutido acerca do acesso do estudante e de sua permanência com sucesso dentro dessa instituição. Mesmo

sendo o Ensino Superior de frequência opcional ao estudante, as mesmas discussões permeiam sua oferta e organização.

A omissão ou a negação de ações que garantam direitos, como a escolarização de qualidade para a maioria da população, por exemplo, faz com que se criem, permaneçam ou ainda se agravem os níveis de desigualdade, a depender do contexto social.

Acerca dessa questão, especificamente à realidade brasileira, Freire (2013) destaca que

> [...] é preciso deixar claro não ser possível democratizar cada vez mais a sociedade brasileira sem começar a superação do problema da fome, do desemprego, da saúde, da educação. Problemas que, por sua vez, implicam a redefinição do papel do Estado, a compreensão não economicista do desenvolvimento e a posta em prática de uma educação em tudo condizente com os valores democráticos (p. 125).

Ao estender a ação estatal, é possível afirmar que quando o poder público resgata seu papel de sujeito e autor do bem comum promove não só um direito social, mas também a consecução dos fins da educação por meio do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Educação, portanto, se configura como um conceito amplo que abrange a formação integral do indivíduo, não só aquela desenvolvida em espaços institucionalizados, mas também as interações que ocorrem em espaços não formalizados ou preparados para tal.

Embora mais de três séculos separem o início das histórias desses países e, ainda que, a colonização brasileira tenha sido fruto das grandes navegações empreendidas pelo povo lusitano, na atualidade, essas nações assemelham-se em alguns aspectos quando se elege a Educação Superior como área para estudo, pois em ambas, as lutas pela democracia e pelos direitos sociais são recentes. Assim, as três últimas décadas do século XX marcam de modo análogo os dois contextos, caracterizados pela redemocratização dos países.

TEMÁTICA DO ESTUDO

No Brasil, a educação é assegurada como direito de todo cidadão brasileiro, pelo artigo 205 da Carta Magna. O acesso ao ensino é abordado pelos artigos 208 e 209 da Lei e afirmado como direito público subjetivo às etapas da escolaridade obrigatória – atualmente da Pré-escola ao Ensino Médio.

A promoção da continuidade e permanência no curso escolar é dada pelo inciso V, do primeiro artigo em que se destaca o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da

pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (Brasil, 1988).

A regulamentação da oferta educacional se dá pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que além de corroborar as etapas de escolaridade obrigatória como direito público subjetivo, também aborda as questões referentes aos níveis de ensino – Educação Básica e Educação Superior – e a cada uma das etapas a eles correspondentes.

Em Portugal, no ano de 1976, dois anos após a Revolução dos Cravos quando se restaura o período democrático no país, foi aprovada a Constituição da República Portuguesa. A educação e o ensino são temas destacados em cinco artigos nesse documento.

A educação está destacada no número[2] 2, do artigo 73 da Lei

> O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Portugal, 1976).

O artigo 74 aborda as questões relacionadas ao ensino. Especificamente nas alíneas d e e estão elencadas as incumbências públicas a ele relacionadas, destacadas pela garantia a "todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística" e também a progressiva "gratuitidade de todos os graus de ensino" (Portugal, 1976). Acerca do Ensino Superior[3], o artigo 76 afirma que

> O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país (Portugal, 1976).

A materialização do processo educativo aos cidadãos e a organização do sistema de ensino ocorre dez anos depois com a aprovação da Lei 46 que organiza o sistema educativo português, bem como pela Lei 85, do ano de 2009, que, além de determinar o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens dos 05 aos 18 anos, também define a universalização da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 05 anos de idade.

---

[2] A redação da lei brasileira é organizada por artigo, inciso e alínea. A lei portuguesa por artigo, número e alínea.

[3] No Brasil, a Constituição Federal faz referência às Universidades no capítulo que versa sobre a Educação. O nível de ensino é expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nomeado como Educação Superior. Em Portugal, a Constituição Portuguesa e as demais normatizações legais referenciam como Ensino Superior.
Neste texto, optamos por tratar Educação e Ensino como sinônimos devido à abordagem centrar-se nas políticas afirmativas e não nas questões conceituais acerca desse nível de ensino.

Sabemos que garantir o acesso não se configura na garantia da permanência, tampouco da conclusão do ensino obrigatório. No entanto, é possível que tal obrigatoriedade estendida até o Ensino Médio, no Brasil, e ao Secundário, em Portugal, ao longo dos anos, pode implicar em aumento no número de jovens matriculados nessa etapa de ensino, cuja conclusão os habilita à continuidade de seus estudos por meio do ingresso no Ensino Superior.

No Brasil, concluir uma graduação, por meio do acesso e da permanência em uma instituição de Ensino Superior, historicamente, da Colônia à República, foi condição dada a uma pequena parcela da população, detentora de melhores condições econômicas e sociais.

Em um denso estudo acerca do Ensino Superior no país, Teixeira (1989) afirma que

> Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil (p. 65).

Embora o Ensino Superior português já possa ser referenciado a partir do século XIII, pela criação do Estudo Geral em Lisboa, transferido para Coimbra, como Universidade, em 1537, e, sucessivamente pela implantação de outras Escolas, Institutos, Faculdades e Universidades, o acesso e a permanência nesses espaços que efetivamente impliquem em aumento expressivo no número de matrículas também é recente, com pequenos indícios de expansão no início do século XX e maior investimento a partir da redemocratização do país.

Sobre a entrada de um novo público neste nível de ensino, Amorim (2013) destaca que

> Em Portugal, pelo contrário, as U. P. [Universidades Populares] tem [sic] de se dirigir ao Povo num sentido muito lato e aliás mais verdadeiro. Temos de entender por Povo todos os portugueses a qualquer classe que pertençam, tenham estes frequentado seja que curso fôr e considerar esse Povo, todo o Portugal, como falho de educação (p.10).

Em ambos os países, o Ensino Superior é ofertado por instituições públicas e privadas de ensino. Estudos apontam (Almeida e Ernica, 2015); (Antunes e Peroni, 2017) e (Sampaio, 1991) que a ampliação no número de estudantes matriculados pode ser identificada nos últimos trinta anos, impulsionada em grande medida pelo setor privado.

No entanto, podemos destacar que no Brasil foram quatro as ações de impacto que afetaram positivamente o aumento no número de matrículas no Ensino Superior público. Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – passou a ser utilizado como um critério de seleção universitária no ano de 2009 pelas Universidades Públicas que aderiram ao Sistema Unificado de Seleção – SISU – implementado em 2010.

É prudente também expor que a nota obtida no ENEM, pelo estudante brasileiro, é aceita em algumas instituições de Ensino Superior portuguesas que possuem acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A implementação da Lei 12711, em 2012 também foi importante mecanismo para potencializar o acesso à Educação Superior a uma parcela da população que historicamente esteve à margem desse nível de ensino. A Lei de Cotas como é comumente conhecida definiu um percentual de destinação de vagas, em instituições federais de ensino superior, a estudantes egressos de escola pública; estudantes cuja renda mensal familiar seja igual ou inferior a um salário mínimo per capita; estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e ainda por pessoas com deficiência.

Ao possibilitar o acesso a mais estudantes, faz-se necessária também a ampliação da rede física de instituições, implantada entre 2007 e 2008 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – bem como pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFTs, respectivamente.

O ingresso de Portugal, em 1986, na União Europeia alavanca o desenvolvimento do país, bem como das instituições de Ensino Superior, cujo regime de acesso passa a ser orientado "pelos princípios de igualdade de oportunidades e de democratização" (Portugal, 1976).

Em seus estudos, Barros; Lopes (2015) afirmam que dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – Portugal foi o país com o melhor índice de variação positiva no Ensino Superior entre as décadas de 1990 a 1996, motivado em grande parte pela alteração nas formas de ingresso com a implantação da Prova Geral de Acesso – PGA – em que foi "abolida a nota mínima de acesso ao Ensino Superior, permitindo-se a criação de provas específicas apenas para a seriação dos candidatos (Barros & Lopes, 2015, p. 366)".

Atualmente, a forma de ingresso ao Ensino Superior público português é regulamentada pelo Decreto-Lei 296ª, desde 1998, bem como por suas alterações ao longo dos anos. É

composto por prova, denominada por Concurso Nacional de Acesso e Ingresso ao Ensino Superior Público, com exigência da realização de provas que ocorrem por meio dos exames finais nacionais do ensino secundário.

Assim como no Brasil, em Portugal, a promoção do direito de estar matriculado no Ensino Superior passa obrigatoriamente, pela democratização do acesso, com vistas à permanência e ao sucesso. Barros e Lopes (2015) afirmam que qualquer ação pública que não se efetive sobre essas três garantias não tem efetividade em contextos desiguais.

Este trabalho fundamentado no campo educacional universitário situa-se em um período de trinta anos, caracterizado por um aumento no número de matrículas nesse nível de ensino, tanto no Brasil com em Portugal, em um contexto de redemocratização.

Matrículas em números absolutos no Ensino Superior – público e privado

Brasil			**Portugal**		
Ano	**População**	**Matrículas**	**Ano**	**População**	**Matrículas**
1995	152.000.000*	1.759.703	1995	10.030.000*	313.745
2000	169.799.170	2.695.927	2000	10.242.900	387.703
2005	184.184.264	4.753.156	2005	10.569.592	367.312
2010	190.732.614	6.379.299	2010	10.565.800	383.627
2015	204.500.000*	8.027.297	2015	10.360.000*	349.658
2021	203.080.756	8.986.554	2021	10.343.066	411.995

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta a https://www.cnedu.pt/pt e https://www.gov.br/inep/pt-br e BELMIRO, G. C. (2011). O Ensino Superior em Portugal: Percursos Contraditórios.

* Estimativas.

Estar matriculado no Ensino Superior Público ainda pode implicar, a uma parte da população, a necessidade de acesso a outros direitos, tais como residência, alimentação, saúde, transporte e efetiva aprendizagem. A negação da oferta dessas ações pode levar ao que Gentili (2009) expõe como uma exclusão includente.

Compreende-se que a promoção do direito à educação, como um direito social, está articulada ao desenvolvimento humano em sua multidimensionalidade – cognitiva, física, social, emocional, cultural e política – e, no caso do Ensino Superior, também à possibilidade de inserção econômica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme exposto anteriormente, este trabalho é um recorte de um estudo acadêmico,

realizado no âmbito de um doutorado. Por acreditamos que somente uma investigação mais aprofundada seria capaz de efetivamente analisar a efetividade dessas políticas, intencionamos aqui que tais reflexões se materializem em um estudo sobre a temática.

> Um certo número de decisores e pesquisadores gostaria que as políticas educativas se respaldassem na pesquisa, na ciência ou em dados comprobatórios. Isso parece racional e, por conseguinte, contribuiria para dar legitimidade cognitiva às políticas. Assim, uma articulação maior entre os universos da pesquisa e da política, muitas vezes se manifesta como um desenvolvimento positivo (Lessard & Carpentier, 2016, p. 181).

Neste campo, os autores apontam que a ação política necessita aproximar-se da pesquisa para que sejam geradas evidências e dadas respostas às demandas sociais.

À realização deste trabalho, o processo de coleta de dados foi realizado de duas formas. Parte dos dados coletados acerca das políticas implementadas em Portugal foram coletados in loco, durante o primeiro trimestre de 2023, durante a realização do estágio no Doutoramento Intercalar da Universidade de Lisboa, possibilitado pelo Programas de Mobilidade Internacional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNICAMP junto ao Santander Universidades. Uma outra parte foi coletada por meio bibliográfico.

Os dados acerca das ações implementadas no Brasil ainda estão em processo de coleta. Até o momento, toda a pesquisa foi realizada por meio bibliográfico, bem como por consulta a sites institucionais.

As discussões e as análises feitas foram interpretadas e fundamentadas em aspectos qualitativos, na busca por aproximações e distanciamentos entre as políticas, de modo a contribuir à produção do conhecimento científico na área.

AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Existem atualmente no país, 69 Universidades Federais e mais de 200 campi dos Institutos Federais de Educação. A extensão territorial brasileira faz com que muitos estudantes necessitem se locomover entre um município e outro, ou ainda fixarem nova residência após aprovação na Educação Superior.

Desde 2010, está implementado no país o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – que objetiva ampliar as condições para a permanência dos estudantes na Educação Superior Pública federal e assim, também possibilitar a conclusão desse nível de

ensino.

O documento prevê ações descentralizadas a serem implementadas e executadas pelas próprias instituições federais de Ensino Superior que devem "viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras" (Brasil, 2010).

O público-alvo do Plano são estudantes egressos da rede pública de educação básica, ou ainda, cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo e meio. A candidatura e a seleção também são realizadas pelas Universidades ou pelos Institutos.

As políticas implementadas em cada instituição pública federal devem abranger as seguintes áreas de ação: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A partir disso, as instituições têm autonomia para formular as ações, bem como para criar normatizações, departamentos e setores responsáveis para tal finalidade.

Neste sentido, os estudantes das Universidades e dos Institutos Federais podem ter acesso aos seguintes serviços: ações de orientação pedagógica; ações de orientação jurídica; auxílio médico e psicológico; estágios remunerados e programas de intercâmbio; bolsa auxílio social; bolsa para locomoção em transporte público; bolsa emergencial de curta duração; bolsa para auxílio à instalação e acomodação do aluno; programa para uso dos equipamentos da instituição para realização de atividades físicas; restaurantes universitários e residências universitárias.

Os recursos destinados à implementação das políticas são repassados pelo Ministério da Educação, diretamente às instituições que os utilizam à implementação das ações.

AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Há em Portugal 13 Universidades Públicas e 25 Institutos Politécnicos, cinco deles vinculados a Universidades. Embora menor em proporções territoriais, em muitos contextos, também se faz necessário, ao estudante, o deslocamento entre os distritos e concelhos.

Diferentemente do contexto brasileiro, em Portugal, há uma anuidade a ser paga pelo estudante do Ensino Superior público que varia de acordo com o curso, atualmente o valor de uma licenciatura se aproxima de € 623,00.

A normatização da atual forma de prestação de auxílio social ao estudante português está posta pela Lei 129/1993. Desde meados da década de 1990, portanto, a candidatura aos serviços é centralizada no site da Direção-Geral do Ensino Superior, no entanto, as formas de oferta e a atribuição de benefícios aos estudantes é descentralizada e administrada em cada uma das instituições, com vistas a possibilitar permanência e sucesso das aprendizagens.

À coordenação e ao acompanhamento das políticas, há um Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino Superior, colegiado de caráter consultivo, e, no âmbito de cada Universidade, um Conselho de Ação Social, coordenado por um gestor, designado pela reitoria.

A efetivação dos serviços e benefícios se dá pelo Sistema de Ação Social, implantado nas instituições. O Sistema congrega vários departamentos e profissionais, responsáveis pela oferta, pelo monitoramento e pela avaliação do impacto das ações.

De acordo com a Lei 129, os benefícios oferecidos são: “bolsas de estudo, alimentação em cantinas e bares, alojamento, serviços de saúde, actividades desportivas, empréstimos, reprografia, livros e material escolar (Portugal, 1993)”.

> É assegurada aos estudantes, quando se coaduna com o serviço em causa, a preferência na contratação de pessoal para a prestação de serviços que assegurem as actividades correntes dos estabelecimentos em que estejam matriculados, no regime de tarefa ou de prestação de serviço, com a remuneração adequada (Portugal, 1993).

São público-alvo das ações: os estudantes portugueses; os estudantes nacionais dos Estados membros da Comunidade Europeia; os estudantes apátridas ou beneficiando do estatuto de refugiado político e os estudantes estrangeiros oriundos de países com os quais existam acordos de cooperação celebrados.

Na aprovação da atual legislação, o Ensino Superior estava vinculado ao Ministério da Educação. Atualmente, integra o Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Os dados coletados até o momento permitem identificar que as ações de permanência e de

acolhimento ao estudante do Ensino Superior, implementadas nos dois países, possuem mais aproximações do que diferenciações entre si.

Nos dois países, as ações são normatizadas por instrumento legal, cuja publicidade é dada em instrumentos governamentais, no Diário Oficial da União no Brasil e no Diário da República, em Portugal. Podemos afirmar assim que se configuram como políticas de Estado, consolidadas, ao longo dos anos.

As legislações descentralizam a organização dos serviços pelas instituições públicas de Ensino Superior, o que faz com que, a partir da indicação das áreas de atuação à oferta, as ações implementadas em cada um dos espaços priorizem um ou outro aspecto.

Nos dois países, há setores ou departamentos próprios nas Universidades que coordenam, normatizam com regulamentações próprias, acompanham, monitoram e avaliam a efetividade das políticas implementadas, por meio de instrumentos que buscam ouvir a opinião e as impressões dos sujeitos beneficiários.

No Brasil, cada instituição pode possuir um nome ou uma sigla diferente. Em Portugal denomina-se Serviço de Ação Social – SAS[4]. A permanência nos programas de apoio pelo estudante beneficiário está condicionada ao desempenho acadêmico, medido por meio do aproveitamento, bem como da frequência.

O aluno estrangeiro tem os mesmos direitos garantidos aos estudantes nacionais, salvo por pequenas especificidades, como, a não duplicidade de pertencimento a programas de auxílio de permanência no país. A legislação portuguesa de 1993 já incluí em sua redação tais direitos. No Programa Nacional de Assistência Estudantil brasileiro nada consta sobre a questão, no entanto, as normatizações institucionais brasileiras abrangem o estudante estrangeiro, assim como o quilombola e o indígena.

Especificamente em relação às políticas em curso que buscam promover a permanência do estudante nas instituições de Ensino Superior públicas e, consequentemente, o sucesso obtido por meio da conclusão de um curso, nos dois países, elas podem ser organizadas em quatro categorias: ações à garantia de alimentação, o alojamento, o apoio pedagógico e a saúde e o bem estar.

Observamos que as ações direcionadas ao estudante podem ser também classificadas como apoio direto, por meio da concessão de bolsas de caráter financeiro, a partir ou não de

[4] Em Portugal, à sigla SAS é acompanhada das iniciais de cada uma das Universidades, por exemplo, SASUL, na Universidade de Lisboa; SASUP, na Universidade do Porto; SASUM, na Universidade do Minho, dentre outras.

estágio ou prestação de serviços, e também como apoio indireto, por meio da oferta de serviços.

Em relação à alimentação predomina o apoio indireto, materializado pela oferta de Restaurantes e/ou Cantinas Universitárias, cujos valores são inferiores aos praticados nos demais estabelecimentos dentro das instituições. No Brasil, os valores variam de R$ 4,00 a R$ 6,00, e, em Portugal, estão estabelecidos em torno de € 2,75. Especificamente, no Brasil, é possível que a alimentação seja gratuita a alunos que integram programas assistenciais próprios da Universidade.

Já em relação ao alojamento, as ações se diversificam e podem ser consideradas como apoio direto e indireto. Das quatro categorias destacadas, nos dois países, o alojamento é a área em que mais são empreendidas ações institucionais para garantir a permanência do estudante no município ou no concelho. É possível que isso se dê em decorrência de atualmente, ser a moradia, tanto no Brasil quanto em Portugal, uma grave problemática social, motivado pelo alto custo dos aluguéis ou arrendamentos.

São ofertadas residências universitárias, de modo gratuito no Brasil, e com custo de aproximadamente € 80/mês, em Portugal. Além disso, há bolsas de apoio financeiro para auxiliar nos custos com o alojamento ao estudante que comprovar necessidade e não for selecionado às residências. Além disso, destacamos existência de política de locação/ arrendamento de moradias realizada pelas próprias Universidades.

Uma vez que o bom desempenho acadêmico é condição para manutenção dos programas ao estudante, no Brasil são também garantidas ações de apoio pedagógico aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Além disso, em Portugal, há ações de auxílio para a reprodução ou aquisição de materiais didáticos de estudo, quando necessário.

Como última categoria as ações voltadas à saúde e ao bem estar do aluno também são comuns aos dois países e se materializam pela oferta de serviços médicos e psicológicos. Assim como no alojamento, no Brasil não há custos e em Portugal há uma cobrança simbólica de aproximadamente € 2,50. Há ainda a promoção aos estudantes de práticas e atividades esportivas dentro do próprio campus.

Podemos afirmar que as diferenças encontradas estão relacionadas a alguma ação existente em um local e não no outro. No Brasil, por exemplo, há serviços de auxílio e orientação

jurídica ao estudante. Em Portugal, tal existência não se mostrou presente no momento de levantamento dos dados.

Existe em Portugal a concessão de um tipo de bolsa de estudos destinada ao auxílio no pagamento da anuidade do curso, algo inexistente no Brasil. Busca-se congregar no valor pago ao aluno o custeio não só de tal despesa, mas também gastos com atividades culturais e de lazer.

Como destacado, é possível afirmar que há mais similaridades entre as ações propostas que distanciamentos e o foco dessas atende primeiramente as necessidades básicas e, na sequência questões relacionadas a tornar mais confortável a permanência do estudante no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da redemocratização do Brasil e de Portugal enseja um recente movimento em direção à garantia de direitos e à efetiva vivência da cidadania.

Assim, embora seja destacada a ampliação no número de matrículas no Ensino Superior no período, compreende-se também que somente ser aprovado e ingressar nesse nível de ensino ainda não garante a permanência e tampouco a conclusão de um curso, bem como a obtenção de um diploma.

Nesse contexto, a formulação e a implementação de políticas afirmativas e de acolhimento são essenciais à promoção do direito à educação a estudantes que historicamente estiveram excluídos do Ensino Superior.

Os dados levantados, apresentados e discutidos sob o ponto de vista qualitativo apontam algumas possibilidades de continuidade e de ampliação das pesquisas na área, como a investigação dos elementos quantitativos que justificam tais ações, as taxas de evasão entre os alunos beneficiários, dentre outros caminhos possíveis.

O estudo acadêmico, cujo recorte originou este trabalho, investigará tais ações, a partir do contexto das Universidades, espaço de materialização e de acesso às políticas, e também da escuta dos estudantes beneficiários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F., & ERNICA, M. (2015). Inclusão e segmentação no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. Educação e Sociedade. v. 36, nº. 130, p. 63-83. http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00063.pdf.

AMORIM, J. P. M. R. (2013). Da "abertura" das instituições de Ensino Superior a "novos públicos": o caso português. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa. 254 p. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13549/1/Tese_PhD_JPA_Final.pdf.

ANTUNES, F., & PERONI, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. Revista Portuguesa de Educação. 30(1), p. 181-216. DOI: https://doi.org/10.21814/rpe.7399. https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7399/9178.

BARROS, R. M., & LOPES, S. M. (2015). As políticas de Ensino Superior em Portugal e o caso dos estudantes não tradicionais: reflexão sobre o direito dos adultos à Educação (Superior). Poiésis- Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. vol 09, nº 16, p. 364-383. https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3066/2469.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Decreto 7234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. (2010). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CABRITO, B. G. (2011). O Ensino Superior em Portugal: Percursos Contraditórios. Educativa. v. 14, n. 2, p. 209-227. https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1961/1224.

CARNOY, Martin. (1988). Estado e teoria política. 2ª ed. Papirus.

FREIRE, P. (2013). Seriedade e alegria. In: FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11ª edição. Paz e Terra. p. 125 – 128.

GENTILI, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1059-1079. https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt.

LESSARD, C., & CARPENTIER, A. (2016). Breve histórico das políticas educativas. In: LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. Políticas educativas: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes. p. 15 – 48.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. (1976). https://www.ministeriopublico.pt/iframe/constituicao-da-republica-portuguesa.

_____. Lei 46 – Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975.

_____. Lei 129 – Estabelece os princípios da política de acção social no ensino superior. (1993). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/129-1993-692654.

SAMPAIO, H. (1991). Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808 – 1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Documento de Trabalho). https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf.

TEIXEIRA, A. (1989). A Universidade de Coimbra, nossa universidade ao tempo da Colônia, não teve sucessora com a independência. In: TEIXEIRA A. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Sites Consultados

https://www.dges.gov.pt/pt/content/dges-pt

https://www.gov.br/inep/pt-br

https://brasilemsintese.ibge.gov.br/

https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque-portugal-1075

https://portugalpolytechnicuniversities.com/en/institutions/

https://www.proace.ufscar.br/

https://www.ufrgs.br/prae/

Educadoras da infância e seus percursos identitários com a linguagem matemática[1]

Klinger Teodoro Ciríaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, Brasil)
klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo

Neste trabalho são apresentados resultados de uma investigação transcorrida na região Sudeste brasileira, especificamente no município de São Carlos, estado de São Paulo. Com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo No. 403920/2021-3, o objetivo é investigar, a partir de narrativas de educadoras da infância (bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos), implicações da experiência de inserção em um grupo de estudos para a mudança de atitude em relação à Matemática e a constituição de suas identidades profissionais. O espaço de produção de dados refere-se à um grupo de estudos, com características colaborativas, vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Trata-se de um espaço coletivo de estudo e apropriação de referenciais teóricos, discussão de planejamentos e relatos de intervenções das vivências com as crianças, por parte das educadoras partícipes do grupo. A abordagem metodológica é a pesquisa narrativa a partir da biografia docente, seguindo os pressupostos de Fritz Schütze (sociólogo alemão). O propósito do estudo centra-se em responder: O que a pesquisa narrativa (biográfica) revela acerca da relação das educadoras com a Matemática e a constituição de suas identidades, mediadas pela colaboração, no percurso de vida daquelas que oportunizam experiências de cuidar e educar matematicamente bebês e crianças bem pequenas? Participaram da entrevista oito educadoras e os resultados foram: 1) a dimensão da constituição de suas identidades perpassa seus percursos formativos no contexto histórico, social, político e econômico em que tornaram-se profissionais da educação (entre as décadas de 80 e 90), período de transição da responsabilidade da Educação Infantil, no Brasil, da Secretaria de Assistência Social para o setor da Educação; 2) a identidade com a carreira foi fruto de relações interpessoais (Hall, 2019) e interações com a comunidade do professorado, partindo de um reconhecimento de pertencimento ao grupo de educadoras de crianças pequenas; e 3) integrar o grupo colaborativo trouxe, para as educadoras, contribuições à organização do trabalho pedagógico com a linguagem

[1] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica (CNPq) – Edital Universal 18/2021, Processo N. 403920/2021-3.

matemática, bem como valorização e profissionalização da carreira.

Palavras-chave: Identidade profissional. Educadoras de creche. Matemática na Educação Infantil.

Introdução

Neste trabalho, conforme anunciado no resumo, compartilho encaminhamentos e resultados de uma investigação em curso, desde fevereiro de 2022, cujo o foco centra-se na identidade profissional de educadoras matemáticas da infância: professoras de Educação Infantil. Para tanto, apoiado na pesquisa narrativa e inspirado no método do sociólogo alemão Fritz Schütze aventuro-me, como professor-pesquisador, a discutir a identidade da pessoa adulta que constitui-se profissional da educação na atuação direta com bebês e crianças bem pequenas[2] (menores de três anos).

Com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a presente pesquisa concentra uma rede de investigadores de três países (Brasil, Portugal e Espanha) e das cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Como integrantes da equipe, cada investigadora e investigador tem papel de contribuir com as reuniões de um grupo de trabalho, de natureza colaborativa (Boavida; Ponte, 2002; Fiorentini, 2004), compartilhando seus fazeres e saberes por meio de palestras, oficinas, mesas de discussões temáticas e/ou socializando práticas profissionais que possam auxiliar no desenvolvimento profissional das educadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas " Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, São Paulo, Brasil).

A título de contextualização, cumpre salientar que o GEOOM/UFSCar nasceu em 2010 a partir do trabalho de doutoramento de Azevedo (2012) que, naquele período, investigou o processo de formação continuada em relação ao conhecimento matemático na pré-escola. Com o término da tese, o grupo demandou ampliação de seus partícipes e passou a integrar também professoras de creche. Desde então, muito do que fazemos implica contribuições à formação permanente no âmbito da atuação na creche e pré-escola para docentes que atuam no município de São Carlos-SP e região, fomentando o debate acerca da organização do

[2] Adoto a nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), muito embora ao longo do trabalho não referencio tal documento como fonte de referenciais, haja vista que entendo ter esta um currículo mínimo que, apesar e integrar áreas do conhecimento em vivências, a partir de "campos de experiências" ignora contributos de estudos da Educação Infantil ao associar a perspectiva da ideia de uma organização curricular por "competências" e "habilidades", o que não concordo.

trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, com destaques para a Educação Matemática na infância.

Dito isso, estruturo este texto em 5 seções, incluindo esta Introdução que teve como objetivo contextualizar a temática de estudo ao leitor. Assim, na seção segunda do trabalho discuto o enquadramento teórico a partir dos estudos culturais da identidade e apresento algumas reflexões sobre formação e profissionalização da educadora de creche. A terceira seção, nomeadamente metodologia de investigação, destaca a abordagem metodológica e o principal instrumento de produção de dados (entrevista narrativa). Os resultados e encaminhamentos são referenciados na quarta seção e, por fim, a quinta e última apresenta as considerações finais.

Enquadramento teórico

No contexto brasileiro, o campo da Educação Infantil embora constitua foco de inúmeras investigações ainda é relativamente recente enquanto área do conhecimento pensada a partir de perspectivas/estudos que buscam compreender processos curriculares para levantar indicadores de atuação das profissionais, especialmente para as que atuam diretamente creche com crianças de zero a três anos de idade.

Tal situação, quando referenciada à Educação Matemática, de acordo com Moraes (2020) o debate é ainda mais escasso, ao que incluo ser quase inexistente quando o assunto envolve "o que" e "como" pensar ações de natureza matemática com crianças menores de três anos. Com isso, parece urgente centrarmo-nos "um olhar apurado sobre a presença da Educação Infantil no campo da Educação Matemática" (Moraes, 2020, p. 6), especialmente aqui para a linguagem matemática no espaço-tempo das práticas de cuidado e educação com a primeira infância.

A história da Educação Infantil e da formação de suas profissionais lembra que "o debate sobre a formação de professores, ou de educadores como alguns ainda preferem chamar, sempre partiu de uma ênfase muito grande sobre as características do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos" (Campos, 1999, p. 127). No cerne desta questão localiza-se a discussão sobre a necessidade de pensar práticas que não dissociem cuidado e educação na rotina das instituições. Assim, como nos lembra Ostetto (2000), seria interessante pensar uma perspectiva de planejamento que inclua os bebês e crianças bem pequenas, haja vista que estas podem vir a ser "prejudicadas" pelo não acesso à determinadas experiências pela

visão adultocêntrica que poderá vir a julgá-los como ainda não "desenvolvidos" para o contato com algumas linguagens como, por exemplo, a linguagem matemática.

A sensibilidade para inclusão dos bebês em perspectivas do planejamento educacional implica pensar uma formação de educadoras que, para além do domínio de habilidades pedagógicas do campo do conhecimento da docência, reconheça a criança como sujeito protagonista de seu desenvolvimento e a consequente aprendizagem. Pensar o bebê e a criança bem pequena neste entendimento requer olhar para eles como agentes do processo.

Kramer (2005, p. 137) considera que "A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade". Sem dúvida, tal assertiva implica a importância de investimentos em pesquisas direcionadas para descortinar a realidade da Educação Infantil enquanto espaço de atuação profissional.

> A indicação de um perfil para a docência na educação infantil e a discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só pode emanar de um profundo conhecimento sobre esses profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas em creches e em pré-escolas. Isso representa aproximar os componentes curriculares de cursos de formação inicial e/ou de formação em serviço das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e se proceder (Delmondes, 2015, p. 20).

Sobre a identidade, segundo Delmondes (2015, p. 20) "O trabalho na Educação Infantil de 0 a 3 anos, exige que o professor tenha uma prática docente dinâmica, que o mesmo possua formação específica para atuar nesta etapa de ensino". Dubar (1997, p. 4) descreve que "O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações". Por esta razão, a colaboração entre os professores parece exercer um papel importante na identidade profissional na docência na Educação Infantil, o que demonstra a necessidade do trabalho colaborativo, do estudo em grupo, haja vista que a constituição da identidade ocorre em uma interação com o meio, inclui características da especificidade da formação, demanda ações de integra-se ao campo do trabalho em uma constante relação com os pares.

Stuart Hall (2019) destaca que o conceito de identidade é complexo. Contudo, para o autor, a visão clássica deste termo na Sociologia, encara que "a identidade é formada na "interação" entre o "eu" e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior

que é o "eu real", mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem" (Hall, 2019, p. 11).

Ao reportar a discussão de Hall, sobre a constituição do sujeito sociológico, em uma constante relação do eu com a sociedade, ao dialogar com o mundo cultural externo, compreendo que em um ambiente de trabalho colaborativo em que as pessoas estudam, refletem, negociam significados e levantam indicadores de atuação, como ocorre no GEOOM/UFSCar, a identidade do "eu" professora de Educação Infantil interage e fortalece com o "nós", demais participantes do mundo social presente no coletivo do professorado. Hall (2019) considera ainda que a consciência do interior do sujeito não é autônoma, esta forma-se "na relação com 'outras pessoas importantes para ele'", que medeia valores, sentidos e símbolos - da cultura - em universos-mundos que nos habitam (Hall, 2019).

A identidade profissional está atrelada "a contextos, experiências, ou conhecimentos necessários para o exercício da profissão, disseminados em programas de formação" (Cyrino, 2017, p. 701). Neste sentido, pensar a identidade profissional da educadora de creche implica reconhecer que esta não se dará fora do contexto histórico, social, político e econômico com o qual as "lutas" da Educação Infantil se depararam nos últimos 30 anos. "Assim, observamos que a identidade do professor de Educação Infantil ainda se encontra permeada por um caráter assistencialista, especialmente para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos" (Goulart, et. al. 2013, p. 29).

Por essa razão, defendo o posicionamento de que no âmbito da formação continuada, no exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas, as educadoras têm condições como profissionais intelectuais que são (Contreras, 2002) de cientificizar suas ações (Franco, 2005), o que se dará em ambientes colaborativos e reflexivos em que estas assumem o protagonismo no "processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo" (Franco, 2005, p. 485).

Portanto, para fazer ecoar as vozes e a consciência do ato político que o educar e cuidar [matematicamente] (Ciríaco, 2020) promove nas interações entre professora-criança, o trabalho com a pesquisa narrativa é promissor para o tratamento das trajetórias das educadoras que estão no Grupo de Estudos "Outros Olhares para a Matemática".

Metodologia de investigação[3]

Frente ao destaque deste grupo na comunidade brasileira de Educação Matemática, é possível inferir que o GEOOM/UFSCar desempenha um papel importante nas discussões da Matemática na Educação Infantil, justamente por ser um dos grupos pioneiros dessa natureza no país (Azevedo, 2012).

Nos moldes da extensão, o grupo caminha no sentido de fortalecer as discussões matemáticas na atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Trata-se de um grupo que se constituiu num contexto colaborativo que tem como propósito estudar, refletir coletivamente e construir práticas pedagógicas que envolvem a linguagem matemática na Educação Infantil. Ao se tornar um grupo que se desenvolve num contexto colaborativo, o GEOOM fez e faz uso de diversas atitudes: relação interpessoal não hierárquica; participação efetiva; ajuda mútua; relação de confiança; negociação cuidadosa; tomada conjunta de decisões e metas desenvolvidas em conjunto; aproximação entre teoria e prática; comunicação efetiva – diálogo; trabalho coletivo, com responsabilidade profissional compartilhada e contínua (Fiorentini, 2004).

Dito isso, participaram da entrevista narrativa, a partir da perspectiva de Schütze (2010), 8 educadoras. O tempo médio de cada sessão foi de 2 horas e estas foram realizadas entre os meses de julho a setembro de 2023. Dado o recorte para a análise no presente artigo, centrarei minhas análises na narrativa de duas educadoras, sendo uma de bebê e outra de criança bem pequena.

O método narrativa de Schütze (2010) envolve 6 passos, a saber: 1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva (máximo e mínimo); e 6. Construção de modelo teórico. Durante a entrevista narrativa, intencionou-se tomar uma questão geradora como objeto reflexivo, abarcando os percursos da trajetória com a docência na Educação Infantil, incluindo os temas que tocam a investigação: "Ingresso no grupo de estudos", "Ações de permanência neste espaço colaborativo" e "Potencialidades formativas para a abordagem da Educação Matemática na infância", entre outros pontos.

[3] Cumpre salientar que a investigação tem registro e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, pelo CAAE N.: 56585822.8.0000.5504, Parecer: 5.461.494.

Resultados e discussão

Neste trabalho, as educadoras serão identificadas por nomes fictícios. Os nomes em questão foram por mim referenciados com base na história de vida de cada uma delas. Conforme destacado, aqui busco explorar a trajetória e narrativa de duas das colaboradas do estudo em questão: **Alamanda** e **Petúnia**.

Inspirado na Pedagogia do educador alemão Friedrich Froebel, fundador do jardim de infância, refiro-me às educadoras como nome de flores e, com isso, tento descrever quem são estas adultas que dedicam grande parte de suas vidas ao cuidado e educação no âmbito do atendimento aos bebês e às crianças menores de três anos de idade. A Pedagogia de Froebel, pedagogo dos jardins de infância, toma como filosofia de vida e formação o fato de que as educadoras são consideradas "jardineiras", as quais "regam" as "plantinhas" (crianças) para que elas cresçam e se desenvolvam.

A educadora **Alamanda** tem 51 anos, residente na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, dedica-se ao trabalho no campo da Educação Infantil desde o início de sua docência: há 28 anos. Em analogia à flor, que é muito popular e nativa do Brasil, **Alamanda** esbanja delicadeza ao pensar a organização do trabalho pedagógico com crianças menores de três anos. Assim como a flor, a educadora em questão tem um pensamento de que os ambientes naturais constituem-se fontes ricas para o desenvolvimento e aprendizagem no período da infância. **Alamanda** é educadora de crianças de dois a três anos de idade e comentou em entrevista a importância que atribui às atividades e vivências livres com o grupo com o qual atua.

Como formação inicial, além do curso de licenciatura em Pedagogia, formou-se no Magistério (modalidade Ensino Médio) no ano de 1994, mesma década em que ingressou na docência na Educação Infantil e que marca a passagem do atendimento de creches e pré-escolas brasileiras do setor assistencialista para o setor educacional.

A infância de **Alamanda** foi marcada por descobertas e aprendizagens.

> *[...] a gente brincava e tudo, mas sempre brincava muito sozinha mesmo, mas sozinha com os bichos, com a natureza, com o meio e tudo, nas descobertas mesmo, não é?! Que eu costumo dizer com caixa de energia, com árvores de subir, de se jogar, então era assim meu mundinho ali... Uma infância bem infância mesmo, de curiosidade* (**Alamanda**, entrevista narrativa, julho de 2023).

Viver a infância como um tempo de experiência, com ações livres e de contato com a

natureza parece ter feito esta educadora a desenvolver perspectivas de atuação, quando do momento do ingresso na carreira e de seu curso de vida na docência, alguém que considera relevante a exploração de espaços circunstanciados para que as crianças possam interagir e brincar.

> *E interessante... agora eu vou trazer lá para o GEOOM [referindo-se ao nosso grupo de estudos] tá?! Agora é.... quando adulta... fez eu refletir muito sobre isso [pensativa]. Eu nunca imaginei ser uma professora, porque eu nunca me senti capaz de ser uma professora, não é?! É assim…uma nossa, sábio demais... nunca pensei nisso. Então, passei uma infância assim, uma infância com dificuldade de interações, com dificuldade de fazer amigos, era um no outro. Mas, ao mesmo tempo, tranquila. E na escola, muita dificuldade em termos de alfabetização, é… chorava muito, mais ou menos choro de berros, mas era... [pensativa] tudo me tocava…o canto da professora eu chorava. Se eu entrasse numa brincadeira não era muito de brincar socialmente, mas nessa fase repetia sim, eu aprendia, está bom. É isso, os animais sempre foram os meus companheiros e é isso. Essa foi minha infância!* (Alamanda, entrevista narrativa, julho de 2023).

Ao comentar sua relação com a Matemática menciona ter sido, grande parte do período de sua escolarização, um trauma. Isso porque, segundo ela, "[...] *tinha que decorar, decorar tabuada, decorar... e eu não…não conseguia entender, não conseguia*". Pensar processos de ressignificar formas de explorar as propriedades matemáticas foi algo que permeou a trajetória de **Alamanda** quando reflete sobre o papel dessa área de conhecimento em sua carreira como educadora. Assim, no ano de 2014, conheceu o grupo de estudos Geoom por meio de uma colega de trabalho, a qual começou a frequentá-lo em 2012 e sentiu-se confortável em integrar um espaço de formação compartilhada para discutir a Matemática na Educação Infantil.

> *Me apaixonei pelo grupo é… porque ali eu me encontrei, eu falei "nossa, de fato você pode". Realmente, você não se sente sozinha nessas práticas, porque… não tem julgamento, as suas práticas estão ali, o pessoal colabora, você colabora, entendeu? Que é eu…eu acredito que é de uma formação mesmo e uma formação que busca assim... refletir sobre a sua prática (...) Bom, enfim, aí quando eu encontro o GEOOM eu vejo que existem realmente parceria, o pessoal coloca, há críticas, porque eu gosto bastante de críticas construtivas, porque eu acho que são elas que permitem você crescer tanto como ser humano quanto profissionalmente… (...) Eu gosto de refletir, não é cacetada, crítica mesmo, "olha não é por aí não é?! Vamos pensar de forma…", que você reflete, você chega e você reflete, fala "olha qual é o caminho, qual é o caminho que eu vou buscar?" Estou errada, então, vamos mudar para cá ou, então, não é muito bem esse caminho!* (**Alamanda**, entrevista narrativa, julho de 2023).

Em relação às contribuições do grupo de estudos para sua prática, de modo geral, a

educadora relatou que este serve como espaço de encorajamento para ampliação das possibilidades de atuação com a Educação Infantil. Como estamos, desde 2022, discutindo questões sobre o trabalho com a linguagem matemática na creche, **Alamanda** sentiu-se incentivada à assumir uma turma de crianças menores de três anos e, frente à isso, dá os créditos de tal decisão ao espaço do grupo.

> *E…crianças de zero a três, como o grupo contribuiu? É… até me incentivou a pegar [assumir como educadora regente] uma turma esse ano menorzinha ainda porque ano passado [2022] eu já peguei, mas não independente de…eu…eu… [pensativa] a Educação Infantil para mim sempre foi e sempre será a Educação Infantil, isso bato na tecla, independentemente, se eu estou no ano berçário [atuando com bebês], se estou com crianças maiores, lógico que tem um grupo com quem eu me identifico mais por eu ser muito ativa, como diz... às vezes estabanada, não é?! E…lógico eu me identifico mais com crianças maiores "tá" bom, em termos de trabalho, mas ao mesmo tempo não quer dizer que não, porque para mim é um todo a Educação Infantil, de zero a três anos também é um pleno desenvolvimento ali, eles trazem questões de coisas ali que nossa, né?! Que é para ser explorado, e é para ser explorado desde a tenra idade, a maternidade, a ciência, o meio, entendeu?! E o grupo [referindo-se ao espaço de colaboração no Geoom], o que ele traz? (...) Trabalhar de acordo com a fase de desenvolvimento e trazer, da mesma forma, não é?! Trazer as práticas que contribuam para o desenvolvimento da criança, não é?! Acho que há Matemática de zero a três? Sim, é possível! Porque é o corpo que ela se movimenta, é o meio que ela tá ali curiosa, é uma forma de brincar com ela, não é?! Com as crianças é…contribui bastante, é sem medo assim... de zero a três anos não tenho o que…todo mundo até medo de assumir uma turma de crianças com essa faixa etária* (**Alamanda**, entrevista narrativa, julho de 2023).

Especificamente, sobre a Matemática, como vimos, a visão da educadora é de que desde bebês as crianças se movimentam no espaço em que vivem e, assim, por meio do senso espacial aprendem procedimentos e comandos de localização que são de natureza matemática. Em sua narrativa, descreve que tal visão é possível a partir das reflexões expressas no grupo de estudos juntamente com as demais colegas partícipes. Tal assertiva é reforçada quando comenta sobre o antes e o depois de sua inserção no Geoom:

> [...] *eu fazia de uma forma assim é…meio que incerta … por ter tantos julgamentos e por não ter essa base teórica tão aprofundada mais voltada para a linguagem, talvez porque eu falava: "não, não é assim, eu acho que tem que ser assim, é…dessa forma, olha eles estão pensando" mesmo tendo aula, eu tive que registrar e falar: "olha…eles [os bebês e crianças menores de três anos] tão fazendo Matemática", mas quem [referindo-se à referenciais teóricos que respaldem a atuação da educadora de creche] fala isso? Entendeu? Olha, será que é isso mesmo? Mesmo eu sabendo que tinha resultado, que as crianças desenvolviam, que eles estavam fazendo, mas não tinha essa, é…esse suporte, sabe? Então, hoje eu acredito mais, muito mais em mim, no meu potencial como professora, em relação aí, tem um pouquinho mais*

> *de potencial para falar: "nossa, realmente eu trabalho a linguagem matemática na infância" ... aqui com as crianças sei qual é o caminho que eu estou seguindo, que às vezes fica perdida, não é?! Por segurança, de formação, ou por não, por saber se de fato é assim ou não. É...é dessa forma assim, o grupo de estudos deu mais assim... [pensativa] segurança mesmo, sabe? Para falar: "Não! Eu estou no caminho", embora eu nunca fiquei na dúvida, mas...assim como que eu...como que eu vou usar o termo, é...como eu uso o termo, assim, não é nem questão de insegura...não é insegurança, é falar: "Não.... eu [estalo], tal pessoa fala isso [os autores]", entendeu? É dessa forma que eu estou trabalhando, porque é assim que tem que ser, e a Matemática é isso mesmo, não é?!* (**Alamanda**, entrevista narrativa, julho de 2023).

No caso de **Alamanda**, os encontros com o grupo de estudos trouxe um feedback de como estava atuando e redirecionou suas ações práticas, agora fundamentada em referenciais teóricos da área, o que para ela, como vimos no excerto da narrativa, coloca sentidos mais direcionados ao caminho da organização de seu trabalho com a Matemática nas vivências com crianças menores de três anos.

A segunda educadora entrevistada e apresentada neste texto é **Petúnia**. Natural da cidade de São Carlos, com 44 anos, atuava no momento da produção de sua narrativa com bebês em uma instituição da rede privada de ensino de São Carlos-SP. Concluiu o curso de Magistério (Ensino Médio) em 1997, também na década de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa educacional, e na sequência ingressou na carreira docente.

Petúnia é uma flor de fácil cuidado. Para seu desenvolvimento, este tipo de flor necessita de solo fértil e drenável. Dessa maneira, assim como as características de vida da flor, a educadora em questão, dada sua narrativa, teve em sua trajetória "areia" e "adubo" que a incentivaram a continuar seus estudos e a acreditar na educação como forma de transformação social dos sujeitos.

Ao comentar sobre sua infância, destaca:

> *Ah, a minha infância, eu fui uma menina muito arteira [risadas altas]. Aproveitei muito a minha vida. É... quando pequena sempre fui o inverso da minha irmã, é... adorava ficar na rua, brincando com as crianças, adorava brincar de esconde-esconde, subia em árvore, pulava, eu aproveitei muito a minha infância, aproveitei muito mesmo! Tem até algumas cicatrizes da infância nas pernas, como a gente diz, criança que é arteira, levada, que gosta de fazer muitas coisas. Então, eu não tinha muita... [pensativa] adorava, adorava mesmo brincar na rua, vamos dizer que antigamente a gente tinha essa liberdade, não é?! Não tinha esse...esse medo de deixar as crianças na rua. Então, assim, a gente acordava, fazia o que tinha que fazer em casa e depois minha mãe deixava um tempo a gente brincar na rua, sabe? De corda, brincadeira de elástico. Eu aproveitei muito mesmo a minha infância* (**Petúnia**, entrevista narrativa, agosto de 2023).

A ideia de liberdade permeou a fase do ser criança e do viver a infância de **Petúnia**. Quando a educadora reflete sobre o tempo de "antigamente", coloca em sua fala e semblante preocupação com os tempos do "hoje" e, sem dúvida, isso recaí na questão central de como pensar o currículo para a crianças de zero a três anos em tempos incertos, currículo este que, pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), precisa constituir-se com base em dois eixos estruturantes: as "interações e a brincadeira".

Quando refletiu sobre sua relação com a Matemática, ficou evidente não ser esta uma das disciplinas preferidas na escola.

> [...] *a realidade é que assim, eu nunca é…nunca fui, vamos dizer, fã, nunca fui aquela criança que gostasse de Matemática, não sei se é porque também era tudo…para mim, era a forma maçante de aprender, não é?! A gente não vivenciava as coisas como hoje, era tudo livro, é… decorando. Então, assim, para mim não era uma coisa muito prazerosa, e eu tinha muita dificuldade, muita dificuldade mesmo em Matemática (...) Antigamente era aquela coisa muito…centrada, não é?! Tinha que ser daquele jeito, não tinha muita brincadeira. Então, é uma…um marco para mim não era muito legal não. Hoje eu vejo a Matemática de outra maneira* (**Petúnia**, entrevista narrativa, agosto de 2023).

Ao comentar o percurso educacional, **Petúnia** expõe que os dissabores com a Matemática tem suas raízes na forma como esta lhe fora apresentada. Com base nisso, é possível fazer a afirmação de que, como destacam estudos da Psicologia da Educação Matemática (Ciríaco & Pirola, 2018), nossas atitudes para com a disciplina são formadas com base nas experiências adquiridas na trajetória escolar, sejam elas negativas e/ou positivas. A partir desse referente, influenciado por questões também afetivas, podemos nos aproximar e/ou distanciarmos da Matemática. Ao vê-la "hoje" de uma outra forma **Petúnia** refere-se ao processo de ressignificar de suas experiências, agora como adulta-educadora de creche que direciona suas ações para vivências mais significativas.

Parte da forma de pensar tem reflexos de sua inserção no grupo colaborativo, como anuncia ao relembrar sua chegada no Geoom (por intermédio de sua irmã que também é educadora infantil e que já estava no grupo há algum tempo).

> *Aí ela num dia perguntou para mim: "Irmã, qual é a faixa etária de criança que você trabalha?", aí eu falei: "eu trabalho com crianças de 1 a 2 anos, berçário 2". Aí ela falou: "Ah! Eu faço parte do grupo GEOOM não sei o quê, não sei o quê", começou a falar e tal, aí eu fiquei pensando: ela falou "a gente trabalha tal pensando na Matemática", e já pensei: "Meu Deus, Matemática! É o ponto difícil para mim, o que é que ela quer fazer comigo… sabe que eu*

> *não sou da Matemática, Matemática, exata é ela". Eu já fiquei pensando: "o que é que ela vai querer", ela falou assim: "olha, você não gostaria de fazer parte do grupo?". Ela falou assim: "vai, eu te ajudo, qualquer coisa eu vou ser…na verdade você vai me ajudar, porque eu não trabalho com crianças pequenininhas e eles estão precisando de criança…de professor que trabalha com a…com criança de zero a três, então, você se encaixa nesse…é…nesse perfil". Aí eu falei: "Então, está bom, então, eu vou começar a participar!". Aí foi quando eu ingressei e conheci as meninas [referindo-se as demais educadoras de creche] do GEOOM e os meninos [estudantes da licenciatura em Pedagogia e Matemática integrantes do grupo] também [risadas]* (**Petúnia**, entrevista narrativa, agosto de 2023).

O espaço de compartilhamento de práticas profissionais e de colaboração no ambiente de trabalho colaborativo do grupo em questão, faz com que as educadoras já atuantes neste convidem outras na perspectiva de que estas colaborem com as discussões. Quando **Petúnia** descreve a necessidade de integrar-se ao Geoom, pela fala de sua irmã que reforçou a importância de se ter no grupo educadoras de crianças de zero a três, exprime o quão o grupo torna-se responsabilidade de todas as participantes, uma vez que estávamos, enquanto equipe de investigadoras e investigadores, em vias de iniciar uma pesquisa sobre a linguagem matemática na creche. Com isso, vimos que a inserção de **Petúnia** no grupo foi em 2021.

Ao ser convidada para reflexão das contribuições que evidencia em sua prática após sua vinculação ao Geoom, ressalta:

> *Eu tenho uma visão totalmente diferente do que eu tinha! O GEOOM tem muitas vivências, tem muitas coisas que dá… [pensativa] as meninas compartilham ideias, compartilham "ah você pode fazer isso, fazer aquilo e tal". Então, assim, abre a sua mente para outra visão, para você querer melhorar, para você ajudar mais os seus alunos, ajudar as crianças é…principalmente porque ele é assim de zero a três, eles [referindo-se aos bebês] estão com a mente super abertas para aprender e de maneira lúdica, é prazerosa para eles (...) A minha coordenadora super [faz sinal de joia com as mãos] acha legal, ela…ela fala "aqui na escola, realmente Petúnia não pode dizer não, você é a única pessoa que eu…que eu vejo, eu percebo e…dia a dia a gente vê a evolução que você teve durante os anos", isso é verdade! E é um resultado também através do grupo [Geoom] porque a gente aprende, então a gente evolui e….e eu estou sempre levando coisas diferente, eu tenho sempre ideias, eu saio da caixa [faz gesto de estreito com as mãos]* (**Petúnia**, entrevista narrativa, agosto de 2023).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, com especificidade no campo da Matemática e seu trabalho com os bebês, **Petúnia** descreve que no grupo conseguiu enxergar a presença da linguagem matemática em vivências pedagógicas planejadas, de modo intencional.

> *A Matemática para mim não foi uma… uma experiência boa! Mas eu tento dia a dia com as experiências, com as vivências que as meninas [demais educadoras de creche do grupo] compartilham no GEOOM é…trazer para minha vida para mim poder levar para a vida dos meus alunos sabe, para as minhas crianças, para que elas possam ter prazer em aprender desde pequeno e sei que… que eu, eu sinto, eu sinto bastante assim, que tudo tudo que envolve a Matemática de forma lúdica, de forma tranquila (...) E hoje eu vejo que a Matemática está presente no nosso dia a dia o tempo todo, para tudo a gente usa Matemática, para tudo. Então, assim, eu acho que o GEOOM contribuiu muito na minha vida, para mim pensar dessa maneira, e eu espero continuar nesse grupo por bastante tempo (...) Então, eu falo…eu falo que o GEOOM me fez ver que as brincadeiras, os momentos assim tem que ser aproveitados assim, de forma a deixar com que as crianças fiquem lá, aproveitem, explorem mesmo, e que a gente possa ter o tempo de ficar observando e com aquele…com aquela…com uma visão crítica sabe, de "nossa, olha, fez aquilo, nunca pensei. Olha lá, aquilo é tal estratégia, nunca imaginei", então assim a gente, nós também estamos aprendendo com eles, e não fazer por fazer. E é isso!* (**Petúnia**, entrevista narrativa, agosto de 2023).

Frente ao exposto na narrativa de **Petúnia**, percebemos que a participação efetiva em um grupo de trabalho com natureza colaborativa vem contribuindo para seu desenvolvimento na carreira, haja vista que afirma ser neste espaço onde enxergou a Matemática com "outros olhares", agora dando sentido às vivências com os bebês ao oportunizar brincadeiras e interações que demandem observação e escuta ativa da educadora a partir do direcionamento do processo educativo planejado, situado, registrado e documentado.

Considerações finais

Antes de concluir as considerações finais do artigo, peço licença para retomar a questão geradora do estudo, anunciada no resumo:

- O que a pesquisa narrativa (biográfica) revela acerca da relação das educadoras com a Matemática e a constituição de suas identidades, mediadas pela colaboração, no percurso de vida daquelas que oportunizam experiências de cuidar e educar matematicamente bebês e crianças bem pequenas?

Em resposta ao questionamento destacado, cumpre salientar que aqui a pesquisa narrativa apresenta-se como método. Enquanto método, compreendo que a narrativa implica oposição a dicotomia de outros métodos convencionais, os quais tendem a produzir e analisar dados tomando "os sujeitos como deslocados de suas realidades ao mesmo tempo em que denuncia a distância entre pesquisador e o sujeito da pesquisa" (Vaz, 2019, p. 57). Logo, ao analisar a identidade de educadoras de creche, esta análise não pode ser feita sem

considerar seus itinerários de vida em formação, seus espaços de atuação, suas condições de trabalho e percepções sobre o que é ser educadora de crianças menores de 3 anos, o que implica reconhecer o movimento lógico-histórico em que a profissão docente, especialmente no campo Educação Infantil, vem sendo pensada na história do atendimento à infância no Brasil.

Sobre o potencial da pesquisa narrativa, é possível inferir que esta, num grupo de estudo colaborativo (Fiorentini, 2004), conforme verificou-se nas falas de **Alamanda** e **Petúnia**, auxilia na percepção da cultura de análise da prática pedagógica ao buscar promover diálogo com o "eu" das educadoras, dando sentido para as experiências constituídas em um movimento autoreflexivo de suas biografias.

Assim, como forma de conclusão do que propus discutir neste texto, findo esta análise destacando o contributo social do processo de olhar para a identidade de educadoras matemáticas da infância: o de abrir agenda de discussão e formação acerca das especificidades do trabalho na creche. Pelas vozes ecoadas na seção de resultados e discussão, penso termos indicadores de análise para o cenário do debate acadêmico no âmbito da Educação Infantil e da profissionalização docente daquelas que atuam, historicamente, com bebês e crianças bem pequenas. No caso específico do GEOOM/ UFSCar, pode-se concluir que existem mecanismos de resistência e consciência política da importância da exploração matemática, o que passou a ocorrer com maior intencionalidade pedagógica frente a apreciação crítica do movimento de autorreflexão sobre o que fazem na rotina de trabalho diário da creche.

Em suma, tenho consciência de que a investigação em curso ainda não findou-se e que esta poderá contribuir para a sistematização de fundamentos teóricos e metodológicos referentes aos impactos de um grupo de estudos para a mudança de atitude e identidade das educadoras partícipes da ação, favorecendo espaços de interlocução e diálogo com os campos da Educação Infantil e da linguagem matemática de zero a três anos, debate este pouco recorrente na literatura especializada brasileira e internacional.

Referências

Azevedo, P. D. de. (2012). *O conhecimento matemático na Educação Infantil*: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. [Tese de doutorado em Educação do Centro de Educação e

Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos], São Carlos, SP, Brasil. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. D. (2002). *Investigação colaborativa*: Potencialidades e problemas. Reflectir e investigar sobre a prática profissional, (1), 43-55. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069

Brasil, M. da E. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil*. MEC. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Brasil, M. da E. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Campos, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.126-142, dez. https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?lang=pt&format=pdf

Ciríaco, K. T. (2020). Entre o idioma das árvores e o perfume do sol. In: Azevedo, P. D. de., & Ciríaco, K. T. *Outros olhares para a Matemática*: experiências na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, pp.15-18.

Ciríaco, K. T., & Pirola, N. A. (2018). "A Matemática, ela assusta um pouco": crença de autoeficácia e mudança de atitudes de estudantes de Pedagogia a partir da pesquisa na formação inicial. *REVEMAT*, Florianópolis, SC, v. 13, n. 1, pp. 147-162. https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2018v13n1p147/37865

Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

Cyrino, M. C. de C. T. (2017). Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 24, 31 dez. https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518/4136

Delmondes, I. S. dos S. (2015). *A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente*. [Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco], Campo Grande, MS, Brasil. https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18256-iraildes-sales-dos-santos-delmondes.pdf

Dubar, C. (1997). *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora.

Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M. de C., & Araujo, J. L. (Orgs). *Pesquisa quantitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.53-85.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-ação. Revista Educação e Pesquisa. V. 31, n. 3, São Paulo, set/dez. https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt

Goulart, M. I. M., Guimarães, M. B., Medrado, J. B., & Pierangeli, T. (2013). Quem são os professores da Educação Infantil? Um estudo a partir do Programa PROINFANTIL. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 16, p. 31- 48. https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5335/3695

Hall, S. (2019). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 12ª ed. 2ª. r. Lamparina.

Kramer, S. (Org.). (2005). *Profissionais de Educação Infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática.

Moraes, J. C. P. de. (2020). A presença da Educação Infantil em componentes obrigatórios de Educação Matemática em cursos de Pedagogia nas Universidades Federais do Sul do Brasil. *Vidya*, v. 40, n.2, pp.5-21. https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3308/2587

Ostetto, L. E. (Org.). (2000). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus.

Schütze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, W., & Pfaff, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*: teoria e prática. Petrópolis (RJ): Vozes, pp.211-22.
Vaz, T. R. D. (2019). Desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa biográfica e sua análise em Fritz Schütze. In: Souza, E. C. de, Leite, Y. U. F., Vaz, T. R. D., & José, G. de O. M. (Orgs.). *Narrativas (auto)biográficas em diálogos*: políticas, formação e práticas. CRV: Curitiba. pp.55-72.

É "por trás do texto escrito" que a colaboração acontece! História das histórias de grupos colaborativos brasileiros

Danielle Abreu Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
danielleabreu@gmail.com

Klinger Teodoro Ciríaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

Quando observamos uma dissertação e uma tese já defendidas em um repositório, nem sempre este trabalho conta o percurso das dificuldades e aprendizagens ao refletir sobre o processo vivenciado pelos pesquisadores. Partindo dessa constatação, relatamos resultados parciais de uma tese de doutoramento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo é compreender limites, desafios e perspectivas de investigadores em Educação Matemática brasileiros na estruturação de suas teses no âmbito de grupos colaborativos, a partir da história de suas histórias. Para tanto, a abordagem metodológica para a produção de dados necessária à compreensão do objeto é a História Oral. O referencial teórico contempla autores do campo do trabalho colaborativo (Fiorentini, 2004), formação de professores (Nacarato, 2005), e a História Oral (Morais; Garnica, 2006). Neste contexto, apresentamos resultados de uma das etapas adotadas para a operacionalização da pesquisa em curso, que foi o mapeamento de teses de doutorado na área da "Educação" e "Educação Matemática" desenvolvidas com/em grupos colaborativos na região do Sudeste brasileiro, especificamente do estado de São Paulo. Identificamos, como fonte primária, três estudos em diferentes contextos formativos: Educação Infantil (Azevedo, 2012); Anos Finais do Ensino Fundamental (Sanavria, 2014); e Ensino Superior (Traldi Júnior, 2006). Face aos resultados, evidenciamos, a partir da leitura dos trabalhos mapeados, que a História Oral ganha destaque para o potencial da abordagem metodológica no cenário da constituição da história dos grupos colaborativos porque contribui para que nós, como pesquisadores, possamos compreender limites e perspectivas das investigações localizadas, isso porque o próximo passo será desenvolver a narrativa com os autores das teses. Os três trabalhos partiram de necessidades formativas do contexto em que atuavam (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Superior) colocando os educadores como protagonistas do processo

investigativo. Frente ao que intencionamos em nosso trabalho, com a entrevista que desenvolveremos, será possível levantar indicadores de atuação que poderão fortalecer pistas para o campo teórico-metodológico para pesquisas que perspectivam uma abordagem centrada na formação de educadores pelo viés dos grupos colaborativos.
Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Professores. Grupos Colaborativos. História Oral.

Introdução

Neste artigo apresentamos resultados parciais de um doutoramento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, em que discutimos resultados de uma das etapas adotadas para a operacionalização da pesquisa em curso, que foi o mapeamento de teses de doutorado na área da "Educação" e "Educação Matemática" desenvolvidas com/em grupos colaborativos na região do Sudeste brasileiro, especificamente do estado de São Paulo.

Na tese que estamos a desenvolver, propomos um trabalho que visa produzir narrativas de pesquisadores doutores que têm, como objeto de suas teses, investigações com grupos colaborativos. O intuito é compreender quais são/foram os sentidos atribuídos a partir da experiência da constituição dos grupos, quais os desafios, limites e perspectivas no narrar das histórias dos espaços-tempos coletivos de aprendizagens docentes. É produzir uma tese contando a(s) história(s) que geralmente ninguém conta. O que pode uma história sobre histórias de grupo colaborativos? O que está por trás da pesquisa em seu percurso de materialização?

Para tanto, a opção metodológica mais apropriada no momento é a História Oral. Acreditamos que, dessa maneira, será possível reconstruir o passado no tempo presente, reconstruir o percurso de escrita desses pesquisadores através do processo de rememoração das dificuldades que vivenciaram e que possibilitarão indicadores de atuação para outros estudos da área.

Tendo em vista a problemática apresentada, o que se quer responder com o desenvolvimento deste trabalho é: Como a experiência constituída por pesquisadores, doutores na área da Educação Matemática, pode contribuir para o processo de compreensão da estruturação de práticas em grupos colaborativos, bem como auxiliar futuros trabalhos

de natureza semelhante?

Assim, o texto encontra-se estruturado nas seguintes seções: 1. Introdução, que cumpre o papel de contextualizar a proposta e apresentar a dinâmica da organização escrita do referido trabalho; 2. Referencial teórico, em que são apresentados os principais pressupostos teóricos; 3. Procedimentos metodológicos, em que apresentamos a abordagem, fontes e formas de produção de dados; 4. Discussão e análise dos dados; e, por último, 5. Considerações finais.

Referencial Teórico

A discussão sobre colaboração em grupos colaborativos na área da Educação e Educação Matemática é relativamente recente em nosso país. Segundo Fiorentini e Crecci (2013), essas práticas foram estruturadas no final da década de 1990 para fortalecer as ações de formação e desenvolvimento profissional docente, no sentido de buscar "[...] parceria entre professores universitários e professores da escola básica que se dedicam à reflexão sobre as práticas de ensinar e aprender na sala de aula" (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 17).

Fiorentini (2004), ao caracterizar um grupo colaborativo, sinaliza que:

> [...] é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos (p.53).

Fazer parte de um grupo colaborativo implica em querer mudanças e sair da zona de conforto porque a "[...] colaboração transporta o desenvolvimento profissional dos docentes para um cenário em que eles podem aprender uns com os outros, compartilhar experiências, medos e pensamentos; porém, esta deve ser espontânea" (Perin, 2009, p. 45).

"Os termos colaboração e cooperação, embora se considerem como sinônimos na linguagem corrente, na literatura alguns autores preferem fazer a distinção entre ambos, tendo por base o significado etimológico dos verbos colaborar e cooperar" (Cardoso, 2016, p. 4). Corroborando tal entendimento, Boavida e Ponte (2002) classificam colaboração com o "*laborare* (trabalhar)" e a cooperação com "*operare* (operar)" "[...] que, juntamente com o prefixo co, entram na constituição das palavras colaborar e cooperar" (Boavida; Ponte, 2002, p. 4).

Sendo assim:

> [...] há uma diferença entre o trabalhar e operar, mas também, que ao integramos estas com o prefixo "co" as tornam ao mesmo tempo conceitos distintos e indissociáveis no começo de um trabalho que se quer colaborativo, ou seja, um grupo nasce cooperativo e torna-se colaborativo (Ciríaco; Santos, 2020, p. 573).

Dito isto, é importante compreendermos a distinção entre esses dois verbos (cooperar e colaborar). Na cooperação há relações hierárquicas e ajuda mútua entre os envolvidos, contudo, na colaboração também se trabalha em conjunto, porém, o objetivo é maior porque visa o bem comum e a liderança é sempre compartilhada, sem a existência de hierarquia. Destarte, o trabalho na perspectiva colaborativa possibilita ainda "[...] o resgate de valores com o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista" (Damiani, 2008, p. 225).

Temos, no Brasil, alguns grupos que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva e que já se intitulam como grupos colaborativos e outros que, embora tenham tal perspectiva (de atuação que é a parceria com a escola), ainda não têm essa denominação. A exemplo dos grupos consolidados, destaco o Grupo de Sábado (GdS) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), constituído em 1999, que conta com professores que ensinam Matemática de escolas públicas e da rede privada da região de Campinas – SP, o qual tem interesse em:

> [...] refletir, ler, investigar sobre a prática docente de Matemática nas escolas e, de outro, alguns acadêmicos (professores universitários, mestrandos e doutorandos) interessados em investigar o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores em um contexto colaborativo de reflexão e investigação sobre a prática [...] (Fiorentini et al., 2004, p. 3).

Esse movimento de interação social e colaboração entre os envolvidos é essencial para que eles possam desenvolverem-se profissionalmente. O "[...] trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados" (Roldão, 2007, p. 27).

Estudos realizados por Passos et al. (2006), evidenciam que o êxito da prática colaborativa depende de algumas condições de gerenciamento destes espaços que implicam constituição de um ambiente de diálogo aberto, respeito, apoio mútuo; confiança de ações planejadas, coordenadas e negociadas coletivamente.

O trabalho colaborativo é definido ainda como sendo:

> [...] um espaço privilegiado para o processo de reflexão dos professores, o diálogo entre eles é fundamental para a criação e consolidação de seus saberes profissionais e serve também para romper muitas vezes o isolamento existente entre eles. Pensamos que o trabalho coletivo possibilita a criação ou consolidação de um espaço de busca de autonomia e de emancipação coletiva dos professores (Sousa Jr., 2000, p. 287).

Diante do exposto, é possível fazer a inferência de que "[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica [...]" (Damiani, 2008, p. 218).

Por isso, fazemos a defesa de que a colaboração, na formação de professores que ensinam Matemática, promove processos de interação entre os pares e que essa prática oportuniza "[...] aos professores condições de formação permanente, troca de experiências, busca de inovações e de soluções para os problemas que emergem do cotidiano escolar [...]" (Nacarato, 2005, p. 176).

Autores como Azevedo (2012), Ciríaco (2016), Zortêa (2018) e Cremoneze (2019) buscaram trabalhar com a vertente de grupos colaborativos com uma perspectiva em Educação Matemática em suas investigações. Tais pesquisas trazem as potencialidades e limitações do trabalho no espaço coletivo, permitindo assim afirmar que constituir um trabalho de colaboração não é uma tarefa fácil.

Ao encontro com essas limitações do espaço colaborativo, Muniz, Ciríaco e Gonçalves (2021) apresentam uma narrativa da experiência que não deu certo vivida pela primeira autora durante sua investigação de mestrado ao tentar "[...] implementar uma proposta de formação e constituição de um grupo de estudos com características colaborativas em uma escola pública municipal de tempo integral localizada no noroeste paulista [...]" (Muniz, Ciríaco; Gonçalves, 2021, p. 120).

A experiência vivenciada pela pesquisadora (Muniz, 2019) faz com que o leitor reflita acerca dos contextos colaborativos, seus limites, desafios e as perspectivas futuras. No meu ponto de vista, essas dificuldades são um caminho importante a ser explorado. Por isso, intencionamos buscar e compreender o que pode uma história sobre as histórias dos grupos a partir de uma abordagem metodológica na História Oral. Penso que a história dos grupos consolidados e o desvelar das adversidades dos pesquisadores doutores para a

implementação/estruturação do trabalho de campo de suas investigações poderá fornecer elementos importantes para fincar estacas acerca da demarcação de um campo da pesquisa: a dos grupos colaborativos em nosso país.

Morais; Garnica (2016, p.87-88) destacam que:

> [...] ao narrar dada história, os indivíduos sempre se situam, criam-se numa espacialidade, e sempre falam a partir dela. Há sempre espaços e, com esses, vivências, histórias, mudanças. Nessas memórias, os sujeitos sempre se reinventam a partir de espaços e, como algo indissociável, inventam esses espaços a partir de suas experiências.

Em síntese, compreendo que a "[...] *história oral* é uma forma específica de discurso: *história* evoca uma narrativa do passado; *oral* indica um meio de expressão [...]" (Portelli, 2001, p. 10, *destaque do autor*). Portanto, as narrativas orais apresentam grande potencialidade em auxiliar o sujeito à reconstituir o passado no tempo presente e a intenção, é fazer ecoar as vozes dos pesquisadores, uma vez que estes serão convidados para refletirem sobre os desafios durante o tempo de realização de sua tese enquanto estudantes da pós-graduação.

Metodologia e procedimentos

O estudo em desenvolvimento é de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, pois esse tipo de pesquisa "[...] permite ao pesquisador o contato direto com a situação a ser estudada o que contribui para que a discussão dos dados encontrados no campo de configuração do estudo, sejam mais detalhadas e descritivas" (Lüdke; André, 1986, p. 11). Para tanto, no campo dos estudos qualitativos, a abordagem metodológica que mais se aproxima para a produção de dados necessária à compreensão do objeto é, para o momento, a História Oral, esta que "[...] consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente" (Alberti, 2005, p. 155).

Sendo assim, a metodologia para a História Oral:

> Trata-se, sim, de optar por um conjunto de ações (procedimentos) que nos permita abordar/ compreender algo, mas, além disso, trata-se de saber quais as potencialidades e os limites dessas ações, quais seus fundamentos, qual o terreno em que tais ações se assentam (Garnica; Fernandes; Silva, 2011, p. 232-233).

Como exposto, essa perspectiva é pertinente porque permite "[...] que o pesquisador construa cenário(s) diverso(s) sobre o passado a partir dos relatos dos depoentes e do olhar

do pesquisador, valorizando os olhares de seus atores, porém sem negligenciar as fontes "oficiais" [...]" (Zandomenighi; Menezes, 2016, p. 164).

Na busca de respostas às questões intrínsecas da tese, foram adotados no projeto de doutoramento cinco etapas das quais, quando do momento da escrita deste texto, duas foram realizadas, a saber:

1. **Mapeamento de teses de doutorado**: feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPE), na área da "Educação" e "Educação Matemática" desenvolvidas com/em grupos colaborativos de Programa de Pós-graduação do Sudeste brasileiro, especificamente do estado de São Paulo – SP; e
2. **Identificação dos doutores em potencial a partir das teses localizadas na etapa anterior e apreciadas**: Com o processo de mapeamento realizado nos programas do Sudeste, foram identificados estudos potenciais que poderão compor as possíveis histórias da história dos grupos colaborativos. O critério central para este fim, inicialmente, demarcou-se por destacarem diferentes contextos formativos com professores (uma tese no campo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e uma no Ensino Superior). As demais etapas, que ainda serão realizadas, referem-se à: 3) **Contactar os pesquisadores:** Com as teses selecionadas na etapa anterior, será realizado o contato com os autores para convite à participação voluntária na pesquisa; 4) **Produção das narrativas, via História oral, com os colaboradores da pesquisa:** Os doutores serão convidados a narrarem e contarem a história da produção das suas teses buscando levantar aspectos que demarcam quais foram os desafios, limites e perspectivas que identificam ao avaliarem as vivências nos itinerários de suas investigações; e por fim, 5) **Redação final da tese**: Na perspectiva de reunir elementos para responder o que pode uma história das histórias dos grupos colaborativos em Educação Matemática.

Dadas as especificidades da abordagem metodológica adotada na investigação, acreditamos que os instrumentos metodológicos elegidos poderão fornecer pistas ao caminho a ser percorrido.

Discussão e análise dos dados

Na leitura e apreciação das teses encontradas, identificamos, como fonte primária, três

estudos em diferentes contextos formativos: **Azevedo (2012)** Educação Infantil; **Sanavria (2014)** Anos Finais do Ensino Fundamental; e **Traldi Júnior** (2006) Ensino Superior. Percebemos que os três trabalhos partiram de necessidades formativas do contexto em que atuavam (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior) colocando os educadores como protagonistas do processo investigativo.

A primeira pesquisa, intitulada "O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada" de Azevedo (2012), investigou quais eram os conhecimentos matemáticos e metodológicos produzidos, reconhecidos e ressignificados por professoras da Educação Infantil quando se reúnem em um grupo de estudos sobre a Educação Matemática na infância e quais os indícios de desenvolvimento profissional manifestado pelas participantes do grupo em processo de formação.

Para atingir o objetivo do estudo, a pesquisadora constituiu um grupo denominado Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), que na ocasião, ano de 2010, contava com 39 professoras da Educação Infantil que se reuniram durante cinco semestres, para construir os materiais empíricos de sua pesquisa, a partir de narrativas reflexivas (orais e escritas), diário reflexivo da formadora-pesquisadora e questionários (inicial e final) respondido pelas professoras.

Como resultado do processo empreendido no trabalho de campo, um dos resultados centrais foi que os conhecimentos matemáticos e metodológicos podem ser produzidos e ressignificados por uma formação continuada em um grupo de estudos colaborativos. A ajuda mútua entre as envolvidas e a relação estabelecidas pelo grupo não foram suficientes para que ocorressem mais espontaneamente a negociação de significados e o compartilhamento de ideias matemáticas.

A segunda tese, "Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica", de Sanavria (2014), teve como objetivo investigar como uma formação continuada com enfoque colaborativo pode contribuir para um uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 por professores de Matemática e estabeleceu algumas questões para definir os objetivos: Como os professores de Matemática se organizam enquanto grupo e como se passa de uma perspectiva de grupo de trabalho para a de um grupo com características

colaborativas? Quais as características ideais de uma formação continuada para o uso recursos da Web 2.0 tendo a colaboração como eixo norteador? Como realizar uma formação que contribua para o uso das tecnologias de modo transformador em termos de práticas?

A partir de uma abordagem com caráter interventivo, desenvolveu com um grupo de professores de Matemática uma formação continuada que teve a colaboração como eixo norteador. A produção de dados se fez por meio de entrevistas, questionários e principalmente, pela observação das interações ocorridas.

Como conclusão, o autor destaca que em uma organização colaborativa das atividades, dentro de uma perspectiva na qual o professor veja o outro como agente colaborador de suas próprias reflexões, contribui para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 no contexto da Educação Matemática.

A última tese é de Traldi Júnior (2006), denominada "Formação de formadores de professores de Matemática: identificação de possibilidade e limites da estratégia de organização de grupos colaborativos". Na investigação, foram analisadas as dificuldades que um grupo de trabalho coletivo enfrenta para trabalhar de forma colaborativa, sendo assim, levanta o seguinte questionamento: quais as possibilidades e dificuldades para que um grupo de trabalho coletivo, constituído por formadores de professores, que lecionam a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, passe a trabalhar de forma colaborativa, e quais saberes docentes desta área de conhecimento são abordados pelo grupo?

Afim de responder tal questão, foi constituído um grupo de trabalho coletivo, formado por sete formadores de professores que ministram a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, em uma determinada instituição do Ensino Superior e neste contexto, os instrumentos de dados adotados foram observação, entrevista e análise de documentos.

Como conclusão, Traldi Júnior (2006) sinaliza que no grupo investigado aparecem diferentes possibilidades da transição do trabalho coletivo para o colaborativo. O autor, destaca ainda que os objetivos em comum dos formadores são, a necessidade de compartilhamento de experiência e da discussão de conhecimentos de dados específicos da área de Cálculo Diferencial, a busca de apoio para enfrentar as mudanças curriculares necessárias, o clima de camaradagem e confiança construída ao longo dos encontros, a busca de reconhecimento específico do Cálculo Diferencial e Integral.

A partir da leitura dos trabalhos mapeados, podemos perceber que as três pesquisas localizadas trabalham na perspectiva de grupos colaborativos em Educação Matemática, e evidenciamos que a História Oral ganha destaque para o potencial da abordagem metodológica no cenário da constituição da história dos grupos colaborativos porque contribui para que nós, como pesquisadores, possamos compreender limites e perspectivas das investigações localizadas, isso porque o próximo passo da abordagem metodológica da nossa pesquisa, será desenvolver a narrativa com os autores das teses.

Considerações finais

Ao longo deste texto, na busca por respostas ao questionamento central da tese da primeira autora que foi apresentada na introdução, mobilizamos constructos teórico-metodológicos na perspectiva de trazer à tona o potencial de um estudo sobre a história das histórias de grupos colaborativos. No seio dessa discussão residente uma pergunta: o que pode uma história sobre histórias?

Frente ao que intencionamos em nosso trabalho, com a entrevista que desenvolveremos (próxima etapa da pesquisa), será possível levantar indicadores de atuação que poderão fortalecer pistas para o campo teórico-metodológico para pesquisas que perspectivam uma abordagem centrada na formação de educadores pelo viés dos grupos colaborativos.

Neste sentido, entendemos que a História Oral no desenvolvimento da tese, é compreendida aqui como um "[...] método que valoriza, cria e mobiliza narrativas orais como fontes (historiográficas) para a pesquisa em (história da) educação matemática" (Silva; Silva, 2019, p. 163). Assim, podemos vislumbrar essa valorização e mobilização de narrativas nas teses que foram apreciadas no resultado do mapeamento, numa perspectiva valiosa e multifacetada sobre o ensino, aprendizado e práticas educacionais relacionadas à Matemática no contexto da constituição de grupos de trabalho colaborativo.

Fazer pesquisa "[...] tendo um grupo colaborativo como fonte de produção e posterior espaço de análise de dados é, sem dúvida, um caminho incerto. Incerto porque estamos a lidar com processos de interação com o outro [...]" (Ciríaco, 2018, p. 316). Nesta perspectiva, todo começo não é fácil porque nem sempre é sabido como será esse caminho, quais serão os pontos positivos e negativos a ser encontrados nesta estrada, então, desenvolver um trabalho de mestrado e de doutorado é um processo árduo que, muitas vezes, precisa ser revisitado, reavaliado, reconduzido e perspectivado novos caminhos

frente a experiência constituída no tempo presente.

Referências

Alberti, V. (2005). *Histórias dentro da História*. Fontes históricas in: PINSKY, Carla B.(org.). Fontes históricas, 2, 155-202.

Azevedo, P. D. D. (2012). *O conhecimento matemático na educação infantil*: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. [Tese de Doutorado em Educação apresentada na Universidade Federal de São Carlos]. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. D. (2002). *Investigação colaborativa*: Potencialidades e problemas. Reflectir e investigar sobre a prática profissional, (1), 43-55. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069

Cardoso, P. C. M. C. (2016). *Dinâmicas colaborativas entre docentes de um centro escolar da região de Lisboa: representações e práticas*. [Tese de Doutorado em Educação]. Instituto de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27541/1/ulfpie051268_tm.pdf

Ciríaco, K. T. (2018). Quando dividir torna-se somar em Educação Matemática: notas sobre contribuições de grupos colaborativos ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. *Perspectivas da Educação Matemática*, 11(26), 1-22. https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7681

Ciríaco, K. T., & Santos, Y. K. D. (2020). O PIBID como espaço colaborativo na formação inicial de professores que ensinam matemática. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 569-595. https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6508.

Cremoneze, M. L. (2019). *Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS)*: saberes mobilizados por futuros professores. [Dissertação de Mestrado em Educação Matemática] – Instituto de Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil. https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/7267

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230. https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf

Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23. https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74/64

Fiorentini, D. (2004). *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente*. Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 47-76. https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20192/mpm5612/cap2.pdf

Garnica, A. V. M., Fernandes, D. N., & Silva, H. D (2011). Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. *Bolema-Mathematics Education Bulletin*, 213-250. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/73000/2-s2.0-84863824290.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ludke, M., & André, M. E. D. A (1986). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Morais, M.B., & Garnica, A. V. M. (2016). Da duração situada: um estudo sobre historiografia, espaço e Educação Matemática. REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática, 11, 77-95. https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2016v11nespp77

Muniz, B. M., Ciríaco, K., & Gonçalves, H. J. L. (2021). Quem acredita sempre alcança: limites e perspectivas do trabalho colaborativo em Educação Matemática na escola de tempo integral em um projeto de

investigação. *Com a Palavra, o Professor*, 6(14), 118-145. http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/citationstylelanguage/get/apa?submissionId=594.

Muniz, B. M. (2019). " *Pra não dizer que não falei das flores*": estudo bibliométrico da escola integral e dos grupos colaborativos em educação matemática. [Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos] – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Ilha Solteira, SP, Brasil. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181294/muniz_bm_me_ilha.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Nacarato, A. M. (2005). *A escola como lócus de formação e de aprendizagem*: possibilidades e riscos da colaboração. Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. São Paulo: Musa Editora, 175-195.

Perin, A. P. (2009). *Dificuldades vivenciadas por professores de Matemática em início de carreira*. [Dissertação de mestrado em educação apresentada na Universidade Metodista de Piracicaba]. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, SP, Brasil. http://livros01.livrosgratis.com.br/cp100852.pdf

Portelli, A. (2001). História oral como gênero. *Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 22. https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728

Roldão, M. D. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Sanavria, C. Z. (2014). *Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo*: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. [Tese de doutorado em educação apresentada na Universidade Estadual Paulista]. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil. http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/claudio_sanavria.pdf

Silva, M., & Silva, H. (2019). Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 4(10), 161-179. https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5818

Sousa Jr, A. J. (2000). *Trabalho coletivo na universidade*: trajetória de um grupo no processo de ensinar e aprender calculo diferencial e integral. [Tese de Doutorado em Educação Matemática. Faculdade de Educação – FE/UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251880?mode=full

Traldi Júnior, A. (2006). *Formação de formadores de professores de matemática*: identificação de possibilidades e limites da estratégia de organização de grupos colaborativos. [Tese de doutorado em Educação Matemática apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. São Paulo, SP, Brasil. https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11077/1/EDM%20-%20Armando%20Traldi%20Jr.pdf

Zandomenighi, R. A., & Menezes, J. J. O. (2016). História Oral em Educação Matemática como metodologia: algumas reflexões e articulações. In X Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, 10(1). *Anais* X SESEMAT... Campo Grande, MS. https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/issue/view/141

Zortêa, G. A. P. (2018). *Conhecimentos "de" e "sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo*. [Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos] – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Ilha Solteira, SP, Brasil. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154335

Inteligência artificial: Perceções dos professores na educação do século XXI

Olga Ribeiro
Universidade Lusófona- Centro Universitário de Lisboa e Universidade de Vigo
olgaribeiro_27@hotmail.com

Susana Oliveira
Universidade Lusófona- Centro Universitário de Lisboa

RESUMO

O avanço da sociedade atual é pautado pelo uso excessivo de tecnologia, nomeadamente no campo da educação. O novo contrato social para a educação atribui ao professor um papel chave, enquanto agente que mobiliza as suas capacidades e competências profissionais, para a transformação das sociedades (UNESCO, 2021). Todavia, a formação ao longo da vida, torna-se um fator preponderante para que consigam utilizar os meios digitais à disposição (Biesta, 2017). A capacidade de adaptabilidade e flexibilidade, é uma condição fundamental para ensinar, aprender e viver num mundo dominado pela comunicação. O desenvolvimento das metodologias que envolvam o uso das novas tecnologias devem ser consideradas, para que através delas se possam promover ambientes educativos inclusivos e igualitários (Cruz et al., 2023; Schleicher, 2018; UNESCO, 2021).

O uso da Inteligência Artificial (IA) na educação possibilita processos de aprendizagem mais eficazes, individualizados e com abordagens pedagógicas singulares (Cruz et al., 2023; Kurni et al., 2023). Vários autores identificam as potencialidades e as limitações da IA na educação, sendo que a sua implementação deve ser cuidada e adaptada aos contextos do sistema educacional (Chen et al., 2020; Vicari, 2021). Contudo, Resnick (2018) refere que embora que as novas tecnologias permitam criar aulas dinâmicas, muitas vezes o que sucede é que há professores que cingem o seu uso à continuidade das aulas expositivas, associadas ao modelo tradicional de ensino. Priestley et al. (2015) desenvolveram um modelo ecológico para o estudo de *Teacher Agency*, a partir do qual explica que a ação do professor é influenciada por vivências, conhecimento profissional, fatores culturais e materiais presentes, assegurando, assim, o futuro.

Trata-se de um estudo qualitativo, com base numa recolha de dados de inquérito por questionário aos professores do 3º ciclo, de modo a responder ao seguinte objetivo: Analisar as perceções dos professores do 3º ciclo sobre a utilização da Inteligência Artificial como ferramenta pedagógica. Com este estudo pretende-se contribuir para a reflexão de boas práticas pedagógicas, enquadradas no desenvolvimento científico

tecnológico para o século XXI.
Palavras-chave: Inteligência Artificial; Desenvolvimento profissional; Educação; Professores.

ABSTRACT

Today's advancing society is characterized by the excessive use of technology, particularly in the field of education. The new social contract for education gives teachers a key role as agents who mobilize their professional skills and competences to transform societies (UNESCO, 2021). However, lifelong learning is becoming a key factor in their ability to use the digital media available to them (Biesta, 2017). The ability to adapt and be flexible is a fundamental condition for teaching, learning and living in a world dominated by communication. The development of methodologies involving the use of new technologies must be considered, so that they can promote inclusive and egalitarian educational environments (Cruz et al., 2023; Schleicher, 2018; UNESCO, 2021).

The use of Artificial Intelligence (AI) in education enables more effective, individualized learning processes with unique pedagogical approaches (Cruz et al., 2023; Kurni et al., 2023). Several authors have identified the potential and limitations of AI in education, and its implementation must be careful and adapted to the contexts of the educational system (Chen et al., 2020; Vicari, 2021). However, Resnick (2018) points out that although new technologies make it possible to create dynamic lessons, it is often the case that teachers limit their use to the continuation of lectures, associated with the traditional teaching model. Priestley et al. (2015) developed an ecological model for the study of Teacher Agency, which explains that the teacher's actions are influenced by experiences, professional knowledge, cultural factors and present materials, thus ensuring the future.

This is a qualitative study, based on a questionnaire survey of 3rd cycle teachers, in order to respond to the following objective: To analyze the perceptions of 3rd cycle teachers on the use of Artificial Intelligence as a pedagogical tool. The aim of this study is to contribute to the reflection of good teaching practices, within the framework of scientific and technological development for the 21st century.

Keywords: Artificial Intelligence; Professional development; Education; Teachers.

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma das áreas mais influentes no desenvolvimento humano. Deste modo, tem sido considerada uma ferramenta essencial na transmissão de conhecimentos, valores e habilidades aos indivíduos. Há semelhança da sociedade, a educação, tem sofrido sucessivas transformações e tendências, que se revelam em desafios e oportunidades em diversos contextos. As mudanças sociais, económicas, culturais e tecnológicas dos últimos anos têm transformado, significativamente, o modo como as pessoas se relacionam, comunicam e aprendem. Neste sentido, o papel do professor na educação enfrenta diversos desafios, havendo necessidade do desenvolvimento de competências e ferramentas para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Schleicher, 2018).

Com o avanço tecnológico e as mudanças sociais ocorridas recentemente, nomeadamente com a introdução da inteligência artificial no cotidiano da sociedade, é importante aprofundar o impacto tecnológico na área da educação, para que os benefícios contribuam para uma evolução assertiva do ensino (Cruz et al., 2023).

Na atualidade, a inteligência artificial tem sido referenciada como a ciência da computação, baseada em algoritmos e instrumentos tecnológicos, capazes de facilitar a aprendizagem e a difusão de informação (Lazaro & Medeiros, 2023). Contudo, a introdução desta tecnologia na educação gera benefícios e desafios para os envolvidos, carecendo de análise e reflexão.

O impacto da inteligência artificial na educação não se centra apenas na aprendizagem dos alunos, mas sim na transformação do papel do professor, enquanto agente educativo e fomentador de prática pedagógicas. Neste entendimento, o nosso estudo tem por objetivo analisar as perceções dos professores do 3º ciclo, sobre a utilização da Inteligência Artificial como ferramenta pedagógica. Este é o nosso contributo para a discussão científica sobre a implementação da inteligência artificial na educação, partindo de uma breve revisão da literatura que fundamenta o estudo empírico.

2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A inteligência artificial, na educação, refere-se à utilização tecnológica de algoritmos que analisam dados, identificam padrões e fazem previsões em determinados contextos, permitindo uma transformação da aprendizagem (Lazaro & Medeiros, 2023; Harry, 2023). Neste sentido, ocorre um processamento da linguagem natural envolvendo uma aprendizagem automática, capaz de melhorar as experiências dos envolvidos (Harry, 2023).

Ademais, a IA emerge como fator crítico devido ao seu potencial de contribuição para a transformação do cenário educacional contribuindo para o afastamento do ensino tradicional (André, Azevedo & Andrade, 2023).

Todavia, a IA é definida como "um ramo das ciências da computação que busca construir mecanismos, físicos ou digitais, que simulem a capacidade humana de pensar e de tomar decisões" (Barbosa & Portes, 2023, p.16). Neste sentido, a IA pode ser considerada em duas gerações. Na primeira geração, a "máquina é que exibe o comportamento inteligente" (Parreira, Lehmann & Oliveira, 2021, p.979), isto é, ajusta-se ao ambiente para garantir uma resposta de sucesso. Apenas nesta geração, por ser restrita, permite substituir o desempenho humano, como por exemplo: *Siri, Google Search*, atendedores virtuais de empresas. Relativamente à segunda geração, é considerada generalista, pois existe quando o "processador de uma máquina funciona como uma mente... é um sistema com capacidade de aplicar a inteligência a qualquer problema e não só a uma tarefa específica" (Parreira et al., 2021, p.980).

A aplicabilidade da IA é constituída por *hardwares* e *softwares* que realizam ações específicas e apresentam soluções e resultados de forma autónoma. Portanto, o entendimento da IA é baseado em sistemas de informações digitais que raciocinam, manipulam o conhecimento, interagem com o ambiente e assumem decisões através do conhecimento presente em diferentes bases de dados (Grossi et al., 2023).

Percebe-se que ao longo dos tempos, a IA adquiriu um destaque considerável na sociedade contemporânea, revolucionando, também, a educação (Lázaro & Medeiros, 2023). Este crescimento exponencial deve-se ao avanço, significativo, das plataformas e equipamentos disponíveis para a utilização deste tipo de tecnologia (Oliveira & Vicente, 2021).

A inserção da IA na educação tem uma base teórica na aprendizagem adaptativa e personalizada, atendendo às necessidades e habilidades singulares de cada aluno (Cruz et al., 2023). A aprendizagem é considerada um processo fundamentalmente social, e por isso, o ambiente neste contexto deve ser construído de forma a refletir e atender às necessidades individuais dos aprendizes. Portanto, a IA pode auxiliar na identificação e suporte do nível de desenvolvimento do aluno. Contudo, no enfoque social da educação, a IA facilita a colaboração e interação entre pares, tornando a aprendizagem mais participativa (Kurni et al., 2023; Júnior et al., 2023).

A aprendizagem centrada na IA pode assumir diversas aplicações, sendo elas: a aprendizagem adaptativa, permitindo que o conteúdo seja adequado às necessidades dos alunos; a análise da aprendizagem, através da identificação de padrões e tendências capazes de alterar as estratégias de ensino; sistemas de tutoria inteligentes, que atuam como tutores virtuais fornecendo um feedback e orientação aos alunos; desenvolvimento de habilidades socio emocionais, através do apoio e atividades interativas (André et al., 2023).

Segundo Vicari (2021, p.80), a "educação precisa de usar a curiosidade, que é um fator motivador para os alunos. A curiosidade leva à descoberta, ao novo, e ativa áreas do cérebro responsáveis pela aprendizagem", assim sendo, a aplicação da IA permite aos alunos mobilizar a motivação para a aprendizagem interdisciplinar (Kurni et al., 2023).

Contudo, apesar da IA auxiliar na implementação de princípios teóricos cruciais para a educação, é importante destacar o papel do professor garantindo que o uso da tecnologia é pedagogicamente sólido e atende às necessidades dos alunos (Cruz et al., 2023). Assim sendo, com a introdução da IA na educação, o papel do professor é intensificado, exigindo preparação e adaptação face às transformações tecnológicas (Chen et al., 2020; Kurni et al., 2023).

O papel do professor na educação torna-se cada vez mais importante, mas também exigente, ao nível das mudanças com a IA. Numa fase inicial, é importante que a literacia digital seja expandida, e o professor seja capaz de desenvolver *skills* tecnológicas para usar a tecnologia de forma assertiva. Além disso, a capacidade de colaborar em equipa é uma competência que deve ser garantida na transformação profissional (Chen et al., 2020; Júnior et al., 2023).

Outra habilidade crucial para os professores, no futuro, é a capacidade de ensinar habilidades relacionadas com o pensamento computacional, empatia, resiliência e pensamento crítico. Apesar de alguns autores enfatizarem que o pensamento crítico pode ser estimulado através da IA (Cruz et al., 2023), o professor deve ser mediador no processo de desenvolvimento desta capacidade, garantido a sua coerência (Júnior et al., 2023).

A aplicação da IA também permite oferecer ao professor o apoio administrativo e pedagógico necessário, otimizando o tempo despendido nas tarefas. Assim, o professor dedica mais tempo ao ensino e à interação direta com os alunos, gerando *insights* proveitosos com base na análise de padrões de aprendizagem e desempenho dos alunos

(Luckin, 2018).

É inegável o poder de transformação da IA no ensino, no entanto, é importante mitigar as questões éticas e consequências não intencionais, que podem condicionar a sua aplicação no cotidiano. Assim sendo, a implementação da IA deve considerar algumas questões éticas, como a equidade no acesso à tecnologia, o viés algorítmico, a necessidade de políticas públicas e a privacidade dos utilizadores do sistema (Boulay, 2023; Chen et al., 2020; Cruz et al., 2023).

Atendendo ao potencial da tecnologia na transformação do ensino e da aprendizagem, é importante ressalvar que a IA pode quebrar paradigmas, no entanto, deve ser utilizada como uma ferramenta complementar ao ensino humano, e não como substituto. Desta forma, o papel do professor é alterado e complementado com a tecnologia, não existindo substituição de papeis (Cruz et al., 2023; Oliveira & Vivente, 2021).

Assim, o potencial da IA na educação é evidente, nomeadamente na eficácia e personalização do ensino. No entanto, os desafios enfrentados para integrar a IA na educação não devem ser subestimados. Resnick (2018) aponta uma lacuna no desenvolvimento de conteúdos digitais de natureza educativa, que na maioria dos casos apresentam-se como uma abordagem ligeira àquilo que deve ser ensinado aos alunos. Como refere o autor, para que estes recursos possam ser eficazes para o fim a que se propõem, deve existir uma estreita relação com o currículo e com o objetivo pedagógico (Resnick, 2018).

Contudo, é importante refletir sobre a forma como muitas vezes as novas tecnologias são utilizadas, sendo consideradas um recurso para o professor registar o desempenho de cada aluno. Nomeadamente, em momentos de competição como um mero "acessório" de recolha de dados quando, a atividade, possivelmente pensada, à priori como entusiasmante, se torna numa experiência frustrante para aqueles que, devido a dificuldades de aprendizagem, acabem por se sentir expostos (Resnick, 2018; Schleicher, 2018).

A necessidade de criar evidências dos sucessos das aprendizagens dos alunos é um fator de ordem atual, como se verifica nas orientações políticas para a educação, defendidas por instituições internacionais, como a OCDE. A metodologia é assente na *evidence-based assessement* (Schleicher, 2018). Este modo de ver a educação, promove a dimensão da qualificação, em detrimento das dimensões: socialização e *subjectification*, e

consequentemente a desarmonia do processo de desenvolvimento dos alunos. Ao acentuar-se com maior frequência a dimensão "qualificação" ocorre a valorização de competências orientadas para o trabalho e, consequentemente, remete-se para um plano inferior, o desenvolvimento social e pessoal do aluno (Biesta, 2017).

Pode-se verificar esta situação, por exemplo, quando o aluno responde a questões num computador, com a vigilância do professor, e posteriormente obtém-se as evidências do desempenho do aluno. Deste modo, a influência digital centra-se na velocidade do momento de avaliação, comparativamente com a velocidade do professor. No entanto, há uma dependência do discurso pedagógico do professor face às pedagogias emergentes (Gros, 2016).

Segundo Gros (2016), a aplicação da IA na educação poderá ser benéfica, se existir uma mudança na perceção socioeducativa e nas práticas educativas. No entanto, a motivação dos professores para compreender a potencialidade didática das novas tecnologias, também influenciará o processo, e permitirá a criação de ambientes de rica significância educativa (Cruz et al., 2023; Gros, 2016).

A perceção que o professor tem da IA está dependente daquilo que considera ser o seu papel educativo. Assim, *Teacher Agency*, depende de três dimensões que se interligam: i) a inter-acional – as vivências passadas e a formação e histórias profissionais do professor; ii) prática-avaliativa – as crenças culturais da sociedade em que está inserido, os fatores estruturais relacionados com a sociedade e a família, bem como os bens materiais, e condições de trabalho na escola; iii) projetivo – aquilo que o professor projeta para um futuro a curto e longo prazo (Priestley, 2015).

Contudo, o novo contrato social para a educação atribui ao professor um papel chave, enquanto agente que mobiliza as suas capacidades e competências profissionais, para a transformação das sociedades (UNESCO, 2021). Assim sendo, o desenvolvimento das metodologias que envolvam o uso das novas tecnologias devem ser consideradas, para que através delas se possam promover ambientes educativos, inclusivos e igualitários alicerçados na responsabilidade ética (Cruz et al., 2023; Schleicher, 2018; UNESCO, 2021).

3. METODOLOGIA

Atualmente, a educação é moldada segundo o domínio tecnológico existente na sociedade,

neste sentido, a implementação da inteligência artificial tem sido um tema bastante divulgado junto da comunidade educativa, devido aos seus benefícios e desafios. Considerando a inteligência artificial uma ferramenta pedagógica, é importante analisar os seus contributos para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o enfoque desta tecnologia não incide somente nos alunos, mas também nos professores, propondo uma alteração significativa nos seus papeis.

O presente estudo visa analisar as perceções dos professores do 3º ciclo, sobre a utilização da Inteligência Artificial como ferramenta pedagógica. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, seguindo um paradigma interpretativo, considerando que os fenómenos sociais são complexos e individualizados e, portanto, percebidos de uma forma particular (Fortin, 2009).

Neste estudo de caso, os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, no ano de 2023, em instituições de ensino do centro de Portugal, que compreendem o 3º ciclo de ensino, totalizando 32 sujeitos. O inquérito por questionário constitui um instrumento vantajoso, pela possibilidade de recolher uma grande quantidade de dados, num curto espaço de tempo e em simultâneo (Bell, 2010). Apesar de estar associado à estratégia quantitativa, neste estudo, as questões são abertas, semelhantes às formuladas nas entrevistas, de forma a permitir uma recolha mais assertiva de dados. O instrumento foi difundido por via *Google Forms*, tendo sido subdividido em duas partes: caracterização sociodemográfica e questões sobre a utilização da inteligência artificial como ferramenta pedagógica. A seleção dos sujeitos teve por base a amostragem acidental, sendo considerados facilmente acessíveis e cumpridores dos critérios exigidos, nomeadamente, serem professores do 3º ciclo e aceitarem fazer parte do estudo.

De modo a proporcionar uma análise aprofundada dos dados recolhidos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, definida por Laurence Bardin (2016). Assim, foram organizados os dados dos inquéritos por questionário, e depois, partindo da segmentação semântica textual, os dados foram sujeitos a análise temática. Como ferramenta foi utilizado o software ATLAS.ti 22.0.1. Seguidamente, concretizou-se a categorização, com categorias selecionadas *a priori*, da revisão da literatura, e *a posteriori*, emergentes do *corpus* em análise. Assim, foram consideradas quatro categorias: (1) inteligência artificial; (2) aplicação da IA no contexto educativo; (3) mudanças pedagógicas no processo de

aprendizagem; (4) futuro tecnológico da educação. A interpretação dos dados foi efetuada por meio da inferência (Bardin, 2016).

Esta abordagem metodológica foi norteada pelos princípios éticos, sendo obtido o consentimento informado de todos os participantes antecipadamente à recolha de dados. É garantida a confidencialidade e respetivo anonimato (de P1 a P32), durante e após o término da investigação, não sendo identificáveis os participantes nem as instituições envolvidas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciando-se a apresentação e discussão dos resultados, importa caracterizar os sujeitos participantes do estudo. Com uma faixa etária entre os 30 e os 66 anos, os professores apresentam uma experiência de docência, no 3º ciclo, que varia entre 2 a 41 anos. Para além da licenciatura, alguns professores possuem mestrado e/ou doutoramento. Apenas um dos inquiridos possui formação especifica em IA, aquando do período da recolha de dados.

4.1 Inteligência Artificial

Na bibliografia, não existe consenso sobre a definição de IA, sendo considerado um conceito em constante transformação (Cruz et al., 2023). Ao longo do estudo, esta premissa verificou-se, sendo as definições dos inquiridos bastante diversificadas.

Tendo como alicerce as respostas obtidas, pode-se definir IA como um "campo de estudos multidisciplinar que abrange várias áreas do conhecimento" (P16), "associado à informática" (P4) que "permite desenvolver tarefas complexas em função de problemas ou cenários colocados" (P1). É considerada uma "tecnologia ou software que permite recolher e analisar dados" (P19), "fornecer e oferecer informação de acordo com um conjunto de parâmetros fixos" (P20). A IA é considerada "uma ferramenta académica essencial" (P6) e "facilitadora" (P23), que requer cautela na sua utilização, uma vez que "se não for utilizada de forma correta, não contribui em nada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos" (P5).

Os sistemas de IA são artificiais, no entanto são "criados por pessoas" (P17) com o "objetivo de ajudar o ser humano" (P30). No entanto, existem divergências na sua utilização, sendo considerada um "perigo" (P9) devido à sua capacidade de "simular o comportamento humano" (P18). A IA é capaz de "reproduzir competências semelhantes às

humanas, como é o caso do raciocínio, a aprendizagem, o planeamento e a criatividade" (P29), desta forma, existe uma necessidade de controlo na sua utilização.

Curiosamente, existem profissionais que aprofundam o conceito de IA considerando que "não é uma inteligência, é uma estrutura artificial de linguagem para gerar informação" (P26). Assim sendo, a replicação informática da informação é tida em consideração aquando da utilização dos algoritmos disponíveis pela tecnologia profissional (Chen et al., 2020; Júnior et al., 2023).

4.2 Aplicação da IA no Contexto Educativo

A perceção dos professores sobre a aplicação da IA no contexto educativo é variada, considerando-se que as opiniões surgidas são dicotómicas, podendo ser divididas em benéficas e prejudiciais para o contexto. Assim sendo, a aplicação da IA é considerada benéfica devido à sua "utilidade" (P11) e "interesse na melhoria do processo educativo" (P18). Devido à sua multidisciplinariedade, é possível adaptar o conteúdo à sua utilização, "indo de encontro às necessidades individuais dos alunos" (P29). A personalização da aprendizagem favorece o ritmo de ensino, e consequentemente, a criação de novas metodologias didático pedagógicas (Cruz et al., 2023; Kurni et al., 2023).

Neste estudo, a IA é considerada prejudicial para alguns inquiridos devido à sua "baixa fiabilidade" (P15) no contexto educativo, sendo por vezes, considerada "perigosa" (P9, P13, P25, P27). A sua aplicação implica "supervisão e controlo constante" (P7), o que se revela uma desvantagem devido ao aumento de tempo despendido para a ação (Chen et al., 2023).

Outra desvantagem enumerada pelos professores refere-se à "necessidade de formação por partes dos docentes e discentes" (P1), bem como de equipamento adequado para a sua concretização. O encargo financeiro exigido para colocar a IA em prática no contexto educativo, torna-se uma desvantagem significativa para as instituições, hoje em dia (Chen et al., 2023; Júnior et al., 2023).

Os professores aludem que a aplicação da IA é considerada um "obstáculo à aprendizagem" (P23) uma vez que "ignora *skills* essenciais" para a evolução pessoal e profissional dos estudantes (P20). Deste modo, é considerada "geradora de problemas de aprendizagem" (P12), contrariamente ao que é esperado nestes contextos. Curiosamente, uma minoria dos inquiridos menciona que não têm qualquer perceção formada sobre a aplicação da IA em

contexto educativo (P8, P16).

No entanto, embora haja reconhecimento do potencial positivo da IA no contexto educativo, é fundamental garantir que a sua implementação seja efetuada de forma cautelosa, regulamentada, com formação e supervisão adequadas. Assim, as preocupações existentes quanto aos riscos associados ao uso da tecnologia são reduzidos, favorecendo a aprendizagem neste domínio sistema (Boulay, 2023; Chen et al., 2020; Cruz et al., 2023).

Neste estudo pode-se verificar que cerca de 15 professores utilizam a IA diariamente, e 17 professores não empregam a IA nas suas práticas. A utilização da IA por parte destes professores foi abordada em três itens: situações de utilização, pertinência da utilização e contributo para o processo de aprendizagem.

A aplicação da IA é efetuada pelos professores na "preparação de aulas" (P1, P4), na "elaboração de apresentações de trabalhos" (P11, P12), na criação de "quizzes" (P14), imagens e "questionários de avaliação" (P9). Por vezes, também aplicada na "pesquisa" (P3, P5) e "tratamento de informações" (P2), assim como na aplicação em sala de aula de forma a dinamizar o conteúdo a ser lecionado.

A pertinência da aplicação da IA nas suas aulas reflete-se na facilitação do processo de "pesquisa" (P5), "criação de conteúdo de forma mais eficiente" (P12) e no "desenvolvimento do espírito crítico dos alunos" (P2). No entanto, a utilização desta tecnologia favorece a criação de "dinâmicas dentro da sala de aula" (P15), através do uso de diferentes aplicativos e estratégias de ensino. Contudo, deve existir uma gestão da interação entre o ser humano e as tecnologias de informação de modo a impedir a exclusividade desta ferramenta pedagógica (Oliveira & Vicente, 2021). Nomeadamente, alguns professores aludem que utilizam esta ferramenta à pouco tempo, por isso não têm um "parecer quanto à pertinência da IA nas suas aulas" (P3, P5, P9).

Tendo por base a perceção dos professores neste estudo, a pertinência da IA nas aulas é determinada pelo propósito e conteúdo a ser abordado. Assim sendo, a utilidade da IA dependerá das necessidades e objetivos específicos de cada contexto educativo, bem como, dos limites estabelecidos para a sua implementação (Luckin, 2018; Resnick, 2018). A IA deve ser considerada pertinente, quando estimula o aluno para o processo de aprendizagem, não podendo ser considerada como um sistema de "pedir e obter" (P6).

4.3 Mudanças Pedagógicas no Processo de Aprendizagem

A implementação da IA na educação tem provocado transformações significativas, e propõem mudanças ao nível pedagógico no processo de aprendizagem. Com base nos dados recolhidos, a perceção de 25 dos professores participantes exprime que a IA é uma ferramenta pedagógica, revelando-se útil nas suas práticas, devido à sua diversidade de atuação face aos contextos, bem como pela sua variedade de competências adquiridas e praticadas. Curiosamente, estes professores aludem que a IA favorece o "desenvolvimento do espírito critico" (P15) dos utilizadores (estudantes e professores). Todavia, os restantes participantes não consideram a IA como uma ferramenta pedagógica devido à sua utilização "limitada e supervisionada" (P14), incentivando ao aumento dos recursos humanos para o seu controlo. Outras das limitações que justificam a sua escolha prende-se com o défice de aptidões de utilização demonstradas pelos profissionais. A formação e capacitação dos professores e alunos revela-se uma preocupação significativa para os participantes do estudo, conforme referenciado por Chen e colaboradores (2020).

No processo de aprendizagem, a IA contribui de forma positiva para o desenvolvimento de diversas competências, sendo elas: "capacidade de escrita, resolução de problemas do cotidiano" (P4) e "criatividade" (P6). Deste modo, é possível "acelerar o processo de aprendizagem" (P13) de forma mais acessível e eficiente, garantindo o progresso dos estudantes. A IA permite, também, a individualização do processo de aprendizagem, "avaliando o desenvolvimento do aluno em tempo real" (P15), devido aos feedbacks mais facilitados (André et al., 2023).

O contributo da IA para o processo de aprendizagem foi referido, pela maioria, como benéfico. No entanto, alguns professores consideraram que a utilidade é escassa neste ciclo de estudos, não se revelando pertinente para o processo de aprendizagem.

Importa ressalvar que a aplicação da inteligência artificial na educação requer um uso consciente e responsável. Por isso, quando bem utilizada, pode enriquecer significativamente o ambiente educacional e melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos e dos professores (Gros, 2016; Júnior et al., 2023; Luckin, 2018).

4.4 Futuro Tecnológico da Educação

Alguns dos nossos entrevistados assumem que ainda não aplicam a IA na sua prática, mas a maioria pretende faze-lo, futuramente, como "auxílio na elaboração de conteúdos

disciplinares" (P3), como "ferramenta de avaliação" (P7) e no "desenvolvimento de competências capazes de influenciar o quotidiano" (P18).

Ao longo deste estudo, verifica-se uma preocupação significativa com os meios tecnológicos disponíveis nas escolas, para aplicação da IA. A maior parte dos inquiridos refere que o equipamento existente encontra-se "desatualizado" (P28) e "obsoleto" (P8) não permitindo a implementação da IA na sala de aula. Outra das preocupações identificadas é a "rede de internet não ser adequada às necessidades existentes" (P4), o que não favorece a utilização destes equipamentos. Contudo, em algumas escolas verifica-se que existe equipamento adequado que permite a utilização da IA, no entanto, existem "limitações que condicionam a sua utilização em pleno" (P22). Assim sendo, a aquisição de equipamentos adequados favorece a implementação da IA nas instituições (Júnior et al., 2023).

Com base numa visão futurista, a inteligência artificial é percebida pelos professores inquiridos como um auxílio na estimulação da aprendizagem dos alunos, pois pode ser utilizada como uma ferramenta capaz de produzir materiais didático pedagógicos que despertam o interesse pela aprendizagem (Júnior et al., 2023). Há um enfoque significativo na utilização destas ferramentas na "avaliação dos alunos" (P29), permitindo o feedback em tempo real.

Alguns professores acreditam que a IA é uma ferramenta valiosa para a "melhoria do ensino e-lerning" (P4) e para facilidade de "desenvolvimento e aplicação de projetos de investigação" (P24). Deste modo, esta ferramenta tecnológica tem implicância na aprendizagem dos estudantes, mas também nos professores e nas instituições de ensino que a integram (Oliveira & Vicente, 2021).

Por outro lado, o futuro é caracterizado de forma incerta, existindo profissionais que desconhecem o futuro da IA na educação, manifestando também receios na "substituição do papel do professor no processo de ensino aprendizagem" (P8). O papel do professor não deve ser substituído, mas sim, complementado com a tecnologia (Cruz et al., 2023). Contudo, surge a proposta de "legislar a IA na educação" (P26), de modo a favorecer a sua utilização em detrimento da aprendizagem da comunidade educativa, cumprindo as condições éticas, e diminuir assim, os receios existentes, conforme verifica também no estudo desenvolvido por Boulay (2023).

Em suma, no que diz respeito ao futuro da educação, as opiniões sobre a implementação da

inteligência artificial refletem uma fusão de esperança, receios e incertezas. Alguns profissionais acreditam que a IA poderá ser considerada uma ferramenta valiosa para a aprendizagem dos alunos, bem como para o desenvolvimento de diversas habilidades cruciais para o seu futuro. No entanto, manifestam-se preocupações no âmbito do papel do professor neste avanço digital, nomeadamente, no comprometimento da interação professor-aluno.

No entanto, independentemente das visões divergentes, a maioria dos professores concorda que é essencial estabelecer regras e regulamentos claros, de forma a garantir que a IA na educação seja utilizada de forma ética, equitativa e que acrescente valor ao processo de ensino aprendizagem, sem substituir o papel fundamental dos professores.

5. CONCLUSÃO

A integração da Inteligência Artificial na educação do século XXI tem sido um tema de crescente interesse e debate entre os profissionais. Esta nova era tecnológica trouxe consigo uma série de possibilidades e desafios, permitindo que a IA surja como uma ferramenta potencialmente transformadora no contexto educativo.

Neste estudo, a perceção dos professores em relação á inteligência artificial é variada, existindo diversas perspetivas face às experiências vivenciadas. Deste modo, alguns professores consideram que a IA é útil para o processo educativo, sendo considerada uma ferramenta pedagógica crucial para o desenvolvimento de habilidades dos alunos e professores. Os benefícios mais salientados ao longo da pesquisa assentam na melhoria da eficiência e qualidade do ensino, permitindo uma interação mais individual e adequada aos contextos.

No entanto, a implementação da IA é expressa por alguns professores como preocupante, uma vez que interroga o papel do professor no futuro da educação. Assim sendo, surgem preocupações com o impacto negativo na interação professor-aluno, a privacidade dos dados tratados, a autonomia do professor, bem como, sobre a exclusividade da tecnologia na educação.

É evidente que a introdução e massificação da inteligência artificial na educação traz consigo um conjunto complexo de desafios e oportunidades. Deste modo, é crucial que os professores estejam bem informados e preparados para integrar de forma critica e responsável as novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas. A colaboração entre os

envolvidos é fundamental para garantir que a IA, na educação, seja utilizada de forma equitativa e que respeite os princípios éticos inerentes, visando o máximo de benefício por parte dos alunos alcançando, assim, a qualidade do ensino no século XXI.

Dada a pertinência desta temática, consideramos fundamental o desenvolvimento de mais estudos nesta aérea, englobando um número superior de profissionais, de modo a obter informações sobre a implicação da IA no contexto educativo, favorecendo a tomada de decisão no futuro da educação.

REFERÊNCIAS

André, C.F., Azevedo, A.B., e Andrade, F. (2023). Inclusão digital e inteligência artificial na educação: avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da educação básica à educação superior. *Revista educação & linguagem, 26*(1), 211-236. https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v26n1p211-236

Barbosa, L.M., e Portes, L.A. (2023). A inteligência artificial. *Revista Tecnologia Educacional, 236*, 16-27. http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf#page=16

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e educação*. Gravida Publicações, S.A.

Biesta, G. (2017). *The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom?* In M. Peters, B.Cowie, & I. Menter (Eds.), A Companion to Research in Teacher Education, 435–454. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7

Boulay, B. (2023). Intelligence in education and ethics. *Revista de Educação a distância e elearning, 6*(1), 1-16. https://doi.org/10.1007/978-981-19.0351-9_6-2

Cruz, K.R., Toledo, R.S., Oliveira, A.S., Almeida, J.K., Moreira, A.M., & Gandin, L.R. (2023). AI in the classroom: How artificial intelligence is redefining teaching methods. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 7*, 19-25. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/download/128/117

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and education: Artificial intelligence, 1*, 1-20. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidata.

Gros, B. (2016). The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. In Lecture Notes in Educational Technology (Issue 9783662477236, 3–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_1

Grossi, M.G., Rosa, R.V., Aguiar, C., Rios, D.F., & Baia, F.J. (2023). Contributions of artificial intelligence to education: na interview with CHATGPT. *Revista Synthesis, 12*(1), 1-20. https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/635

Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal and Hummanity, 2*(3), 260-268. https://injurity.pusatpublikasi.id/index.php/in

Júnior, J.F., Lima, P.P., Gusmão, V.R., Sousa, M.A., Lima, U.F., Souza, M.M., Santos, M.M., & Moraes, L.S. (2023). The teacher of the future: skills and competences necessary to work in a changing society. *Revista educação, humanidades e ciências sociais, 7*(13), 1-19. https://doi.org/10.55470/rechso.00072

Kurni, M., Mohammed, M. S., & Srinivasa, K. G. (2023). *A Beginner's Guide to Introduce Artificial Intelligence in Teaching and Learning*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32653-0

Lázaro, E.R., e Medeiros, L.F. (2023). Inteligência artificial na educação: Desafios e implicações éticas para o ambiente escolar. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/372159331_Inteligencia_Artificial_na_Educacao_Desafios_e_Implicacoes_Eticas_para_o_Ambiente_Escolar/related

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press.

Oliveira, R.L. & Vicente, K.B. (2021). Study on the use of digital technologies in the education process using artificial intelligence: benefits and challenges. *Revista de Humanidades e Inovação, 8*(50), 202- 212. https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1507459

Parreira, A., Lehmann, L., e Oliveira, L. (2021). O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: perceção e avaliação dos professores. *Ensaio: avaliação pol. Pública de Educação, 29*(113), 975-999. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002803115

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.

Resnick, M. (2018) *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion Peers, and Play*. The MIT Press.

Schleicher, A. (2018). *World-Class: How to Build a 21st-Century School System* . OECD.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together : a new social contract for education*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Vicari, R. (2021). Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. *Estudos Avançados, 35*(101), 73-83). https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006

Os saberes de educadores do ensino regular: Processo inclusivo de estudantes com deficiência visual

Aline Cristina de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Valcenir Aparecido Beltrami
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

O processo inclusivo compreende uma realidade no cenário educacional brasileiro, sendo que atualmente, o deficiente visual está presente na escola comum exigindo adaptações estruturais, curriculares e atitudinais nos mais diferentes âmbitos da escola. Contudo, percebe-se que o docente necessita estar sempre se atualizando perante as demandas existentes. Este estudo objetiva analisar conhecimentos e conceitos de docentes acerca da educação especial, do processo inclusivo escolar de alunos com deficiência, especificamente, a visual. A pesquisa originou-se devido a um Curso de Formação Continuada oferecido para diferentes educadores do ensino regular como extensão universitária. Para esta pesquisa qualitativa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com educadores que participaram desse Curso, sendo que o foco estava em conceituar: educação especial; inclusão escolar; deficiência visual e baixa visão. Os resultados nos permitem concluir que: o conhecimento de docentes de ensino regular ainda é superficial; mesmo com conhecimentos prévios básicos acerca da deficiência visual, os professores precisam saber mais sobre condições e experiências comunicativas nas diversas situações de aprendizagem, além de verificar se o espaço apresenta qualidade necessária para o desenvolvimento do conhecimento e locomoção acessível para esta população-alvo; e, existe um déficit na formação inicial de docentes com ausência de conhecimentos, atitudes e compromissos voltados para o desenvolvimento de valores inclusivos.

Palavras-Chave: Relação com o Saber; Inclusão Escolar; Formação Continuada; Deficiência Visual.

ABSTRACT

The inclusive process comprises a reality in the Brazilian educational scenario, and currently, visually impaired people are present in regular schools requiring structural, curricular and attitudinal adaptations in the most different areas of the school. However, it

is clear that teachers need to always be updated in the face of existing demands. This study aims to analyze teachers' knowledge and concepts about special education, the school inclusive process for students with disabilities, specifically visual disabilities. The research originated due to a Continuing Training Course offered to different regular education educators as a university extension. For this qualitative research, semi-structured interviews were used with educators who participated in this Course, with the focus being on conceptualizing: special education; school inclusion; visual impairment and low vision. The results allow us to conclude that: the knowledge of regular education teachers is still superficial; Even with basic prior knowledge about visual impairment, teachers need to know more about communicative conditions and experiences in different learning situations, in addition to checking whether the space has the necessary quality for the development of knowledge and accessible mobility for this target population; and, there is a deficit in the initial training of teachers with a lack of knowledge, attitudes and commitments aimed at the development of inclusive values.
Keywords: Relationship with Knowledge; School inclusion; Continuing Training; Visual impairment.

Introdução

O presente estudo partiu de um Curso de extensão ofertado de modo híbrido pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, intitulado “Acessibilidade para alunos com deficiência visual nas escolas”.

Os objetivos do curso consistiam em: 1) trazer uma reflexão acerca da inclusão nas escolas; 2) discutir o papel do professor quando tratamos de acessibilidade nas escolas e; 3) introduzir algumas alternativas práticas de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Sabe-se que a educação brasileira se pauta em um processo excludente, marginalizado e segregador. Até pouco mais de um século a educação era acessível somente para a elite do país, com a corrente pela industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como novos posicionamentos políticos, aberturas e reformulações foram sendo realizadas no cenário educacional, a fim de dar acesso formativo para todos.

Porém, foi somente a partir de 1988 com a Constituição Brasileira, que a garantia dos mais diferentes direitos a todos os cidadãos, incluindo à educação, foram efetivados. Em

consonância, tem-se movimentos sociais e encontros internacionais que impulsionaram o Brasil no direcionamento frente inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Surge, então, o movimento de inclusão escolar, este se tornou um processo que vem sendo realizado ao longo dos últimos 30 anos. Lê-se processo porque ainda não está efetivado conforme os moldes dos documentos legais, ou seja, possibilita o acesso a todas as pessoas com deficiência, mas não garante permanência e qualidade de ensino para efetivar a aprendizagem.

Entretanto, há que se ressaltar que o ganho e crescimento se faz perceptível e notório, uma vez que os números de matrículas na rede regular de ensino se tornaram expressivos ao longo das últimas duas décadas, com o acesso de todo o público-alvo da educação especial, incluindo pessoas com deficiência visual.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2019, cerca de 39 milhões de pessoas no mundo eram cegas, sendo que destas 246 milhões sofriam com perda moderada ou severa da visão (OMS, 2019). Enquanto que os dados brasileiros descrevem que 1.577.016 indivíduos são cegos, o que equivale a 0,75% da população do país (IBGE, 2019).

Sabe-se que os níveis de visão compreendem um amplo espectro de possibilidades que vão desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. Desse modo, a expressão ‘deficiência visual’ remete-se ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal (Gil, 2000).

França (2013) indica que a cegueira, de acordo com o momento da perda visual, pode ser denominada de cegueira congênita, quando essa perda se dá antes dos cinco anos de idade, e cegueira adquirida, após essa idade. Tanto a cegueira congênita quanto a adquirida apresentam etiologias variadas, envolvendo desde questões genéticas e doenças infecciosas a traumas de ordens diversas.

Desse modo, tem-se que além do nível de acometimento, ressalta-se o período de ocorrência da perda do sentido, como elementos a serem considerados frente ao sujeito com deficiência visual. Partindo disto, inúmeras são as barreiras existentes para este público, considerando-se um mundo totalmente vidente. Tais barreiras se remetem a escolarização, trabalho e demais atividades que é direito de qualquer pessoa. Especificamente, ao que tange este trabalho, nos atentaremos a discussão da escolarização.

Nesta perspectiva, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual na rede comum de ensino [assim como qualquer outro tipo de deficiência] traz arraigado um discurso docente [e de toda a comunidade escolar] de que o currículo formativo não contemplou este tipo de especificidade educacional ao longo da graduação, não os preparando para atuar junto a este alunado.

Diante disto, o curso de extensão foi formulado visando abranger docentes que atuavam junto a alunos com deficiência visual, de modo a oferecer respaldo frente a sua atuação como professor, apresentando a caracterização/conceituação da deficiência, bem como aspectos pedagógicos, recursos disponíveis para auxiliar no processo inclusivo.

Método

A metodologia para realizar esta pesquisa foi de caráter qualitativo, com perspectiva exploratória, segundo Gil (2008), por meio de levantamento bibliográfico na área, como Garcia e Braz (2020); Juvêncio e Trompieri Filho (2017); Mendes (2006; 2010); Ormelezi (2006); além de uma parte empírica que foi realizada por meio da aplicação de um questionário durante um Curso de formação continuada, denominado "*Acessibilidade para alunos com deficiência visual nas escolas*". Esse curso ocorreu no ano de 2017, e foi oferecido por uma Universidade Pública (localizada no interior paulista) aos professores do ensino regular da Educação Básica.

O objetivo do curso consistia em trazer uma reflexão acerca da inclusão nas escolas; discutir o papel do professor quando tratamos de acessibilidade nas escolas; e, introduzir algumas alternativas práticas de acessibilidade para alunos com deficiência visual. E teve como objetivos específicos: identificar quais foram os conhecimentos adquiridos antes e depois do Curso; e, apresentar as práticas pedagógicas listadas pelos educadores no decorrer da formação.

O Curso de Formação continuada teve duração de 30 horas, distribuídas em nove semanas. Tratou-se de um curso híbrido, dividido em 24 horas on-line e seis horas presenciais, conforme pedido da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

A partir da experiência com esses docentes surgiram algumas indagações, como: qual o conhecimento que docentes do ensino regular da Educação Básica possuem para lidar com os alunos deficientes visuais e/ou baixa visão? Quais são as práticas que estes docentes desenvolvem com esses alunos?

Foram oferecidas 30 vagas para esses profissionais (educadores) da SEE/SP: equipes gestoras - diretor, vice-diretor, professor coordenador, professores de diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os critérios para participação no curso pautaram-se em: ser professor ou educador da rede estadual e/ou municipal. Devido à alta procura pelo curso foi-se estabelecido novos critérios de seleção: ser docente da rede estadual de ensino ministrando aulas para alunos com deficiências e/ou que já ministraram aulas para estudantes com deficiências. De acordo com esses critérios de seleção, o curso contou com 30 professores no Curso de formação e destes apenas cinco participaram desta pesquisa.

Os cinco educadores participantes foram aqueles que se prontificaram a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, isto é, foi dada a oportunidade para todos os cursistas aderirem à pesquisa, sem exceção. A Tabela a seguir descreve a amostra.

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

Participante	Nome	Sexo	Data de Nascimento	Idade
P1	C.C.L.S.	F	07/12/1978	38 anos
P2	N.R.C.A.	F	27/061964	53 anos
P3	N.P.P.	F	19/04/1982	35 anos
P4	L.M.F.	M	12/07/1990	28 anos
P5	N.C.S.	F	27/10/1966	50 anos

Fonte: próprios autores

Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevista semiestruturada previamente elaborada por meio de um roteiro baseado em Souza (2018), com 22 perguntas. Essas questões foram respondidas, individualmente, por todos os educadores que participaram da extensão universitária, mas apenas cinco se prontificaram a compartilhá-las.

A partir do questionário, foi possível obter também a caracterização profissional de cada um dos participantes selecionados:

Tabela 2. Caracterização Profissional dos Participantes

Participantes	Formação Inicial	Pós-Graduação	Atuação no magistério	Etapa ou modalidade de ensino
P1	Pedagogia	Educação Especial	4 anos	Sala de Recursos Multifuncional

P2	Pedagogia Enfermagem	Serviço de Controle de Infecção Hospitalar	2 anos	Ensino médio e Superior
P3	Ciências Sociais	Mestrado	7 anos	Ensino médio
P4	Educação Especial	Psicopedagogia	3 anos	Sala de Recursos Multifuncional
P5	Pedagogia	Deficiência visual e Intelectual	26 anos	Sala de Recursos Multifuncional

Fonte: próprios autores.

A amostra, então, foi composta por três pedagogos, sendo que um também obtinha formação em enfermagem, seguido de um educador especial e um cientista social. Quatro participantes possuíam pós-graduação lato sensu e apenas um stricto sensu – mestrado.

A média de atuação docente era de 8,4 anos, sendo dois anos o menor período e 26 anos o maior tempo de magistério. Todos atuaram junto a alunos com deficiência visual/cegueira, sendo três participantes em sala de recursos multifuncionais e dois com o ensino médio.

Das 22 questões que compunham o roteiro de perguntas, apenas cinco são apresentadas neste relato de pesquisa. As indagações remetem-se ao conhecimento docente acerca da educação especial, da inclusão escolar, da deficiência visual e baixa visão, bem como dos métodos aplicados pelos docentes a fim de obter a aprendizagem efetiva do alunado PAEE.

A análise de dados ocorreu segundo os postulados de Bernard Charlot, a partir da Relação com o Saber (RcS) (2000).

Resultados

Os resultados obtidos, com a aplicação das cinco questões, estão relacionados aos conhecimentos dos docentes acerca da educação especial e da deficiência visual/cegueira. Assim, os participantes foram questionados acerca da atuação junto ao público-alvo da educação especial, devendo indicar se já haviam lecionado ou não para alunos com deficiências, bem como em que etapa ou modalidade de ensino. A Tabela a seguir apresenta as respostas da amostra.

Tabela 3. Atuação junto ao público-alvo da educação especial

Participantes	Sim/Não	PAEE	Local de Atuação
P1	Sim	Não especificou	Sala de Recursos Multifuncional

P2	Não	-	Não
P3	Sim	Deficiência Intelectual e Física	Sala Regular
P4	Sim	Deficiência Visual, Auditiva, Física, Intelectual e TGD (TEA).	Sala de Recursos Multifuncional
P5	Sim	Deficiência Intelectual e Visual	Sala de Recursos Multifuncional

Fonte: próprios autores.

De acordo com a amostra, quatro participantes indicaram já ter trabalhado ou ainda trabalha com estudantes com deficiência, sendo que somente um participante alegou nunca ter lecionado para tal público.

Eles também indicaram o lócus de ensino onde atuaram ou atuam com os alunos com deficiência, sendo predominantemente a sala de recursos multifuncional, seguido do ensino regular. São atendidos por esses professores: deficiência visual (1); deficiência intelectual (3); deficiência auditiva (1); transtorno global do desenvolvimento (1); deficiência física (2).

É importante que se diga que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, surge uma nova perspectiva para o cenário inclusivo. Essa Lei, assim como outras legislações, colocou a educação básica imbricada à educação especial, promulgando a necessidade da inclusão nas escolas brasileiras. Isso foi intensificado em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu seu público-alvo como: "alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Brasil, 2008, p.15).

Segundo Silveira e Neves (2006), a inclusão escolar pressupõe mudanças físicas e relacionais frente às concepções que coabitam na escola, sendo que um dos embates de maior significância é o que se refere à formação de professores em níveis teóricos, práticos e pessoais. Na maioria das vezes, essa formação se mostra bastante insólita para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno com deficiências e/ou transtornos.

Considerando que, hoje, a inclusão escolar ainda está em processo, mesmo após anos de políticas públicas em *prol* da inserção destes estudantes em ambiente regular de ensino,

verifica-se que as necessidades apresentadas pelos alunos, profissionais e instituição educacional ainda reverberam, isto é, existe uma defasagem gritante perante o produto final: a aprendizagem escolar.

Nesse sentido, a atenção é voltada para que os estudantes – público-alvo da Educação Especial – sejam atendidos e incluídos no cenário educacional. Assim, os professores participantes foram questionados acerca do que compreendiam ou quais conceitos tinham a respeito de Educação Especial. A Tabela 4 indica os resultados obtidos por meio dos dizeres dos docentes:

Tabela 4. O que é educação especial?

Participantes	Respostas
P1	*"Educação Voltada para alunos que possuem alguma deficiência".*
P2	*"Uma educação estruturada para atendimento de um público específico".*
P3	*"Educação que atende alunos portadores de necessidades especiais".*
P4	*"A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular".*
P5	*"A Educação Especial é uma modalidade de ensino com público específico para atendimento especializado".*

Fonte: próprios autores.

Ao analisar o que os educadores entendiam acerca da educação especial, verificou-se que estes participantes possuíam considerações semelhantes, por exemplo: "*Educação voltada para alunos que possuem alguma deficiência*" (P1). Apenas os participantes 4 e 5 indicaram conhecimentos mais específicos relacionados a legislação.

Na verdade, o documento normativo de Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, define a educação especial como:

> Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A Educação Especial encontra-se, atualmente, em paralelo ao sistema educacional brasileiro, caminhando conjuntamente, porém, com suas especificidades. Ela se faz

presente da educação infantil ao ensino superior, técnico, tecnólogo, educação de jovens e adultos, educação do campo, dentre outros, e mesmo com uma amostra pequena (cinco educadores) foi significativo perceber que somente dois deles sabiam desta perspectiva. A amostra foi questionada também acerca do conceito de inclusão escolar. A Tabela 5 indica os resultados obtidos:

Tabela 5. O que é inclusão escolar?

Participantes	Respostas
P1	*"Inserir alunos ao meio escolar independentemente de sua deficiência".*
P2	*"Dar a oportunidade de aprendizado para pessoas portadoras de necessidades especiais".*
P3	*"Incluir alunos com necessidades especiais tanto no ambiente escolar e criar condições para que o aprendizado possa ocorrer".*
P4	*"A inclusão escolar é um paradigma que prevê inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Ou seja, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.".*
P5	*"Inclusão é o direito de todos alunos a estudarem, sejam pessoas com deficiência ou não".*

Fonte: próprios autores.

Segundo Botega, Moretti e Silveira (2019), a inclusão escolar existe para ampliar o acesso das pessoas com deficiência nas classes comuns e mostrar que as pessoas podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes. Assim, a educação inclusiva alcança todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Essa modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, nos quais caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas (Neves, Rahme & Ferreira, 2019). Acredita-se que:

> Efetivamente, a proposta da educação inclusiva na escola, com vistas ao atendimento dos alunos com deficiência, consiste na matrícula em instituições e salas de aula comuns, devendo ter as

> condições mínimas de acesso ao currículo e às oportunidades decorrentes do desenvolvimento curricular e pedagógico destinados aos alunos da turma em que está inserido. As oportunidades devem proporcionar ajudas pedagógicas que representem possibilidades concretas de socialização, aprendizagem e desenvolvimento do aluno no processo de escolarização (Oliveira et al., 2019, p. 16).

O processo de inclusão escolar compreende uma luta de anos travada acerca da educação de pessoas com deficiência. Após inúmeros documentos legais e encontros internacionais, o Brasil confirma a sua responsabilidade para com a educação deste público e, assim, insere no país a inclusão escolar.

A partir das duas tabelas anteriores, pode-se compreender que o saber objeto (teórico) apresentado por Bernard Charlot (2000) não é de todo identificado nas falas dos educadores, uma vez que as conceituações feitas são evasivas, sem fundamentos e muitas vezes não abordam a definição esperada. A Tabela 6 indica o conhecimento e conceito acerca da deficiência visual.

Tabela 6. Deficiência Visual

Participantes	Respostas
P1	*"Deficiência podendo ter graus diversos".*
P2	*"A deficiência visual pode ser causada por fatores genéticos ou decorre de algum tipo de enfermidade. Ela limita o indivíduo pela perda total ou parcial da visão".*
P3	*"Quando o aluno que não enxerga".*
P4	*"Deficiência visual caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão".*
P5	*"A DV [deficiência visual] se caracteriza pela perda total ou parcial da visão".*

Fonte: próprios autores.

Os educadores participantes possuíam um conhecimento superficial ao definirem a deficiência visual, com dizeres: "deficiência de graus diversos" ou quando "o aluno não enxerga".

Sabe-se que o diagnóstico da deficiência visual, em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino regular, pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à

elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência visual (Borges, Silva & Carvalho, 2018).

No Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004, temos a definição e as características da deficiência visual:

> Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004, p.1).

Na Portaria nº 3.128 de 2008 também se define, no 1º parágrafo:

> § 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira (Brasil, 2008, p.2).

Além do Decreto e da Portaria, a Fundação Dorina define a deficiência visual e cegueira como:

> A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência (Fundação Dorina, 2019, s.p).
>
> Cegueira – há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita (Fundação Dorina, 2019, s.p).

Não houve nenhuma fala a respeito das escolas instruírem os demais estudantes a guiar os alunos com deficiência visual, ou como costumam discutir ou abordar questões importantes como convivência e aceitação das diferenças.

Segundo Sousa e Sousa (2016), as técnicas de autoajuda – proteção inferior; proteção superior; rastreamento com a mão; enquadramento e tomada de direção; localização de objetos; e, técnicas para o cumprimento e familiarização de ambientes – em locais interno permitem o acesso de educandos de forma independente tanto na escola como em ambientes familiares. Para desenvolver certas habilidades por meio dessas técnicas, é necessário conhecer pontos de referência, pistas táteis, sonora, olfativa, medição, auto familiarização, mapas táteis, orientação pelos pontos cardeais etc.

Para manter o interesse de estudantes com deficiência visual no cenário educacional e também fora dele, diferentes recursos podem ser utilizados, de modo a facilitar a sua vivência acadêmica e diária. Para tanto, é preciso que os docentes estejam a par de tais tecnologias, recursos e afins.

Os conhecimentos e/ou entendimentos dos docentes que responderam as questões eram poucos profundos, uma visão simplificada da deficiência visual, uma conceituação mínima – "alguém que não enxerga". Isso retoma o saber objeto (teórico) supracitado, não há um conhecimento profundo e que seja considerado saber nas falas indicadas pelos educadores. Decorre daí inúmeras inferências, como: falta de formação inicial e continuada em torno das temáticas, falta de aprofundamento e conhecimento em tornos das especificidades de seus alunos, dentre outros. A Tabela 7 indica o conceito de baixa visão na perspectiva dos participantes.

Tabela 7. Baixa Visão

Participantes	Respostas
P1	*"Deficiência visual, mas não total".*
P2	*"Pelos mesmos motivos de origem a baixa visão também é um fator limitante ao indivíduo em suas proporções".*
P3	*"aluno com a visão muito comprometida".*
P4	*"A acuidade visual das pessoas com baixa visão é muito variável; mas, em geral, baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, assim como a leitura e a locomoção.".*
P5	*"Baixa visão é a perda parcial da visão e assim, como a DV total, tem apoio de profissionais para sua adaptação ao ambiente escolar".*

Fonte: próprios autores.

As respostas também foram semelhantes, sendo caracterizadas de forma comum como "um sujeito que possui resquícios de visão", que "apresenta comprometimento, mas consegue realizar tarefas". Apenas um participante (P4) propôs uma descrição mais efetiva, como: "a acuidade visual das pessoas com baixa visão é muito variável; mas, em geral, baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos" (P4).

Sabe-se que a baixa visão apresenta um comprometimento ocular e que pode acarretar em prejuízos de diferentes áreas do sujeito. De acordo com a Portaria de 2008:

> § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram

> abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (Brasil, 2008, p.5).

Em consonância, a Fundação Dorina afirma que:

> Baixa visão ou visão subnormal – caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais (Fundação Dorina, 2019, s.p).

Para Rocha (2018), "na baixa visão o comprometimento da visão não é total, sendo a pessoa capaz de enxergar um pouco do mundo ao seu redor, tendo um pouco de visão como auxiliadora de algumas tarefas" (p.10).

A partir do exposto, pode-se inferir por meio das elucidações de Charlot (2000) que existe diferença entre uma informação e um saber, e ela está na produção de sentido que o sujeito estabelece sobre essa informação, por isso, nesta perspectiva, o sujeito produz saber. Ao produzir sentido, o sujeito busca concretizar seus desejos, seus impulsos de aprender e, consequentemente, de saber. Charlot (2000) apresenta os conceitos de mobilização, atividade e sentido, devido ao movimento do sujeito querer aprender, querer saber, e isto é induzido (impulsionado) pelo fato de sermos seres humanos incompletos.

Desse modo, os educadores que participaram deste estudo não tinham saberes, mas sim informações acerca da temática explorada.

Considerações Finais

O estudo teve por objetivo apresentar o conhecimento e/ou entendimento de docentes do ensino regular acerca da educação especial, do processo inclusivo escolar de alunos com deficiência, especificamente a visual. Apesar de contar com apenas cinco professores e levando em consideração que esses estavam cursando uma formação continuada, isto é, tinham interesse pela área, foram constatadas algumas perspectivas e compreensões com relação à educação especial, inclusão escolar, deficiência visual e baixa visão, que merecem análises.

Com os resultados, concluiu-se que: o conhecimento prévio dos docentes entrevistados, aparentemente, foi considerado superficial, sem muito estudo ou conhecimento na área, acarretando em um prejuízo frente a prática docente, considerando assim, as barreiras pré-existentes.

Os conceitos investigados representam elementos centrais no processo inclusivo, uma vez que o docente, assim como toda a equipe gestora e de funcionários que atuam na escola, necessita saber mais sobre conceitos da educação especial para dar prosseguimento em seu trabalho. Um exemplo objetivo desta interligação remete-se ao Plano Educacional Individualizado (PEI), que obriga o professor a estruturar o plano do aluno com deficiência com suas características, além de saber a sua deficiência, o que é, como proceder, dentre outros aspectos, para então atuar junto ao estudante.

Ainda temos déficits na formação inicial dos cursos de Licenciatura, uma vez que muitos cursos de graduação não promovem o conhecimento específico voltado para a educação especial, inclusão escolar, deficiência visual [e demais deficiências e transtornos].

Conforme pesquisa feita por Giroto, Sabella e Lima (2019), a falta de comunicação entre profissionais da educação do ensino regular e de profissionais da Educação Especial torna-se um dos vários impedimentos de inclusão de alunos deficientes, assim como um empecilho para a prática pedagógica colaborativa entre docentes.

Nesse sentido, a formação do professor deve ser pautada em uma nova concepção sobre o que é ensinar e o que é aprender, agregando conhecimentos com atitudes e compromissos em direção ao desenvolvimento de valores inclusivos compreendendo o sentido da equidade que favorece a promoção e o atendimento das particularidades de todo o alunado (Poker, Fernandes & Colantonio, 2016).

Conforme os dados, ao concluir este estudo, acredita-se que há necessidade de mais recursos para formação continuada e pesquisas que contextualizem: o entendimento de docentes (educadores em geral) acerca de suas funções na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial; e, a discussão e os estudos sobre práticas pedagógicas na educação inclusiva que possibilitem que a cultura organizacional da escola esteja mais voltada para ações colaborativas entre professor-professor; professor-aluno; e aluno-aluno.

Para Sousa e Sousa (2016), é dever do docente observar e analisar como os alunos com deficiência visual se relacionam com os demais colegas de classe e com os adultos, verificando como ocorrem as experiências comunicativas, as diversas situações e condições de espaço para sua melhor locomoção e as possibilidades de acontecer o ensino e a aprendizagem com qualidade.

Referências

Botega, A. G.; Moretti, V.M. & Silveira, V.S. (2019). Inclusão escolar – algumas discussões e encaminhamentos sobre o contexto. *Ensaios Pedagógicos*, 3(1), p.10-17.

Borges, T.C. B.; Silva, S. M. M. & Carvalho, M.B.W.B. (2018). Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. *Revista Educação e Emancipação*, 11(2), 264-287.

Decreto nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2004.

Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. Sá, E.D.; Campos, I.M. & Silva, M.B.C. (Orgs.). Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

Portaria nº. 3.128, 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008.

França, D.N. (2013). Sexualidade da pessoa com cegueira: da percepção a expressão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 19(4), 583-596.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. In: _____. Trad.: Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes MédicasSul.

Fundação Dorina. (2019). *Sobre deficiência visual no Brasil*.. Disponível em: https:// www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/ Acesso em: 20 dez 2019.

Fundação Dorina. (2019). *O que é deficiência*.. Disponível em: https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/ deficiencia-visual/o-que-e-deficiencia/ Acesso em: 20 dez 2019.

Gil, M. (2000). *Deficiência visual*. In: _____ (org.). – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância.

Giroto, C.R.M.; Sabella, N.M.M. & Lima, J.M.R. (2019). Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. *Revista Educação Especial*, 32.

Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-559.

Mendes, E.G. (2010). Breve histórico da educação especial. *Revista Educação e Pedagogia*, 22(57), p.93-109.

Neves, L.R.; Rahme, M.M.F.; Ferreira, C.M.R.J. (2019). Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação e Realidade*, 44(1), 1-21, 2019.

Oliveira, E.A. et al. (2019). *Educação Especial*. EdUECE.

Organização Mundial de Saúde. (2013). *Onu News.* Disponível em: https://nacoesunidas.org/oms-afirma-que-existem-39-milhoes-de-cegos-no-mundo/ Acesso em: 31 mar 2020.

Organização Mundial de Saúde. (2019). *Onu News*. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/ 2019/10/1690122 Acesso em: 20 jan 2023.

Ormelezi, E.M. (2006). *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 412f. Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

Poker, R.B.; Fernandes, J.J.; Colantonio, S. (2016). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 524-529.

Rocha, E.S. (2018). *Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: uma revisão bibliográfica*. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Pedagogia] Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

Silveira, F.F.; Neves, M.M.B.J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-88.

Sousa, A.C.L.L.; Sousa, I.S. (2016). A inclusão do aluno com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica*, 6(3), 41-50.

Souza, A.C. (2018). *Acessibilidade para deficientes visuais: o que sabem os educadores?* 69f. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Pedagogia] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Os caminhos e descaminhos da avaliacão institucional participativa nas escolas públicas municipais de Campinas: O árduo trabalho pela qualidade social

Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
claudia.sabia@unesp.br

Resumo

Temos como pressuposto que o processo de (AIP) se constitui como uma instância estratégica para viabilizar a qualidade social das escolas públicas. O objetivo da pesquisa é identificar a linha do tempo do processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) das escolas públicas da região noroeste do município de Campinas e verificar as condições objetivas de funcionamento pois entendemos que estas podem afetar a organização das escolas na luta pela qualidade social. Os procedimentos metodológicos utilizados na investigação foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa documental consistiu no levantamento e análise dos documentos relacionados a (AIP) do Núcleo de Apoio Educacional Descentralizado (NAED) Noroeste do município, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas contendo os Planos de Avaliação, Relatórios de Autoavaliação realizados, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), dentre outros. Identificamos que os caminhos e descaminhos da AIP aponta potencialidades de vivências democráticas pelos atores envolvidos, mas também obstáculos a sua operacionalização. A política de AIP ao longo dos sucessivos governos passou a sofrer resistência à aceleração, mas vem sendo mantida e foi ampliada para a Educação Infantil também. As condições objetivas das escolas pesquisadas apontam a necessidade de reformas e melhorias de infraestrutura e contratação de profissionais da educação para atender as demandas da comunidade escolar e avançar na qualidade social ofertada para os estudantes.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional Participativa (AIP), Qualidade Social (QS), Condições Objetivas, Ensino Fundamental.

Introdução

Desde 2002 teve início uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e o Grupo de Pesquisa denominado Laboratório e Observação de Estudos

Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) destinada a implementar propostas alternativas de avaliação que desenvolvessem de forma inovadora os processos de avaliação da escola. A partir de 2008, teve início na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), o processo de política pública de avaliação de escolas denominado Avaliação Institucional Participativa (AIP) que perdura até os dias de hoje. Compreendemos a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como uma via alternativa e de enfrentamento para a luta pela qualidade da escola pública, nos quais os coletivos escolares se posicionam, refletem e deliberam sobre os significados e desdobramentos dos resultados obtidos. Quanto mais as políticas de avaliação cobram da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices de proficiência de alunos obtidos nas avaliações externas que incidem sobre ela, menos se observa os profissionais da educação, uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar. Em parte, isso ocorre, porque de modo geral a escola é vista como dependente das decisões que vêm do topo do sistema ou dos poderes centrais, restando-lhe pouca autonomia na definição de seus próprios caminhos.

As mudanças no processo de qualificação das escolas não ocorrem por pressão ou por determinações legais, e, menos ainda, sem o envolvimento dos atores implicados no processo. A AIP busca resgatar a porção de autonomia da escola na definição de seus próprios caminhos e recolocar seus atores em situação de protagonismo no processo decisório que afeta a vida da instituição.

O objetivo da pesquisa é identificar a linha do tempo do processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) das escolas públicas da região noroeste do município de Campinas e verificar suas condições objetivas de funcionamento pois entendemos que estas podem afetar a organização das escolas na luta pela qualidade social.

Entendemos que as condições objetivas são componentes da qualidade das escolas desta Secretaria Municipal de Ensino que precisam ser levadas em conta também em seus processos avaliativos. Conforme Betini (2009):

> [...] as condições objetivas, concretas, são aquelas que já existem, aquelas que na escola pública são providas, dadas pelo poder público, implícitas nas políticas públicas educacionais. Seguramente, existirão outras que podem ser conquistadas e outras que podem ser transformadas pela ação do coletivo da escola e que passam a se incorporar àquelas já existentes. Afinal, as condições objetivas materiais, tanto determinam como podem ser determinadas pelo homem. (BETINI, 2009, p.91)

Organizamos este estudo da seguinte maneira: abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados, na sequência as disputas em torno do conceito de qualidade e a matriz proposta de qualidade social, os resultados do estudo em andamento e as considerações parciais da análise realizada até o momento.

Procedimentos de Pesquisa

Os procedimentos que foram utilizados na investigação são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes no repositório de periódicos nacionais e produção de dissertações e teses Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasis) para subsidiar o aprofundamento teórico sobre a Avaliação Institucional Participativa. A pesquisa documental consistiu no levantamento e análise dos dados disponibilizados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a Infraestrutura e Condições de Trabalho dos docentes das cinco escolas pesquisadas vinculadas ao Núcleo de Apoio Educacional Descentralizado (NAED) Noroeste do município de Campinas e na Plataforma Digital do Projeto Pedagógico das escolas da SME, bem como Atas das Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional Participativa (RPAI) e atas das reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA) disponibilizadas pelas escolas pesquisadas. Informamos que embora na Rede Municipal de Ensino de Campinas exista cinco NAEDs, a escolha do NAED Noroeste se deve ao fato da totalidade das escolas desta região ter aderido voluntariamente ao projeto de pesquisa desta temática junto ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da UNICAMP.

A análise interpretativa está baseada nos estudos teóricos acerca da Avaliação Institucional Participativa e dos documentos coletados. A análise está sendo desenvolvida em uma abordagem que apresenta as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

As disputas em torno da concepção de qualidade e a matriz proposta de qualidade social

Para implementar a Avaliação Institucional Participativa, Freitas (2007) propõe o conceito de qualidade negociada proposto por Bondioli (2004) com a responsabilização bilateral do

Estado e da escola.

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. **Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser**. (BONDIOLI, 2004, p. 14 apud FREITAS, 2007, p.975, grifo nosso)

O conceito de qualidade negociada apresentado por Freitas (2007) a partir de Bondioli (2004) se distancia completamente da qualidade de ensino defendida pelos reformadores empresariais. Trazemos a contribuição de Sordi (2017) que explicita a perspectiva enfatizada pelos autores.

> A ação dos reformadores empresariais no campo da avaliação e na direção da concepção de qualidade que defendem, engendra-se a partir de uma visão de avaliação que toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola pública (SORDI, 2017, p.84).

Esta concepção de qualidade dos reformadores empresariais já vinha sendo enfatizada pelas avaliações de larga escala implantadas no país desde a década de 1.990 e foi consubstanciada com a criação em 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi gradativamente se tornando hegemônico nas políticas de avaliação no país e utilizado como indicador de qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas do país. Este indicador pondera os resultados da Prova Brasil e os indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Freitas (2007); Leher (2014) denunciam a criação da Prova Brasil com o ranqueamento entre as escolas e a ocultação da desigualdade social com o indicador IDEB.

Pelo que podemos apreender do apontamento de Freitas (2007), o indicador IDEB considera a educação sob viés reducionista, a partir de aspectos mais prontamente mensuráveis (âmbito cognitivo e ainda por cima restrito ao básico) desconsiderando as demais dimensões da formação humana a que os estudantes têm direito e as condições objetivas de trabalho nas escolas que o Estado deveria prover. Desconsidera também a extrema desigualdade social existente no nosso país que adentra nossas escolas e torna o trabalho pedagógico ainda mais complexo, ou seja, que outras variáveis interferem nos resultados educacionais e outras dimensões do trabalho desenvolvido pela escola que

precisa ser considerado. Que não se trata de apenas uma questão técnica como as políticas públicas de avaliação pretendem enfatizar.

Ravitch (2011) referindo-se à política educacional americana considera que o problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências paras crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. "Em síntese, afirma que os testes agora em uso, **não são adequados por si só para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores**". (RAVITCH, 2011, p.189, grifo nosso)

As pesquisadoras do LOED/UNICAMP enfatizam que os resultados dos testes padronizados é apenas uma das dimensões da qualidade das escolas públicas pois a finalidade da escola vai muito além da dimensão cognitiva dos estudantes. Para Sordi, Varani e Mendes (2017):

> [...] a ampliação das narrativas de cunho mercadológico **sobre a qualidade da escola pública e os insistentes argumentos de que os resultados dos estudantes nos exames externos expressam "a" qualidade desejada e não uma das dimensões possíveis**, nos impeliram a investigar sob outra ótica, mais abrangente e com pertinência social, a qualidade das escolas referenciando-a em outros indicadores de cunho qualitativo. (SORDI; VARANI, MENDES, 2017, p.5), grifo nosso)

Em decorrência desta inquietação, os pesquisadores deste grupo de pesquisa, desenvolveram a pesquisa intitulada "A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino" entre os anos de 2009-2017, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, coordenado pelo Professor Luiz Carlos de Freitas e que foi coletado dados de 41 escolas de Ensino Fundamental deste município.

A questão norteadora que motivou a pesquisa foi: o que as escolas fazem que não é capturado pelos testes externos focados na proficiência de português e matemática? De outra forma, o que é qualidade de ensino para além desse desempenho específico dentro da dimensão cognitiva? Oliveira (2017) nos explicita o entendimento dos pesquisadores do LOED:

> [...] partíamos do pressuposto de que o desenvolvimento das crianças e jovens extrapola o cognitivo, e a escola inevitavelmente trabalha atitudes e valores, seja por meio da organização do trabalho pedagógico, seja pelas interações/relações sociais entre alunos e professores. E

> considerando ainda que, mesmo dentro da dimensão cognitiva, o trabalho com apenas duas áreas do conhecimento é insuficiente para a formação de um sujeito que saiba compreender e se posicionar no mundo em que vive. (OLIVEIRA, 2017, p.119)

A partir deste pressuposto que norteou o trabalho dos pesquisadores do LOED, a pesquisa teve como objetivo desenvolver uma matriz avaliativa coadunada com princípios de formação humana. Conforme Bertagna; Sordi; Almeida; Lara (2020, p.64), "[...] falarmos em formação humana exige o questionamento acerca de qual formação falamos. Isso nos leva, inevitavelmente, as perguntas: Por quê? Para quê? Em benefício de quem estará a formação?" As autoras apresentam neste estudo os autores utilizados como referencial teórico para a formação humana pretendida e elaboraram ainda um quadro com as áreas de formação (áreas político-social, ética, afetiva, corporal, cognitiva e artística e cultural) e suas respectivas aproximações para entendimento. Segundo as autoras, este delineamento de formação humana visava alimentar o processo de autorreflexão das escolas, pensando a qualidade que seria desejada a partir deste viés formativo.

Dando continuidade ao objetivo pretendido na pesquisa, os pesquisadores do LOED sistematizaram em um quadro as dimensões da qualidade social da escola pública: 1. Acesso e Permanência, 2. Ética e Valores, 3. Diversidade/Diferença, 4. Relações Interpessoais, 5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica, 6. Trabalho Coletivo, 7. Conhecimentos, 8. Criticidade, 9. Participação, 10. Auto-organização dos sujeitos, 11. Compromisso social da escola com seu entorno social (BERTAGNA; SORDI; ALMEIDA; LARA; 2020, p.70-83)

Como o estudo tem como pressuposto que a AIP e uma instância estratégica para a busca da qualidade social das escolas, trazemos a contribuição dos autores citados a partir do quadro elaborado das dimensões da qualidade social com as respectivas definições:

> **1. Acesso e Permanência:** Constitui-se em ações ligadas a matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes, jovens na escola e à garantia de permanência do estudante na escola com qualidade no percurso formativo. […]
>
> **2. Ética e Valores:** Forma de o sujeito agir e posicionar-se em um determinado contexto e/ou situações, a partir de valores construídos socialmente que se respaldam em uma visão de mundo que defendem uma concepção de sociedade mais humana e justa, que combata as formas de discriminação, em que todos/as possam usufruir dos bens (materiais e simbólicos) produzidos pela humanidade e ter as mesmas oportunidades de realizar escolhas. […]
>
> **3. Diversidade/Diferença:** Constituição de consciência e atitude de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças/diversidade dos sujeitos que participam do espaço escolar, assumidos

e compreendidos como seres biológicos, históricos, sociais e culturais com características próprias e direitos comuns, compreendendo que a diversidade e a diferença enriquecem, qualificam e humanizam os processos educacionais, implica também uma relação de alteridade, que é o reconhecimento da interação e dependências entre os sujeitos em suas diferenças, contestando a utilização destas diferenças como justificativa para a promoção/reprodução de desigualdades.

4. Relações interpessoais (convivência) Valorização do cuidado com o outro em processos dialógicos que envolvam o exercício da empatia, da alteridade, do acolhimento e respeito às emoções e sentimentos entre os diferentes atores envolvidos e que se relacionam no ambiente escolar. […]

5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica: Constitui-se ações intencionais e planejadas na escola, com olhar atento às peculiaridades dos diferentes sujeitos, em especial os estudantes, visando promover seu desenvolvimento integral para inserção e transformação social. Busca garantir o direito ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, das diferentes áreas do conhecimento nas dimensões da formação humana e visa à promoção do desenvolvimento (integral) de todos os atores da escola, dentro e fora da sala de aula. Envolve trabalhar com as múltiplas dimensões da formação humana: a dimensão. […]

6. Trabalho Coletivo: Constituição de ação desenvolvida com intencionalidade por grupo/ segmento de sujeitos da escola (professor, aluno, equipe gestora, funcionários, família) que se organiza para o acompanhamento, a avaliação, e o (re)planejamento dos trabalhos educativos, norteados por objetivos consensuados no Projeto Político Pedagógico. […]

7. Conhecimentos: Constitui-se a partir de processos que possibilitam a construção e a apropriação da cultura e dos conhecimentos de diferentes áreas, oportunizando a compreensão (crítica) da realidade e o agir para transformá-la, favorecendo a formação humana integral. Entende o conhecimento produzido historicamente em sua totalidade e não fragmentado, possibilitando interconexões entre os mesmos, valorizando os diferentes saberes em sua construção.

8. Criticidade: Constituição de capacidade crítica a partir da reflexão e da compreensão aprofundada das situações em seu contexto. Capacidade de investigação curiosa e proposições criativas/imaginativas fundamentada em análise e problematização dialógica, tendo como pressuposto, a facilidade de nossas ideias e a transitoriedade do conhecimento no enfrentamento das questões da vida, permeadas por aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, naturais e culturais.

9. Participação: Ação de integrar-se a um grupo, um coletivo de pessoas que está envolvido num projeto, comprometido com o seu desenvolvimento. Diz respeito a escuta, diálogo, tomada de posição, reflexão e respeito às ideias dos diversos integrantes do coletivo, em que cada sujeito é protagonista ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção/(re) construção de aprendizagem política.

10. Auto-organização dos sujeitos: Constituição de iniciativa e protagonismo no trabalho escolar exercido pelos envolvidos no processo, de forma engajada e autônoma. A auto-organização supõe planejamento da inserção pessoal no processo de trabalho, afastando-se tanto do mero cumpridor de tarefas atribuídas por outro quanto da ação de descompromisso com o

processo de trabalho. Implica a capacidade de assumir postura colaborativa, exercendo diferentes papeis no trabalho coletivo.

11. Compromisso Social da Escola com seu entorno social: Envolvimento, preocupação e atuação sobre as questões que dizem respeito a sociedade/coletividade com o objetivo de promover aquilo que é bom para todos, ou seja, a busca do bem comum. A relação estreita entre escola e comunidade reconfigura uma forma de luta visando maior justiça social e esclarece a função que a escola pública deve assumir na defesa dos direitos dos estudantes a um projeto formativo amplo e socialmente comprometido. A aliança entre escola e comunidade orientada pelo compromisso social implica desempenharem atuações mutuamente complementares, contribuindo para a superação da desigualdade social, dentre outros aspectos (BERTAGNA; SORDI; ALMEIDA; LARA; 2020, p.70-83).

As dimensões da qualidade social abarcam as finalidades da escola, alicerçadas nos princípios de formação humana. Para Arroyo (2017, p.21), "reconhecer o direito à formação humana pressupõe reconhecer os trabalhadores do campo, das cidades, os pobres, indígenas, negros como humanos." Pelo que pudemos apreender da proposta dos autores, as dimensões da qualidade social avançam na busca pelo reconhecimento do direito à educação dos sujeitos de direitos humanos e extrapolam completamente a visão restrita da qualidade mercadológica que considera apenas a dimensão cognitiva.

Diante do exposto, consideramos que a identificação da linha do tempo do processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) e a verificação das condições de objetivas de funcionamento das escolas noroeste da Rede Municipal de Campinas é relevante pelo seu papel como instância estratégica na luta pela qualidade social das escolas públicas como um direito de todos os brasileiros a uma formação humana socialmente referenciada. Entendemos a AIP como a instância que poderá viabilizar a qualidade social da escola pública e nesta perspectiva, a escola deve ser a unidade de referência para a produção de qualidade, reconhecidas suas interfaces com as instâncias superiores da rede de ensino a quem compete avaliar a qualidade, mas também prover as condições objetivas necessárias para que o trabalho escolar possa repercutir junto aos estudantes. Finalizamos este tópico com a análise de Sordi (2020) que expressa nossa perspectiva "

> A AIP pode ser entendida como espaço de resistência e opera construindo alternativas, historicamente pensadas, que potencializam o movimento das redes de ensino rumo a processos inteligentes de accountability (AFONSO, 2012). Permite que se interpelem os sentidos da avaliação externa sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e seus desdobramentos nos estudantes. Sua força maior está no coletivo da escola a quem reconhece titularidade na definição dos rumos do projeto educativo por meio de um Pacto de Qualidade Negociada

(BONDIOLI, 2004). A AIP se coaduna com processos de gestão democrática e se assenta na participação, no diálogo e na negociação entre os atores. (SORDI, 2020, p.1110)

Resultados

Conforme Luiz Carlos de Freitas entre os anos de 2002 e 2003, algumas prefeituras iniciavam um ciclo de administração progressista como ocorria na cidade de Campinas. O Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (LOED), grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), criado pelo autor em 1990, já vinha atuando na contramão das propostas de avaliação educacional que já naquela época despontavam, enfatizando o controle da escola pelas avaliações externas. Pelo que pudemos apreender do relato do autor, o modelo proposto pelo LOED implicava atribuir a escola, numa perspectiva participativa, o papel de mediadora entre a sala de aula e as avaliações de larga escala (nacionais). Freitas (2017, p.2) enfatiza que "sem a micropolítica da escola, não haveria uma reflexão sobre as avaliações externas que conduzisse a modificações duradouras e conscientes na sua prática pedagógica." Reitera também a necessidade de contextualização local, da escola, sobre o significado dos dados externos.

No ano de 2003, após discussão em seis audiências públicas foi aprovada a Carta de Princípios orientadores dos processos de avaliação para que fossem construídos e conhecidos por todos. Destacamos trecho do primeiro princípio "a avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. [...] Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola". (CAMPINAS, 2003). Consideramos importante este destaque para afirmar um posicionamento desta Rede de Ensino com uma concepção de avaliação cujos princípios contestam os interesses economicistas e defendem que a qualidade não se restringe ao domínio de português e matemática mas que precisam incluir processos que conduzam à emancipação humana.

As autoras Moraes; Penteado (2017) apresentam os trabalhos desenvolvidos entre o LOED e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas desde 2002 até culminar em 2008 com o processo de política pública de avaliação de escolas denominado Avaliação Institucional Participativa (AIP) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) desenvolvida em três eixos: a autoavaliação das escolas, a avaliação externa da aprendizagem dos alunos e o censo educacional. Em relação à (AIP) as autoras informam que "a política de Avaliação

Institucional Participativa (AIP) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) prevê para a avaliação interna da escola, a autoavaliação por meio da **Comissão Própria de Avaliação** cuja constituição é representativa dos gestores, professores, funcionários, alunos e pais". Relatam ainda que "as ações desenvolvidas sistematicamente pelos gestores da política em suas fases iniciais contribuíam para a consolidação dos processos nas escolas, pois incentivavam-nas e as suas CPAs a se manterem em atuação constante." O estudo aponta ainda que no decorrer dos anos, houve o estreitamento de vínculos entre as comunidades escolares e suas CPAs (MORAES; PENTEADO, 2017, p.112, grifo das autoras).

O levantamento bibliográfico realizado no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasis) que utilizou os descritores Avaliação Institucional Participativa. Foi identificado um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 8 dissertações, 7 teses e 15 artigos. Fizemos a leitura dos resumos e selecionamos aqueles que discutem aspectos que contribuem para o nosso objetivo.

O tema do TCC da autora Almeida (2016), intitulado "O Papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de Avaliação Institucional Participava da Educação Básica: a experiência no município de Campinas – SP" concluiu o papel deste órgão como instância de aprendizagem da participação e da prática de negociação da qualidade.

Em relação as dissertações de mestrado das 8 pesquisas identificadas, após a leitura dos resumos três foram descartadas pois abordavam a AIP em outros estados (MG, SC e RS). Apresentamos de forma sucinta as principais contribuições.

A dissertação de Dalben (2008) coletou dados entre os anos de 2005 e 2006 nas escolas de ensino fundamental da cidade de Campinas que vivenciavam a implementação da Avaliação Institucional Participativa. O autor conclui que a Avaliação Institucional Participativa que toma como referência o conceito de qualidade negociada é um potente recurso para viabilizar a gestão democrática nos ambientes escolares.

O estudo de Xavier (2011) destacou o papel do orientador pedagógico na articulação da implementação da Avaliação Institucional Participativa nas escolas municipais do Ensino Fundamental da cidade de Campinas, desvelando os limites e possibilidades. A autora considera que é possível pensar e colocar em prática uma avaliação emancipadora promotora da qualidade contribuindo na formação do cidadão crítico e participativo.

A dissertação de Carra Tuschi (2014) se debruçou a participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil. A autora conclui a partir dos dados coletados que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição propõe o que realmente a família pode cumprir pois foi constatado que as famílias foram chamadas a participar depois que os profissionais decidiram o dia, horário e assuntos a serem trabalhados na reunião, o que pode refletir na ausência desse segmento.

A dissertação de Silva (2017), denominada "Avaliação Institucional Participativa mediada pela categoria negociação: a percepção dos gestores escolares" apresenta como resultados a negociação no âmbito da escola e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação:

> os gestores escolares relatam que está atrelada ao diálogo, portanto têm envidado esforços para tomadas de decisão de maneira participativa, onde a negociação da qualidade que se quer alcançar é refletida e negociada a todo o momento, envolvendo-se todos os atores em prol da melhoria do processo educativo (SILVA, 2017, p.167).
>
> as reuniões de negociação, uma das estratégias escolhidas pela gestão central para consolidar a política, percebeu-se que se tornaram, segundo alguns entrevistados, improdutivas [...] Percebe-se que a negociação para os gestores escolares passou a ser sinônimo de responsabilizar o poder público; há embate entre os gestores escolares e os centrais, os quais são criticados por não responder, em tempo, às demandas encaminhadas pelas escolas. (p.168)

A dissertação de Gonçalves (2019) intitulada "Precisa falar? Queremos fazer? O desafio da escuta das crianças na avaliação participativa na avaliação institucional da educação infantil". A autora destaca as contradições e fragilidades presentes no processo como descontinuidades do projeto e a rotatividade das equipes escolares. Por outro lado, enfatiza também como a escuta, o diálogo e a participação são aprendizagens necessárias e significativas para os sujeitos do processo. Apresenta também as mudanças na unidade pesquisada como consequência dada as falas das crianças que apontaram para o que se deve mudar para melhorar a escola.

Em relação as teses de doutorado, das 7 teses identificadas, após a leitura dos resumos, 3 foram descartadas pois duas são sobre AIP na universidade e outra sobre a AIP no sistema estadual do Rio Grande do Sul. Embora as quatro restantes abordem aspectos da AIP na cidade de Campinas, duas discutem o processo de implementação da AIP e, portanto, foram priorizadas neste estudo.

O estudo de Mendes (2011) denominado "Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola de ensino fundamental do município de

Campinas" realizou entrevista com os gestores da política em nível central (SME) e com os orientadores pedagógicos responsáveis pela implementação na escola. Como resultados destacamos os limites e as potencialidades. A autora apresenta como limites "a falta de envolvimento da equipe gestora das escolas e dos NAEDs, por exemplo, aparece como um entrave ou mesmo dificuldade à implementação, podendo comprometer o êxito da política". E como potencialidades "tanto nas falas dos gestores da SME, quanto nos depoimentos dos OP, as dimensões facilitadoras à implementação, quais sejam: Avaliação processual – continuidade dos processos, legitimidade política, avaliação formativa e trabalho coletivo". (MENDES, 2011, p.306-307)

A pesquisa de Penteado (2016) buscou compreender como os supervisores, coordenadores pedagógicos e representantes regionais do Secretário Municipal de Educação que atuam em Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) localizados nas cinco regiões do município de Campinas, percebem sua responsabilidade e protagonismo no processo de implementação da AIP. A autora apresenta que

> Diante das análises realizadas compreendemos que os profissionais que atuam na instância meso da SME demonstraram uma tendência de abdicação de seu protagonismo profissional no processo de implementação da Política de AIP em razão de elementos diversos como falta de percepção de pertencimento ao projeto, condições de trabalho desfavoráveis, falta de trabalho coletivo entre eles e resistência. Se por um lado a participação desses profissionais não foi favorecida pela política, ela também não foi impedida e desta forma não entendemos como legítima a escolha do silenciamento, pois suas funções profissionais e suas responsabilidades estão postas legalmente (PENTEADO, 2016, p.133).

A autora identificou no seu estudo um campo de contradições na atuação dos sujeitos com a função de regular e contra-regular as políticas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, que acabam refletindo fragilidade na ação participativa e protagônica no processo da implementação da Política de AIP.

As condições objetivas (Infraestrutura e condições de trabalho) das 5 escolas pesquisadas do NAED noroeste de Campinas

Identificamos que Campinas possui 127.854 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 71.732 nos anos iniciais e 56.122 nos anos finais (INEP, 2022).A oferta ocorre pela Rede Estadual, Rede Municipal e Rede Privada respectivamente com 73.228 (57,27%), 19.173 (15%) e 35.343(27,73%) das matrículas. Entretanto, o nosso recorte são as escolas do

Ensino Fundamental da região noroeste de Campinas que possui cinco escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Integral (EMEFEI) Francisco Silva (Escola 1), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sylvia Simões Magro (Escola 2), EMEF Prof`ª. Clotilde Barraquet Von Zuben (Escola 3), EMEF Dr. Edson Luis Chaves (Escola 4) e a EMEF Padre Leão Vallerie (Escola 5).

Nesta seção apresentamos as condições objetivas de funcionamento (infraestrutura e condições de trabalho dos docentes). Soares Neto et al (2013) afirma que as políticas públicas precisam promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável. Estes autores são referência para os estudos sobre infraestrutura pois criaram uma escala para classificar a infraestrutura das escolas brasileiras Elementar, Básica, Adequada e Avançada. Tendo como base a escala dos autores citados, fizemos a classificação da infraestrutura das escolas da região noroeste de Campinas. Os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar de 2022 disponibilizado pelo INEP.

A escola 1 oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental e possui 576 matrículas, 37 professores e 30 funcionários. Sua infraestrutura foi classificada neste estudo como básica pois possui os itens elencados na escala neste nível, mas não possui Laboratório de Informática e Ciências, nem Quadra de Esportes. Aqui destacamos que analisando o Projeto Pedagógico de 2023 (homologado) da escola a mesma possui a Quadra de Esportes coberta pois identificamos a foto da mesma. Portanto, há uma divergência entre os dados do Censo Escolar e do PPP da escola. Outro aspecto a mencionar é que o Laboratório de Informática utilizado como critério para mudança do nível da escala elaborado por Soares et al (2013) precisa ser revisto. A Escola 1 que não o possui, mas possui 1040 computadores para alunos e internet banda larga, ou seja, a aquisição de notebooks, tablets e outros dispositivos móveis pela escola para alunos propicia o acesso de qualquer lugar da escola. Portanto, necessitamos apresentar esta ressalva.

A escola 2 oferece os anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui 499 matrículas, 31 professores e 25 funcionários. Sua infraestrutura foi classificada como adequada pois possui os itens deste nível, possui ainda Sala de Atendimento Especial. É considerada escola com acessibilidade mas não possui Laboratório de Ciências.

A escola 3 oferece os anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a EJA, possui 615 matrículas, 36 professores e 26 funcionários. Foi classificada como avançada pois possui também o Laboratório de Ciências.

A escola 4 oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e possui 593 matrículas, 33 professores e 13 funcionários. Foi classificada como adequada pois não possui Laboratório de Ciências e nem Sala de Atendimento Especial.

A escola 5 oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA, possui 733 matrículas, 41 professores e 27 funcionários. Foi classificada também como adequada pois não possui nem o Laboratório de Ciências e nem a sala de Atendimento Especial.

Queremos destacar que o que podemos é identificar os itens de infraestrutura (dependências e equipamento) que existem ou não nas escolas. No relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) que realizou uma auditoria no ano de 2015, em escolas municipais e estaduais em todo o território brasileiro, o estudo apontou que os dados do Censo Escolar não são suficientes para classificarem os atributos da infraestrutura, pois não dá para verificar a qualidade e a conservação do mesmo, mostrando a necessidade de qualificar os equipamentos e instalações além de quantificá-los (TCU, 2015, p.10, grifo nosso). Portanto, ressaltamos que a comunidade escolar é que pode avaliar a qualidade da sua infraestrutura e equipamentos e reivindicar do poder público seu oferecimento e conservação para oferecer o suporte necessário ao trabalho docente. Para exemplificar nossa afirmação apresentamos demandas ocorridas nas reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de duas escolas:

> [...] Muitos comentaram **sobre a estrutura do prédio escolar e necessidade, sobretudo, de adaptação aos alunos cadeirantes e portadores de necessidades especiais** [...] (CPA Escola 2, Ata de 02/05/2019, grifo nosso)
>
> [...] Como seria uma aula interessante? Segundo o grupo: explorar a criatividade, aulas ao ar livre, atividades no vídeo, **reativação do laboratório de computador, entre outros** [...] (CPA escola 2, Ata do dia 30.07.2019, grifo nosso)
>
> [...] Conforme a última assembleia foi sugerido pelos membros da CPA a **revitalização da biblioteca, com a mudança para a região central da escola**. [...] (CPA escola 5, Ata do dia 27.06.2022, grifo nosso)
>
> [...] A CPA questionou sobre **a Reforma da Cozinha e o Panejamento da Edificação com datas pré determinadas para esta reforma por parte da SME**. [...] (CPA Escola 5, Ata de 30.11.2022,grifo nosso)

Consideramos que apesar da infraestrutura das 5 escolas ter sido classificadas 3 como adequadas, uma avançada e apenas uma básica, ao ler as atas das CPA(s), entendemos que

as dependências precisam de reformas estruturais para atender o aumento da demanda, ou seja, mais alunos no mesma instalação em torno de 40 anos atrás. Corredores estreitos e salas pequenas para o número de alunos nas escolas, além de outros aspectos demandados pela comunidade escolar.

Em relação às condições de trabalho dos docentes, a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022 (INEP) apresenta que o município possui 7.296 docentes trabalhando no Ensino Fundamental. Sendo 5.120 (70,17%) docentes na rede pública e 2.282 (29,83%) na rede privada. Na rede pública 4.141(80,87%) são da rede estadual e 1.006 (19,63%) são da rede municipal.

Em relação a formação destes docentes, 95,09% possui formação em nível superior com licenciatura, os demais 4,91% possui nível superior sem licenciatura ou formação de nível médio e fundamental. Identificamos que 24,32% dos docentes desta etapa de ensino possuem especialização, 4,84% possuem mestrado e 0,95% doutorado. A situação funcional dos docentes da Rede Pública cujo total é 5120, temos 2686 concursado/efetivo/estável, sendo 1.755 da rede estadual e 957 da rede municipal de ensino. Com contrato temporário temos 2.434 da rede estadual e 71 da rede municipal.

O Painel Educacional Municipal do INEP apresenta de forma desmembrada as informações da Rede Municipal e Rede Estadual no Município de Campinas a partir do dados do SAEB 2021. Nesta etapa de ensino a Rede Estadual possui 102 escolas e a Rede Municipal 41 escolas. Apresentamos na sequência apenas os indicadores da Rede Municipal pois são o foco do nosso estudo. O Indicador de Adequação da Formação Docente dos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) apresentou que 92,7% é percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Nos Anos Finais (AF) do EF este percentual caiu para 82,7%. Queremos destacar também o Indicador de Esforço Docente que desvela o percentual de docentes com sobrecarga de trabalho pois tem um número elevado de alunos, atua em vários turnos e/ou escolas, etc. Nos (AI) do EF apresentamos que 23% dos docentes tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, duas etapas ou escolas. Temos 6,9% dos docentes que tem mais de 300 alunos, atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Nos (AF) do EF apresentamos que 41,7% dos docentes tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, duas etapas ou

escolas. Temos 16,6% dos docentes que tem mais de 300 alunos, atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Para buscar exemplificar também as condições de trabalho dos docentes trazemos algumas demandas da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI):

"[...] a professora de Educação Especial, ressaltou a necessidade da HP para a área de Educação Especial (EE) tendo em vista a alta demanda de seu público alvo", (RPAI da escola 2, Ata de 03/02/2021).

Trazemos ainda as demandas de contratação de vários profissionais e professores no Projeto Pedagógico de 2023 (homologado) da escola 3; apresentam demanda de 26 profissionais da educação e 10 professores de várias disciplinas (PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLA 3, 2023). Pela demanda realizada, podemos inferir que o quadro de professores e funcionários da escola estão sobrecarregados pelo número de alunos e se desdobram para oferecer o atendimento necessário.

Considerações Finais

Pelo que pudemos apreender do levantamento bibliográfico e documental a Rede Municipal de Campinas em parceria com o Laboratório de Observação de Estudos Descritivos (LOED)/UNICAMP vem mantendo uma parceria de mais de 30 anos na luta pela qualidade da educação pública nas escolas do ensino fundamental. Consideramos que na trajetória da Avaliação Institucional Participativa, as pesquisas levantadas apontam os limites, os obstáculos desta proposta de avaliação das escolas contra regulatórias, mas também as potencialidades de vivências democráticas pelos atores envolvidos. Moares e Penteado (2017) relataram que ao longo dos sucessivos governos ao se depararem com o movimento de avaliação da escola, houve um grande obstáculo inercial, ou seja, nenhum processo interrompido, bloqueado ou suspenso, mas o processo da política passou a sofrer resistência a aceleração. As condições objetivas das escolas pesquisadas apontam a necessidade de reformas e melhorias de infraestrutura e contratação de profissionais da educação para atender as demandas da comunidade escolar e avançar na qualidade social ofertada para os estudantes As escolas do NAED Noroeste permanecem em projetos com o LOED e continuam refletindo e avaliando seu trabalho a partir das dimensões da qualidade social (TOMAZ; HORNICH, 2022).

Referências

ALMEIDA, A. O papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de Avaliação Institucional Participativa da Educação Básica: a experiência no município de Campinas-SP. Orientadora: Regiane Helena Bertagna. Rio Claro, 2016, 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.32-44.

ARROYO, M.G. O Direito à Formação Humana como referente da avaliação. In: SORDI, M. R. L.; VARANI. A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.) Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017, p.11-30.

BRASIL. INEP. SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2022).
Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica Acesso em 20.11.2023.

BERTAGNA, R.H.; SORDI, M.R.L.; ALMEIDA; L.C; LARA, R.S.B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. Políticas Educativas. Entre Rios, v.13, n.2, p.63-86, 2020.

BETINI, G. A. Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas. 2009. 394 f. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

CARRA TUSCHI, A.P. A participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil. 2014. 327f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DALBEN, A. Avaliação Institucional Participativa: possibilidades, limitações e potencialidades. 2008. 253f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FREITAS, L.C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 963–987, 2007.

FREITAS, L.C. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348–365, jan./abr. 2013. ISSN 1980-5314. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B% 5D=266>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FREITAS, L.C. et al Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: Ensaios Contraregulatórios em Debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

MENDES, G. do S. C. V. Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas//SP. 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2011.

MORAES, M.C.M; PENTEADO, T.C.Z. Um olhar para os avanços e recuos de Avaliação Institucional Participativa da Rede Municipal de Campinas. In: SORDI, M. R. L.; VARANI. A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.) Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017, p.103-118.

PENTEADO, T. C. Z. O protagonismo de especialistas da educação na política de avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas. Campinas, SP : 231f., 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Carta de Princípios. 2003. Disponível em:
https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf
Acesso 31 03 2023.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, J. S., A avaliação institucional participativa mediada pela categoria da negociação: a percepção dos gestores escolares / Jordana de Souza Silva. – Campinas, SP: 185 f. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (org.) A Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. v. 2. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI. A.; MENDES, G. S. C. V. 106 (Orgs.) Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017, p.83-100.

XAVIER, C. A. O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência. Campinas, SP: 148 , 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

TOMAZ, S.C.; HORNICH, D. A. F. A qualidade social da escola no centro do diálogo. A escola-pesquisadora... Uma experiência no tear. In.: SORDI, M. R. L. Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas : a avaliação institucional participativa como estratégia. 1. ed. - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2022, p.144-164.

(In)visibilidade e participação das crianças na construção da memória coletiva[1]

Ana Clara Ramos Correa
Universidade de São Paulo
anaclararamos@usp.br

Flaviana Oliveira de Carvalho
Universidade de São Paulo
flaviana.carvalho@usp.br; flaviana.carvalho@uemasul.edu.br

O conceito de memória é amplo e alvo de estudos há séculos. Filósofos, psicanalistas e psicólogos, entre outros, buscaram compreender os mecanismos da memória humana (retenção, esquecimento e seleção), bem como os seus usos. A memória pode trazer à tona os acontecimentos já vividos e proporcionar que sejam revividos no ato de lembrar. Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a participação das crianças no processo de construção da memória coletiva presente na sociedade. As reflexões partem dos Estudos Sociais da Infância, mais especificamente a compreensão da infância como categoria social estrutural permanente e as crianças como sujeitos com cidadania epistemológica (Qvortrup, 1995; 2010; 2011; Sarmento, 2009). São considerados também os estudos sobre Memória (Bosi, 1987; Halbwachs, 2006; Medeiros, 2011; Moss, 2010; Pollark, 1989). As crianças ressignificam o mundo adulto conforme seus interesses e necessidades, mediante um processo ativo e seletivo (Corsaro, 2002; 2011). Mesmo que o façam de um modo diferente dos adultos, são capazes de produzir sentido e têm o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento (Ferreira, 2009; Mayall, 2005), portanto, de memória. Compreende-se que quando se trata das memórias coletivas que narram as histórias sociais, as lembranças das crianças são muitas vezes desconsideradas e marginalizadas, revelando sua invisibilização (Moss, 2010). As crianças têm pouco poder de serem ouvidas, e experiências importantes permanecem desarticuladas. A escuta e valorização da memória das crianças, portanto, implica em uma luta de resistência contra seu silenciamento (Camacho e Gouvea, 2023). As crianças convidam os adultos a descobri-las a partir do que elas próprias contam, o que exige o reconhecimento da coexistência de uma outra realidade social que emerge das suas interpretações sobre a realidade (Ferreira, 2009). Desta maneira, buscou-se estabelecer diálogo com estudos que envolveram as crianças e suas lembranças como forma de contemplar as reflexões construídas, e compreender a memória coletiva infantil como algo possível e legítimo.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Lembranças. Memória Coletiva.

[1] O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

Introdução

Este texto se constitui em uma reflexão mobilizada a partir de revisão de literatura acerca da participação das crianças no processo de construção da memória coletiva presente na sociedade. Ambas as autoras são estudantes do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no Brasil, na linha de pesquisa de Educação e Ciências Sociais – Desigualdades e Diferenças, e suas pesquisas perpassam pela área dos Estudos Sociais da Infância e da Memória.

Parte-se aqui da perspectiva de crianças como atores sociais histórica e geograficamente situadas, que vivenciam o mundo, produzem cultura, possuem agência e direitos políticos, e a infância, para além de um período cronológico, se constitui enquanto estrutura e categoria social construída e protagonizada por seus atores em relação com o meio que os cerca, pertence à coletividade humana e contribui com seu funcionamento (Qvortrup, 2010; Sarmento, 2009). E considera-se memória coletiva o processo cultural que se constitui a partir das relações que as pessoas estabelecem com o tempo e o espaço, e com acontecimentos e experiências vividas que, uma vez guardadas pelos sujeitos, são lembradas a partir de interações sociais e necessidades presentes de que essas informações armazenadas venham à tona em um contexto coletivo. Ou seja, aquilo que é lembrado por um indivíduo e é compartilhado com e por outros, compõe uma narrativa que conta histórias e registra os fatos vivenciados (Bosi, 1987; Halbwachs, 2006; Pollark, 1989).

Uma vez que as crianças são consideradas sujeitos que produzem cultura, a partir de Corsaro (2003, 2011), entende-se que as culturas de pares infantis se referem àquilo que elas criam juntas quando reproduzem interpretativamente o mundo no qual estão inseridas. Apropriando-se das práticas, costumes e elementos culturais do meio ao seu redor, elas criativamente relacionam estes fatores às suas próprias ideias para construir maneiras de conhecer e se relacionar com o ambiente. Nesse sentido, já que a memória coletiva está relacionada à cultura da sociedade, compreende-se que ela também faz parte das produções culturais das crianças.

No entanto, as lembranças das crianças vistas como um produto cultural que faz parte da história e enquanto objeto de estudos e pesquisa, ainda é um campo pouco explorado. Em levantamento bibliográfico, encontramos três estudos muito interessantes que, além de trazerem uma concepção de criança como sujeito de conhecimento, entendem que elas

possuem direito de participarem da memória coletiva acerca dos acontecimentos que viveram e sentiram, assim como os adultos (Qvortrup, 2011).

No estudo de Dorothy Moss, a autora discute a forma como os conceitos de memória social, espaço e tempo têm sido utilizados para acessar e analisar as experiências infantis, de modo a compreender como arranjos sociais mais amplos e mudanças sociais influenciam a vida cotidiana das crianças (Moss, 2010). Já Diana Camacho e Maria Cristina Gouvea analisam as memórias dos deslocamentos de crianças colombianas, em decorrência do conflito armado no país, compreendendo que elas expressaram a necessidade de falar sobre o passado, mostrando uma singular visão sobre seus territórios relacionados a um profundo sentimento de perda (Camacho & Gouvea, 2023). Por fim, apresentamos a tese de doutorado de Andréa Borges de Medeiros, que buscou explorar, a partir da memória social das crianças, como se deu sua experiência escolar, aventurando-se pelo território da lembrança, tendo a pesquisadora também analisado a maneira como as crianças se lembram e narram suas experiências vividas na escola (Medeiros, 2011).

A partir destes estudos e das reflexões tecidas, entendemos que a escuta e a valorização da memória das crianças, portanto, implica em uma luta de resistência contra seu silenciamento (Camacho & Gouvea, 2023). As crianças convidam os adultos a descobri-las a partir do que elas próprias contam, o que exige o reconhecimento da coexistência de uma outra realidade social que emerge das suas interpretações sobre a realidade (Ferreira, 2009).

1 Estudos Sociais da Infância

Os Estudos Sociais da Infância constituem-se em uma área interdisciplinar, que tem observado significativo crescimento principalmente a partir da década de 1980. Áreas como a Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, Direito, Geografia, além dos estudos já consolidados da Psicologia e Pedagogia, vêm se dedicando à efetivação de um "novo" paradigma da infância, compreendido como fenômeno histórico, social, cultural e político.

Trata-se de repensar tanto o conceito corrente sobre as crianças quanto sobre a própria infância, permitindo que a voz das crianças seja reconhecida no âmbito científico e atribuindo-lhes um estatuto de atores sociais que merecem ser estudados por si mesmos (James & Prout, 1997).

Portanto, na contramão da visão científica dominante em que as crianças são vistas como objeto, sujeitos imperfeitos e "suspensos" da realidade social (Ferreira & Nunes, 2014), os

Estudos Sociais da Infância procuram destacar o papel das crianças na formação da cultura e nas interações sociais (Qvortrup, 2014).

Nessa abordagem, são examinadas não apenas as maneiras pelas quais as crianças experienciam suas realidades e como são influenciadas pelas estruturas sociais, mas também de que forma elas mesmas afetam essas estruturas. Entender as diferentes perspectivas sobre as experiências infantis e a vivência da infância é essencial. Isso inclui reconhecer sua voz, agência e seu papel como sujeitos de direitos que desempenham um papel ativo em seu próprio desenvolvimento e na construção da sociedade.

De acordo com Jens Qvortrup (2010), a infância é uma categoria social geracional permanente na estrutura social, ou seja, é uma construção social, histórica e política que se relaciona com diversas práticas além da família e da escola. Nesse sentido, crianças que vivem a infância em diferentes contextos e épocas são impactadas por ações macrossociais de várias naturezas.

Os Estudos Sociais da Infância defendem um reconhecimento do status social das crianças, considerando-as sujeitos com cidadania epistemológica. No entanto, apesar de as políticas voltadas para a infância destacarem a agência e participação das crianças, algumas análises indicam que, nas discussões sobre direitos das crianças e cidadania em geral, tanto pesquisadores quanto políticos muitas vezes as deixam em um limbo, demonstrando que suas necessidades e perspectivas não foram completamente consideradas (Qvortrup, 2010, p. 780).

Ao discutir o objeto da Sociologia da Infância, Manuel Sarmento (2009) destaca que a condição social da infância pode ser tanto homogênea quanto heterogênea simultaneamente. Ela é homogênea em relação a outras categorias geracionais e heterogênea quando influenciada por diferentes categorias sociais. Essas duas perspectivas exigem análises que levem em consideração tanto os aspectos macrossociológicos (relações estruturais) quanto a investigação interpretativa das diferenças e especificidades que moldam e estabelecem as formas sociais.

Desta forma, diferentes caminhos de pesquisa têm sido empenhados no sentido de dar visibilidade às crianças e à infância. O autor destaca a importância de cada uma dessas frentes de trabalho, no sentido de consolidar o campo de conhecimento. Em que pese os estudos estruturais enfatizarem a infância como categoria geracional permanente que se

mantém independente de seus membros individualmente, nos estudos interpretativos e nos de intervenção, "[...] a infância é, simultaneamente – uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma 'condição social' que vive condições especiais de exclusão" (Sarmento, 2009, p. 32). São estudos que buscam contribuir para a emancipação social da infância mediante uma intencionalidade política e estudos de investigação ação e/ou participativa que pressupõem a escuta sensível das vozes das crianças.

No entanto, além dos desafios comuns à pesquisa com crianças em todas as faixas etárias, de acordo com Alderson e Morrow (2004), muitos pesquisadores evitam trabalhar com crianças pequenas, com o argumento de que, além de sua pouca experiência social, sua linguagem verbal e competências comunicacionais são limitadas, bem como suas capacidades cognitivas e de compreensão.

Mas, de que outra maneira chegar ao conhecimento das crianças sobre as pessoas, o mundo e seus eventos? Apenas elas podem nos conceder acesso ao que sabem e pensam. Esse conhecimento pode fornecer elementos essenciais para uma compreensão analítica que não é possível obter de outra forma (Ferreira; Nunes, 2014).

2 Memória

Lembrar-se. Atividade psíquica, perceptiva, social (Halbwachs, 2006; Bosi, 1987). A lembrança, enquanto parte de um sistema cognitivo, é um componente de conservação da percepção, uma maneira de fixar as percepções de uma realidade presentes na memória (Bosi, 1987), composto por processos de reter, recordar e reconhecer informações, imagens e acontecimentos. Para Bosi (1987, p. 9) "a lembrança é a conservação subliminar subconsciente, de toda vida psicológica já transcorrida e percebida . . . ela seria o lado subjetivo do nosso conhecimento das coisas". Além disso, a função cerebral da memória não seria apenas armazenar experiências vividas, mas também permitir que essas experiências venham à tona no tempo presente do sujeito, a partir das lembranças que se evocam.

Porém, Halbwachs (2006) afirma, em um dos seus principais estudos, "A memória Coletiva", que além de uma função cerebral, a memória é também um aspecto resultante da vida em sociedade. O sujeito recorda aquilo que se faz necessário recordar diante das interações e atividades de vida do meio em que está inserido, e suas lembranças são muitas vezes evocadas e reconstruídas, ou só podem existir, por ele estar em constante interação

social. A memória humana se constitui de maneira coletiva nos grupos sociais pois "nossas lembranças nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós" (p. 30).

Ou seja, não se pode deixar de pensar no caráter social do ato de lembrar-se, compreendendo a memória como um campo subjetivo de cada indivíduo que também se insere e se traduz em uma perspectiva social e coletiva, composta por fatos sociais. Portanto, as memórias pessoais e individuais de cada sujeito estão quase sempre situadas em memórias coletivas (Moss, 2010). Uma lembrança não é reconstruída apenas a partir de imagens e informações que um sujeito consegue recordar e relacioná-las individualmente. "É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também nos dos outros" (Halbwachs, 2006, p. 39).

Mesmo as memórias individuais não se evocam sem que haja necessidade de lembrar-se de algo, no tempo presente, relacionado à vida do sujeito em suas dinâmicas sociais. Halbwachs (2006) acredita que grande parte das lembranças se produzem no coletivo. Fazer parte de grupos que vivenciam o mesmo contexto de vida ou contextos que se relacionam no mesmo tempo e espaço, implica em consolidação de percepções acerca de acontecimentos e fatos que ocorrem ao conhecimento de todos, transformando-se em dados que se armazenam e são acessados pela memória.

Além disso, tanto para Halbwachs (2006) como para Bosi (1987), as lembranças mais comuns aos sujeitos, aquelas que facilmente são acessadas e vêm à tona sem esforços, são as que existem em um certo espaço comum compartilhadas coletivamente. Isso ocorre porque muitos indivíduos acessam estas memórias e as compartilham de diversas formas e por meio de múltiplas linguagens, assim como podem consolidar elementos que não deixam com que aquela memória se perca, como monumentos, inscrições, produções artísticas e visuais, entre outras. Isso justifica-se em Halbwachs (2006, p. 67) quando ele afirma que "muitas lembranças existem para todo o mundo, porque pelo fato de podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes de recordá-las a qualquer momento e quando o desejamos."

No entanto, a memória coletiva também possui irregularidades em sua construção. Para Pollark (1989), em uma estrutura social organizada verticalmente, que beneficia

determinados grupos em detrimento de outros, as histórias e narrativas de grupos desfavorecidos e desprestigiados, são escondidos à sombra das histórias e narrativas daqueles que detém algum tipo de poder ou estão em posição social melhor favorecida. Quando se trata da memória social, há uma prática presente na sociedade, em que um grupo majoritário elege uma memória oficial que se incorpora à interpretação daqueles fatos, dando a eles apenas um sentido, contando apenas uma história dentre a pluralidade de narrativas que podem ter se construído diante dos acontecimentos passados.

> Existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombras, silêncios, "não ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos (Pollark, 1989, p. 8).

Pollark (1989), ao apresentar o significado de memórias marginalizadas, fala não apenas de um lugar de não escuta e desconsideração, como também do processo que ele ocasiona, em que o próprio indivíduo reprime suas lembranças. Ele não as esquece, mas as esconde, até mesmo de si próprio, de tal maneira que comunicá-las se torna algo desafiador. Ou seja, a memória coletiva pode possuir ausências, ou ser carregada por uma história única advinda daqueles que possuem maior poder de fala. Isso significa que pessoas e grupos que estão às margens da sociedade, que já lidam com invisibilização social e desconsideração de sua existência, são aqueles que mais presenciam o silenciamento de suas narrativas.

Considerando que a infância, enquanto estrutura social e grupo, lida com este tipo de marginalização social, as crianças possuem pouco direito de participar e muitas vezes não são ouvidas (Qvortrup, 1995; 2010; 2011; Sarmento, 2009), há de se imaginar que suas memórias também são desconsideradas e silenciadas. As crianças quase nunca participam da construção da memória coletiva, e quando participam de algum modo, estão no lugar de adultas, relatando lembranças de infância (Camacho & Gouvea, 2023).

Para Moss (2010, p. 539), a experiência das crianças pode permanecer silenciosa, informando insuficientemente a memória social. As crianças têm pouco poder de serem ouvidas, e experiências importantes permanecem desarticuladas. A recuperação da memória das crianças, portanto, implica em uma luta de resistência individual e coletiva contra sua invisibilidade e silenciamento (Camacho & Gouvea, 2023, p. 539). Nesse sentido,

apresentamos a seguir estudos realizados com crianças ou sobre memórias de infância, dando-lhes este espaço de escuta de suas lembranças, considerando-as válidas para a composição das reflexões acerca dos acontecimentos vivenciados.

3 Revisão: Memória das crianças

Como forma de contemplar o que refletimos acerca da agência das crianças no processo de construção de uma memória coletiva infantil, selecionamos três estudos de natureza qualitativa acerca da memória das crianças, evidenciando, assim, que elas possuem importantes contribuições para a sociedade no que diz respeito às narrativas que contam as histórias sociais.

Camacho e Gouvea (2023) buscaram analisar as memórias de crianças colombianas acerca de seus deslocamentos em decorrência do conflito civil armado enfrentado pelo país. Para as autoras, "as crianças dão sentido ao passado em um exercício de agenciamento, revelando uma percepção singular sobre uma experiência coletiva" (p. 2), compreendendo que a infância também possui uma percepção significativa acerca da realidade, o que pode contribuir para as construções de ideias e imagens sobre determinada experiência vivida por um povo.

Participaram deste estudo 12 crianças entre 8 e 12 anos de idade, e suas mães (cinco, ao todo), que migraram da zona rural do norte da Colômbia para a região periférica de Bogotá durante o conflito armado na região, entre 2008 e 2015. A investigação se deu por meio da construção de narrativas, tanto das crianças quanto de suas mães, acerca das memórias sobre suas vidas em suas terras, as experiências durante o conflito e a vivência do deslocamento. Tais narrativas foram possibilitadas por meio de estímulos visuais, como desenhos, fotografias e imagens do recurso Google Street View.

A partir das narrativas, identificou-se que as crianças construíram uma "geografia das feridas" no processo de explorar os locais onde vivenciaram violência extrema e foram expulsos de suas casas. Para Camacho e Gouvea (2023), o contexto psicológico de crianças que vivenciam situações de guerras e conflitos tende a ser mais diversificado, complexo e sutil que o dos adultos:

> Na extensa história de violência que o povo colombiano viveu e continua a experimentar (apesar dos acordos de paz entre o governo colombiano e FARC-EP em 2016), um poderoso dispositivo

> de controle persistiu: o medo. Ficou impresso na subjetividade e nas identidades, incorporando os indivíduos e tornando-se onipresentes (2023, p. 8).

Nas narrativas das crianças foi possível perceber que suas concepções acerca de lar, família e acolhimento foram totalmente contaminadas pelas experiências violentas de invasão de suas casas, de agressões, mortes, e o êxodo forçado que povoam suas lembranças. Apesar disso, essas crianças desenvolveram manifestações diárias de resistência e resiliência nos espaços públicos e privados que frequentavam no momento do estudo, especialmente na defesa do seu território e dos seus direitos, de forma mais significativa que os adultos. Apesar das lembranças doloridas, o medo e a coragem coexistem em seus discursos. Portanto, as autoras enfatizaram a importância de considerar as crianças, assim como os adultos, como sujeitos da memória, que dão sentido a si mesmos na produção de narrativas. Suas experiências coletivas somadas a uma consciência política e à sua resiliência mostraram que são capazes de construir uma memória coletiva de resistência, afirmação de sua identidade e defesa de seu povo.

Em sua pesquisa de doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora, Medeiros (2011) buscou investigar, baseada nas proposições histórico-filosóficas e culturais de Walter Benjamin e Paul Ricoeur, as percepções e sentimentos das crianças a respeito da experiência escolar na educação infantil a partir das suas memórias na instituição. Para a autora, as crianças podem e conseguem reinventar os sentidos de suas experiências com o passado, e são protagonistas de seus discursos de memórias, mesmo quando estes são constituídos de devaneios em conjunto às lembranças.

Medeiros (2011), coordenadora da Escola Municipal José Calil Ahouagi, realizou seu estudo com 14 crianças, estudantes desta instituição. De segmento qualitativo, a pesquisadora utilizou a construção de narrativas, estimuladas por objetos geradores, para produzir seus dados juntos às crianças em seus cotidianos escolares. Ao entrarem em contato com tais objetos e questionados sobre suas lembranças na escola remetidas a eles, percebeu-se que a produção de memória das crianças está povoada por fantasia e criações. Constatou-se também que esses fatores fazem inevitavelmente parte da maneira pela qual as crianças enxergam e lidam com o mundo, não havendo a possibilidade de não serem consideradas maneiras válidas para a construção de memórias sociais que narram histórias e apresentam a experiência de algo vivido.

A partir deste estudo com a memória social das crianças, Medeiros (2011) investigou não apenas o que as crianças são capazes de lembrar, mas como elas se lembram, percebendo uma dimensão muito presente nas memórias das crianças, que é o devaneio. Evidenciou-se que o ato infantil de fantasiar e inventar histórias, lugares e pessoas para narrar suas lembranças, considerado pela autora como uma habilidade, age em um processo de produção de sentidos sobre os fatos vividos, e ressignificação do passado.

> E é dessa forma que os mundos imaginados das crianças passaram a fazer parte de um olhar para a memória, porque nela se configuram profundas contemplações e comunhões de devaneios . . . Quando são elas as intérpretes do passado, é importante perceber que o devaneio se faz presente com uma linguagem repleta de imagens que prevalece acima de tudo, pois as experiências só vêm depois (Medeiros, 2011, pp. 105;131)

Já Moss (2010), da Universidade Metropolitana de Leeds, no Reino Unido, realizou um estudo qualitativo relacionado aos conceitos de relação espaço-tempo e de memória social na análise das experiências infantis, buscando compreender de que maneira a estrutura social e acontecimentos e transformações que acometem a sociedade – como eventos e sistemas políticos, culturais e econômicos – influenciam a vida cotidiana das crianças e como elas vivem e manifestam sua infância a partir dessas influências. A autora ressalta seu compromisso para com os direitos das crianças, dedicando seus esforços e luta pela sua garantia.

No que diz respeito à metodologia, a amostragem foi composta por 17 respondentes adultos, selecionados a partir da diversidade de suas experiências como crianças, pois apesar de tal estudo ter se desenvolvido na Inglaterra, os participantes fazem parte de origens sociais e culturais bem diversas. Moss (2010) utilizou três instrumentos para coletar dados: o primeiro, uma entrevista semiestruturada relacionada às suas memórias de eventos marcantes na infância; o segundo foi uma entrevista guiada, cujo foco foram as influências do lugar de origem e o lugar atual de habitação para pensar a produção social do espaço; a terceira e última ferramenta foi um questionário estruturado projetado para coletar dados concretos relacionados à posição social e familiar e transições no espaço-tempo, como mobilidade geográfica e social.

Os entrevistados compartilharam memórias de experiências específicas relacionadas à guerra, migração e relações de trabalho, em que se criou um espaço legítimo para que compartilhassem lembranças em comum, fornecendo um meio de acessar as memórias

sociais e coletivas. Eles também foram questionados sobre lembranças dos lugares da infância em relação a aspectos da vida, como brincar, aprender, trabalhar, viajar etc. A diversidade de suas experiências envolvia diferentes arranjos de vida e conexões geográficas, bem como relações com o espaço. Desta maneira, foi possível visualizar como as crianças se movem pelos cenários sociais e como mobilizam suas memórias (Moss, 2010).

A partir desse estudo, Moss (2010) compreendeu que as crianças estão diretamente envolvidas em ampla experiência social, e que muitos eventos vivenciados são lembrados e interpretados por meio da memória familiar e coletiva. Nesse sentido:

> Dar atenção à complexidade temporal e espacial da infância revela algumas conexões formativas menos visíveis em suas vidas cotidianas. Isso inclui conexões entre o passado e o presente, entre crianças, famílias, comunidades e nações, e entre lugares diferentes. As crianças possuem capacidade de esculpir um espaço e um tempo para si mesmas a partir das complexas paisagens sociais (Moss, 2010, p. 543).

Compreende-se então que as crianças, ao experimentarem o presente, possuem percepções e experiências que as marcam de alguma forma e se tornam dados de memória. Além disso, estas experiências não apenas mobilizam uma história a ser rememorada mas são construtoras de identidades e de um olhar sobre o mundo. O que esses três estudos evidenciam é que as crianças, assim como os adultos, têm muito a nos dizer sobre as situações que presenciam. Para além das suas vivências, elas constroem conhecimentos, possuem opiniões, e podem contribuir amplamente para as discussões sociais, exercendo sua agência e identidade política.

Considerações finais

Considerando a infância enquanto um grupo social marginalizado, pela forma como é colocada em um lugar de não-agência, não-acesso e não-escuta, é possível considerar, com base em Pollark (1989), que suas memórias e as histórias que elas têm a contar também são silenciadas em detrimento das memórias dos adultos, grupo maior favorecido na perspectiva geracional (Qvortrup, 2011), e que este silenciamento, este hábito de não as escutar, acaba por inibir um processo genuíno de compartilhamento das suas lembranças.

Como os estudos nos mostram, elas vivem as situações e são por elas afetadas assim como os adultos, experimentando sentimentos, emoções, construindo uma percepção e uma

narrativa que as marca de muitas formas. Contar a história do mundo envolve acolher a pluralidade de pequenas histórias de vida que compõem seu cenário. As crianças fazem parte desse mundo, vivem as coisas que nele acontecem e possuem um legítimo direito de serem ouvidas e contarem a sua versão dos acontecimentos.

A importância de ouvir as lembranças das crianças se dá pois as memórias sociais são consideradas como parte do tempo presente da infância (Moss, 2010). Explorar suas memórias acerca de acontecimentos dessa categoria pode fornecer importantes dados de análise relacionados à normas sociais, valores, questões e preocupações que conduzem e produzem mudanças culturais e transformação social. Além disso, para Camacho e Gouvea (2023, p. 5), "As crianças devem ser ouvidas na explicação de suas experiências, considerando a memória como um direito que as afirma como sujeitos da memória", justificando, assim, a necessidade pelo compartilhamento das lembranças das crianças sobre os acontecimentos que afetam a sociedade como um todo como um processo fundamental na construção da memória coletiva.

Referências bibliográficas

Alderson, P., Morrow, V. (2004). Ethics, social research and consulting with children and young people. London: Tanners Lane, Barnardo's.

Bosi, E. (1987). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (2a ed). São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

Camacho, D. M., Gouvea, M. C. S. (2023). "For me, speaking about the past is the best in the world, for them, the worst": Social landscapes and territories of memory from displaced Colombian children. *Children & Society*. https://doi.org/10.1111/chso.12768

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar de "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, M., Nunes, A. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr.

Ferreira, M. M. M. (2009). "Branco demasiado" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. p. 143-162. In: Sarmento, M., Gouvea, M. C. S. (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes

Halbwachs, M. (2006). *A Memória Coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro.

James, A., Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Mayall, B. (2005). Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças*: perspectivas e práticas. ESEPF: Porto.

Medeiros, A. B. M. (2011). *Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser*. Juiz de Fora, 350p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora.

Moss, D. (2010). Memory, space and time. Researching children's lives. *Childhood*, 17(4), 530–544.

Pollark, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, pp. 3-15.

Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, Let al. (orgs.). *Growing Up in Europe - Contemporany Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, p. 7-21.

Qvortrup, J. (2010). Infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre "infância como um fenômeno social". *Pró-Posições*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v. 22, n. 1, jan./abr., pp. 199-211.

Qvortrup, J. (2014). Visibilidade das crianças e da infância. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr.

Sarmento, M. (2009). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, M.; Gouvea, M. C. S. de. (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Contrato racial e epistemicídio da razão negra: Dispositivos que favorecem a compreensão dos desafios de implementação da lei 10.639/2003

Isa Daniele Mariano de Souza Sá
Universidade Cidade de São Paulo
isadanielee@gmail.com

Alexsandro do Nascimento Santos
Universidade Cidade de São Paulo

Rodnei Pereira
Universidade Cidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos de Epistemicídio, proposto por Carneiro (2023), e Contrato Racial, delineado por Mills (2023), como elementos condicionantes da implementação da legislação 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do Brasil. O fenômeno do Epistemicídio, conforme argumentado por Carneiro, resulta em uma persistente indigência cultural que se reflete na limitação do direito fundamental à educação, principalmente em relação à qualidade, abrangendo acesso, permanência e sucesso na trajetória escolar do aluno, traduzidos em aprendizagens básicas e fundamentais essenciais para sua formação. Por outro lado, o Contrato Racial, como descrito por Mills, estabelece um pacto tácito que perpetua a desigualdade racial, influenciando a resistência ou a falta de comprometimento na aplicação efetiva da legislação. Metodologicamente, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico de artigos publicados nos últimos dez anos, relacionados à implementação da lei 10.639/2003. Após a análise dos textos selecionados, foram organizadas cinco categorias temáticas, que problematizam a ausência de um domínio teórico-conceitual a respeito da temática racial por parte dos docentes brasileiros. É possível afirmar, também, que persiste uma fragilidade na implementação da lei 10.639/2003, mesmo duas décadas após sua promulgação. Isso explicita a necessidade de aprofundar o debate dos conceitos provenientes da teoria crítica da raça, o que poderia fortalecer a educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Palavras-chave: Implementação da Lei 10.639/03, Contrato racial, Epistemicídio.

Introdução

Este texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre os conceitos de epistemicídio

(Carneiro, 2023) e contrato racial (Mills, 2023) com a implementação da Lei Federal nº 10.639 (2003). Trata-se de uma análise que pretende compreender, as relações de poder que se desenvolvem a partir do contrato racial e que se desdobram em epistemologias que afastam a população negra do acesso ao direito fundamental à educação. Sendo assim, o exercício realizado contribui teoricamente ao apresentar a relação entre conceitos provenientes da teoria crítica da raça e os condicionantes do processo de implementação da legislação aqui estudada.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico dos estudos a respeito da implementação da legislação mencionada, nos últimos dez anos, a fim de identificar quais seus resultados bem como verificar se tais resultados podem ser explicados a partir dos processos do epistemicídio da razão negra (Carneiro, 2023), fenômeno este que tem como base o que Mills (2023) como denominou contrato racial.

Além desta introdução, trataremos, na seção subsequente, do conceito de contrato racial. Em seguida, discorremos sobre o conceito de epistemicídio para, na sequência, estabelecer relações entre os conceitos abordados e a implementação da legislação 10.639/03. Finalmente, apresentamos a metodologia empregada na revisão bibliográfica realizada, os resultados obtidos e as considerações finais.

Contrato racial de dominação e sua epistemologia invertida

Partimos do pressuposto que o racismo é uma tecnologia de poder e um instrumento de controle que produz e realiza a manutenção da opressão e da dominação que opera nas relações sociais. Portanto, apesar do Estado se legitimar em um contrato social em que todos são iguais, autônomos e livres, materialmente verifica-se uma cisão entre aqueles que possuem seus direitos assegurados e entre os que possuem sua humanidade questionada. (Foucault, 1999; Mbembe, 2018; Mills, 2023).

Isto porque a ordem jurídica estabelecida interpreta o princípio da igualdade a partir de uma lente simétrica que trata todos os indivíduos como abstratos, não reconhecendo suas experiências sociais e raciais (Moreira, 2019). Essa interpretação perversa do contrato social que preconiza a igualdade, a liberdade e a autonomia e que objetiva proteger uma certa neutralidade que parte de normas culturais consideradas universais, na verdade é um sistema de dominação operado pela branquitude, grupo composto por aqueles que agem direta ou indiretamente para manter a supremacia branca em posição privilegiada em

relação a outros grupos étnicos (Moreira, 2019; Mills, 2023; Bento, 2022).

Mills (2023) argumenta que o contrato social, ao tornar opaca as realidades desagradáveis marcadas pelo poder e pela dominação de determinado grupo sobre outro, produz uma explicação profundamente enganosa de como o mundo moderno realmente é e veio a ser. O autor apresenta, com base do funcionamento do contrato social, a existência de um contrato racial, que classifica os seres humanos a partir dos marcadores de raça/etnia. Neste processo, os brancos são considerados os sujeitos do contrato racial que podem exercer sua liberdade, autonomia e igualdade. Já as pessoas não brancas por não serem reconhecidas como sujeitos são consideradas "subpessoas", objetos do contrato racial, que são utilizadas para assegurar a manutenção dos privilégios da branquitude (Bento, 2022).

O autor justifica sua denúncia ao afirmar que:

> O contrato peculiar a que estou me referindo, embora baseado na tradição de contrato social que tem sido central para a teoria política ocidental, não é um contrato entre todos (nós, o povo), mas entre as pessoas que contam, as pessoas que realmente são pessoas (nós, os brancos). Portanto, é um contrato racial (Mills, 2023, p. 35).

A partir deste pensamento, é possível afirmar que as populações afro-brasileiras foram reduzidas a categoria social de “subpessoas”, que no campo material tornou seres humanos em pessoas-objeto, não sendo reconhecidas nelas as características de humanidade preconizadas pelo contrato social. Esta categoria social foi e é produzidas a fim de estabelecer “...um vínculo social de submissão e um corpo de exploração” (Mbembe, 2014, p. 40).

Carneiro (2023) explica que a produção desta categoria habita o campo da interdição, uma estratégia para normalizar as inferioridades intencionalmente criadas para manter o status quo de dominação, onde se encontra a “anormalidade, a esfera do não ser e a desrazão” (p. 121), neste sentido, “O negro é interditado enquanto ser humano, enquanto sujeito, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito moral, político e cognoscente” (Carneiro, 2023, p.121).

Ante esta explanação, conclui-se que a categoria social “subpessoas” se encontra em oposição ao Ser, se caracterizando como Outro. Desta forma, a categoria “sujeito” reconhecida nas pessoas que pertencem ao grupo étnico branco “para autoafirmar a razoabilidade, a normalidade e a vitalidade, produziu a loucura, anormalidade, e o signo de morte no Outro” (Carneiro, 2023, pp. 121, 129). Portanto, a categoria a braquitude foi

construída socialmente para espelhar o ser humano universal, superior, que deve ser copiado. Ressalta-se que essa categoria não se trata apenas de indivíduos que pertencem a esse grupo étnico, mas a um modo de existir e de se relacionar.

Este *modus vivendi* no Estado moderno encontrou no racismo de Estado o meio para realizar a gerência da morte, permitindo a existência de uma realidade diferente da oficialmente sancionada. Apesar do Estado declarar que a organização social é baseada em um contrato em que todos são reconhecidos como sujeitos, implicitamente há uma autorização da existência de "subpessoas" que materialmente são consideradas objetos de um contato racial. Foucault (1999) ao desenvolver esse pensamento questionou: como o Estado, orientado pela biopolítica, pode exercer a gerência da morte quando seu objetivo primordial é o prolongamento da vida da sua população? A resposta para tal pergunta é direta: por meio do racismo de Estado, que se manifesta por meio de produção de uma cisão maniqueísta, que coloca de um lado aqueles que atendem aos padrões normativos de existência declarados como "normais", e, de outro lado, os considerados desviantes de tais normas.

Ao produzir uma sociedade cindida, o Estado pavimenta a exclusão e o extermínio daqueles que não são considerados sujeitos, no contrato racial estabelecido. O propósito deste Estado em contraste com o Estado neutro contratualista clássico, segundo Mills (2023), é "especificamente manter e reproduzir essa ordem racial, garantindo privilégios e vantagens dos cidadãos brancos plenos e mantendo a subordinação dos não brancos" (pp. 46, 47).

Nesta linha de pensamento, o poder possui duas faces: a negativa, que se manifesta na repressão e na relação de força, através do genocídio (Nascimento, 2016), e a positiva, que forma o saber e produz os discursos e as aprendizagens por meio do epistemicídio (Carneiro, 2023). Portanto, tirar a vida, neste aspecto, pode ser mais abrangente do que o assassinato direto, uma vez que o contrato racial também possui uma dimensão epistemológica, que prescreve as normativas a partir das quais se adquire e se produz conhecimento.

Ressalta-se que essa dimensão epistemológica opera a partir de uma epistemologia invertida que constitui uma realidade efetiva diferente da sancionada oficialmente. Isto porque, apesar do contrato social, oficial apresentar formalmente todos como iguais, livres e autônomos, através da epistemologia invertida, ele produz uma categoria social, que

denominamos de “subpessoas” e que é considerada como objeto da relação contratual. Essa produção ocorre a partir da criação de uma série de mitos e representações falsas a respeito dos não brancos e de suas capacidades políticas, morais e cognitivas, causando uma perversão no contrato social o transformando em um contrato racial de dominação. Neste viés:

> (...) Poderíamos dizer, portanto, como regra geral, que a interpretação errada, a representação errada, a evasão e o autoengano nas questões relativas à raça estão entre os mais generalizados fenômenos mentais dos últimos séculos, uma economia cognitiva e moral psiquicamente necessária para a conquista, civilização e escravização. E esses fenômenos não têm nada de acidental: são prescritos pelos termos do contrato racial, que requer uma certa medida de cegueira e obtusidade estruturadas a fim de estabelecer e manter a sociedade organizada branca (Mills, 1997 como citado em Carneiro, 2023, p. 94).

É sob este imaginário que são forjados os discursos, as aprendizagens, os direitos e as políticas existentes na nação brasileira. O Brasil como um país pluriétnico e multicultural, tem o desafio de realizar a elasticidade da democracia. O pensamento eurocentrado, nesta perspectiva, e a forte influência do imperialismo se contrapõe a uma associação livre e igualitária que preconiza a Constituição Federal brasileira. A hegemonia branca na produção do conhecimento e na sistematização e institucionalização do racismo, realiza medidas sistemáticas para o extermínio político, cultural e religioso da população negra. Sendo assim a morte simbólica, para além da morte material, também tem sua relevância dentro da lógica genocida. Ressalta-se que o Brasil exerce as duas faces destas medidas, uma vez que se utiliza da face negativa e positiva do poder para realizar a manutenção da opressão. Este trabalho se aprofundará na perspectiva positiva deste poder, através dos conceitos de dispositivo de racialidade e epistemicídio apresentados por Carneiro (2023).

O epistemicídio como ferramenta de gestão da psicologia moral no dispositivo de racialidade

Foucault (1979) conceituou dispositivo como estratégias de relações de força que sustentam saberes que por sua vez sustentam as relações baseadas na força. Carneiro (2023) desenvolveu esse conceito para explicar como ele opera na dimensão da racialidade apresentando o dispositivo como uma rede estruturada pelo contrato racial que se estabelece entre o dito e o não dito através, por exemplo, de leis, discursos e enunciados científicos.

Seu objetivo é gerir a psicologia moral do povo através de uma epistemologia própria, criando identidades padronizadas que se retroalimentam e se sustentam. Ao inscrever a brancura como sinônimo de humanidade, este dispositivo hierarquiza as demais dimensões humanas de acordo com a proximidade e distanciamento deste padrão (Carneiro, 2023).

A racialidade, portanto, é uma "noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder" (Carneiro, 2023, p. 44). O dispositivo de racialidade, portanto, para produzir os seus efeitos, necessita gerenciar a psicologia moral dos indivíduos e para que isto ocorra eficazmente é necessário a produção do epistemicídio (Santos, 1998).

Ao explicar como ocorrem as dinâmicas que envolvem o fenômeno do epismicídio Santos (2009) afirma que é necessário partir do pressuposto que não existem epistemologias neutras e conhecimentos abstratos que não impactam outras práticas sociais. Uma vez que:

> O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de neutralidade" (Santos 2009, p.7).

Santos (2009) ainda argumenta que a "Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível" (p. 10). A epistemologia baseada no epistemicídio, se apresenta como único conhecimento válido e verdadeiro, essa forma de interpretação do mundo, que se autoconsidera neutra e universal "prescreve normas de cognição, consideradas como conhecimento moral e factual do mundo, às quais os signatários devem aderir" (Mills, 2023, p. 43, 51).

Essas normas consideradas, unilateralmente, como verdadeiras e únicas impedem essencialmente a co-presença de outros saberes, estabelecendo uma linha abissal que determina o que é legal e ilegal e o que é verdadeiro e falso (Sousa, 2009). Por isso é caro ao contrato racial através do epistemicídio a criação de:

> Mitologias brancas, Orientes inventados, Áfricas inventadas, Américas inventadas, como uma população correspondente forjada, países que nunca chegaram a ser, habitados por pessoas que nunca existiram... mas que alcançaram uma realidade virtual através de sua existência em contos dos viajantes, mitos folclóricos, ficção popular e erudita, relatos coloniais, teoria acadêmica,

> cinema de *Hollywood*, vivendo na imaginação branca e impostos com determinação sobre seus contrapartes alarmantes da vida real (Mills, 2023, p. 53).

Portanto, o epistemicídio opera para produzir uma moral que não é ofendida pela negação racial que incita a ausência de humanidade em pessoas não brancas, tal circunstância produz uma comunidade social inexistente uma vez que os considerados não humanos nunca estão aptos ao contrato social moderno, uma vez que suas bases são raciais. Assim a epistemologia do contrato racial, insiste em reafirmar sua neutralidade, universalidade e imparcialidade porque isto lhe dá insumos que permitem uma interpretação equivocada da realidade, uma ignorância em relação às verdadeiras experiências sociais profundamente marcadas pelas desigualdades. Esse modo de pensar, que produz uma espécie de "epistemologia da ignorância", permite uma interpretação equivocada do mundo, uma alucinação consensual que repete incessantemente uma igualdade que materialmente é inexistente. (Mills, 2023).

Para explicar como o epistemicídio, por meio do dispositivo de racialidade, resvala em um contrato racial que marca a experiência social da população negra no Brasil, Carneiro (2023) afirma que o:

> Epistemicídio é um processo persistente de produção de indigência cultural pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento de sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento de sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (pp. 88, 89).

A autora denuncia, assim, um tipo de sequestro da razão, que pode ocorrer por meio da negação da humanidade daqueles que são considerados subpessoas ou por meio da assimilação que promove o embranquecimento, em suas diversas dimensões. O papel da instituição escolar para a manutenção desta opressão é decisivo, uma vez que os processos de dominação são naturalizados através da produção do saber. A instituição escolar tem um papel significativo na fundamentação e legitimação do vínculo e da subordinação cognitiva da população não entendida como sujeito/pessoa. O epistemicídio como elemento constitutivo do dispositivo de racialidade produz as desigualdades raciais, por isto, Carneiro (2023) explica que o sistema educativo fabrica sujeitos com sentimentos de superioridade e inferioridade:

> O conceito de epistemicídio, nos permite compreender, a percepção que o sistema educacional terá do aluno negro e que trará, subsumida, uma interpretação desse estudante como sujeito cognoscente. Suas diferenças cultural e racial influenciarão, de acordo com essa concepção epistemológica, nas possibilidades intelectuais do estudante (p. 89).

Portanto, o controle da distribuição das oportunidades educacionais foi e é realizado a partir do epistemicídio, que não se relaciona apenas com o acesso e a permanência dos alunos na escola, "mas principalmente com o rebaixamento de sua capacidade cognitiva" (Carneiro, 2023, p. 109).

Epistemicídio como condicionante da implementação da Lei Federal nº 10.639 (2003)

Os movimentos sociais negros têm realizado denúncias consistentes e permanentes contra a face positiva da manifestação do poder Estatal e por isto eles têm fomentado estratégias para a elasticidade da democracia. O epistemicídio, a morte da razão negra, tem impedido a população afro-brasileira de ter sua identidade preservada e valorizada, principalmente por causa da assimilação, da negação da identidade e da exploração. Nesta perspectiva, tais movimentos expuseram o contrato social artificialmente apresentado como igualitário, como na verdade um contrato racial construído politicamente a partir da iniquidade.

Por intermédio da pressão popular e com a entrada de um governo progressista, em 2003, a Lei Federal nº 10.639 (2003) foi sancionada tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana visando a educação das relações étnico-raciais. Uma ação afirmativa que confronta as relações sociopolíticas anteriormente explanadas e que tem por finalidade interromper os processos de dominação nos sistemas educativos, por meio do reconhecimento do Brasil como um país pluriétnico e multicultural que não deve produzir saberes a partir de um olhar eurocentrado, que desconsidera as outras etnias que contribuem para identidade nacional.

Em revisão bibliográfica realizada durante a elaboração da dissertação de Mestrado da primeira autora, intitulada como "Raça Escolarização e implementação da Lei 10.639/2003 no Vale do Paraíba", foi possível apreender que, em concordância com as pesquisas realizadas anteriormente, a implementação da lei mencionada tem muitas fragilidades. Neste sentido, após a realização de um esforço para elencar quais foram os condicionantes de implementação indicados na bibliografia, foram sistematizadas cinco dimensões. São elas:

- Baixa institucionalização da política.
- Ausência de parcerias entre a Universidade e as Instituições responsáveis pela Educação Básica.
- Currículos da Educação Básica e Superior, ainda eurocentrados que reforçam estigmas. Ressalta-se que os dados indicaram uma melhora significativa do conteúdo dos currículos com a distribuição de livros didáticos que apresentam um discurso antirracista, no entanto essa melhora, ainda não foi capaz de desarticular as tensões das relações étnico-raciais estabelecidas em ambiente escolar devido a práticas pedagógicas racistas.
- Ausência de arcabouço teórico e conceitual ao se tratar das relações étnico-raciais, verificou-se uma ausência de formações iniciais e continuadas que preparassem os profissionais da escola para compreenderem os conceitos da teoria racial e que apresentassem a eles modos de mobilizarem, com didática, os princípios norteadores da educação das relações étnico-raciais.
- Há uma tendência que foi tratada timidamente entre os assuntos observados, mas que merece atenção. O letramento racial dos alunos para o enfrentamento de atitudes racistas. Foram registrados casos de alunos que observaram em livros didáticos e na prática dos professores discursos racistas, estabelecendo grande constrangimento em sala de aula. Tal situação corrobora para a o apontamento realizado no item anterior.

Neste texto enfatizamos a quarta dimensão dos condicionantes de implementação, uma vez que a ausência do arcabouço teórico conceitual a respeito de conceitos provenientes da teoria crítica da raça por parte dos professores tem indicado uma reprodução considerada por eles, na maior parte das vezes, como involuntária de práticas racistas.

Metodologia

Em levantamento bibliográfico realizado na base SciElo (Scientific Electronic Library Online) com recorte temporal de dez anos de produção acadêmica (2013-2023), foram pré-selecionados 181 artigos a partir da leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos foram selecionados os trabalhos que tratavam implícita ou explicitamente da implementação de políticas educacionais e de educação das relações étnico-raciais, assim, foram selecionados 76 artigos.

Os artigos selecionados foram divididos em dois grupos a saber: [1] A implementação de políticas educacionais de forma geral (29 artigos) e [2] a implementação da política de

educação das relações étnico-raciais (47 artigos).

Dentre os 47 artigos pertencentes ao segundo grupo, 17 apontaram a ausência de arcabouço teórico conceitual como um condicionante da implementação da legislação aqui estudada. Por isto, para a discussão desta comunicação científica, nos ateremos ao aprofundamento destes artigos a fim de analisar a temática e os resultados deles a fim de compreendermos a relação existente entre os conceitos aqui estudados e a fragilidade da implementação da lei que visa a educação das relações étnico-raciais.

Resultados

Entre os dezessete artigos que concluíram que a ausência de arcabouço teórico conceitual a respeito da educação das relações étnico-raciais por parte da comunidade escolar, especialmente dos docentes é nociva para a implementação da Lei Federal nº 10.639 (2003) foram encontrados seis assuntos. O primeiro foi a percepção docente (oito artigos), seguido de material didático (dois artigos), currículo (dois artigos), discussão teórica (dois artigos), ensino técnico-profissionalizante (dois artigos) e formação inicial (um artigo).

A categoria que se sobressaiu foi a percepção docente a respeito da legislação e sua prática pedagógica, uma vez que 47% dos trabalhos tratam desta temática. Esta evidência é uma tendência nos estudos, principalmente porque nos primeiros dez anos de estudo a respeito da legislação a maior parte dos estudos da implementação da legislação estava voltada para compreender como a Lei Federal nº 10.639 (2003) era aplicada em sala de aula. Esse quadro recentemente está sofrendo uma alteração, diante do apontamento de estudos que indicam uma baixa institucionalização da legislação levando em consideração outros elementos essenciais à implementação para além da prática pedagógica docente, como infraestrutura, atuação da comunidade escolar, da equipe gestora e das Secretarias de Educação.

O artigo de Paula (2019) tinha como objetivo identificar a legislação nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil. Através da análise documental a autora demonstrou que a escola atendia à Lei Federal nº 10.639 (2003), mas ainda assim ela percebeu uma fragilidade do corpo técnico. O artigo constatou, através da observação do ambiente escolar uma diferença de tratamento entre alunos brancos e negros, deixando evidente que a consciência antirracista exige uma nova forma de enxergar o mundo. Segundo Paula (2019):

> Embora não tratada diretamente nas ações pedagógicas observadas na creche, as questões de cor/raça estavam presentes no cotidiano, seja na exclusão das crianças da brincadeira seja na manifestação de desagrado com o próprio cabelo ou ainda pela ideia de que algo seria preciso/ necessário para conter os cachos ou domar os cabelos que não estavam em conformidade com as regras ocultas de embelezamento (p. 12).

Desta feita, a consciência antirracista deve ser construída a partir de uma outra experiência epistemológica, porque o discurso e o conhecimento que são produzidos a partir de uma lógica do contrato racial, exposta através do dispositivo de racialidade, condicionam as crianças negras em tenra idade, neste caso, à subalternidade. Portanto, apesar da escola realizar atividades que promovam a legislação, a epistemologia que conduz a prática docente é a da ignorância que não considera as experiências raciais, o que acaba por produzir experiências racistas em momentos de socialização.

Existem casos, ainda mais sérios, sobre a implementação do dispositivo legal analisado neste compuscrito. Pereira et al. (2019), por exemplo, realizaram um estudo em que 70% dos docentes entrevistados não conheciam a Legislação Federal nº 10.639 (2003). Apesar de não conhecerem a legislação, 54,5% dos professores abordam a temática em datas comemorativa, ao passo que 30,9% pontuaram que o fazem ao longo do ano e 14,5% disseram não trabalhar o tema.

Este é um dado muito sensível, uma vez que ao trabalharem a temática em datas comemorativas, sem o conhecimento da legislação, esses professores estão propensos a realizar intervenções de forma equivocada se aproximando de estereotipagem resultante da falta de conhecimento sobre o assunto. Para corroborar com este pensamento o trabalho de Silva et al. (2022) ao analisar as práticas pedagógicas dos professores identificou o uso do blackface, prática de pessoas que utilizam símbolos que representam pessoas negras, como cor de pele, textura de cabelos de forma exagerada e estereotipada, como prática pedagógica nos anos iniciais. Consta no artigo que:

> parte dos professores, ao tentar empregar práticas de promoção de igualdade racial, o fazem equivocadamente utilizando o blackface. Ao buscar, principalmente em projetos de Consciência Negra, valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, eles acabam estereotipando a população negra em um ato racista (Silva et al., 2022, p. 161).

A prática de estigmatização e folclorização se deu justamente pela falta de conhecimento teórico e metodológico a respeito da teoria crítica da raça, demonstrando a necessidade de formação docente. Ressalta-se que a prática do blackface, no caso estudado, era um

princípio ou uma regra institucional. Portanto, é de suma importância observar como a lente epistemológica universal e autodeclarada neutra pode produzir discursos de inferiorização e profundas interdições subjetivas para populações não brancas em ambientes educativos.

Retomando a análise do artigo de Pereira et al. (2019), os docentes que afirmaram não tratar da temática afirmam que não o fazem por falta de conhecimento suficiente (41,2%), ou porque não tiveram formação específica (58,8%), o que corrobora com as ideias e argumentos dos parágrafos anteriores. É de salutar importância demonstrar que 90,9% dos entrevistados responderam sim ao questionamento: Você acha que as duas temáticas citadas anteriormente fazem parte dos conteúdos da disciplina de educação física? Este é um grande exemplo a respeito da alucinação consensual, ou da epistemologia da ignorância que é legitimada por uma autoridade que permite que a realidade seja diferente da ordem formalmente sancionada.

Ainda nesta mesma categoria Alves, Teixeira e Santos (2022) investigaram a percepção dos professores em relação a formação; a pesquisa evidenciou uma forte necessidade de formação continuada ante a ausência de arcabouço teórico conceitual, além de uma ampliação do acompanhamento da implementação, uma vez que foi identificada uma forte precariedade institucional em relação a isto. Um alerta importante que o estudo aponta está associado às barreiras relacionadas às "disposições individuais de educadores(as) para trabalhar com a temática, mesmo após acederem a cursos de formação continuada" (Alves, Teixeira e Santos, 2022, p. 461).

Isto demonstra que, apesar da formação inicial e continuada ser essencial para a construção de uma nova lógica de pensamento, é necessário estar atento para as motivações e manifestações de como o sistema de dominação se apresenta. Não sendo possível considerar apenas que a omissão ou ausência de práticas pedagógicas, que se adequem à lei, sejam motivadas somente pela falta de conhecimento teórico, mas também por um ato deliberado contra a legislação por crenças e valores racistas.

Sobre a segunda categoria, relacionada aos materiais didáticos, observou-se que ao analisarem oito livros de filosofia, Aparecida et al. (2022) não identificaram a efetiva inclusão da Lei Federal nº 10.639 (2003) como eixo epistemológico do discurso apresentado. Uma crítica importante apresentada pelos autores é que a simples inclusão de eventos intencionalmente omitidos da história não é um avanço suficiente para combater o

epistemícidio. Segundo os autores:

> Ao fim da pesquisa, foi possível identificar que há uma grande lacuna nos livros de filosofia do PNLD/2018 quanto à presença da Lei 10.639/03 na construção/apresentação de seus conteúdos. Na análise dos livros de filosofia da PNLD/2018, foi observado que em sete dos oito livros pouco ou quase nada se diz da África e do negro fora da matriz epistemológica eurocêntrica (Aparecida et al., 2022, p. 23).

A conclusão apresentada no estudo é muito importante para nossa discussão, uma vez que os debates a respeito da temática antirracista devem ser feitos fora da matriz epistemológica eurocêntrica, sendo necessário, como aponta Santos (2009), uma ecologia dos saberes que permita a co-presença de conhecimentos e significados de mundos diversos.

A terceira categoria, nomeada como discussão teórica, trata de artigos que realizaram um esforço semelhante ao deste trabalho: estabelecer uma relação com conceitos provenientes da crítica da raça e a fragilidade da implementação do dispositivo legal que tornou obrigatória a educação das relações étnico-raciais. Santos et al. (2017), por exemplo, procuraram identificar os fatores dificultadores da implementação da legislação e para isto eles propuseram problematizar as artimanhas do epistemicídio. Segundo as autoras a Lei Federal nº 10.639 (2003) possibilita a criação de mecanismo e processos de reflexão que promovam reconstrução de narrativas a partir de uma transformação epistemológica.

Já a categoria denominada como Institucionalização da lei diz respeito a uma pesquisa desenvolvida por Fonseca e Rocha (2019) que teve como objetivo analisar o processo de institucionalização da legislação na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Através dos dados obtidos foi possível concluir que, de modo geral, há uma baixa institucionalização do dispositivo visto que há desinformação a respeito da legislação entre toda a comunidade, não apenas entre os docentes. Também foram identificados poucos recursos materiais para sistematização de um projeto a médio/longo prazo somada a criação de dificuldade por parte dos agentes responsáveis pela implementação, que não consideram a temática relevante.

Nesta mesma toada, o estudo desenvolvido por Santos et al. (2022) indica uma tendência da educação profissional e tecnológica em relação a baixa institucionalização, apresentando elementos que corroboram para isto, como a falta de currículo que contemple a legislação e a percepção equivocada dos docentes em relação a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, a última categoria diz respeito a formação inicial, temática central para a discussão

que estamos propondo aqui. A universidade tem sido pouquíssima estudada em relação à implementação da Lei Federal nº 10.639 (2003); com pouca regularidade e profundidade, apenas os cursos de pedagogia e licenciatura tratam da temática. O único estudo encontrado que desenvolveu uma pesquisa sobre a efetividade e eficácia da implementação da legislação no ensino superior apontou para a ausência de um currículo que contemple a complexidade da temática além da necessidade de uma produção pedagógica e epistemológica.

Esta necessidade apontada no trabalho é importante para entender a dinâmica entre ter arcabouço teórico conceitual e saber transmiti-lo de uma maneira acessível. Os alunos e docentes universitários não só desconhecem a temática da educação das relações étnico-raciais, como também não sabem ensiná-las. Soma-se a isso o fato de não possuírem instrumentos para realizar intervenções saudáveis em momentos que surjam tensões raciais. Isto demonstra o grande desafio em que nos encontramos, visto que, como sociedade, por muitos anos, de forma insistente e perversa, optamos por não considerar as experiências raciais e de desigualdade vivenciadas no Brasil, preferindo disseminar a ideia de que a sociedade vivia em harmonia, em uma democracia racial.

Considerações finais

O material analisado permite afirmar que apesar do Brasil viver em uma democracia, em que o racismo é considerado crime, e que exista uma legislação para a educação das relações étnico-raciais, que é uma ação afirmativa que visa a reparação, valorização e reconhecimento da população negra, vigora no país "um acordo para interpretar erroneamente o mundo" (Mills, 2023, p. 52).

Este acordo legitima a sociedade brasileira de forma geral e a comunidade escolar de forma específica a: "aprender a ver o mundo de maneira errada, mas com a segurança de que esse conjunto de percepções equivocadas será validado pela autoridade epistêmica branca, seja religiosa ou secular" (Mills, 2023, p. 52).

Desta feita, a epistemologia invertida permite que, materialmente, os princípios que orientam as práticas dos sujeitos do contrato sejam diferentes daqueles postos formalmente na legislação, produzindo na sociedade uma espécie de "alucinação consensual". Salienta-se que esses fenômenos não são exceções ou acidentes. Pelo contrário, são termos do contrato racial que exigem um esquema de cegueiras e opacidades cognitivas que

estruturam o regime político branco (Mills, 2023).

Assim, é possível afirmar, também, que a baixa institucionalização da lei Federal 10.639 (2003) aqui estudada, bem como o despreparo da comunidade escolar para implementar a educação das relações étnico-raciais, antes mesmo de possuir um desafio concreto, como por exemplo, a falta de formação inicial e continuada de professores, a ausência de materiais didáticos ou a presença de um currículo eurocentrado, possui um princípio epistemológico baseado no epistemicídio e no contrato racial que orienta as práticas e constitui os códigos de sociabilidade que estruturam as relações sociais na escola.

O diálogo entre os resultados destes trabalhos com os conceitos desenvolvidos nesta comunicação científica, demonstra que antes mesmo de identificar desafios mensuráveis para a implementação do dispositivo legal, se faz necessário um debate sobre a instituição escolar ser signatária do contrato racial, adepta a epistemologia invertida e produtora do epistemicídio.

Os dados permitem afirmar, finalmente, que os conceitos abordados neste texto são condicionantes da implementação do dispositivo legal analisado, e que as instituições escolares brasileiras bem como todo o sistema educacional em alguma medida se apresentam como agentes produtores e reprodutores da interdição do conhecimento à população afro-brasileira. Portanto é necessário um esforço para desconstruir uma forma de produzir e distribuir conhecimento que é intrínseca às relações de poder da branquitude, que faz da dominação de pessoas não-brancas sua estratégia de manutenção de tal poder.

Referências

Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.

Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção de outro como não ser como fundamento do ser*. Zahar.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. N-1.

Mills, C. W. (2023). *O contrato racial*. Zahar.

Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (4a ed.) Perspectiva.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Martins Fontes.

Fonseca, Marcus Vinícius, & Rocha, Laura Fernanda Rodrigues da. (2019). O processo de institucionalização da lei nº 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *Educação em Revista, 35*, e187074. https://doi.org/10.1590/0102-4698187074.

Motta, F., & Paula, C. de. (2019). Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. *Educação & Realidade, 44*(2). https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88365.

Muller, T. (2018). Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, 34(69), p. 77-95. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57232.

Santos, I. N. dos, Silva Neta, M. de L. da, & Santos, C. da F. B. F. (2022). Relações étnico raciais na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa. *Europe PMC*. https://europepmc.org/article/ppr/ppr538599

Pereira, A. S. M., Gomes, D. P., Carmo, K. T. do, & Silva, E. V. M. E. (2019). Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 41(4), 412–418. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004.

Oliveira, Míria Gomes de, & Silva, Paulo Vinícius Baptista da. (2017). Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. *Educação e Realidade, 42*(1), 183-196. https://doi.org/10.1590/2175-623661123.

Alves, L., Nascimento dos Santos, W., & Teixeira, D. (2022). Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei n° 10.639/2003 na percepção de professores. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 103*(264). https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897.

Currículo intercultural na educação da infância indígena e a formação das educadoras: A brincadeira como fonte de exploração matemática[1]

Fernando Schlindwein Santino
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
fernando.santino@estudante.ufscar.br

Klinger Teodoro Ciríaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

O presente trabalho, parte de uma tese de doutorado em desenvolvimento, encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa em curso é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo No.: 2022/09965-8. O objetivo da tese consiste em compreender e analisar aplicações e implicações de uma experiência de formação continuada com professoras (não indígenas) da Educação Infantil (crianças de 4 aos 5 anos e 11 meses) contribui para a exploração matemática, em uma perspectiva de currículo intercultural, a partir da incorporação de brincadeiras culturais indígenas nas vivências com as crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Gil, 2008), de caráter descritivo-analítico, em desenvolvimento no contexto de um grupo de estudos de características colaborativas (Fiorentini, 2004). Para este fim, o grupo é constituído com foco na apropriação de discussões teórico-metodológicas acerca da cultura indígena Guarani e Kaiowá, tendo em vista a demanda da região Centro-Oeste, do estado de Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente na cidade de Naviraí (MS), Brasil. Além dos encontros com as docentes, a produção de dados se faz ainda por meio de entrevistas de modo a levantar indicadores para (re)pensar a dinâmica do trabalho pedagógico, avaliando e compreendendo aprendizagens e as perspectivas futuras acerca da experiência constituída. Em termos de resultados, a partir desta abordagem, será possível acessar as experiências declaradas e realizadas, compreendendo assim contribuições e influências proporcionadas pela ampliação do repertório didático-pedagógico, planejamento, validação e intervenção com práticas na perspectiva do currículo intercultural (Candau, 2008; Walsh, 2009) no atendimento à infância indígena (Cohn, 2005). Em síntese, acreditamos que por meio da formação continuada (Gatti, 2003), com foco na cultura indígena, poderemos somar

[1] Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa, sob o Processo Nº.: 2022/09965-8.

esforços para uma Educação Infantil mais inclusiva e que seja objeto de reflexão permanente no campo das políticas educacionais que atendem as crianças e que respeite suas especificidades e direitos, dentre eles o direito de contato com vivências matemáticas, em um viés de experienciar o mundo pela ação do brincar.

Palavras-chave: Currículo Intercultural. Criança Indígena. Educação Matemática. Formação de Educadoras.

Introdução

Neste artigo, tomamos como base resultados preliminares de um projeto de tese de doutoramento em educação, vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), junto à linha de pesquisa "Educação em Ciências e Matemática". O objetivo da pesquisa é compreender e analisar aplicações e implicações de uma experiência de formação continuada com professoras (não indígenas) da Educação Infantil (crianças de 4 aos 5 anos e 11 meses) contribui para a exploração matemática, em uma perspectiva de currículo intercultural, a partir da incorporação de brincadeiras culturais indígenas nas vivências com as crianças. Dito isso, o que se quer responder é: **Como a possibilidade de incorporação de brincadeiras infantis indígenas, no currículo da Educação Infantil, contribui para a exploração matemática na pré-escola em uma perspectiva intercultural a partir de uma ação de formação continuada de professoras (não indígenas)?**

A título de contextualização, acerca da trajetória pessoal e profissional, do primeiro autor, por ser alfabetizado na língua dos indígenas e, desde a mais tenra idade, dialogar com pessoas falantes do idioma Guarani e Castelhano (Espanhol) teve interesse em desenvolver estudos vinculados à temática desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em um estado com a segunda maior população indígena do Brasil (Brasil, 2010a), trabalho este orientado pelo primeiro autor. A tese defendida parte da hipótese das brincadeiras como forma de valorização e recriação das experiências infantis e, portanto, de que estas constituem-se fonte rica e promissora de exploração da linguagem matemática. Assim, pela possibilidade de trazer elementos e brincadeiras que fazem parte do patrimônio histórico-social de nossa sociedade, acreditamos que a brincadeira infantil indígena pode ser uma forma de inclusão e valorização da cultura em um processo híbrido, em que não

existe aculturação.

Referencial teórico

> Brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, (…) experimenta sensações (Smole; Diniz; Cândido, 2000, p. 13).

O brincar transforma-se em ". . . uma fantasia muito próxima ao real (…) o que permite a ela inventar, renovar e discordar" (Smole, 2003, p. 68), contudo, como pesquisadores, estamos ciente de que na brincadeira existe a representação de papéis, existe um jogo etc. no entanto, o ato de brincar em si não pode ser ". . . sufocado por qualquer exploração indevida de uma brincadeira, mesmo que ele tenha uma finalidade pedagógica" (Smole, 2003, p. 20). Na interação, possibilitada pela ação do brincar, as crianças socializam-se umas com as outras, lidam com conflitos, aprendem, refletem, dialogam. Portanto, defendemos que a brincadeira pode ser um caminho para constituir um currículo intercultural.

Para este fim, a princípio, é de elementar importância desconstruir a ideia de que "índio é tudo igual" (Zoia; Peripolli, 2010), ou seja, não podemos generalizar, devemos ter ciência das especificidades de cada povo. Para além desta visão errônea cristalizada pela sociedade brasileira eurocêntrica, de que "índio é tudo igual", faz-se necessário evidenciar a existência de diversas infâncias. Corrobora a ideia de se pensar infâncias, no plural, os estudos da antropóloga Clarice Cohn (2005), para assim, poder evidenciar a emergência de um currículo intercultural. Antes de definir o termo Interculturalidade, é de igual importância definir a compreensão acerca do termo cultura, amparado em Cohn (2005). Cultura é muito mais do que crenças e valores, ". . . é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos" (Cohn, 2005, p. 19) pode-se definir cultura como ". . . uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências" (Cohn, 2005, p. 19).

Dependendo do contexto sociocultural, a ideia de infância pode não existir ou ser pensada/ formulada de outros modos. Para os povos indígenas Xikrin, as crianças serão consideradas do seguinte modo: "[…] será criança até o momento em que passa a ter uma criança que é sua" (Cohn, 2005, p. 25). Com base nisso, podemos compreender que a construção

histórica do que vem a ser infância e criança, pode ser peculiar/diferente para cada sociedade. Ao reconhecermos que currículo, desde a Educação Infantil, significa o conjunto de práticas das quais crianças participam, estas são também práticas culturais. Compreendemos currículo como um caminho a ser seguido que apresenta ". . . as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica" (Oliveira, 2010, p. 3).

Neste sentido, a construção de um currículo intercultural precisará de elementos que considerem o cuidar e educar à todas as crianças, valorizando as especificidades da criança, das infâncias e de cada cultura presente nos espaços da Educação Infantil com base no diálogo e em práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural, ou seja, que as professoras possam acolher e incluir as crianças das etnias sub-representadas socialmente de maneira equitativa. Este trabalho na Educação Infantil pode ser realizado com base, por exemplo, na exploração matemática por meio de brincadeiras que respeitem e valorizem a cultura dos diferentes povos que integram os espaços das instituições de Educação Infantil brasileiras. As explorações matemáticas podem ser realizadas em três campos aparentemente independentes: o espacial, das formas; o numérico e o das medidas (Lorenzato, 2006).

Vale ressaltar que há um movimento de migração (Nascimento; Vieira, 2015) dos povos indígenas para os centros urbanos mais próximos de suas aldeias e/ou assentamentos em busca de seus direitos, dentre eles o direito ao acesso à educação como previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Além deste marco legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010b, p. 22) sublinham que para a real efetivação dos seus objetivos é relevante que: "A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América".

Desse modo, compreendemos que mesmo se tratando de instituições urbanas, o direito à educação é de todos, independente de questões econômicas, sociais e culturais. Assim, é de suma importância um currículo que respeite e valorize as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, por exemplo, uma vez que está previsto nas diretrizes (Brasil, 2010b).

A Interculturalidade na Educação Infantil urbana pode ser um caminho possível para promover práticas pedagógicas consistentes com a realidade, fundamentadas em teorias que respeitem e valorizem a cultura indígena. A princípio, uma das necessidades formativas é de uma postura e prática pedagógica que esteja de acordo com a perspectiva da Interculturalidade Crítica: ". . . la interculturalidad crítica . . . se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba" (Walsh, 2009, p. 4).

Como vimos, para que a Interculturalidade Crítica seja posta em prática, necessitamos da transformação das estruturas, instituições e as relações sociais. Neste caso, pensando a Educação Infantil, acreditamos ser de suma importância a mudança na postura e nas práticas pedagógicas das professoras ao educarem as crianças indígenas para que trabalhem reconhecendo e valorizando a diversidade desde a mais tenra idade.

Neste contexto, destacamos a urgência de políticas públicas que possibilitem que as docentes tenham formações continuadas para conhecer mais acerca das culturas que estão presentes nos espaços da Educação Infantil. No entanto, estamos cientes de que "Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar" (Gatti, 2003, p. 192).

Nossa sociedade se inspira no modelo eurocêntrico, por isso é de suma importância que as professoras compreendam e trabalhem na intenção de retomar aquilo que se perdeu dos povos colonizados, ou seja, ressurgir, reinventar a história, utilizar-se de uma desobediência epistêmica ou insubordinação criativa (D'ambrosio; Lopes, 2015), se necessário, pois acreditamos que um movimento neste sentido poderá contribuir com a construção de espaços mais democráticos, a exemplo, do trabalho docente com a perspectiva de um currículo intercultural, para que as professoras possam ter outras formas de agir e de pensar das diferentes culturas e formas de explorar as noções matemáticas. Mesmo não abordando especificamente da cultura indígena, Lorenzato (2006), sublinha a importância de um ambiente adequado conforme as vivências fora da instituição, desta maneira, as tarefas ". . . devem ser um prolongamento das atividades vivenciadas antes ou fora da escola . . . A criança aprende pela sua ação sobre o meio onde vive" (Lorenzato, 2006, p. 9, 11). Centra-

se neste diálogo a forma como os conhecimentos científicos são explorados e legitimados para as crianças, dentre os quais a Matemática faz parte, poder-se-ia realizar tal diálogo, considerar os conhecimentos/vivências que as crianças indígenas trazem da sua cultura, com base no programa Etnomatemática proposto por D'Ambrósio, por exemplo. Segundo o autor, Etnomatemática pode ser conceituada como:

> . . . Etno, se refere ao contexto cultural do indivíduo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema tem relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais (D' Ambrosio, 2019, p. 2).

Ao pensar a Educação Matemática na infância, em uma perspectiva Etnomatemática, temos possibilidades de incluir todas as crianças no espaço-tempo da Educação Infantil, isso porque o programa Etnomatemática busca reconhecer as diferentes formas e técnicas de explorar a Matemática dos grupos sociais, reconhecimentos das diferentes matemáticas sem a existência de hierarquia, para isso, temos na ação do brincar uma forte aliada. Neste sentido, a formação continuada é de elementar importância para ressignificar a emergência do currículo intercultural, na Educação Infantil, no que se refere às experiências das crianças com a linguagem matemática. Segundo Imbernón (2010), as políticas públicas acerca da formação de professores, precisam de reformas permanentes, ou seja, de transformações capazes de contribuir com a mudança da cultura profissional docente.

Em síntese, frente ao exposto nesta seção, consideramos urgente a necessidade de investimentos "para" e "com" a formação das professoras, da Educação Infantil, para que possam desenvolver um trabalho em prol de uma educação emancipadora, cuidando e educando matematicamente (Ciríaco, 2020) considerando as diversas infâncias, dentre elas, a indígena (Cohn, 2005). Assim, as professoras poderão promover a ampliação de suas práticas pedagógicas para contribuir com o desenvolvimento da linguagem matemática das crianças.

Diante da apresentação do referencial teórico, consideramos que o problema de pesquisa refere-se à necessidade de pensar a emergência de um currículo intercultural na Educação Infantil urbana, em relação à exploração da linguagem matemática, de forma inclusiva com crianças indígenas Guarani e Kaiowá, devido a presença/inserção destas na rede municipal de ensino em que o estudo será subsidiado.

Metodologia e procedimentos

A investigação em desenvolvimento insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, de caráter descritivo-analítico[2]. Para Gil (2008, p. 28) esta abordagem tem como foco ". . . levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população . . . pretendendo determinar a natureza dessa relação . . .", neste caso, para identificar os processos formativos e o repertório didático-pedagógico das professoras da Educação Infantil que contribuirão com o estudo em pauta. Dentre as tipologias de pesquisa, para o momento, a que mais se aproxima do que estamos realizando é a pesquisa-ação (Franco, 2005), ao evidenciar o foco direcionado à transformação de determinadas realidades. Pensamos que com esta abordagem, será possível responder aos objetivos propostos para a tese de doutorado por ser um trabalho construído com base no diálogo que se faz ecoar as vozes das professoras e da cultura indígena das etnias presentes na Educação Infantil, nos centros urbanos. Nesta investigação, faremos uso da pesquisa-ação estratégica momento em que ". . . a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação . . ." (Franco, 2005, p. 486).

A título de contextualização, destacamos que o trabalho de campo está ocorrendo no município de Naviraí-MS, cidade em que as professoras não indígenas atendem/educam crianças indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, com ciência, via Carta de Aceite, da Secretaria de Educação local. Para dar início, primeiramente realizamos um mapeamento acerca da produção do conhecimento da área em revistas científicas e bases de dados (que será publicado futuramente). Com este, evidenciamos a não visibilidade de produções sobre a temática indígena no que se refere à Matemática na Educação Infantil por meio de brincadeiras indígenas. O que foi verificado na literatura também acontece na prática, ou seja, as professoras não tiveram formação necessária para educar as crianças. Com isso, estamos querendo dizer que estas professoras são vítimas do processo de formação inicial que ocorre no Brasil, principalmente, em Mato Grosso do Sul, estado com a segunda maior população indígena do país (Brasil, 2010a). O detalhamento de cada etapa, para o momento, assim encontra-se em execução e planejado:

1ª Etapa: Levantamento/mapeamento bibliográfico na plataforma da Coordenação de

[2] Projeto aprovado no Comitê de Ética sob o No CAAE: 65320622.7.0000.5504. No do parecer: 5882741. Submetido em: 30, jan. 2021. Estado atual: Aprovado. A consulta pode ser realizada em: https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf

Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores "Formação Continuada na Educação Infantil", "Currículo Intercultural na Educação Infantil", "Criança Indígena" e "Brincadeiras Indígenas". Nesta etapa, já realizada, identificamos o total de 1.426 trabalhos na Capes e 128 na BDTD. Evidencia-se que o foco dos trabalhos ligados à formação de professores tem presente a Matemática e a Educação Infantil, no entanto, não trazem como central a discussão da cultura indígena. Já os trabalhos voltados para os povos indígenas, mais especificamente, a criança indígena, não abordam como tema central os conhecimentos matemáticos; **2ª Etapa:** Identificação das professoras de Educação Infantil para constituir corpus analítico frente a possibilidade de constituir o grupo de estudos. A Secretaria de Educação do município selecionado ficou responsável em realizar o mapeamento acerca da quantidade de professoras que atuam com crianças indígenas nas turmas em 2024; **3ª Etapa:** Convite às professoras para participar voluntariamente da pesquisa. Após o mapeamento, foi realizado o convite para que as professoras pudessem organizar a sua agenda para participar dos encontros do grupo, sendo o primeiro realizado no dia 1º de abril de 2024; **4ª Etapa:** Sessões para a constituição e consolidação do grupo de estudos e entrevista inicial. Vale ressaltar que é nesta fase em que a pesquisa se encontra, destacamos que durante o diálogo com as 14 professoras e 1 professor, durante as entrevistas iniciais, com duração média de 50 minutos cada, evidenciamos o relato das práticas pedagógicas mais comuns, o conhecimento acerca do currículo e da cultura indígena; **5ª Etapa:** Construir o roteiro final de entrevistas, bem como realizá-las com as participantes do grupo; **6ª Etapa:** Transcrição dos dados; **7ª Etapa:** Por fim, para a análise dos dados obtidos recorremos à "análise de conteúdo" proposto por Bardin (2011), em consonância com a triangulação dos dados na perspectiva de finalização da tese.

A constituição do grupo de estudos: considerações preliminares

Conforme já mencionado, com a constituição do grupo de estudos, intencionamos responder a seguinte questão: Como a possibilidade de incorporação de brincadeiras infantis indígenas, no currículo da Educação Infantil, contribui para a exploração matemática na pré-escola em uma perspectiva intercultural a partir de uma ação de formação continuada de professoras (não indígenas)? Após dialogar com a Secretaria de Educação, no Espaço Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino,

percebemos que existe um movimento migratório das crianças indígenas para as instituições de educação infantis urbanas. Este movimento migratório ocorre por diversos motivos, dentre eles: Os pais indígenas vão trabalhar na cidade e recentemente ocorrerá a ocupação de um território urbano que é conhecido como "aldeia urbana" no município de Naviraí (MS), além da Aldeia Santiago Kue localizada na rodovia (BR) próxima a cidade.

Com este movimento migratório as famílias acabam mudando-se para a cidade de Naviraí e levam consigo as crianças para estudarem nos Centros de Educação Infantil. A secretária relatou que as professoras estavam com dificuldades em cuidar e educar de tais crianças indígenas, expressando que em alguns casos nem os pais destas crianças falam a Língua Portuguesa. Deste modo, com base no que foi exposto, os dois autores deste texto, em diálogo com as responsáveis pela educação na cidade de Naviraí, no dia 11 de março de 2024, entraram em um consenso de que seria urgente uma formação continuada (Gatti, 2003; Imbernón, 2010), ou seja, uma solução de forma coletiva para tal demanda.

Ficou acordado de que no dia 1º de abril de 2024 seria a primeira reunião do grupo de estudos intitulado: "Educação Infantil Intercultural e a Educação Matemática na Infância: interações e brincadeiras indígenas". Conforme mencionado anteriormente, o convite às professoras da rede municipal foi realizado pela Secretaria de Educação de Naviraí (MS), a participação delas ocorreu de forma voluntária e, neste primeiro encontro, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesta ocasião, participaram em média 40 professoras, não indígenas, que têm crianças indígenas na turma em que atuam.

Na reunião citada, o primeiro autor, apresentou o projeto de pesquisa, o objetivo do curso de extensão, a dinâmica dos encontros, explicando que os encontros serão gravados para posterior transcrição e análise dos dados. Além disso, foi apresentado a temática central que será estudada: Exploração Matemática, Currículo Intercultural e as brincadeiras indígenas. Vale destacar que o objetivo do curso de extensão é contribuir com as práticas pedagógicas interculturais na Educação Infantil no que diz respeito à brincadeira e a exploração da linguagem matemática. Foi anunciado que as reuniões do grupo serão com base no diálogo de maneira horizontal, sem hierarquia. A propositura é que o referido grupo chegue ao nível do trabalho colaborativo, cujas interações entre pesquisador e professoras transcorrerá incorporando as seguintes características: voluntariedade, identidade, espontaneidade,

liderança compartilhada, apoio e respeito mútuo (Fiorentini, 2004), para atender as necessidades formativas das professoras, de acordo com as dificuldades e necessidades do grupo.

Após a apresentação do pesquisador e do coordenador do curso, abriu-se o espaço para a dinâmica de apresentação das professoras. Além da apresentação dos nomes e a formação, foi solicitado que elas comentassem brevemente sobre a presença das crianças indígenas nas suas turmas. Destes relatos do primeiro encontro, pode-se resumir com as seguintes palavras-chave, segundo elas as crianças indígenas: "Se comportam, fazem todas as tarefas", "Ficam em silêncio, cabeça baixa e ficam escutando", "São tímidos, são amorosos e educados, têm o sorrisão no rosto, são carinhosos" e, a "Presença de indígenas gêmeos". Ao que parece as professoras têm interesse em aprender algumas palavras no idioma Guarani como, por exemplo, água, banheiro, acalme-se. Algo que chamou à atenção é que uma professora sabe contar os numerais na Língua Guarani. Outra professora relatou que há alguns conflitos entre as crianças não indígenas com as crianças indígenas como o preconceito e discriminação.

Acreditamos ser de suma importância que as professoras apreendam algumas palavras no idioma Guarani para facilitar a aproximação entre professora-criança. O ideal é ter uma professora indígena que fale o Guarani tendo em vista que, segundo a professora mestra indígena Katiana Barbosa Carvalho: "'guaranizamos' os conteúdos" (Carvalho, 2018, p. 93), ou seja, ao falar a língua materna da criança indígena, neste caso o Guarani, elas têm a habilidade de "Guaranizar a Matemática". No momento desta escrita, foi realizado somente o primeiro encontro do grupo de estudos e algumas entrevistas iniciais. Com base no primeiro encontro e nestas entrevistas pode-se evidenciar que: a língua indígena (neste caso o Guarani) apresenta-se como uma barreira para interação entre professora-criança, por outro lado, em suma, as professoras relatam que as crianças indígenas são as mais educadas e que participam ativamente quando o tema é brincadeiras, musicalidade, dias comemorativos, atividades físicas e quando a tarefa é a pintura de desenhos.

Segundo as professoras entrevistadas os maiores desafios, atualmente, diz respeito ao desenvolvimento de tarefas para as crianças com deficiências e a superlotação de crianças nas turmas. No que se refere às crianças indígenas, especificamente, foi citado como o atual desafio a quantidade de faltas, ou seja, é comum que algumas crianças indígenas faltem

durante dias. Evidenciamos que, com base nestes dados preliminares do primeiro encontro (de um total de 15) e as entrevistas iniciais, teremos a oportunidade de dialogar ampliando o conhecimento sobre a cultura indígena, explorar/ensinar brincadeiras envolvendo a Matemática que reconheçam e valorizem a cultura dos Guarani e Kaiowá, bem como sanar dúvidas acerca deste povo. A finalidade do grupo é contribuir com a prática pedagógica das professoras, para que elas possam ter em mente elementos essenciais para desenvolver um trabalho em prol do cuidar e educar matemáticamente (Ciríaco, 2020), promovendo a interação entre as professoras não indígenas com as crianças indígenas. Acreditamos que estas professoras saberão onde buscar soluções para os atuais e futuros dilemas relacionados à interação com as crianças indígenas da cultura Guarani e Kaiowá, não como receitas prontas e acabadas, mas como inspiração para desenvolver nestas crianças a sua autonomia, identidade e o pertencimento à cultura indígena e não indígena.

A exemplo, com este curso de extensão vamos buscar fazer com que as professoras repensem as suas práticas pedagógicas, essencialmente, próximo a data comemorativa no Brasil conhecida como dia dos povos indígenas, para não promover vivências estereotipadas e que utilizam da cultura como uma fantasia, por exemplo. Para os próximos encontros, elaboramos uma agenda de formação, na qual listamos todos os textos, datas e as atividades que serão desenvolvidas, dentre elas o planejamento e validação de planos de aulas envolvendo a Matemática e as brincadeiras indígenas. Ao findar este estudo esperamos que os resultados possam contribuir com o campo da Educação Matemática na infância indígena, evidenciando a importância do diálogo e da colaboração na formação continuada de professoras que atuam diretamente com o presente público-alvo. Assim, por meio da formação continuada com foco na cultura indígena, poderemos construir um movimento de professoras conscientes dos direitos das crianças indígenas, dentre eles o direito de aprender Matemática, em um viés de experienciar o mundo pela ação do brincar.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos dialogar com dados preliminares da tese em desenvolvimento pelo primeiro autor, orientada pelo segundo, na UFSCar, Brasil. Assim, como vimos, o trabalho está no início de sua produção de dados. Desse modo, acreditamos que teremos muitos dados a serem produzidos ainda. Com base na colaboração, pretendemos desenvolver, no grupo de estudos, diálogos e reflexões que contribuirão com as futuras práticas pedagógicas

das professoras ao trabalharem com crianças indígenas no contexto urbano. Tendo em vista o início das reuniões do grupo, ainda não foi possível trazer dados concretos acerca das hipóteses construídas, mas algo que acreditamos e trabalharemos para que ocorra é, realizar as leituras, planejamentos/validação e brincadeiras indígenas que estão ao nosso alcance para que as professoras participantes do grupo possam ampliar o repertório didático-pedagógico e acolher/interagir com todas as crianças, essencialmente, as crianças indígenas. Pensamos que, desse modo, estaremos contribuindo para que as crianças possam compreender a Matemática, desde a mais tenra idade, com base nas brincadeiras.

Em termos de resultados futuros da tese, a partir desta abordagem, será possível acessar as experiências declaradas e realizadas, compreendendo assim contribuições e influências proporcionadas pela ampliação do repertório didático-pedagógico, planejamento, validação e intervenção com práticas na perspectiva do currículo intercultural (Candau, 2008; Walsh, 2009) no atendimento à infância indígena (Cohn, 2005). Em síntese, acreditamos que por meio da formação continuada (Gatti, 2003), com foco na cultura indígena, poderemos somar esforços para uma Educação Infantil mais inclusiva e que seja objeto de reflexão permanente no campo das políticas educacionais que atendem as crianças e que respeite suas especificidades e direitos, dentre eles o direito de contato com vivências matemáticas, em um viés de experienciar o mundo pela ação do brincar.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei No. 9394. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (1998/2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. https://www.ibge.gov.br/

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 45-56. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan.

Carvalho, K. B. (2018). *A Matemática da cultura Guarani/Kaiowa e o processo de ensino/aprendizagem*: diálogo de saberes (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS. https://docplayer.com.br/83434101-Katiana-barbosa-de-carvalho-a-matematica-da-cultura guarani-kaiowa-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem-dialogos-de-saberes.html.

Ciríaco, K. T. (2020). Apresentação - Entre o Idioma das Árvores e o Perfume do Sol. In P. D. Azevedo & K. T. Ciríaco. (Eds.). *Outros olhares para a Matemática*: experiências na Educação Infantil (pp. 15-18). São Carlos: Pedro & João Editores.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, 29(51), 1-17. https://www.scielo.br/j/bolema/a/XZV4K4mPTfpHPRrCZBMHxLS/abstract/?lang=pt

D'Ambrosio, U. (2019). *Etnomatemática* – elo entre as tradições e a modernidade (6ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. C. Borba & J. L. Araujo (Eds.), *Pesquisa quantitativa em Educação Matemática* (pp. 53-85). Belo Horizonte: Autêntica.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31, 483-502. https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt

Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204. https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. (J. S. Padilha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Lorenzato, S. (2006). *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas, SP: Autores Associados.

Nascimento, A. C., & Vieira, C. M. N. (2015). O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. *Cordis*. História: Cidade, Esporte e Lazer, (14), 118-136. https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/26141/18771

Oliveira, Z. M. R. de. (2010). O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. *Anais*... Belo Horizonte. https://www.academia.edu/8125597/ANAIS_DO_I_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_CURR%C3%8DCULO_EM_MOVIMENTO_Perspectivas_Atuais_Belo_Horizonte_novembro_de_2010

Smole, K. C. S. (2003). *A Matemática na Educação Infantil*: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed.

Smole, K. S., Diniz, M. I. S. V., & Cândido, P. T. (2000). *Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural," organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Zoia, A., & Peripolli, O. J. (2010). Infância indígena e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, 4(2), 9-24. https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/12647/10473

Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAECE- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019

Francisco Antonio Sousa De Araujo
CAEN/UFC

Guilherme Irffi
CAEN/UFC

Pedro Alexandre Santos Veloso
CAEN/UFC

Roberta Loboda Biondi Nastari
LEPES

Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave
LEPES

Manuela Ferraz Hirata
LEPES

Gabriel Oliveira De Macedo
LEPES

Resumo

Qual a relação entre a qualidade da alfabetização das crianças ao final do 2º ano EF e seu desempenho nas avaliações do 5º ano do EF? Para responder esta indagação são utilizados dados de proficiência dos alunos, nos anos em questão, das escolas públicas municipais do Ceará, que foram avaliados por meio das provas do SPAECE-Alfa (2º ano do EF) e do SPAECE-5º ano. O período estudado engloba os anos de 2016, ano em que o discente cursava o 2º ano, e 2019, quando cursava o 5º. Além disso, buscou-se uma amostra representativa para as escolas dos demais municípios brasileiros, fazendo um recorte para as escolas com baixo desempenho no SAEB, segundo a mesma avaliação em 2019. A metodologia para essa compatibilização é denominada equi-percentil. Por fim, estimaram-se modelos logarítmicos de previsão usando alunos que nunca repetiram uma série escolar entre os referidos anos. Uma análise de sensibilidade, com uma amostra de alunos repetentes, e outra de robustez, com dados em painel de 2007 até 2019, foram realizadas. Em todos os casos os resultados se mantiveram, e a alfabetização na idade certa (no 2º ano EF) é o melhor previsor para a proficiência no 5º ano, superando, em termos de magnitude, as características demográficas, econômica e de localização censitária da escola. Em termos de política pública, os resultados sugerem que se deve primar pela qualidade da educação nos anos iniciais e da alfabetização na idade certa e, ainda, que quanto maior o nível de alfabetização, maior a chance de alcançar um bom desempenho no 5º ano do EF,

independente da situação de atraso escolar.

Palavras-chave: alfabetização na idade certa, proficiência no 5° ano, qualidade da educação.

1. INTRODUÇÃO

Os benefícios sociais provenientes do investimento em educação superam os benefícios individuais, o que justifica a intervenção governamental no financiamento da educação básica e a implementação de políticas públicas com o objetivo de garantir a equidade no acesso a essa etapa de ensino. Dessa forma, a atuação do governo é essencial para minimizar as desigualdades e assegurar que todos os membros da sociedade possam desfrutar dos benefícios sociais e econômicos resultantes de uma educação de qualidade.

Neste sentido, focar esforços na educação infantil e nos iniciais para garantir o direito a alfabetização na idade certa, aos 7 ou 8 anos de idade, é fundamental para alcançar as habilidades de leitura e escrita. Intervenções educacionais precoces apresentam efeitos positivos na redução das disparidades do desempenho de diferentes níveis sociais (Barnett, 2002; Cunha, Heckman e Schennach, 2010; Currie e Thomas, 1993; Jencks e Phillips, 1998).

A qualidade ofertada na educação, quando mensurada, é um bom preditor para o desenvolvimento econômico (Hanushek e Kimko, 2000; Hanushek, Peterson e Woessmann, 2013).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para o período de 2014-2024, Brasil (2014), tem como objetivo da meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental (EF) até 2024. No entanto, em 2016, de acordo com dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apenas 45,3% (66,1% e 45,5%) das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura (escrita e matemática)[1].

Diante disso, este estudo tem como objetivo verificar a relação entre a qualidade da alfabetização das crianças ao final do 2º ano do EF e seu desempenho nas avaliações do 5º ano do EF. Além disso, este estudo contribui ao verificar o poder preditivo da alfabetização no aprendizado ao longo dos anos iniciais do EF. Em síntese, pode-se dizer que a pergunta norteadora desta pesquisa consiste em saber se: as crianças alfabetizadas na idade certa

[1] A prova ANA foi criada a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (2012), para aferir o nível de letramento em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e em Matemática dos alunos do 3º Ano do EF das escolas públicas, em todas as turmas com no mínimo 10 estudantes matriculados. Para mais detalhes, ver: Sampaio e Irffi (2022).

apresentam maiores chances de obter aprendizado adequado ao final do EF I; e, ainda, se essa relação permanece mesmo considerando as diferenças socioeconômicas das crianças?

Para isso, utilizam-se dados longitudinais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), cenários para construção de contrafactuais e um simulador para analisar o impacto da alfabetização na idade certa sobre o desempenho de crianças, com e sem atraso escolar, ao final dos anos iniciais do EF. Adicionalmente, foi feita uma compatibilização entre as proficiências no SPAECE e no SAEB de 2019. Isso permitiu construir uma amostra em duas partes, uma compatível com as escolas do Brasil e outra com as escolas dos estados com baixo desempenho no SAEB. Foram atribuídos três níveis de proficiência no 2º ano (básico, intermediário e adequado), conforme a nota obtida no SPAECE-Alfa e tomando como referência os níveis Adequado e Avançado do Todos Pela Educação (2023) para a nota no SPAECE-5º ano do EF.

Neste sentido, pode-se dizer que o presente trabalho se destaca por construir uma base longitudinal de alunos para explicar os ganhos da alfabetização na idade certa e os seus resultados (em exames padronizados) ao final dos anos iniciais. Os resultados sugerem que se deve primar pela qualidade da educação e da alfabetização na idade certa e, ainda, que quanto melhor o nível de alfabetização, maior a chance de alcançar um bom desempenho no 5º ano do EF, independente da situação econômica ou de atraso escolar do aluno.

No exercício de análise de sensibilidade, empregou o mesmo modelo de previsão apenas com alunos em situação de atraso escolar, que repetiram pelo menos um ano entre o 2º ano e o 5º ano do EF. Por fim, montou-se um painel longitudinal, de 2007 a 2019, utilizando os discentes sem atraso, para verificar a robustez dos resultados. Em todos os casos, os resultados foram estendidos para tais recortes e as conclusões são mantidas.

Para Língua Portuguesa, por exemplo, a chance de um aluno sem atraso escolar atingir o nível avançado no 5º ano é de 58%, considerando que tenha um nível adequado de alfabetização. Para um aluno com as mesmas características e nível de alfabetização, mas em situação de atraso, a probabilidade é de 27%, considerando a amostra do Ceará. Se usarmos o recorte representativo para os estados com baixo desempenho, esses mesmos percentuais são 45% e 10%, respectivamente. Vale salientar que o nível da alfabetização apresenta os maiores efeitos marginais, independente das características dos alunos.

Em síntese, pode-se dizer que os resultados sinalizam que o estado deve concentrar

esforços para garantir a alfabetização na idade certa e, com isso, contribuir para que as crianças adquiram as competências de leitura e escrita até os 8 anos de idade. Com isso, a criança tem maior chance de ter um nível adequado ou avançado nas proficiências de língua portuguesa e/ou matemática no 5 ano do EF.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no estado do Ceará, em 2007, consiste em alfabetizar todos os alunos até 7 anos de idade. De acordo com os resultados de Costa e Carnoy (2015), o PAIC teve um impacto médio positivo no desempenho dos alunos, em português e em matemática. Foi observado que os alunos inicialmente com desempenho mais baixo se beneficiam menos da intervenção em comparação com os alunos com desempenho mediano e mais alto. Os autores destacam que são necessárias mais pesquisas e avaliações de impacto rigorosas para entender como intervenções de alfabetização precoce podem ser eficazes em diferentes contextos políticos e sociais.

As desigualdades sociais têm um impacto significativo no acesso à educação e nas chances de êxito escolar. Indivíduos em posição social desfavorável têm menos oportunidades de acesso à educação e, consequentemente, menos chances de sucesso escolar. Além disso, o autor destaca que a composição social da escola também pode afetar as chances de melhor desempenho escolar, pois classes mais privilegiadas tendem a ter mais recursos econômicos, temporais e cognitivos, o que pode favorecer o acesso ao ensino superior e reduzir as chances de indivíduos de classes inferiores. Em síntese, as desigualdades sociais afetam o acesso à educação e as chances de sucesso escolar de diversas maneiras, e, por isso, é importante ter políticas públicas e iniciativas sociais que possam ajudar a mitigar essas desigualdades.

3. METODOLOGIA

3.1. Fonte e Descrição dos Dados

Os anos de referência dos testes utilizados nesta pesquisa foram 2019 para o SAEB, assim como um recorte longitudinal de alunos que foram avaliados pelo SPAECE entre 2016 e 2019. Esse período foi escolhido por ter provas aplicadas nos mesmos anos em ambas as

avaliações, além de ser o período mais recente disponível para a análise. Adicionalmente, foram utilizadas abordagens com dados longitudinais contendo as notas dos alunos no SPAECE, nas etapas já mencionadas, de 2007 a 2019.

O primeiro passo da pesquisa foi a compatibilização das matrizes de referência das avaliações do SAEB e do SPAECE-Alfa para o 2º ano do EF, a fim de garantir a correspondência delas. Vale destacar que, embora as matrizes de avaliação sejam semelhantes para esse ano, há uma diferença nas escalas de proficiência estabelecidas pelos dois sistemas. A escala do SAEB é constituída por 9 níveis de proficiência com valores entre 0 e 825, enquanto a do SPAECE-Alfa é formada por apenas 4 níveis, cujos valores estão entre 0 e 278.

Para lidar com as diferenças nas escalas, uma vez que os sistemas avaliam praticamente as mesmas habilidades, assume-se como hipótese que o desempenho dos alunos do Ceará deve apresentar distribuição semelhante em ambas as provas, especialmente porque os testes foram aplicados no mesmo ano e série (2º ano do EF em 2019). A compatibilização das escalas foi efetuada a partir da análise da distribuição da proficiência em língua portuguesa dos alunos do 2º ano do EF da rede municipal do estado do Ceará no SAEB de 2019. É importante destacar que essa compatibilização foi possível pois, o universo de alunos dos 2º e 5º anos do EF do Ceará participaram de duas avaliações externas, uma nacional e outra estadual, que possuem a mesma escala para o 5º ano, porém uma escala diferente para o 2º ano do ensino fundamental.

Esse método é conhecido como equi-percentil[2], a partir do qual, as notas normalizadas de cada agrupamento de estudantes são calculadas usando os percentis equivalentes dos mesmos grupos entre duas avaliações de uma mesma disciplina, porém realizadas em momentos diferentes. A vantagem de relacionar o desempenho dos estudantes do 2º ano do EF entre o SPAECE e o SAEB consiste em atribuir uma interpretação para a avaliação nacional baseado em descrições das faixas de proficiência.

A Tabela 1 apresenta a compatibilização do SPAECE-Alfa e do SAEB do 2° ano do EF considerando o ano de 2019. A base de dados possui 96.633 estudantes do 2º ano do EF das redes municipais do estado, dos quais 92.737 tinham entre 07 e 08 anos, ou seja, 96% dos estudantes tinham a idade correta para seu ano escolar.

[2] Para maiores detalhes ver Nissen et. al. (2015) e Wagner et. al. (2018).

Tabela 1 - Correspondência entre as escalas de proficiência do SPAECE-Alfa e SAEB de 2019

Nível SAEB	SAEB		SPAECE – Alfa		% Alunos SAEB-CE	Nível SPAECE	Total de Alunos	
	Maior ou igual a	Menor que	Maior ou igual a	Menor que			SAEB	SPAECE
Abaixo de 1	0	650	0	95	2,81	Não alfabetizado/ Alfabetização incompleta	52	2.455
Nível 1	650	675	95	111	2,55	Intermediário	49	2.348
Nível 2	675	700	111	126	3,88		72	3.301
Nível 3	700	725	126	145	5,70	Suficiente	107	5.263
Nível 4	725	743	145	168	11,57	Desejável	219	10.316
Nível 5	743	775	168	215	28,39		538	25.866
Nível 6	775	800	215	272	22,38		433	18.636
Nível 7	800	825	272	276	13,52		262	12.429
Nível 8	825	852	276	278	9,21		173	10.382

Fonte: Elaborado a partir do SPAECE e SAEB.

Analisando essa mesma coorte após três anos, quando os estudantes deveriam estar no 5º ano do EF, foi constatado que havia um total de 79.709 alunos nesse ano. Desses, 78.274 estavam matriculados em escolas pertencentes às redes municipais. Em relação ao grupo de estudantes dessa coorte, verificou-se que 8.577 (8,8%) foram reprovados pelo menos uma vez, enquanto 8.145 (8,4%) não apresentaram vínculo com a rede pública municipal de educação no Ceará em 2019. Da amostra total inicial, 92.560 foram encontrados com nota no SPAECE-Alfa. Para os alunos do 5º ano, foi possível encontrar nota para 76.773 em língua portuguesa e 76.759 em matemática. No processo de limpeza da base de dados foram excluídos discentes e escolas que apareciam mais de uma vez no mesmo ano ou com identificadores diferentes. A Tabela 2 sintetiza os números de estudantes da coorte.

A análise da qualidade da educação é baseada a partir da estimação da função de produção educacional e, para isto, se faz necessário utilizar como insumos os fatores escolares, características socioeconômicas dos alunos e o contexto familiar como raça[3], sexo, idade e se o aluno é beneficiário do bolsa família. A localização da escola (urbana ou rural) advinda

[3] De acordo com respostas dos estudantes (autorrelato) no questionário aplicado na avaliação do SPAECE no 5º ano.

do censo escolar de 2019, disponibilizado pelo INEP.

Tabela 2: Número de observações para a coorte 2016 no SPAECE-Alfa

Alunos	2º ano	5º ano
Amostra Total	96.633	79.709
Realizaram a prova	92.560	76.773 (LP) e 76.759 (MT)
Utilizados nas regressões		74.491 (LP) e 74.476 (MT)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SPAECE.

3.2. Estratégia Empírica

Para classificar e compatibilizar o SAEB e SPAECE, empregou-se a definição de estudante alfabetizado do INEP, de acordo com a pesquisa Alfabetiza Brasil, onde são considerados alfabetizados aqueles cuja pontuação é maior ou igual a 743 no SAEB. Com isso, é possível definir três grupos (Básico, Intermediário e Adequado) conforme a nota no SPAECE-Alfa. O nível Básico é composto daqueles com proficiência menor que 126 (abaixo do nível 2 na escala SAEB). O nível Intermediário engloba aqueles com pontuação maior ou igual a 126 e menor que 168 (níveis 3 e 4 no SAEB). Por fim, no adequado, estão os discentes com nota no maior ou igual a 168 (acima do nível 4 no SAEB).

Com o objetivo de obter efeitos heterogêneos da alfabetização no desempenho Adequado/ Avançado no 5º ano do EF foram realizadas estimativas para três recortes diferentes da amostra de estudantes do Ceará. Na primeira estimativa foram incluídas todas as escolas municipais do Ceará presentes na coorte longitudinal de interesse. Na segunda, selecionaram-se aquelas escolas com desempenho médio semelhante à média dos estudantes brasileiros no SAEB (2º ano do EF) em 2019. Um terceiro grupo foi formado pelo conjunto de estudantes das escolas com proficiência similar aos estados de mais baixa colocação no SAEB (2º ano do EF).

Com isso, foram feitas simulações para escolas/estudantes que se assemelham à média brasileira e à média de Estados com mais baixa proficiência, para além do Estado do Ceará, por meio do método *Logit* para estimar a probabilidade de atingir o nível de proficiência, adequado ou avançado, no 5º ano do EF de acordo com suas características e nível de proficiência no SPAECE-Alfa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Análise Descritiva

Na amostra total tem-se 77.102 estudantes com nota no SPAECE-Alfa, que não estão em situação de atraso escolar, distribuídos em mais de 3.600 instituições de ensino. Quando fazemos recortes nessa amostra para representar o Brasil, o número de discentes cai para 2.410 e o de escolas para 78. Na encenação dos estados com baixo desempenho, a amostra é de 5.371 e o total de escolas 242. A Tabela 3 exibe as características dos alunos de acordo com o nível de alfabetização no Ceará. Quase 65% destes estão no nível Adequado, 25% no Intermediário e 11% no Básico. Como são alunos sem atraso escolar, possuem entre 7 e 8 anos de idade ao cursar o 2º ano do EF. Metade são do sexo feminino, mais de 60% são autodeclarados pardos, cerca de 10% são beneficiários do Bolsa Família e quase 70% estudam em escolas localizadas na zona urbana.

Tabela 3 – Descritivas dos alunos no SPAECE, por nível na Alfabetização

Características	Níveis Alfabetização					Total
	Básico N = 8.112 (11%)	Valor p*	Intermediário N = 19.408 (25%)	Valor p**	Adequado N = 49.582 (64%)	N = 77.102
			Raça/Cor			
Amarelo	23 (0,3%)	-	33 (0,2%)	-	86 (0,2%)	142 (0,2%)
Branco	874 (11%)	-	2.349 (12%)	-	7.286 (15%)	10.509 (14%)
Indígena	68 (0,8%)	-	97 (0,5%)	-	121 (0,2%)	286 (0,4%)
Não Declarado	1.628 (20%)	-	3.860 (20%)	-	9.036 (18%)	14.524 (19%)
Pardo	5.415 (67%)	-	12.855 (66%)	-	32.567 (66%)	50.837 (66%)
Preto	104 (1,3%)	-	214 (1,1%)	-	486 (1,0%)	804 (1,0%)
Branco	0,11 (0,31)	0,004	0,12 (0,33)	<0,001	0,15 (0,36)	0,14 (0,35)
Zona Urbana	0,65 (0,48)	<0,001	0,69 (0,46)	0,67	0,69 (0,46)	0,69 (0,46)
Idade	7,60 (0,72)	0,088	7,61 (0,60)	<0,001	7,64 (0,55)	7,63 (0,58)
Feminino	0,40 (0,49)	<0,001	0,48 (0,50)	<0,001	0,53 (0,50)	0,50 (0,50)
Bolsa Família	0,11 (0,31)	0,24	0,11 (0,31)	<0,001	0,09 (0,29)	0,10 (0,30)
Adequado MT	0,16 (0,36)	<0,001	0,31 (0,46)	<0,001	0,58 (0,49)	0,47 (0,50)
Adequado LP	0,36 (0,48)	<0,001	0,65 (0,48)	<0,001	0,85 (0,35)	0,75 (0,43)
Avançado MT	0,09 (0,29)	<0,001	0,17 (0,38)	<0,001	0,40 (0,49)	0,31 (0,46)
Avançado LP	0,13 (0,33)	<0,001	0,25 (0,43)	<0,001	0,55 (0,50)	0,43 (0,50)

Elaboração Própria. Nota: São apresentadas média e desvio padrão entre parênteses, exceto para Raça/Cor onde são apresentadas as frequências. * Comparação entre níveis Básico e Intermediário; ** Comparação entre níveis Intermediário e Avançado.

Desagregando a análise por nível de alfabetização, observa-se uma diferença estatisticamente significante para algumas variáveis. Comparando o grupo com nível Intermediário em relação ao grupo com básico, há um maior percentual de alunos que

estudam na zona urbana e uma predominância de discentes do sexo feminino. Quanto à idade e bolsa família não existem diferenças estatísticas para as médias. Por sua vez, confrontando o grupo com nível Adequado com o de nível Intermediário, notamos que suas médias não diferem apenas para a variável zona urbana. Em síntese, dentre os discentes de nível Adequado, existem mais alunas, a idade é ligeiramente maior e o número de beneficiários do Bolsa Família é menor.

Quanto aos níveis no 5º ano do EF podemos observar um maior percentual de discentes nos níveis Adequado e Avançado em LP do que em MT. Estratificando pelos níveis na alfabetização, fica claro a correlação positiva entre as notas nas etapas investigadas.

4.2. Análise Econométrica

A Tabela 4 exibe os efeitos marginais estimados na probabilidade de o aluno atingir o nível Adequado no 5º ano do EF. Em todas as amostras, quanto maior o nível de alfabetização dos alunos, maior a chance de ter o nível Adequado no futuro. Apenas para os Estados com baixo desempenho os efeitos marginais, em qualquer nível de alfabetização, são maiores em LP do que em MT. Além disso, merece destacar a maior probabilidade de meninas conseguirem o nível investigado na disciplina de LP, enquanto os meninos parecem ter uma vantagem em Matemática, esse resultado já foi encontrado também por Dal'igna (2007) e OCDE (2018).

Fatores ligados à vulnerabilidade social, representados aqui pela condição do aluno em ser beneficiário do bolsa família, parecem não afetar a chance de maior proficiência ao fim dos anos iniciais do EF, exceto para a amostra do Ceará. Além disso, ser estudante em zonas urbanas diminui as chances, em 5%, de se obter nível Adequado em Matemática para os estudantes representativos do Ceará e aumenta essa mesma probabilidade para a amostra que espelha os Estados com baixo desempenho, em 6% e 5% para Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Por fim, destaca-se que os efeitos marginais que refletem os níveis de aprendizado na alfabetização são os fatores de maior magnitude no desempenho futuro dos estudantes, superando fatores históricos como raça e nível socioeconômico.

Ao analisar as chances de atingir o nível Avançado no 5º ano do EF, percebe-se que os resultados são semelhantes ao de se atingir o nível Adequado, o que enseja as mesmas considerações. No entanto, em termos de magnitude dos coeficientes, verifica-se um efeito

menor, uma vez que a nota de corte para tal nível é maior. Além disso, contrariamente ao caso anterior, os efeitos marginais das notas no 2º ano são maiores na disciplina de LP do que em MT.

Tabela 4 - Efeitos Marginais do SPAECE-Alfa sobre o Nível Adequado no 5º ano do EF

Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,171*** (0,004)	0,205*** (0,006)	0,250*** (0,023)	0,281*** (0,033)	0,279*** (0,017)	0,218*** (0,022)
Adequado	0,446*** (0,005)	0,468*** (0,006)	0,462*** (0,022)	0,497*** (0,026)	0,435*** (0,016)	0,410*** (0,018)
Feminino	0,051*** (0,003)	-0,048*** (0,004)	0,078*** (0,021)	-0,064** (0,022)	0,072*** (0,015)	-0,076*** (0,014)
Branco	0,026*** (0,005)	0,048*** (0,005)	-0,052 (0,036)	0,033 (0,035)	0,034 (0,022)	0,043 (0,022)
Bolsa Família	-0,016** (0,005)	-0,022** (0,006)	-0,085* (0,041)	-0,028 (0,039)	-0,003 (0,024)	0,014 (0,024)
Urbano	-0,002 (0,003)	-0,049*** (0,004)	0,028 (0,025)	0,017 (0,025)	0,057** (0,016)	0,047** (0,016)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida foi omitida da tabela.

Fatores socioeconômicos, como raça, ser beneficiário do Bolsa Família ou estudar na zona urbana não apresentaram parâmetros significantes para as amostras que representam todo o país e os Estados com menor desempenho no Saeb.

Em síntese, pode-se dizer que os resultados evidenciam que garantir o direito à alfabetização afeta o resulto em termos de proficiência no 5 ano do EF. No entanto, é importante ressaltar que a alfabetização, assim como a educação em geral, segundo Azevedo et al (2006) impacta várias dimensões das condições de vida dos beneficiados, como laboral (sobre a empregabilidade, a produtividade, a renda dos trabalhadores), de saúde (taxa de mortalidade e desenvolvimento dos filhos), socioemocionais (autoestima, atitudes, valores, cultura cívica e capital social) e na socialização (interesse e capacidade de participação dos beneficiários na sociedade e na comunidade em que vivem). Portanto, o acesso e a qualidade na alfabetização são fundamentais para formação de capital humano e, por conseguinte, ter melhores resultados ao longo da vida.

Tabela 5 - Efeitos Marginais do SPAECE-Alfa sobre o Nível Avançado no 5º ano do EF

Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,197*** (0,009)	0,164*** (0,010)	0,289*** (0,044)	0,141*** (0,040)	0,204*** (0,027)	0,08*** (0,020)
Adequado	0,448*** (0,006)	0,344*** (0,006)	0,513*** (0,031)	0,285*** (0,033)	0,391*** (0,027)	0,177*** (0,018)
Feminino	0,033*** (0,004)	-0,028*** (0,003)	0,027** (0,019)	-0,031** (0,012)	0,026** (0,011)	-0,034*** (0,008)
Branco	0,043*** (0,006)	0,043*** (0,005)	-0,022 (0,028)	0,027 (0,021)	0,021 (0,017)	0,012 (0,012)
Bolsa Família	-0,027** (0,006)	-0,014** (0,006)	-0,033 (0,031)	0,010 (0,023)	0,004 (0,018)	0,010 (0,013)
Urbano	-0,028*** (0,004)	-0,064*** (0,004)	0,007 (0,021)	0,006 (0,014)	0,015 (0,012)	-0,003 (0,008)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida foi omitida da tabela.

4.2. Análise de Sensibilidade

Dois exercícios adicionais foram desenvolvidos com a mesma metodologia, entretanto, se diferem pelo intervalo de tempo e amostra empregada. O primeiro isola os alunos em situação de atraso escolar e a amostra abrange aqueles que cursaram o 2º ano pela primeira vez em 2014, totalizando 84.584 alunos. Deste total, 14.068 (17%) reprovaram pelo menos uma vez entre as séries analisadas. Logo, as avaliações subsequentes do SPAECE no 5º ano utilizadas foram de 2018 e 2019.

Os efeitos marginais são menores do que dos alunos na idade certa, como era de se esperar para os níveis Adequado e Avançado, Tabela 6. Note que os efeitos da alfabetização na probabilidade de estar no nível Adequado no 5º ano do EF, embora menores que os encontrados para os alunos sem atraso afetam na mesma magnitude ambas as proficiências. No entanto, para LP (Intermediário e Adequado) e MT (Adequado) na amostra representativa para o Brasil e no nível adequado em Língua Portuguesa para a amostra representativa dos Estados de baixo desempenho não se observa nenhum efeito estatístico.O que denota a importância da alfabetização na idade certa, isto é, até o 2º ano do EF.

Quando analisados os efeitos marginais dos alunos em atraso na probabilidade de atingir o nível Avançado no 5º ano, tem-se que a maioria dos efeitos das variáveis de interesse não são significantes. Apenas para a amostra total (Ceará) e Estados com baixo desempenho (LP), há relevância do nível no 2º ano na relação com o desempenho futuro. E a diferença

entre os sexos para explicar nota só parece importar no Ceará e Estados com desempenho menor (MT). E ao estudar em uma escola localizada na zona urbana aumenta a chance de atingir o nível Avançado em MT nos Estados com baixo desempenho.

4.3. Análise de Robustez

Para testar a robustez dos resultados, foram estimados modelos com dados em painel empilhado (*pooled*) para os anos de 2007 a 2019. Assim, consideraram-se os alunos, sem atraso escolar, que cursaram o 2º ano entre 2007 e 2016 e o 5º ano entre 2010 e 2019. Além das variáveis explicativas já descritas, incluíram-se *dummies* anuais. Não foram considerados na amostra de estudantes aqueles em atraso escolar. Os resultados encontrados foram semelhantes aos do exercício anterior e estão dispostos na Tabela 7.

Os principais resultados são mantidos, para os dois níveis de interesse. Logo, os efeitos marginais dos níveis na alfabetização são os maiores dentre todas as variáveis.

Tabela 6 - Efeitos Marginais da alfabetização sobre as proficiências no 5 ano, Nível Adequado e Avançado, dos alunos em atraso

Nível	Adequado						Avançado					
Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho		Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,110*** (0,010)	0,101*** (0,010)	0,106* (0,049)	0,141** (0,044)	0,085** (0,031)	0,079** (0,025)	0,053*** (0,009)	0,040*** (0,008)	0,080* (0,033)	-0,004 (0,012)	0,053** (0,019)	0,011 (0,010)
Adequado	0,234*** (0,011)	0,231*** (0,011)	0,190* (0,067)	0,138* (0,066)	0,079* (0,040)	0,101** (0,037)	0,195*** (0,010)	0,169*** (0,010)	0,108 (0,057)	0,018 (0,018)	0,068* (0,030)	0,021 (0,016)
Feminino	0,052*** (0,009)	-0,046*** (0,008)	-0,005 (0,043)	-0,053 (0,036)	0,024 (0,028)	-0,054** (0,020)	0,016* (0,006)	-0,014** (0,005)	0,001 (0,024)	-0,013 (0,011)	-0,006 (0,013)	-0,007 (0,007)
Branco	0,030* (0,014)	0,018 (0,013)	-0,040 (0,077)	0,052 (0,079)	0,071 (0,049)	-0,014 (0,033)	0,006 (0,009)	0,013** (0,008)	0,032 (0,055)	-0,007 (0,016)	-0,025 (0,018)	-0,012 (0,008)
Bolsa Família	-0,021 (0,027)	0,009 (0,026)	-0,055 (0,159)	0,069 (0,173)	0,005 (0,085)	0,036 (0,070)	0,006 (0,009)	0,025 (0,018)	0,042 (0,125)	-0,026 (0,008)	0,008 (0,044)	0,010 (0,026)
Urbano	0,034** (0,009)	0,009 (0,009)	0,004 (0,051)	-0,065 (0,046)	0,047 (0,029)	0,030 (0,022)	-0,003 (0,006)	-0,005 (0,006)	-0,027 (0,029)	-0,006 (0,014)	-0,002 (0,015)	0,019** (0,007)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida foi omitida da tabela.

Tabela 7 - Efeitos Marginais da Alfabetização sobre as proficiências do 5 ano do EF, Nível Adequado e Avançado, estimado a partir de dados em painel empilhados.

Nível	Adequado						Avançado					
Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho		Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,202*** (0,002)	0,217*** (0,002)	0,248*** (0,010)	0,244*** (0,012)	0,251*** (0,007)	0,214*** (0,008)	0,168*** (0,003)	0,117*** (0,003)	0,171*** (0,014)	0,085*** (0,011)	0,134*** (0,008)	0,047*** (0,006)
Adequado	0,404*** (0,002)	0,430*** (0,002)	0,421*** (0,009)	0,434*** (0,010)	0,417*** (0,006)	0,401*** (0,007)	0,364*** (0,002)	0,271*** (0,002)	0,368*** (0,012)	0,200*** (0,011)	0,317*** (0,008)	0,154*** (0,006)
Feminino	0,073*** (0,001)	-0,047** (0,001)	0,078*** (0,009)	-0,070*** (0,008)	0,076*** (0,006)	-0,046*** (0,005)	0,029*** (0,001)	-0,026** (0,001)	0,022*** (0,006)	-0,029*** (0,004)	0,020*** (0,004)	-0,015*** (0,003)
Branco	0,044*** (0,002)	0,049*** (0,002)	0,011 (0,014)	0,031* (0,013)	0,060*** (0,090)	0,054*** (0,009)	0,034*** (0,002)	0,025*** (0,001)	0,020* (0,009)	0,012* (0,006)	0,024*** (0,006)	0,019*** (0,004)
Bolsa Família	-0,017*** (0,002)	-0,011** (0,003)	0,008 (0,015)	0,015 (0,015)	-0,013 (0,010)	0,005 (0,010)	-0,014*** (0,002)	-0,011** (0,002)	-0,001 (0,011)	0,007 (0,008)	-0,003 (0,006)	0,006 (0,005)
Urbano	0,016*** (0,001)	-0,018** (0,002)	0,036*** (0,010)	-0,003 (0,009)	0,012 (0,006)	-0,014* (0,006)	0,003* (0,001)	-0,021** (0,001)	0,015* (0,006)	-0,007 (0,004)	0,001 (0,004)	-0,013*** (0,003)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para

alunos cuja raça era desconhecida e para cada ano do painel foram omitidas da tabela.

Comparando as estimações do nível Adequado, a magnitude do efeito, em todas as amostras, é bem próxima. Novamente, os efeitos são maiores para MT do que para LP, o contrário ocorre para os Estados com baixo desempenho.

Ser do sexo feminino aumenta as chances de sucesso, no que diz respeito a proficiência, na disciplina de LP. O oposto ocorre em MT. Além disso, ter bolsa família só é estatisticamente significante para a amostra geral. Em suma, os efeitos do modelo com dados em painel são muito similares ao modelo originalmente estimado. Para o nível Avançado, os mesmos comentários podem ser feitos, com algumas exceções. Ser autodeclarado branco teve um efeito significante também em estados com baixo desempenho e não apenas no Ceará, como na estimação inicial. Além disso, estudar numa escola da zona urbana passou a ter um coeficiente significante para estes mesmos estados.

4.4. Análise Comparativa das Taxas de Conversão

A partir dos efeitos marginais estimados para a amostra com uma única coorte, foram estimadas as probabilidades do aluno estar no nível Adequado (ou avançado), condicional ao estudante estar em cada um dos níveis na alfabetização (2º ano) - Básico, Intermediário ou Adequado – de acordo com suas características. Estas probabilidades refletem a taxa de conversão.

A Tabela 8 apresenta um comparativo, para o nível Adequado e Avançado, de acordo com a representatividade da amostra e os tipos de discentes, em atraso ou não, considerados. Em todos os casos as taxas são menores para alunos com atraso, como esperado. A disparidade entre alunos, com e sem atraso, é mais significativa no estado do Ceará. Além disso, quanto mais avançado o nível de alfabetização, maior é a diferença entre as taxas de conversão.

Em outras palavras, os alunos com e sem atraso têm chances mais próximas de atingirem o nível Adequado no 5º ano quando pertencem ao grupo com nível Básico no 2º ano, em comparação ao grupo com nível Intermediário ou Adequado.

Um aluno na amostra do Ceará, do nível Básico e sem atraso, por exemplo, tem 37% de chances de atingir o nível Adequado, em LP, no 5º ano. Caso esse aluno esteja numa situação de atraso, a mesma probabilidade cai para 31%. Um discente no nível Intermediário, segundo a proficiência no SPAECE Alfa, tem 54% de chances de chegar ao mesmo nível Adequado no 5º ano.

Caso sua condição seja de atraso escolar, mantendo o nível de alfabetização, esse percentual é de 42%. Por fim, no nível Adequado de alfabetização, a diferença de probabilidade entre alunos com e sem atraso é de 29 pontos percentuais. A discrepância entre esses dois tipos de estudantes é bastante semelhante em relação à disciplina. A média das diferenças entre Língua Portuguesa e Matemática é praticamente a mesma em cada amostra, com exceção da amostra representativa para o Brasil, onde a diferença média é de 24 pontos percentuais para Língua Portuguesa e 20 pontos percentuais para Matemática.

Quanto ao nível Avançado, novamente, para o Ceará as diferenças são maiores, seguido do Brasil e dos Estados com baixo desempenho. Logo, nesses últimos, a disparidade entre alunos com e sem atraso, na chance de atingir o nível Avançado é menor. Analisando as taxas de conversão por disciplina, alunos com e sem atraso diferem mais em Língua Portuguesa do que em Matemática. A partir destas informações, pode-se inferir que quanto melhor a alfabetização dos alunos, maiores as chances de atingirem um nível maior no 5º ano, independentemente da situação de atraso escolar. O fato de que as taxas de conversão são maiores para alunos sem atraso escolar não pode ser interpretado como justificativa para uma política de ausência de reprovações.

A situação de atraso escolar contribui para evasão e abandono, além de aumentar os gastos por meio de políticas de correção de fluxo escolar. Por outro lado, Correia, Bonamino e Soares (2014) sugerem que a repetência não é uma medida pedagógica efetiva, uma vez que os alunos que passaram pela experiência da repetência apresentaram ganhos de proficiência inferiores aos que estão nas mesmas condições e que foram promovidos. Além disso, os ganhos de proficiência apresentados pelos alunos repetentes não se mantêm ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 8 - Comparativo das taxas de conversão para o Nível Adequado e Avançado

Grupo no SPAECE Alfa	Adequado				Avançado			
	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática	
	Sem atraso	Com atraso	Sem atraso	Com atraso	Sem atraso	Com atraso	Sem atraso	Com atraso
Ceará								
Básico	37%	31%	26%	22%	13%	8%	9%	5%
Intermediário	54%	42%	47%	32%	33%	13%	25%	9%
Adequado	82%	53%	73%	45%	58%	27%	43%	22%
Brasil								
Básico	32%	22%	16%	13%	6%	4%	3%	2%
Intermediário	57%	32%	44%	27%	35%	12%	17%	1,6%
Adequado	78%	41%	66%	27%	57%	14%	31%	4%
Estados com baixo desempenho								
Básico	29%	23%	18%	9%	6%	3%	3%	1%
Intermediário	57%	31%	40%	17%	26%	8%	11%	2%
Adequado	73%	31%	59%	19%	45%	10%	21%	3%

Elaboração Própria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi averiguar a relação existente entre as notas no 2º e no 5º ano do EF. Como esperado, quanto maior o nível da alfabetização das crianças na idade certa, maior a chance de atingirem nível adequado ou avançado no 5º ano. A metodologia proposta permitiu estimar a chance desse aluno atingir o nível Adequado ou o Avançado no 5º ano, considerando seu desempenho no 2º ano e suas características socioeconômicas.

Outro ponto a ser destacado é que se partiu de uma amostra de alunos do Ceará, a partir dos dados SPAECE-Alfa e SPAECE-5º ano, e se buscou uma representação dos discentes a nível Brasil, considerando ainda estados com baixo desempenho no SAEB. Em todos os casos, a nota no 2º ano apresentou maior efeito marginal sobre a probabilidade de atingir o nível desejado no 5º ano.

Das análises de sensibilidade e de robustez dos resultados, pode-se inferir que a alfabetização na idade certa é o fator que melhor prevê a nota no 5º ano do EF, independente da origem social e/ou econômica.

As taxas de conversão foram maiores para a amostra do Ceará, refletindo maior qualidade da alfabetização do Estado, conhecido por suas políticas de incentivo a educação de qualidade como o PAIC, Prêmio Escola Nota Dez e o ICMS Educacional, seguido pelas taxas a nível Brasil e demais estados com desempenho aquém do desejado. Em relação às proficiências de língua portuguesa e matemática, não foram observadas diferenças significativas nas taxas de conversão.

Ao analisar apenas alunos em atraso escolar, verificou-se uma queda nas taxas de conversão, o que denota que o atraso em decorrência do nível de alfabetização tende a contribuir negativamente para a proficiência do 5º ano do EF. E, por isso, se faz necessário garantir o direito à alfabetização na idade certa.

Em síntese, é importante ressaltar que em termos de política pública, os resultados sugerem que se deve primar pela qualidade da educação e da alfabetização na idade certa e, ainda, que quanto melhor o nível de alfabetização, maior a chance de alcançar um bom desempenho no 5º ano do EF, independentemente da situação de atraso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, João Pedro; BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de; HENRIQUES, Ricardo. Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado. In: Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação / organização, Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 216 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18).

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Último acesso: fevereiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

COSTA, Leandro Oliveira; CARNOY, Martin. The effectiveness of an early-grade literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. Educational Evaluation and Policy Analysis, v. 37, n. 4, p. 567-590, 2015.

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 59, p. 242-269, 2014.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James J.; Schennach, Susanne M. Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. Econometrica, v. 78, n. 3, p. 883–931, 2010.

CURRIE, Janet; THOMAS, Duncan. Does Head Start Make a Difference? The American Economic Review, v. 85, n. 3, p. 341-364, 1995.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? Educação em revista, p. 241-267, 2007.

HANUSHEK, Eric A.; KIMKO, Dennis D. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. The American Economic Review, v. 90, n. 5, p. 1184-1208, 2010.

HANUSHEK, Eric A.; LINK, Susanne; WOESSMANN, Ludger. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. Journal of Development Economics, v. 104, p. 212–232, 2013.

JENCKS, C., PHILLIPS, M. The Black–White test score gap. Brookings Institution Press, 1998.

NISSEN, Annika et al. Comparing apples with oranges? An approach to link TIMSS and the National Educational Panel Study in Germany via equipercentile and IRT methods. Studies in Educational Evaluation, v. 47, p. 58-67, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. PISA 2018 Technical Report. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2019

SAMPAIO, Maria Odalice dos Santos; IRFFI, Guilherme. “Eu Gosto de Juazeiro e Adoro Petrolina”: análises do programa Nova Semente em Petrolina-PE sobre a alfabetização dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, Fortaleza, 2022.

Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/?repeat=w3tc. Acesso em: 01/08/2023.

WAGNER, Helene et al. Are the tests scores of the Programme for International Student Assessment (PISA) and the National Educational Panel Study (NEPS) science tests comparable? An assessment of test equivalence in German Schools. Studies in Educational Evaluation, v. 59, p. 278-287, 2018.

Democratizar o acesso e a permanência às universidades: Políticas de ações afirmativas e a garantia da igualdade para estudantes negros

Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que investigou a permanência de estudantes negros no ensino superior público brasileiro. O estudo buscou compreender e debater os desafios relacionados ao acesso e à permanência desses estudantes na universidade pública. A pesquisa foi conduzida com alunos ingressantes por meio do sistema de cotas étnico-raciais e socioeconômicas. A análise dos dados coletados permitiu entender a trajetória desses estudantes e as diferentes formas de ingresso na UFSCar no período de 2008 a 2022. Isso reforça a importância de manter e expandir medidas que promovam a democratização do acesso à universidade pública. Além disso, as questões levantadas pelos estudantes destacaram a necessidade de avançar em programas e políticas institucionais que não apenas ampliem o acesso, mas também garantam a permanência efetiva, material e simbólica, dos estudantes negros.

Palavras-chave: Acesso e Permanência na Universidade Pública; Ações Afirmativas; Relações Étnico-Raciais; Cotas; Reserva de Vagas.

DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A desigualdade social é uma característica histórica e estrutural da sociedade brasileira, que tem se mantido e se reproduzido mesmo em períodos de crescimento e prosperidade econômica, é marcada, principalmente, pela distribuição desigual de renda (salários) que se manifesta nos índices discrepantes de concentração de renda conforme aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2019, intitulado "Além da renda, além das médias, além do hoje: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI". De acordo com o ranking sobre o desenvolvimento humano, no Brasil, esse 1% mais rico concentra 28,3% da renda total do país, perdendo apenas para o Catar, onde 1% mais rico concentra 29% da renda.

Embora o eixo central das desigualdades na sociedade brasileira seja socioeconômico,

oriundo das diferenças entre as classes sociais, há um entrecruzamento com as demais formas de manifestações das desigualdades, como as raciais, de gênero, as territoriais (regionais), de idade, condição de deficiência e outras. Neste entrecruzamento é fundamental considerar o fator do racismo em sua constituição, persistência e reprodução. A desigualdade histórica de direitos e oportunidades entre brancos e negros foi decisiva para compor a situação vivenciada por negros na atualidade, além disto, tem-se a constituição do racismo estrutural no Brasil como consequência histórica.

A história de séculos de exploração foi alimentada inclusive por medidas governamentais que restringiam a integração da população negra liberta. O racismo travestido de ciência deu lugar, ao longo da primeira metade do século 20, a um discurso de elogio da mestiçagem e de democracia racial. A negação do racismo constituía-se em política de Estado, a despeito das denúncias constantes dos movimentos sociais negros (SILVA, 2018, p. 9).

Nesta perspectiva, a educação é considerada como a principal estratégia de promoção da ascensão social e profissional, no entanto, apesar da importância, a população negra possui oportunidades desiguais de acesso aos bens da sociedade. Consequentemente, as desigualdades raciais na educação se manifestam de formas distintas em todos os níveis de ensino: o ensino fundamental tem o acesso universalizado, mas apresenta indicadores significativos de reprovação e abandono de alunos. No ensino médio, os problemas referem-se à baixa qualidade e altos níveis de reprovação e evasão, que se explica em parte pela falta de identidade com esta etapa de ensino e, também, pela necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, o que para muitos jovens se faz primordial devido a serem oriundos de famílias de baixa renda. Por fim, no ensino superior, as desigualdades ainda persistem, apesar da redução observada nas duas décadas deste século.

Desse modo, entende-se que a política de ações afirmativas implementada pelo Estado Brasileiro desde os anos iniciais deste século, tem adotado a educação como principal estratégia para promover e incentivar o reconhecimento, valorização e afirmação de direitos e identidade da população negra, bem como o combate ao racismo e todo tipo de discriminação. Neste processo, os movimentos negros têm uma trajetória de reivindicações, em especial, no que tange à educação, assim, se fizeram ouvir em demandas que há muito tempo reivindicavam, como propostas de combate ao racismo e desenvolvimento de ações

afirmativas para o acesso aos cursos profissionalizantes e às universidades.

Neste sentido, a ação afirmativa pode ser definida como:

> [...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 13).

As ações afirmativas modificaram e diversificaram o perfil dos estudantes universitários, com o aumento da presença de negros e pessoas de baixa renda em um ambiente que era reservado a grupos da elite.

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA NA UFSCAR

Com o processo de expansão do sistema de ensino superior nas instituições federais brasileiras, observado desde 2002 com a instituição da Lei nº 10.558 - Programa Diversidade na Universidade, seguido pela implementação do REUNI (2007) e complementado pela alteração dos mecanismos de ingresso Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, o perfil da comunidade universitária foi modificado. Essas ações contribuíram para que alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis – raça, gênero e etnias distintas – fossem incorporados a um nível de ensino que, até bem pouco tempo atrás, eram concedidas a uma parte de indivíduos socialmente privilegiados. As universidades federais aproximam-se, como nunca, do perfil plural e desigual da sociedade brasileira, com aumento da presença de alunos pretos e pardos, indígenas, provenientes das periferias, de origem rural e quilombola, de egressos de escola pública e com baixos níveis de renda familiar per capita

As políticas de ações afirmativas têm melhorado os indicadores dos estudantes negros. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2018, 50,3% de pretos e pardos ocupavam vagas nas universidades públicas brasileiras. Já brancos e outros compõem 49,7% do total. Apesar do maior acesso, esse grupo ainda está sub-representado nas universidades públicas, já que, na população em geral, 56% das pessoas são negras e pardas (IBGE, 2021).

Neste sentido, este estudo apresenta uma análise com foco nas desigualdades de acesso e de permanência dos estudantes que ingressaram na universidade pelo sistema de reservas de vagas pelo critério étnico-racial, ou seja, ingressantes de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com e sem critério de renda associado (Grupos 1 e 3), além dos ingressantes na reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD) deste mesmo grupo (1D e 3D).

Dessa forma, nesta pesquisa, as categorias de ingresso foram agrupadas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Agrupamento das categorias de ingresso após a promulgação da Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2013 a 202) e sistema próprio de cotas da (OMITIDO) (2008 a 2012)

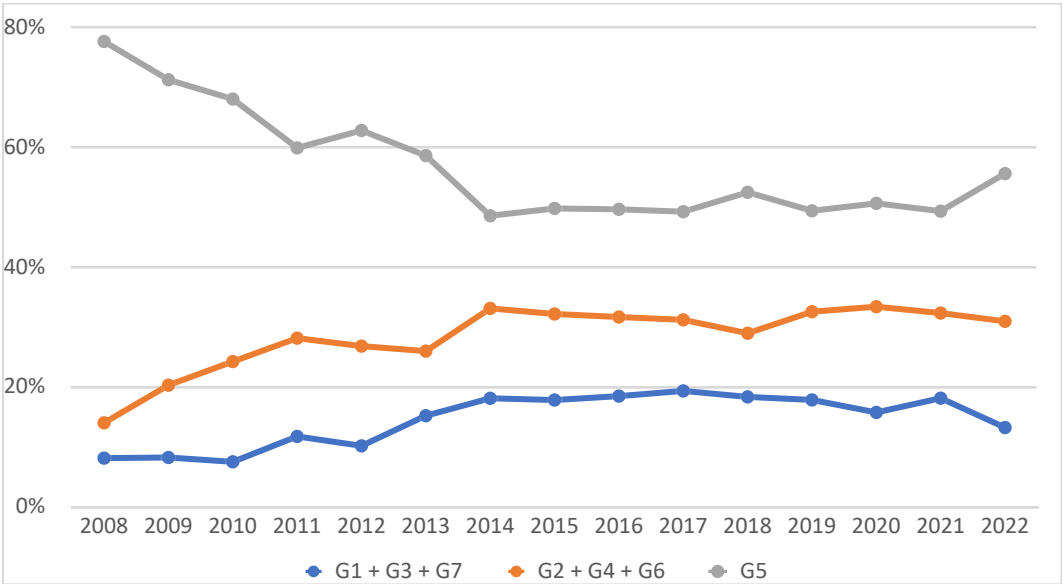
Agrupamento	Grupo e descrição
G1 + G3 + G7	Grupos 1, 3, 1D e 3D - ingressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com e sem critério de renda associados + Grupo 7 - estudantes pretos ou pardos com Ensino Médio cursado integralmente em escola pública, sistema próprio de cotas da (OMITIDO)
G2 + G4 + G6**	Grupos 2, 4, 2D e 4D - ingressos de escola pública com e sem critério de renda associados + Grupo 6 - estudantes cujo Ensino Médio foi cursado integralmente em escola pública, sistema próprio de cotas da (OMITIDO).
G5	Grupo 5 - ingressantes pela ampla concorrência.

Os grupos PcDs: 1D, 2D, 3D e 4D, foram incorporados nos grupos 1, 2, 3 e 4.

A UFSCar no período de 2008 a 2012, desenvolveu um programa próprio de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e para estudantes negros de acordo com o percentual apresentado no Estado de São Paulo. A partir de 2013 adotou as regras da Lei 12.711/2012, que padronizou os programas de reserva de vagas das universidades federais.

Os dados abaixo são referentes ao número de estudantes ingressantes na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), considerando os quaro campis: Araras, Lagoa do Sino, São Carlos e Sorocaba. Os dados são apresentados a partir de 2008 para evidenciar o aumento no ingresso dos alunos cotistas, no qual acompanha o cronograma de implantação do Sistema de Reserva de vagas, ocorrido entre os anos de 2008 a 2022 na UFSCar.

Gráfico 1 – Percentual de alunos ingressantes nas modalidades de ingresso de 2008 a 2022 (Total UFSCar - Campus Araras, Lagoa do Sino, São Carlos, e Sorocaba)



Fonte: Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR) 20 de junho de 2022

G1+G3+G7: (ingressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas)

G2+G4+G6: (ingressos de escola pública)

G5: (ampla concorrência)

Dados organizados pela autora

No período de 2008 a 2022, o percentual de estudantes egressos de escola pública (G1+G3+G7+ G2+G4+G6) dobrou, passando de 22% em 2008 para 44% em 2022. No entanto, este número ainda é menor que o número de estudantes que ingressaram pelo acesso universal (G5), via de regra, brancos, que foi de 56%.

Em 2022 (Gráfico 1) destaca-se o percentual de 13% de estudantes ingressos pelos Grupos (G1+G3), composto por estudantes egressos de escola pública e negros, o menor índice desde a regulamentação e adoção da Lei nº 12.711 pela UFSCar. Observa-se ainda que, em 2022, estudantes ingressos por reserva de vagas, sendo egressos de escola pública (G1+G3+G7+ G2+G4), representaram 44% dos estudantes ingressantes neste ano.

Apesar das condições de permanência serem amplas, ações e medidas institucionais são fundamentais para garantir que os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica concluam com sucesso sua trajetória na universidade.

Desse modo a discussão sobre a permanência estudantil torna-se imprescindível pois, construir mecanismos para o ingresso é fundamental, no entanto, para que essa democratização se torne eficaz, é necessário discutir a respeito das ações para o acolhimento destes estudantes, de maneira que seja garantida a sua permanência nos seus

aspectos material, simbólico e de impacto social, dentro e fora da Universidade, bem como implementação de políticas institucionais de combate ao racismo e a discriminação.

No âmbito da educação, a política de assistência estudantil deve contribuir para reduzir os efeitos das desigualdades sociais, por meio da criação de mecanismos que viabilizem a permanência e que possibilite assistência aos estudantes que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas. Desse modo, promover condições para prosseguir na vida acadêmica é de fundamental importância neste processo.

A permanência envolve tanto aspectos materiais quanto aspectos simbólicos, os quais contribuem para o processo de afiliação institucional ao ensino superior O percurso acadêmico bem-sucedido é aquele em que o estudante compreende os aspectos próprios à vida universitária, aspectos referentes à apropriação de conteúdos intelectuais, construção de saberes e conhecimentos, apropriação dos códigos e rotinas próprios do ensino superior (COULON, 2008).

A permanência material envolve elementos mais evidentes como o transporte, a alimentação, moradia, aquisição de livros. Já a permanência simbólica, os elementos decorrem por meios mais subjetivos que contemplam os sentidos, as interações, a apropriação do espaço universitário e a afiliação estudantil (CARNEIRO; SAMPAIO, 2015).

A pesquisa realizada com os estudantes, mostra que 60% dos estudantes que responderam ao questionário se mantêm na universidade com recursos próprios, seja pela ajuda de familiares ou trabalho, e 33% indicou que se mantém com Bolsa Assistência Estudantil. No Ensino Superior, as desvantagens econômicas e de aprendizagem acompanham os estudantes negros e interferem, novamente, na sua permanência na universidade. Sem conseguir acompanhar as disciplinas do curso ou se manter financeiramente, milhares de estudantes negros evadem do Ensino Superior.

Para enfrentar as dificuldades referentes à permanência na universidade a maioria dos estudantes indicou buscar agir de modo a ser o mais invisível possível e estudar bastante para ter um excelente desempenho

A dificuldade de subsistência foi indicada por 50% dos estudantes como a principal dificuldade enfrentada para se manter na Universidade, pois sem condições econômicas para possibilitar o sustento, eles se veem obrigados a procurar emprego ou ajuda da família.

Ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo é uma das grandes dificuldades para os estudantes. Isso porque, a concomitância dessas atividades pode resultar em um tempo maior para se formar ou mesmo na evasão da faculdade para permanecerem no mercado de trabalho.

A segunda questão está relacionada ao preconceito, discriminação, racismo, sentimento de incapacidade e não pertencimento, indicada por 40% dos estudantes como a segunda maior dificuldade. O racismo que volta e meia se manifesta nas declarações dos docentes e até mesmo entre os estudantes é outro fator explicativo para a evasão de alunos negros. É difícil conviver em ambientes onde as pessoas insistem em fazer comentários e ter atitudes racistas.

Ao se referir a urgência de se lutar pela concretização da igualdade dos coletivos diversos, tratados historicamente como desiguais, Gomes afirma:

> Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (GOMES, 2011, p. 115).

Pacheco (2011) destaca que os direitos sociais, como o direito à educação, vão além de não ser excluído da escola, mas, acima de tudo, remete ao fato de conseguir uma vaga e as condições próprias para se estudar. A educação, portanto, é uma importante ferramenta de desenvolvimento social e, por meio dela, é possível realizar a mobilidade e mudança social. Por essa razão, torna-se imprescindível que o governo designe recursos e incentive a formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida a questão central: as ações do Governo Federal, das Universidades Federais e da UFSCar têm alcançado os objetivos de ampliar a presença e garantir o acesso e a permanência dos estudantes negros, reduzindo as desigualdades raciais no Ensino Superior? Na busca de respostas foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica e documental sobre as desigualdades raciais no Brasil, sobre as políticas de ações afirmativas, em especial, na área da educação e os programas de implementação

dessas políticas. Para entender a implementação desses programas na UFSCar, além da análise descritiva dos dados dos estudantes ingressos no período de 2008 a 2022, foi realizada uma pesquisa com os estudantes da graduação da UFSCar – campus São Carlos, ingressantes por meio do sistema de reserva de vagas com critério étnico-racial.

No Brasil, as diferenças sociais entre brancos e negros são nítidas no cotidiano. Além do aspecto econômico, no qual pessoas pretas e pardas são a maioria entre as que possuem rendimentos mais baixos, a persistência de situações de maior vulnerabilidade verificadas nos setores como a educação mostram evidente desequilíbrio em prejuízo para a população negra

Ao longo das duas últimas décadas, a partir das iniciativas de algumas instituições públicas de educação superior e posteriormente da Lei Federal nº 12.711/2012, a universidade pública deixou de ser um espaço ocupado prioritariamente pela população branca e socioeconomicamente privilegiada, e passou a promover a inclusão de um significativo contingente de estudantes vindos das camadas populares, ao mesmo tempo em que promoveu uma diversificação do público estudantil, com políticas de inclusão racial, de gênero e de pessoas com deficiência. Por outro lado, é necessário mais tempo para que esse tipo de política educacional resulte em impactos mais expressivos na educação superior e na sociedade, sendo fundamentais uma avaliação periódica destinada aos aperfeiçoamentos necessários, contemplando não só ingresso, mas principalmente mecanismos e ações institucionais voltadas à permanência.

Com o acesso de estudantes pelo sistema de reserva de vagas implantado, tornaram-se necessárias outras políticas para que fosse garantida a permanência desses alunos. A Assistência Estudantil na UFSCar foi regulamentada pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) no ano 2012. Nos últimos anos, o acesso dos estudantes ao PAE ocorre pelos indicadores de risco de vulnerabilidade, e não é considerado o recorte racial do estudante e/ou o grupo de ingresso, como indicadores no processo para ingresso ao Programa de Assistência Estudantil. As políticas universais que têm por objetivo reduzir as desigualdades sociais são importantes, porém, não são suficientes para reduzir a desigualdade que separa negros e brancos.

É importante o monitoramento permanente da política de reserva de vagas a partir do critério racial pela UFSCar, tanto no sentido de aperfeiçoamento da política como de

aproximação da pauta racial à pluralização e democratização do espaço acadêmico, estimulando também a incorporação de conteúdos e disciplinas com a temática racial, elaboração de editais condizentes com as ações afirmativas, além do acompanhamento dos alunos (as) cotistas

Destaca-se, portanto, a importância de mecanismos e espaços institucionais para implantação de uma política de permanência para o atendimento aos estudantes que ingressam na universidade pela política de reserva de vagas, uma efetiva ação da universidade em processos de alimentação de bancos de dados públicos e transparentes, referentes ao acesso e à assistência estudantil.

A realização deste trabalho permitiu conhecer melhor a situação do grupo de alunos na UFSCar que pertencem ao público investigado, cujos resultados podem contribuir na elaboração de novas iniciativas no sentido de superar essas dificuldades e garantir a permanência com qualidade dos estudantes, sobretudo aqueles ingressantes pelo sistema de reserva de vagas.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, S.M.R. (org). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EdUFBA, 2011. p. 53-69.

COULON, A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, J. et al. Ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação. Rio de Janeiro: IBGE. 2021

INEP. Censo da Educação Superior - 2013. Brasília: MEC, 2014.

SILVA, T. D. Ação afirmativa para ingresso de negros no ensino superior: formação multinível da agenda governamental. Rev. Serv. Público. Brasília v. 69, n. 2, p. 7-34, abr/jun 2018.

Formação de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação no Município de Malanje, Angola

Ageu Adão Lora Serrote
Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade de Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem - Universidade do Minho; CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho
ageu2016@outlook.pt

Resumo

A presente comunicação resulta da investigação que está a ser realizada no âmbito do doutoramento em Estudos da Criança, com foco na Formação de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação no Município de Malanje, Angola. O sistema educativo angolano prevê a formação de cidadãos motivados e capazes de intervir activa, crítica e eficientemente na realidade que os cerca. Para que isso seja um facto, reconhece que é necessário que toda a exigência educativa se inicie nos alunos enquanto crianças do pré-escolar (INIDE, 2013; Lei n. º 32/20). Pretende-se, com a presente investigação, conhecer as conceções e as práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação, contribuindo dessa forma para construção de um programa de formação continua. Reconhece-se que, uma formação de professores de qualidade ajudará para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (Flores, 2015). Pesquisa em centros de Educação Infantil demonstra que, a educação de infância de qualidade, está interligada com a formação de professores, visto que, a qualificação dos professores vêm melhorando a qualidade das atividades na Educação Infantil (Evans e Kosec, 2011). As crianças têm direito a uma boa escola - uma boa construção, bons professores, boas atividades. Este é o direito de todas as crianças (Malaguzzi, 1993). Trata-se de um estudo de casos múltiplos que será realizado no contexto com educadora de infância no Centro Infantil e contexto professor do ensino primário na escola primária. O professor da classe de iniciação sente-se, muitas vezes, sem suportes Pedagógico/metodológico por falta de um plano de formações continuas especificas. Por outro lado, a fraca criatividade metodológica por parte dos professores, e a especificidade dos alunos - crianças que não frequentaram as Creches nem Jardins de Infância - faz com que os objectivos traçados para esta classe não sejam alcançados. Portanto, esta investigação visa desenhar um programa de formação continua para professores da classe de iniciação.

INTRODUÇÃO

O aumento da proporção de famílias que optam por programas de educação pré-escolar é significativo. Este cenário pode ser atribuído ao movimento mundial de mães de crianças pequenas rumo ao mercado de trabalho, e ao conhecimento amplo sobre o valor de uma boa educação na primeira infância (Schweinhart, Kagan, Kauerz e Bertrand, 2010). Assim sendo, vários países criam estratégias educativas para garantir a educação na primeira infância.

Uma avaliação de impacto recente conduzida por pesquisadores independentes, na África do Sul, confirmou a importância estratégica de oferecer oportunidades de educação pré-escolar e tomou a decisão de expandir o Programa Grau R e focar as suas energias nas comunidades mais pobres (Taylor, 2015). Pesquisa em centros de Educação Infantil em todo o Brasil demonstra que, a educação de infância de qualidade, está interligada com a formação de professores, visto que, a qualificação dos professores vêm melhorando a qualidade das atividades na Educação Infantil (Evans e Kosec, 2011). As crianças têm direito a uma boa escola - uma boa construção, bons professores, boas atividades. Este é o direito de todas as crianças (Malaguzzi, 1993). Em Angola, para dar resposta a necessidade de todos frequentarem o pré-escolar, implementou-se a classe de iniciação, que pode ser lecionada por professores ou por educadores de infância, em Jardim de Infância ou em escolas do Ensino Primário, para aquelas crianças que não têm condições de frequentarem a creche e o Jardim de infância (Lei 32/20).

De acordo com os estudos sobre "*Early Learning Matters*" publicado em 2018 pela OCDE, os primeiros cinco anos de vida das crianças são cruciais para seu desenvolvimento. Nesse período, as crianças aprendem em um ritmo mais rápido do que em qualquer outro momento de suas vidas, desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais que, são as bases para lidar com sucessos e contratempos futuros, profissionais e em suas vidas pessoais. Para favorecer esse desenvolvimento, as crianças precisam interação contínua, cuidado e atenção de seus cuidadores (OECD, 2018). Os adultos apoiam as crianças na organização do ambiente de aprendizagem, promovendo interações positivas e desafiadoras. Ao brincar, as crianças demonstram seu poder de aprendizagem e interagem de forma criativa com pessoas, materiais e ideias para construir conhecimento (Hohmann & Weikart 1997). As crianças precisam se sentir ativos e importante - ser recompensado por

seus próprios esforços, suas próprias inteligências, sua própria atividade e energia. Quando uma criança sente que essas coisas são valorizadas, eles se tornam uma fonte de força para ele (Malaguzzi, 1993).

1. Resultados Preliminares

1.1. Formação inicial e Continua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário: diálogos conceituais

A formação de Educadores de Infância torna-se um factor essencial na formação profissional para o atendimento a crianças pequenas: garante a identidade profissional, as práticas adequadas no contexto educativo e um olhar reflexivo sobre a educação e cuidados na primeira (Cró, & Dias, 2013, Craveiro, 2016, Pinho, Rede EPT & APDES, 2020). Atualmente, a formação de professores está a adquirir de forma gradual um status superior e universitário (Nóvoa, 2012). Neste contexto os professores, são formados de forma ativa, participando diretamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem (Day, 2021). A Formação inicial de professores é considerada, legalmente, necessária para obter qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor, normalmente considerada a primeira fase de um processo contínuo de formação docente (Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro)

De acordo com Gomes (2023), o atendimento a crianças precisa ser encaminhado por meio do desenvolvimento de acções competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na sua acção cotidiana. Nesta perspectiva, Baptista & Sanches (2005), defendem que, formar este profissional requer que se ponha em prática uma formação centrada no formando, mobilizadora de estratégias diversificadas e diferenciadas e, também, facilitadora da construção das competências necessárias a um desempenho profissional positivo. De modo que a capacidade de dominar e mobilizar esses saberes permite ao professor desenvolver, com competência, o conjunto de atividades que compõem a ação de ensinar, tais como: planejar, escolher metodologias, desenvolver atividades e administrar a turma, etc (Silva, 2017).

Para que os futuros educadores possam implementar uma ação conceitualmente sustentada, que reconheça os desafios atuais dos processos educativos, a formação inicial dos professores deve emergir como uma dinâmica essencial (Duarte & Moreira, 2020; Day,

2021). Por exemplo, a formação inicial de educadores de infância, deve ser realizada com as crianças nos seus respetivos contextos educativos, através da componente de estágio, permitindo o primeiro contacto do estudante com a realidade na qual será inserido (Gomes, 2023). Durante a formação, no contexto do estágio, os estudantes planificam propostas didáticas a partir de uma sequência de atividades de aprendizagem interessantes e significativas, que estimulam as crianças a assumirem uma atitude científica de procura de saber (Varela, 2020).

Entretanto, os estudantes, ao aprenderem, em contexto profissional, necessitam de um tempo prolongado e continuado de contacto com a realidade para desenvolverem competências adequadas de intervenção (através do contacto com o maior número possível de situações diversas) e, ainda, para refletirem sobre conhecimentos, capacidades, atitudes, crenças e valores, experimentando, avaliando, investigando e mudando (Craveiro, 2016). Ou seja, para que os futuros professores possam estar seguros no exercício futuro da profissão, eles precisam vivenciar a prática pedagógica, nomeadamente através da realização de um estágio pedagógico que acompanhe a componente científica do curso (Canhici, Leite & Fernandes, 2019).

Se por um lado a formação inicial fornece qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor, por outro lado, a formação continua garante a actualização e o equilíbrio profissional do professor. Daí que, ser professor implica ser investigador também. Não como uma pessoa que tenta aprender a ser um "super-professor", mas antes assumindo a responsabilidade necessária para a construção individual de conhecimentos epistemologicamente relevantes (Duarte & Moreira, 2020). A formação continua de professores, entendida como um conjunto de ações deliberadas, intencionais e planejadas, capacita o profissional para o desempenho de suas funções didáticas e orientar os alunos para o melhor aprendizado (Moreira, & Cunha, 2019). São momentos para esclarecimento e partilhas de experiências e, é vista como um processo fundamental para o amadurecimento das equipes (Noleto, 2008).

A importância do investimento na formação contínua deve-se ao facto da mesma permitir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências a partir das quais emergem novas estratégias de trabalho, promovem a inovação e eficiência no processo de ensino – aprendizagem (Grilo et. al, 2018). Porém, muitos professores relatam que as formações

continuas institucionais não atendem satisfatoriamente às suas necessidades. Acontecem, muitas vezes, de maneira comercial e desvinculada da realidade educacional, sendo baseada apenas na transmissão de conhecimentos, ao passo que desvaloriza as experiências vividas na prática pelos professores (Ferreira & Santos, 2016).

Na profissão docente, caracterizada por exigir do professor habilidades específicas para lidar com o contexto tão heterogêneo que é a escola, a formação continuada torna-se mecanismo fundamental na busca por uma docência contextualizada e eficaz (Ferreira & Santos, 2016). Assim sendo, é de suma importância que haja um investimento na formação continua e na valorização dos professores. É preciso que o movimento para superação dos desafios na busca de solução aos problemas vivenciados no cotidiano seja constante, contribuindo, assim, para criação de espaço de diálogo, estudos, debates, troca de experiências entre profissionais com o objectivo de colaborar no desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem à criança o desenvolvimento integral e uma aprendizagem significativa (Gomes, 2023).

A formação continua de professores pode acontecer como resultado de estudos independentes, participação em eventos científicos, palestras, workshops, cursos de aperfeiçoamento profissional, mestrados e doutorados, e toda e qualquer ação que contribua para carreira docente (Moreira, & Cunha, 2019). Nessa perspectiva, descreve-se quatro modelos de aprendizagem existentes na formação continuada: i formação *por meio de Cursos* (compreendem o aprender de outros); ii. os *seminários em grupos* (processos formativos de aprendizagem grupal, com fins colaborativos, aprende-se com os outros); iii. *Autoformação* (possibilita ao profissional determinar suas próprias metas de aprendizagem de acordo com sua experiência de vida profissional); iv. *Aprendizagem informal* (desenvolvida por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares) (Ferreira & Santos, 2016). Portanto, as propostas de formação geridas nessa perspectiva, exigiriam, em alguns casos, uma parceria entre a escola e as universidades (Nogueira, 2007).

1.2. Organização e estrutura curricular dos cursos de formação Inicial e Continua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário em Angola

O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, publicado pelo Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro, decreta que, a formação inicial é organizada

segundo o modelo integrado ou sequencial:

I. No modelo integrado, o seu currículo inclui, desde o início, a formação geral, em uma ou mais disciplina, e a formação profissional, teórica e prática, para o ensino das mesmas.
II. No modelo sequencial, o estudante frequenta inicialmente um programa de formação geral para obter um diploma em uma disciplina (por exemplo, o II ciclo do ensino secundário ou uma licenciatura em geografia), após a obtenção do qual se inscreve num programa de formação profissional, teórica e prática, para obter a habilitação para o exercício da profissão docente.

De realçar que, a formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário é organizada de acordo com o modelo integrado, enquanto a formação inicial de professores do ensino secundário geral, técnico-profissional e pedagógico deve ser prioritariamente organizado de acordo com o modelo sequencial.

Para o exercício da função de educador de infância, deve-se possuir como habilitações mínimas o II Ciclo do Ensino Secundário na Área de Educador de Infância ou equivalente, certificado pelo órgão responsável pelo sector da educação. Já o auxiliar de Acção Educativa deve possuir como habilitações mínimas o curso de vigilante de infância ou de auxiliar de acção educativa certificada pelo órgão responsável pela acção social e ter, no mínimo, o Iciclo do ensino secundário (Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de Julho).

Existem diferentes instituições de formação inicial de Educador de Infância e Professores do Ensino Primário em Angola (Decreto executivo n.º 190/23 de 06 de Setembro; Alfredo e Tortella, 2014; Rede EPT & APDES, 2020):

- *Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social*: vinculada ao ex-MINARS, lecciona os cursos básicos de educador de infância (duração de 10 meses, exigindo a 9ª classe de escolaridade; de vigilante de infância (duração de 5 meses, exigindo a 6ªclasse) e de ama;
- *Magistério Primário / Escola de Formação de Professores (EFP)*: vinculada ao Ministério da Educação, com os cursos médios de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário (1ª à 6ª classes). É exigida a 9ª classe, o curso tem a duração de 4 anos.
- *Institutos Superiores* que leccionam os cursos de educação de infância, com a duração de 4 anos: Instituto Superior de ciências da educação de cabinda; Instituto Superior de

ciências da educação de Benguela; Instituto Superior de ciências da educação do Sumbe; Instituto Superior de ciências da educação da Huíla; No Instituto Superior Politécnico Humanidades e Tecnologias – Ekuikui II e Instituto Superior Politécnico da Catepa.

Não obstante, as diferentes instituições existentes, Alfredo e Tortella (2014), ao abordarem sobre a Formação de professores em Angola, sinalizam que, a fragilidade na seriedade da prática educativa em Angola é resultado da carência de professores qualificados ou especializados. O outro aspeto que preocupa, na formação inicial, tem a ver com o facto de apresentar o mesmo design curricular para vários níveis de educação (Pinho, Cró, & Dias, (2013). Tal como ocorre com o Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico em Angola, disponibilizado pelo MED (2019), que apresenta uma estrutura curricular com dois planos de estudo para responder à formação de professores do pré-escolar e do ensino primário, como constata no quadro:

Quadro 1: Unidades curriculares específicas para formação de educadores de infância e professores do ensino primário a nível do ensino secundário

Educador de Infância	Professor do ensino Primário
Formação Específica	**Formação Específica**
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
Necessidades Educativas Especiais	Necessidades Educativas Especiais
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar	Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar
Higiene e Saúde Escolar	Higiene e Saúde Escolar
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular	Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular
Formação Pessoal, Social e Deontológica	Formação Pessoal, Social e Deontológica
Expressões	Expressões

Fonte: Elaboração do autor com base no plano curricular do ensino secundário pedagógico

No que se refere a formação específica, nota-se semelhança nas unidades curricular quer para formação de educador de infância como para formação de professor do ensino primário. Porém, com base a este facto, emergem algumas interrogações sobre os rumos da identidade profissional, que interferem em princípios de atuação e determinam a adequação das práticas profissionais às necessidades das crianças pequenas (Craveiro, 2016).

O que parece ser a questão fundamental é a necessidade de assegurar um saber específico

para cada nível de educação e, desta forma, diferenciar os planos curriculares para cada um desses níveis (Pinho, Cró, & Dias, 2013). Nesta perspectiva, Canhici, Leite & Fernandes (2019), defendem a necessidade de se formar comissões científicas, como forma de garantir maior envolvimento especializado na organização dos planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Entretanto, é crucial assegurar uma formação interdisciplinar do ensino em geral e uma formação teórico-prática que contribua para a credibilidade profissional do educador de infância, através da adoção de uma intervenção prática esclarecida pela ciência (Pinho, Cró, & Dias, 2013). Visto que, a formação e o perfil do professor constituem riqueza pela capacidade do professor entender e tirar proveito dos diferentes saberes que se articulam com vista a enraizar o profissionalismo (Alfredo e Tortella, 2014).

2. Conclusões e Implicações

A Educação pré-escolar é a base da educação, que cuida da primeira infância. Daí que se torne cada vez urgente, refletir sobre formação de professores da classe de iniciação. Visto que, não existe uma formação específica para trabalhar com crianças da classe de iniciação. O professor da classe de iniciação é alguém formado em educação de infância e, em um número elevado, os professores formados em ensino primário.

O professor da classe de iniciação sente-se, muitas vezes, sem suportes Pedagógico/ metodológico por falta de um plano de formação especifica. Porém, a complexidade da classe de iniciação exige, essencialmente, conhecimentos sobre as características das crianças pequenas, como aprendem e se desenvolvem e sobre a pedagogia para a infância, no sentido de facilitar a partilha de saberes. Ou seja, é nesse contexto em que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de acção, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se mudança das práticas (Alarcão & Canha, 2013)

Entretanto, na experiência que tive enquanto supervisor do gabinete provincial da educação, constatei por um lado que, o insuficiente domínio do conhecimento científico e pedagógico específico, dos professores no subsistema de educação pré-escolar, limita e empobrece as oportunidades de aprendizagem das crianças (Jensen e Haddad, 2018). Por outro lado, a fraca criatividade metodológica por parte dos professores, e a especificidade

dos alunos - crianças da escola primária que não frequentaram as Creches nem Jardins de Infância - faz com que os objectivos traçados para esta classe não sejam alcançados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfredo, F. C. E Tortella, J. C. B. (2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 33, p. 125-142, jan./abr.

Baptista, M. I. & Sanches, M. A. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In PORTUGAL, Gabriela & PEREIRA, Luisa Álvares (orga). 1ª simposio Nacional de educação básica: Pré-escolar e I ciclo. Universidade de Aveiro: Portugal.

Canhici, H.; Leite, C. E Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em angola: perceções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n° 14, p. 37-68, abr./jun.

Craveiro, C. (2016). Formación de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis. Reladei: Revista Latinoamericana de Educación Infantil. 5 (4)

Day, C. (2021). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora

Decreto executivo n.º 190/23 de 06 de Setembro. Cria os cursos de Licenciatura em Ensino Primário e em educação de Infância. Diário da República, I Série – n.º 168: Angola, Luanda;

Decreto Executivo n.º 59/21 de 10 de Março. Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes de Educação e Ensino em Serviço na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e no Ensino secundário. I Série – n.º 43: Angola, Luanda;

Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de Julho. Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. Diário da República, Série – n.º 95: Angola, Luanda;

Decreto Presidencial n.º 195/23 de 11 de Outubro. Regime Jurídico do Subsistema de educação Pré-escolar. Diário da República, I Série – n.º 193: Angola, Luanda;

Decreto Presidencial n.º 205/18 de 03 de Setembro. Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. Diário da República, Série – n.º 135: Angola, Luanda;

Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro. Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República, Série – n.º 168: Angola, Luanda;

Duarte, J.; Matias, N.; Figueiredo, M. E Augusto, I. C. (2014). A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola. In : COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas. Lisboa: Centro de Estudos

Duarte, P., e Moreira, A. I. (2020). Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 78 – 98

Ferreira, J. S. & Santos, J. H. (2016). Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 3, set./dez.

Francisco, I. C. (2020). PNFQ: olhar a formação continuada como contributo social em Angola. Revista Docent Discunt, Engenheiro Coelho, SP, volume 01, número 2, p. 45-53.

Gomes, (2023). Educação Infantil: formação continuada e o impacto na prática pedagógica. Curitiba: Appris.

Grilo, et al. (2018). Guia Metodológico de apoio à Zona de Influência Pedagógica – ZIP. 2ª Edição. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE)

Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto. Lei que Altera a Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. I Série – n.º 123: Angola, Luanda;

MED. (2019). Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico. Editora Moderna: Angola, Luanda.

Moreira, E. C., Cunha, A. C. T. N. (2019). *Formação inicial e continua de professores de educação física: reflexões e proposições*. In Moreira, Evando Carlos (org). formação inicial e continuada de professores de educação física: conceitos, reflexões e proposições. Appris.

Nogueira, M. O. (2007). Profissão docente e propostas de formação continuada: considerações sobre os processos de desqualificação do trabalho do professor. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 23, p. 113-122.

Noleto, M.J. (2008). *Fortalecendo competências: formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. UNESCO, Fundação Vale.

Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação* - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, 11-22.

Pinho, A. M.; Cró, M. L. & Dias, M. L. V. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. Revista Portuguesa de Pedagogia, 47-I, 109-125

Rede EPT & APDES. (2020). Um olhar sobre a educação e cuidados na primeira infância em Angola. Luanda: OSISA.

Silva, C. (2017). Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. 18, 357-379.

Varela, P. (2020). Aprender ciências por investigação na educação pré-escolar: exploração de uma proposta didática em contexto de formação inicial de educadores. *Revista Insignare Scientia* 3(1), 357 – 375

A qualidade da escola pública para além dos testes padronizados: Infraestrutura e condições de trabalho como subsídios para a Avaliação Institucional Participativa (AIP)

Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
claudia.sabia@unesp.br (e-mail de contato)

Mara Regina Lemes de Sordi
Universidade Estadual de Campinas
maradesordi14@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar e analisar as condições objetivas das escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental de uma Diretoria de Ensino do estado de São Paulo/ Brasil, para estabelecer relações entre algumas das variáveis que podem afetar os resultados das aprendizagens e que nem sempre são consideradas na produção dos índices que favorecem a classificação das escolas. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem quanti-qualitativa. Os procedimentos utilizados na investigação são a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a coleta de dados. O estudo identifica as condições precárias da infraestrutura e insatisfatórias condições de trabalho dos docentes, que não têm sido consideradas nos processos avaliativos que responsabilizam unilateralmente a escola e seus profissionais pelos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, sem qualquer menção às condições objetivas de trabalho nas escolas, e o Estado acaba não assumindo sua responsabilidade no apoio concreto ao trabalho na escola, limitando-se a uma postura de controle e culpabilização unilateral. Consideramos a necessidade da discussão dos resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, ou seja, participativa, em que o poder público se reconheça no processo de melhoria da qualidade, assumindo a parte que lhe cabe. Propomos como um dos caminhos possíveis para o processo de qualificação das escolas desta rede de ensino, políticas de avaliação que se respaldem nos processos de Avaliação Institucional Participativa, nos quais os coletivos escolares democraticamente se posicionam, refletem e deliberam sobre os significados e desdobramentos dos resultados obtidos construindo uma visão de totalidade frente ao processo e rompendo com o reducionismo que atravessa os testes padronizados.

Palavras-Chave: Qualidade da Escola. Condições Objetivas. Responsabilização Educacional Participativa. Avaliação Institucional Participativa (AIP).

Introdução

O atual contexto educacional evidencia a hegemonia das avaliações de larga escala (externas) sobre os demais níveis de abordagem da avaliação (avaliação da aprendizagem) dos estudantes na sala de aula e (avaliação institucional) da escola. Segundo Werle (2010),

> [...] a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p.22).

Conforme Fischer (2010), os processos avaliativos constituem um elemento fundamental da ação educativa. Entretanto, a avaliação não é um momento final do ato pedagógico, e, sim, um elemento integrante do seu processo. Para a autora:

> [...] o que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo de um estudante responder as questões de uma prova, ou até a forma como deve pensar. E o mais grave, no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. (FISCHER, 2010, p.39).

As avaliações de larga escala e sua perspectiva de avaliação uni/bidimensional buscam expressar o quantum de qualidade que cada escola possui, ignorando as variáveis que afetam os resultados das aprendizagens dos estudantes.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada. Requer desde um corpo docente qualificado até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos e estruturas físicas apropriadas. Sem o suporte suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho, a atuação do professor fica comprometida, ou seja, o suporte institucional é fundamental para que o professor possa desenvolver um bom trabalho educacional.

As avaliações externas e seus indicadores vêm responsabilizando unilateralmente a escola e seus profissionais pelos resultados atingidos, desconsiderando as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho na escola e afetando a autoestima dos professores e gestores.

O estudo denominado "O Desvelamento das condições objetivas das escolas públicas paulistas dos anos finais do ensino fundamental da Diretoria de Ensino da Região de Marília: indicadores de insumos e processos como subsídios para a Avaliação Institucional Participativa – AIP" teve como objetivo verificar e analisar as condições objetivas para estabelecer relações entre algumas das variáveis que podem afetar os resultados das aprendizagens, ou seja, que as condições objetivas sejam consideradas como componentes da qualidade em processos avaliativos coerentes com os contextos em que se realizam. Portanto, não se restringindo exclusivamente aos resultados dos testes padronizados e os índices decorrentes numa perspectiva de avaliação bidimensional que ignora a impossibilidade de se isolar ou exercer controle sobre as variáveis que afetam os resultados.
Para o desenvolvimento deste estudo, iniciaremos a seção sobre as condições objetivas como componentes da qualidade da escola, em seguida abordamos o processo de responsabilização educacional e a Avaliação Institucional Participativa (AIP). Na sequências procedimentos da pesquisa, a análise dos dados e as considerações finais.

Condições Objetivas como componentes da qualidade da Escola Pública

Entendemos que as condições objetivas são componentes da qualidade das escolas desta Diretoria de Ensino que precisam ser levadas em conta em seus processos avaliativos. As condições objetivas são constituídas por três dimensões: infraestrutura, corpo social da escola e o projeto político pedagógico que são complementares e indissociáveis. Apoiados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) destacamos que a infraestrutura e os equipamentos afetam o funcionamento da escola e precisam estar garantidos. Do mesmo, sem a ação e o comprometimento do seu corpo social, a qualidade social não acontece. O Projeto Político Pedagógico precisa ser elaborado/discutido com as pessoas que vão implementá-lo/vivenciá-lo no dia a dia das escolas, objetivando viabilizar as mudanças na escola. Sem as condições objetivas o desenvolvimento do trabalho na escola fica comprometido, ou seja, estas dimensões e suas inter-relações concorrem e afetam a qualidade social da instituição escolar.

A palavra qualidade ao ser adjetivada com o vocábulo 'social', queremos explicitar que temos de um lado, aqueles que trabalham em prol de uma qualidade regida pelos interesses do mercado, perseguindo as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E do outro lado, aqueles que querem uma qualidade social para a

escola pública que apesar de considerarem a avaliação externa, entendem que a finalidade da escola abarca outras dimensões da formação humana que extrapola a dimensão cognitiva e devem ser consideradas na avaliação educacional.

Apoiamos em Sordi (2017, p.86) ao afirmar que a "qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo". Para a autora, estes educadores estão "filiados e unidos em torno de uma concepção de qualidade ampliada, detentora de pertinência social, uma qualidade includente e democrática, construída com os atores, com a comunidade e regida pela ideia do bem público''. Os pesquisadores do grupo de pesquisa denominado Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas, a partir de pesquisa realizada nas escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas, conceberam matriz multidimensional para se avaliar a qualidade social das escolas a saber: 1.Acesso e Permanência, 2. Ética e Valores, 3. Diversidade/Diferença, 4. Relações Interpessoais, 5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica, 6. Trabalho Coletivo, 7. Conhecimentos, 8. Criticidade, 9. Participação, 10. Auto-organização dos sujeitos, 11. Compromisso social da escola com seu entorno social (BERTAGNA et al 2020, p.70-83). Nesta perspectiva da qualidade social, trazemos a contribuição de Betini (2009), que afirma que

> [...] as condições objetivas, concretas, são aquelas que já existem, aquelas que na escola pública são providas, dadas pelo poder público, implícitas nas políticas públicas educacionais. Seguramente, existirão outras que podem ser conquistadas e outras que podem ser transformadas pela ação do coletivo da escola e que passam a se incorporar àquelas já existentes. Afinal, as condições objetivas materiais, tanto determinam como podem ser determinadas pelo homem. (BETINI, 2009, p.91)

Paro (2012, p.598) menciona que as autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino em seus discursos, concentram a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como o problema mais importante da qualidade do ensino fundamental. Para o autor, "pode ser uma boa forma de obnubilar os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho". Conforme o Dicionário Aurélio (2020) obnubilar significa "escurecer, fazer com que se torne obscuro, como se observado por entre nuvens". Pelo que apreendemos, o autor considera as condições objetivas de trabalho como uma das causas do fracasso escolar.

> Embora não se negue a necessidade de melhor qualificar os professores, especialmente a partir de formação em serviço (mas também não se pode deixar de, paralelamente, passar a aproveitar melhor suas potencialidades, frequentemente subutilizadas), é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; **enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola.** [...]. (PARO, 2003, p. 99 apud PARO, 2012, p.598-599, grifo nosso)

Em síntese, Paro (2012), considera como condições objetivas tudo o que diz respeito a estrutura e ao funcionamento da escola. Recorremos também a pesquisa de Tomaz; Silva (2017), no estudo intitulado "O que as escolas fazem que os testes estandardizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas". Segundo as autoras citadas

> [...] Não menos importantes foram as contribuições coletadas sobre as **condições objetivas de trabalho na escola**, que indicaram a necessidade de as redes considerarem: 1) número de alunos coerente com a proposta de atendimento; 2) carga horária docente que respeite tempos sem alunos, para trabalho na escola; 3)presença no aluno no contra turno; 4) presença de estagiários e cuidadores na escola; 5) presença de docentes para ministrar aula e de demais funcionários de apoio; 6) estrutura física adequada. Estas condições, aliadas ao cuidado com a formação para o trabalho docente, são fundamentais para o desenvolvimento das práticas anteriormente citadas, pois segundo os professores de escola observada 'a prática docente em condições precárias compromete o ensino e, como consequência, a aprendizagem dos alunos'. (TOMAZ; SILVA, 2017, p.163, grifo nosso).

Buscamos enfatizar que as condições objetivas não têm sido consideradas no ranking com o desempenho das escolas no IDEB (índice nacional) e no Indíce de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Por outro lado, pesquisas vêm apontando que as condições precárias comprometem o ensino e aprendizagem dos alunos. Soares (2013, p.181) destaca "a complexa relação entre o valor do IDEB da escola e suas características contextuais definidas pelo perfil do aluno e pelas condições de oferta escolar."

Ressaltamos que o nosso interesse em realizar o mapeamento das condições objetivas das escolas públicas paulistas desta Diretoria de Ensino, consiste em fornecer subsídios para a discussão de seus resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, ou seja, participativa, em que o poder público se

reconheça no processo de melhoria da qualidade, assumindo a parte que lhe cabe. Por outro lado, a repercussão das condições objetivas poderá contribuir para diminuir as resistências dos professores aos processos de avaliação que apenas cobram e responsabilizam. Buscando explicitar o que entendemos por responsabilização compartilhada, apresentamos na próxima seção este tema.

A Responsabilização (Accountability) Educacional

A *accountability* é uma política de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Podemos citar como exemplos as políticas de responsabilização educacional: a bonificação docente - em função do atingimento de metas; a premiação de alunos ou escolas - com destaque o desempenho positivo nas avaliações em larga escala; e a aplicação de sanções e intervenções em escolas que não tenham atingido as metas determinadas. Responsabilização e *accountability* são utilizados como sinônimos, embora estejamos conscientes de que o embate sobre o significado preciso do termo e a pertinência de sua tradução permanecem. (BAUER, 2013)

Para Fernandes; Gremaud (2009, p.214): "o termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, rendição de contas e outros. Na falta de concordância sobre a melhor tradução, manteremos o termo em inglês." Trazemos ainda, a contribuição de Afonso (2012), que considera o seu significado ligado a uma forma gerencialista de prestação de contas:

> [...] o significado do vocábulo accountability indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas caraterísticas são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à conceptualização de formas mais avançadas e alternativas de accountability. (AFONSO, 2012, p.472)

Segundo Ravitch (2002): "[...] o interesse na prestação de contas pode ser atribuído ao relatório histórico *Equality of Educational Opportunity* de 1966, conhecido como o relatório Coleman pelo seu principal autor, o sociólogo James Coleman".

> A autora destaca que o estudo foi significativo por muitas razões, uma das quais foi a mudança no foco da pesquisa de insumos para resultados, que resultou da decisão dos autores de examinar como os recursos escolares afetavam a sua realização. Antes do Relatório Coleman

> (1996), a reforma da educação nos Estados Unidos concentrou-se unicamente na questão dos recursos, partindo do pressuposto de que disposições mais generosas para os salários, instalações, livros de texto e suprimentos dos professores consertariam as escolas da nação. (RAVITCH, 2002, p.14, tradução nossa).

A autora enfatiza a mudança do foco das pesquisas de insumos para resultados, ocorreu a partir do Relatório Coleman. Entretanto, o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida.

Conforme Brooke (2006), esta exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares, tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e, consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. Para o autor

> os dois exemplos mais citados dessa nova política, implementada para induzir melhorias nos resultados escolares a partir dos anos 1980, são a Inglaterra e os Estados Unidos. Com a reforma da educação inglesa empreendida pelo Partido Conservador de Margaret Thatcher, envolvendo a criação de um currículo comum nacional e um sistema de avaliação de desempenho dos alunos ao final de cada etapa curricular, foi possível, pela primeira vez, fazer comparações entre as escolas em termos da aprendizagem demonstrada por todos seus alunos. Porém, os exageros dos primeiros "ranqueamentos" das escolas, que não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos, provocaram reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais. Nos Estados Unidos, ao contrário, o entusiasmo pelas medidas de responsabilização só tem aumentado ao longo das últimas décadas. (BROOKE, 2006, p.378)

Segundo Afonso (2012) a lei *No Child Left Behind (NCLB)*, aprovada nos EUA na era de George W. Bush, é disso um exemplo paradigmático de responsabilização educacional. Neste país:

> [...] a *accountability* baseia-se em resultados de testes estandardizados de alto impacto (high-stakes testing), os quais fundamentam sanções negativas e outras intervenções das autoridades estaduais que são dirigidas tanto a distritos escolares, como a estabelecimentos de ensino, professores e estudantes. São, por isso, testes que têm importantes implicações para os avaliados, nomeadamente quando impedem o acesso a certificados e graus académicos, podendo, em relação às escolas, originar processos que vão da advertência pelos maus resultados apresentados até ao seu encerramento quando estas não atingem determinados níveis ou padrões de desempenho. Assim, o uso de high-stakes testing significa, em última instância,

> que os resultados dos testes estandardizados constituem o fator decisivo para a tomada de decisões cruciais para a vida dos sujeitos e das instituições de ensino. (AFONSO, 2012, p.472)

Conforme Freitas (2013), há evidências de que o desenho desta política educacional baseada em *accountability* tem origem nos Estados Unidos e, portanto, produziu efeitos lá dentro. Hoje há uma farta literatura naquele país que examina as consequências da política de responsabilização. O trabalho mais conhecido foi o de Ravitch (2011) que analisa detalhadamente a reforma educacional americana expressa na Lei americana *No Child Left Behind (NCLB)*, Nenhuma Criança Deixada Atrás (tradução nossa). Conforme a autora,

> a (NCLB) mudou a natureza das escolas públicas do país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. [...] No fim eu percebi que as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação. (RAVITCH, 2011, p.31- 32)

Na mesma direção, Freitas (2016) identifica o cenário proposto pelas políticas de responsabilização verticalizada de caráter autoritário. Segundo o autor, nesta concepção a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Portanto, avançam os processos de responsabilização vertical no Brasil culpabilizando escolas e professores, sem que sejam consideradas as condições objetivas em que estão atuando e sem a responsabilização do Estado em fornecer as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho nas instituições escolares. O autor indica que não temos somente o caminho da accountability, ainda mais de uma accountability verticalizada. Conforme o autor:

> [..] há outras concepções de accountability, e é preciso desmistificar isso, porque as pessoas que discordam da accountability verticalizada são automaticamente enquadradas como contrárias à responsabilidade educacional – como se quem não aceitasse a responsabilidade da accountability desresponsabilizasse os gestores pela condução dos processos educacionais e a melhoria das redes. Obviamente, não se trata de desresponsabilização, mas de outras formas de responsabilização que existem, não tão verticalizadas, mas combinadas com ações horizontalizadas. (FREITAS, 2013, p.349-350)

Como uma forma de enfrentamento, as políticas de responsabilização verticalizadas e autoritárias, Sordi; Freitas (2013) propõem a responsabilização participativa. Buscando se opor à política de pressão sobre o magistério, os autores recomendam uma política de

confiança nas nossas escolas e em seus profissionais. Segundo os autores:

> A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contra- regulação e envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restrita a interesses específicos de stores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos. (SORDI, FREITAS, 2013, p.91)

Os processos regidos pelos princípios da responsabilização participativa são identificados nos modelos de Avaliação Institucional Participativa (AIP). Sordi (2017, p.94) identifica os princípios norteadores de processos de responsabilização participativa. Destacamos um deles "Relocalização da avaliação da escola com forte apelo a centralidade da AIP como instância articuladora dos atores da comunidade escolar cabendo-lhes titularidade na definição dos caminhos".

A (AIP) se contrapõe ao processo de responsabilização (accountability) da escola e de seus profissionais unilateralmente e de forma vertical pelos resultados obtidos nas avaliações de larga escala. Por considerarmos a AIP como uma alternativa propositiva e atenuadora das consequências centradas nos professores e nas escolas, abordamos este tema na próxima seção.

Avaliação Institucional Participativa

Quanto mais as reformas educacionais cobram da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices de proficiência de alunos obtidos nas avaliações externas que incidem sobre ela, menos se observa os profissionais da educação, uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar.

As mudanças não vão ocorrer por pressão ou por determinações legais, e, menos ainda, sem o envolvimento dos atores implicados no processo. A (AIP) busca resgatar a porção de autonomia da escola na definição de seus próprios caminhos e recolocar seus atores em situação de protagonismo no processo decisório que afeta a vida da instituição. Consideramos a AIP uma via alternativa e de enfrentamento para a luta pela qualidade da escola pública.

O estudo do José Felix Ângulo Rasco (2007), intitulado "O Planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional" apresenta síntese das principais pesquisas que apareceram desde os anos 1960 sobre inovação e mudança na escola (Movimento das

Escolas Eficazes e Qualificação a gestão baseada na escola) e enfatiza que:

> A mera pretensão de estabelecer fases significa pressupor que a mudança e prática educacionais podem ser submetidas a procedimentos – precisos, concretos e predefinidos – que determinem a ação e a intervenção, parafraseando os retóricos, como se de um procedimento dedutivo se tratasse. [...] No entanto nos últimos anos, com intensidade variável, podemos encontrar muito mais sensatez. Alguns renomados pesquisadores perceberam que qualquer inovação ou processo de mudança assemelha-se a uma argumentação, na medida em **que 'requer' que os sujeitos intervenientes e usuários, como indivíduos e como coletividade, manifestem sua adesão a proposta e dela se apropriem**. Em definitivo, é necessário um certo 'contato intelectual' e a 'existência efetiva de pessoas', questão que, além de imensamente difícil de alcançar, é absolutamente básica. (RASTRO, 2007, 103-104) (grifo nosso)

Destacamos o pensamento do autor, pois o processo de mudança das instituições escolares tem na Avaliação Institucional Participativa uma instância articuladora para viabilizá-la, buscando a participação dos vários segmentos da escola no enfrentamento dos seus problemas e na busca de suas soluções com responsabilidade e compromisso social. Segundo Sordi (2012 p.4), a Avaliação Institucional Participativa (AIP) consiste em um:

> [...] processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social, constituindo-se no componente central que confere estrutura e coerência ao processo avaliativo. (SORDI, 2012, p.4)

Freitas (2007) propõe o conceito de qualidade negociada de Ana Bondioli (2004) para se implementar a avaliação institucional com envolvimento bilateral do Estado e da escola.

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14 apud FREITAS, 2007, p.975)

Recorreremos também a Betini (2009, p.77) para explicitar este envolvimento bilateral entre Estado e escola. "A bilateralidade da avaliação institucional supõe que a escola, pelo seu coletivo, faça a sua avaliação e cobre as condições necessárias do poder público para que atinja os seus objetivos de qualidade social. Dessa forma, compartilham-se responsabilidades". O autor coloca o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como referência das demandas e compromissos na Avaliação Institucional. Buscamos apoio em Geradi (2004, p.52) que o considera o instrumento de construção da intencionalidade, ou seja, da

função social da escola. Para a autora ele é centrado no ensino, dado que sua função e nossa missão primeira, mas está vinculado aos processos de pesquisa e de intervenção. “É por isso, que um projeto pedagógico não pode ser definido a distância daqueles que o executam, e nem mesmo podem ser uniformizados, porque as pessoas são diferentes, têm histórias diferentes e fazem diferença”. Consideramos importante a colocação dos autores citados para refletirmos sobre o PPP, pois evidenciam a necessidade do mesmo ser elaborado/discutido com as pessoas que vão implementá-lo/vivenciá-lo no dia a dia das escolas, destacando ainda a necessidade do aprendizado das diferentes pessoas e visões, e, também do tempo necessário para sua construção, objetivando viabilizar as mudanças na escola. Freitas et al. (2012, p.40) afirmam que “[...] a referência para a avaliação institucional está no Projeto Político Pedagógico da escola. Ele reflete compromissos do coletivo.” E a Avaliação Institucional tem como princípios a participação e a emancipação dos atores da escola. Diante do exposto, reiteramos que consideramos a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como um processo de qualificação da escola que representa uma alternativa propositiva à responsabilização verticalizada, que impõe consequências centradas nos professores e nas escolas.

Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem quanti-qualitativa. Esta abordagem destaca a potência e pertinência dos métodos qualitativos para fazerem a ponte com a realidade, o contexto, o processo e o papel dos métodos quantitativos nas pesquisas com grande número de casos. A combinação dos métodos pode estimular ainda mais a investigação qualitativa, desde que os resultados impulsionem o pesquisador ao questionamento mais aprofundado do fenômeno investigado. Conforme Minayo (2000, p. 28) “a dicotomia que se estabelece na prática, de um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números, e de outro lado, às vezes contempla apenas os significados subjetivos, omitindo a realidade estruturada.”

Os procedimentos utilizados na investigação são a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a coleta de dados. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios de periódicos nacionais e produção de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para subsidiarem o aprofundamento teórico, a análise das condições objetivas das escolas

(indicadores educacionais de insumos /processos educacionais), o processo de responsabilização educacional e a avaliação institucional participativa. A pesquisa documental consistiu no levantamento de dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no endereço eletrônico http:// www.inep.gov.br/ na Sinopse Estatística, no Censo Escolar e no documento Painel Educacional Municipal que apresentam três dimensões: Trajetória, Contexto e Aprendizagem. Na coleta de dados utilizamos o questionário google docs (anexos) para complementar os dados obtidos na pesquisa documental sobre os professores da rede. A Diretoria de Ensino da Região de Marilia (DRM) nos forneceu e-mail das 47 escolas pesquisadas. Cada uma das 47 escolas pesquisadas informou o número de docentes que ministraram aulas nos anos finais do EF em 2019, o número total foi de 899 professores. Destacamos que alguns professores trabalharam em duas ou três escolas e, portanto, devem ter sido contabilizados em todas as escolas que lecionaram. No entanto, os dados da Sinopse Estatística de 2019, que tem como base o Censo Escolar de 2019, em que os docentes são contados uma única vez, obtivemos o número de 844 docentes, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2019 nesta (DRM). Encaminhamos link do formulário no período de finalização do ano letivo, ou seja, em dezembro de 2019, para que fosse enviado aos professores que trabalharam nos anos finais do ensino fundamental neste ano. O formulário ficou aberto para preenchimento pelo período de 30 dias. Informamos que de 844 docentes obtivemos 192 respostas, ou seja, 22,74%. Para apresentar as respostas abertas, utilizaremos a abreviação de Professor (P), com o respectivo número do respondente (P1, P2, P3, P4 P.192).

Apresentação, discussão e Análise dos Dados

O nosso estudo abarca os dados das 47 escolas da Rede Estadual Paulista que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental (EF) na Diretoria de Ensino de Marília (DRM). Esta Unidade é uma das 91 Diretorias do Estado de São Paulo. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais

(SÂO PAULO, 2024).

Para facilitar o entendimento da discussão dos dados, dividimos em duas dimensões: infraestrutura e corpo social cujo foco foi as condições de trabalho dos professores.

Identificamos na dimensão infraestrutura das escolas pesquisadas sucintamente que das 47 escolas pesquisadas, 22 (46,80%) possuem infraestrutura elementar, 24 (51,06%) podem ser enquadradas como infraestrutura básica, nenhuma adequada, nenhuma avançada que seria o nível mais elevado da escala de infraestrutura proposta por Soares et al (2013). Complementando ainda que uma escola não se enquadra nem como elementar (a mais baixa da escala), por conta de não ter o esgoto público. Destacamos ainda, que apesar de 46 escolas possuírem laboratório de informática e computadores para uso dos alunos (embora em número reduzido), 13 escolas (27,65%) da DRM não disponibilizam internet aos alunos. Das 47 escolas pesquisadas, 45 escolas possuem Sala de Leitura e duas escolas de um município não possuem nenhuma das duas. A denominação Sala de Leitura retira a exigência de contratação de um bibliotecário para cada escola, o que consideramos um fator negativo, já que este profissional tem formação para a organização adequada do acervo e do espaço, visando motivar/incentivar o interesse pela leitura. Encontramos com muita frequência como responsável o professor "readaptado", ou seja, um professor que teve algum problema de saúde e não pode estar mais na sala de aula. Acrescentamos também que dos 13 municípios pesquisados, seis não possuem Laboratório de Ciências em suas escolas, em um município metade das escolas possuem e em outro, o maior da amostra com 27 escolas, apenas 25% delas possuem. Em relação ao refeitório, 23 escolas, ou seja, (48,93%) não possuem local para servir o almoço ou lanche.

Selecionamos algumas respostas sobre a infraestrutura e equipamentos no formulário google docs em dezembro de 2019, cada uma refere-se ao apontamento de um único professor.

> "Falta de materiais adequados". (P1, 2019)
> "Escola antiga precisando de reformas". (P8, 2019)
> "Falta de anfiteatro, funcionário habilitado para trabalhar na biblioteca". (P.25)
> "Lousa Branca, datashow e instrumentos de trabalho de qualidade". (P.67)
> "Falta de computadores, piso adequado nas salas de aula e um refeitório adequado". (P.98)
> "Sala disponível para educação especial, internet disponível, materiais disponíveis". (P.103)
> "Escola com poucas salas". (P.112)
> "Falta de anfiteatro, funcionário habilitado para trabalhar na biblioteca". (p.155)

Pelo que identificamos nos dados do INEP e nas falas dos professores a infraestrutura e os equipamentos das escolas pesquisadas são precárias.

Em relação a dimensão corpo social, destacamos a síntese das condições de trabalho docente. O perfil docente identificado apresenta 80% dos docentes são do gênero feminino, 16% do gênero masculino e 4% outros gêneros. Em relação à idade, 65,1% dos docentes possuem acima de 40 anos e 34,9% até 39 anos. Em relação à formação inicial, 97,48% possuem graduação com licenciatura, 1,30% sem licenciatura e 1,22% com apenas formação no Ensino Médio. Em relação à formação continuada em cursos de pós-graduação, apenas 26,74% realizaram e, destes, 80,74% foram de especialização, 17,21% mestrado e 1,95% doutorado, sugerindo ainda mais, a necessidade de formação continuada em serviço para o processo de qualificação dos docentes para o desempenho de suas funções. (RASCO; 2007, PARO; 2012, OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2016) Entretanto, os cursos de formação continuada oferecidos pela DRM foram poucos nos últimos 5 anos. E dos cursos oferecidos, identificamos um percentual considerável de docentes em todas as faixas etárias que não fizeram nenhum curso nos últimos 5 anos. Apresentamos também a sobrecarga de trabalho identificada por 54,6% dos professores que possuem 50 e 400 estudantes e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. E ainda, 21% dos professores têm mais de 300 estudantes e atuam nos três turnos em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Identificamos também, docentes (14,1%) que além do trabalho na rede estadual, trabalham em outro período na rede municipal ou privada. A Rotatividade do professor nas escolas, identificada por 85,1% dos docentes que permaneceram apenas 2 anos em uma mesma escola nos últimos cinco anos. A Situação funcional dos docentes desta DRM, identificada por 38,74% dos professores que possuem contratos temporários, ou seja, o professor horista com remuneração apenas nos meses trabalhados, sem férias e 13º salário. A baixa remuneração do professor identificada por apenas 28,4% dos professores que possuem vencimento de mais de R$3.000,00. Esta é a faixa salarial mais alta, em que a faixa etária predominante desta remuneração tem entre 50 e 59 anos, seguidos pelos professores entre 40 e 49 anos. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o ano de 2020 é de R$ 2.886,24 para jornada de 40 horas com vencimento inicial da carreira do magistério público da educação básica. Destacamos ainda, as considerações de alguns professores desta DRM a partir do questionário google docs

respondidos em dezembro de 2019.

> Deveríamos ter mais investimentos tanto no salário como na formação dos docentes.” (2019, p.7)
>
> O salário não é compatível com o nosso comprometimento para com os nossos alunos e com a educação. O professor é muito cobrado e não valorizado. O salário não é atualizado de acordo com a inflação, por isso está sempre defasado em detrimento de anos e anos que isso não acontece. Sr. Secretário peço encarecidamente sua sensibilidade para esta questão. (2019, p.18)
>
> Remuneração insuficiente do professor. (2019, p.35)

Portanto, pelo que pudemos apreender das falas dos professores, há um descontentamento generalizado com a remuneração.

Considerações Finais

Diante do exposto, o estudo identifica as condições precárias da infraestrutura e insatisfatórias condições de trabalho dos docentes, que não têm sido consideradas nos processos avaliativos que responsabilizam unilateralmente a escola e seus profissionais pelos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, sem qualquer menção às condições objetivas de trabalho nas escolas, e o Estado não é responsabilizado por não oferecer tais condições.

Consideramos a necessidade da discussão dos resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, ou seja, participativa, em que o poder público se reconheça no processo de melhoria da qualidade, assumindo a parte que lhe cabe.

Reiteramos que as condições objetivas são componentes da qualidade das escolas desta Diretoria que precisam ser levadas em conta em seus processos avaliativos. Portanto, que estas condições objetivas apresentadas, possam contribuir como subsídios para uma forma alternativa de avaliação educacional que não menosprezem os modelos de avaliação externa, mas procurem adaptá-los à realidade e necessidade de cada unidade ou de cada sistema escolar, ou seja, recomendamos a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como um caminho possível para a qualificação da escola pública.

Referências

AFONSO, A.J. . Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, n.119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf. Acesso em: 20 dez 2018.

BAUER, A. Apresentação. Temas em Destaque – Responsabilização e Prestação de Contas na Avaliação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.43, n.148, p.330-335, jan./abr.2013.

BERTAGNA, R.H.; SORDI, M.R.L.; ALMEIDA; L.C; LARA, R.S.B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. Políticas Educativas. Entre Rios, v.13, n.2, p.63-86, 2020.

BETINI, G. A. Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas. 2009. 394 f. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. INEP. Sinopse Estatística. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas Acesso em 15 jan. 2020

BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil.
Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. (Ed.). Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/ reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (org.) Avaliação em Larga escala foco na escola. São Leopoldo: Oikos Brasília: Líber Livro, 2010, p.37- 44.

FREITAS. L.C. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348–365, jan./abr. 2013. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B% 5D=266. Acesso em: 17 dez. 2019.

FREITAS. L.C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. Em Aberto. Brasília, n.96, p.127-139, maio/ago. 2016.

GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. (orgs.) Apresentação. Escola Viva – Elementos para a construção de uma educação com qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.13-20.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo. Hucitc; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OBNUBILAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/.> Acesso em: 02 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR; E.A. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852–878, set./dez. 2016.

PARO, V. H. Trabalho Docente na escola de ensino fundamental: questões candentes. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.42, n.146, p.586-611, maio/ago. 2012.

RASCO, J.F.A. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional. In: MURILLO; F.J. et al. A Qualificação da Escola – um novo enfoque. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.103-132.

RAVITCH, D. Testing and Accountability Historically Considered. EVERS, Williamson M.; WALBERG, Herbert J. School accountability. Stanford: HooverInstitution Press, 2002, p.9-22.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. SEE. A Secretaria. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/ Acesso em : 15 jan. 2024.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v.24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: http://www.fcc.org.br/

SORDI, M. R. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-512, abr./jun. 2012.

SORDI, M. R.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. Retratos da Escola. Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-100, 2013.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI. A.; MENDES, G. S. C. V.(Orgs.) Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017, p.83-100.

TOMAZ, S.C.; SILVA, M.M.O. O que as escolas fazem que os testes estandartizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas. In: SORDI, M. R. L.; VARANI. A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.) Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017, p.143- 167.

WERLE, F. O. C. (org.) Avaliação em Larga escala foco na escola. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2010.

Educação superior inclusiva para pessoas com deficiência entre Brasil e Portugal – O desafio atual

Valéria Peres Asnis
Doutora em Educação Especial. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. Líder do grupo de pesquisa DIVERSA/UFU
valeria.asnis@ufu.br.

Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa DIVERSA/UFU
michele.carvalho@ufu.br.

Resumo

Este estudo parcial, refere-se a uma pesquisa em desenvolvimento, que se insere no campo da abordagem qualitativa e configura-se como uma pesquisa descritiva, documental e exploratória. Possui como problema central investigar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade e/ou das políticas públicas de inclusão educacional entre uma universidade do Brasil e uma universidade de Portugal. O objetivo da pesquisa consiste em realizar um estudo comparativo entre duas Instituições de Ensino Superior (IES) dos referidos países, acerca das políticas públicas e ações institucionais de acessibilidade para estudantes com deficiência. Nos últimos anos, os debates concernentes à inclusão e ao acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior têm-se ampliado, tendo em vista, o aumento expressivo desses estudantes nessa etapa da educação. Desse modo, o ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem se concretizado, tanto no Brasil, como em Portugal, através de dispositivos legais. O Brasil dispõe da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146 e a Lei nº 14.723, sancionada em 13 de novembro de 2023 que dispõe sobre o novo programa de cotas. Portugal dispõe da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86; o Decreto-Lei nº 54/2018 e a Lei nº 116/2019 primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018. Perante o exposto, as legislações dos países garantem o ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, entretanto, as discussões atuais versam sobre a permanência, conclusão dos cursos, com qualidade, até a diplomação dos estudantes com deficiência. Através do comparativo das legislações, temos que Brasil e Portugal possuem políticas de ingresso ao Ensino Superior, inexistindo, portanto, políticas que regulamentam a permanência destes estudantes nas universidades. Posto isso, pretende-se com o presente

estudo em andamento, avaliar as ações dos núcleos de acessibilidade que possam contribuir para as IES, com vistas à democratização do Ensino Superior para as pessoas com deficiência.
Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Acessibilidade; Ensino Superior; Democratização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates concernentes à inclusão e ao acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior têm-se ampliado, tendo em vista, o aumento expressivo desses estudantes nessa etapa da educação, além disso, se apresenta também como um tema em ascensão no cenário internacional.

O ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem se concretizado, tanto no Brasil, como em Portugal, através de dispositivos legais, haja vista, as legislações dos países que garantem o ingresso destas pessoas nesta etapa de ensino, entretanto, as discussões atuais versam sobre a permanência, conclusão dos cursos, com qualidade, até a diplomação dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, entender como se efetiva a acessibilidade, compreender como esses estudantes são amparados em suas diferenças e quais são as políticas de inclusão, analisando as ações dos núcleos de acessibilidade com vistas à democratização do Ensino Superior para as pessoas com deficiência, é fundamental para que estes estudantes, no decorrer de sua vida acadêmica, tenham êxito em seus estudos.

A pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, refere-se a um recorte do projeto intitulado "NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década", desenvolvido pelo Gepepes - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional, grupo da linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação" do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais/Brasil. A presente pesquisa possui o objetivo de realizar um estudo comparativo entre duas Instituições de Ensino Superior - IES, sendo uma do Brasil e outra de Portugal, acerca das políticas públicas e ações institucionais de acessibilidade para estudantes com deficiência.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa documental e exploratória que "se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos"

(Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009, p. 5) e é considerado como um dos mais importantes procedimentos investigativos utilizados nos estudos em políticas educacionais. Marconi e Lakatos (2003, p. 174) complementam que esta fonte de coleta de dados "está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois."

Por se tratar de um estudo comparativo, Gil (2008) explica:

> Os procedimentos comparativos são usados nos mais diversos momentos do processo de análise. Os dados obtidos, por sua vez, podem ser comparados com modelos já definidos, com dados de outras pesquisas e também com os próprios dados. Esta comparação é que possibilita estabelecer as categorias, definir sua amplitude, sumariar o conteúdo de cada categoria e testar as hipóteses (p. 176).

Este trabalho possui como problema central investigar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade e das políticas públicas de inclusão educacional entre uma universidade do Brasil e uma universidade de Portugal. Ademais, insere-se no campo da abordagem qualitativa e configura-se como uma pesquisa descritiva, documental e exploratória.

Para desenvolver a pesquisa, foram selecionadas as legislações que abordam a temática da educação especial e inclusiva, nos dois países, com ênfase no Ensino Superior, além de uma busca nos endereços eletrônicos das duas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de encontrar os documentos que normatizam a acessibilidade de estudantes com deficiência nestas IES.

Um breve contexto sobre a Educação Especial

O conceito de deficiência aqui considerado, refere-se a uma construção social, compreendendo que as interpretações que se têm sobre a deficiência, mudaram e sofreram alterações ao longo da história, como bem explicita Piccollo (2022):

> [...] O conceito de deficiência é altamente variável, já que o que constitui dado comprometimento sob essa significação está sujeito a questões econômicas, políticas, sociais e culturais, da qual a Medicina é parte importante, mas não única. [...] É importante asseverar que ele tem sido constantemente revisado e reenquadrado por novas capas de significado, sendo exportado e expandido para todas as partes do globo como consequência do caráter global e conectado da economia capitalista (p. 180).

Do mesmo modo, a compreensão dos diferentes percursos da educação especial está associada aos momentos históricos, a partir de determinantes políticos e econômicos

(Garcia, 2017). Para Kassar (2011) a educação especial pode estar relacionada, ao menos, a três perspectivas. A primeira, refere-se ao atendimento das pessoas com deficiência, em decorrência dos conflitos bélicos na II Guerra Mundial; a segunda concepção atribui-se ao movimento de pessoas com deficiência, pais ou profissionais ligados a elas, principalmente a partir da década de 1950, nos quais se organizaram em associações em defesa de seus direitos; a terceira perspectiva é relativa às convenções internacionais, juntamente com o processo de internacionalização da economia.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi a primeira declaração promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, a qual destacava a proteção de todo ser humano, indistintamente, para gozar dos direitos à liberdade, à uma vida com bem-estar, à educação, além da participação da vida cultural na comunidade em que se está inserido.

> A Declaração dos Direitos humanos impulsionou a implementação de leis e outras declarações em todo mundo, além de ampliar e fortalecer movimentos sociais de pessoas e grupos que lutam no mundo todo buscando que tais direitos sejam efetivados (Rodrigues & Capellini, 2014, p. 3).

Sobre as convenções internacionais, destaca-se o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981), pela (ONU), por meio do documento “A Carta dos Anos 80” para a década 1980-1990, com vistas a “promover as metas de participação e igualdade plena" para os deficientes do mundo” (Brasil, 1981, p. 33).

Nessa conjuntura, houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 05 de março de 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O documento apresenta como princípios universalizar o acesso à educação, promover a equidade, eliminar os preconceitos, não permitindo discriminação no que versa a aspectos sociais, econômicos, políticos e religiosos, além de garantir a igualdade de acesso à educação para as pessoas com deficiência.

No ano de 1994, foi organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca entre os dias 7 e 10 de junho, a qual resultou na implementação da Declaração de Salamanca, voltada mais especificamente à Educação Especial e que versa sobre os princípios políticos e práticos. Silva (2009) afirma que:

> A partir deste documento, se reforça mundialmente o entendimento de que o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência é um direito constituído, não estando

> condicionado ao encaminhamento e autorização das instituições de educação especial. O lócus da educação das pessoas com deficiência passa a ser a classe comum (p. 26).

Nesse cenário, Brasil e Portugal, bem como outros países do mundo, têm alterado no decorrer dos anos, suas legislações nas Constituições Nacionais e Leis de Bases da Educação - em prol da inclusão das pessoas com deficiência. Com o objetivo de analisar as ações dos Núcleos de Acessibilidade (NA) de Brasil e Portugal será apresentada, a seguir, uma síntese sobre as legislações, as universidades e seus respectivos NA.

Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior – a conjuntura brasileira

A década de 1990 pode ser destacada no Brasil por trazer mudanças para a política educacional com a perspectiva da educação inclusiva, considerando a Constituição Federal de 1988 que consolidou a educação como um direito de todos os cidadãos. Ademais, enquanto se estruturava o sistema de proteção social estabelecido, houve a propagação de uma proposta de educação escolar inclusiva, na qual a Educação Especial está inserida.

> [...] A educação inclusiva faz parte de projeto mundial de individualização das práticas sociais e profissionais, pautado em interesses econômicos e políticos neoliberais, desencadeado no Brasil. [...] A inclusão passou a ser normatizada no país, como um ideal a ser conquistado, isto, por ser um mecanismo que atende, de forma eficaz e eficiente, aos princípios do sistema político e econômico, liberal, atualmente, neoliberal (Silva, 2019, p. 77-78).

No ano de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, compreendida entre interesses públicos e privados. O Ensino Superior encontrava-se em expansão desde a década de 1990, a partir de um viés neoliberal, especialmente pela privatização, em instituições de ensino privadas, que em sua maioria não desenvolvem atividades de pesquisa e extensão (Santos, 2013). Ademais, o acesso foi ampliado principalmente através do Programa Universidade Para Todos – ProUNI, do governo federal.

Em virtude da expansão do acesso dos estudantes no Ensino Superior, o Governo Federal implantou, em 2005, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. O Programa Incluir (2005 a 2011) destinou apoio financeiro às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) que enviaram propostas inclusivas com a finalidade de promover aos estudantes com deficiência melhores condições de acesso e permanência nestas instituições. Nesse contexto, foram criados dos Núcleos de Acessibilidade, que são responsáveis pela

organização de ações institucionais com o objetivo de garantir a integração de estudantes com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras, com vistas ao ingresso, acesso e permanência destes nas IFES.

Outra legislação importante para a inclusão desta população específica é a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015), também referida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura, em seu artigo 28 inciso II, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão.

Conforme a LBI, acessibilidade refere-se à:

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (p. 2).

Ampliando o conceito de acessibilidade, tem-se as distinções das significâncias de acesso, acessibilidade e acessibilização defendidas por Ebersold (2021, apud Cabral et. al., 2023):

> Acesso (acessável): as informações sobre a universidade, cursos e programas estão disponíveis? Se sim, onde?
>
> Acessibilidade (acessível): essas informações apresentam formatos que possibilitam o acesso à informação por meio de dispositivos leitores de tela, recursos de comunicação alternativa e aumentativa e por pessoas usuárias de línguas de sinais?
>
> Acessibilização (acessibilizável): para além de as informações serem acessáveis e estarem disponíveis em formatos acessíveis, estão dispostas com linguagem que permitirá sua compreensão, elaboração e apropriação para o engajamento dos sujeitos?
>
> Ademais, a compreensão da acessibilidade implica nas práticas de gestão, de reconhecimento das diferenças, da garantia dos direitos dos cidadãos, da promoção da autonomia e das possibilidades de transformações acadêmicas e científicas, onde as subjetividades individuais e coletivas possam ser realizadas em uma abordagem cooperativa (p. 984).

Outra ação afirmativa criada pelo governo, foi o Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), uma medida dirigida à permanência e à contenção da evasão dos estudantes na Educação Superior. Ademais, existem as cotas, tanto para o processo seletivo do vestibular da IES brasileira pesquisada, como para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Este sistema seleciona os estudantes com base na média da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de acordo com as

escolhas de cursos dos candidatos inscritos e o perfil socioeconômico para Lei de Cotas, em conformidade com a Lei nº 14.723, sancionada em 13 de novembro de 2023.

Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior – a conjuntura portuguesa

Em Portugal, os primeiros avanços sobre a Educação Especial, surgiram com a reforma educacional de 1970. "A Revolução de 1974 marca a mudança de paradigma no âmbito da proteção social em Portugal, facto que também se repercute na conceção das políticas públicas na área da deficiência" (Gonçalves & Nogueira, 2012, p. 14).

A Lei nº 66/1979 dispunha sobre a Educação Especial e a criação do Instituto de Educação Especial, vinculando a Educação Especial em salas regulares de ensino, sempre que possível.

A Declaração de Lisboa[1] foi um documento produzido por meio dos pontos de vista dos jovens estudantes com deficiência sobre educação inclusiva. Nogueira et al. (2023, p. 1003) esclarece que os jovens destacaram como pontos importantes "o desconhecimento que os professores do ensino superior tinham sobre a deficiência nas suas várias formas e tipologias e, em virtude disso, alguma atitude negativa para com estes alunos".

A educação portuguesa se embasa na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986 (Portugal, 1986) que assegura, em seu artigo 3º, "um sistema educativo que respeite a diferença, as personalidades e que considere e valorize os diferentes saberes e culturas, baseada no modelo da integração".

Em 13 de setembro de 2019, por meio da Lei nº 116, ocorre a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva orientando sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar com intuito de responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e estudantes ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Já o Despacho nº 9619-A/2022, altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, tendo como objetivo o alargamento e diversificação do acesso ao Ensino Superior e o reforço da ação social escolar, tendo em vista garantir o prosseguimento de estudos a todos os estudantes que o desejem, bem como, uma forma de

[1] Declaração de Lisboa. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_pt.pdf. Acesso em 05 abr. 2024.

estimular o acesso ao Ensino Superior de candidatos economicamente carenciados, seja ao nível de formação inicial seja ao nível de formação em pós graduação.

Os cenários da acessibilidade no Ensino Superior

A fim de conhecer as realidades das IES do Brasil e de Portugal, em especial das políticas e ações institucionais, foi realizado um breve estudo comparativo, para uma melhor compreensão das influências do processo de globalização nas políticas e práticas educativas. Marcondes (2005) afirma que:

> Em virtude da interdependência crescente entre os países, já não têm mais sentido as concepções tradicionais de nação e sociedade nem o exclusivismo de ideias: cada nação necessita conhecer as realidades de seus parceiros; a atualidade enfatiza a lida com a pluralidade cultural e a multietnicidade e busca, por intermédio da Educação, a humanização das transformações sociais (p. 139).

A seguir, traremos um quadro comparativo entre os dois países.

Quadro 1. O público da Educação Especial, conforme a legislação de Brasil e Portugal

BRASIL	PORTUGAL
A política educacional pauta-se no atendimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	A inclusão é garantida para todos, haja vista, que sejam identificadas as necessidades individuais e atenda os estudantes com o suporte fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Quadro 2. As formas de ingresso no Ensino Superior

BRASIL	PORTUGAL
• O Ensino Superior é ministrado em instituições: Públicas (gratuitas) e Instituições privadas. • Modalidade do ensino: presencial e à distância (EAD). • Ingresso realizado através do 1)Vestibular (Processo Seletivo). 2) Sistema de Seleção Unificada – Sisu (Utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM).	• O Ensino Superior é ministrado em instituições: Públicas (pagas) e Instituições privadas. • Modalidade do ensino: presencial e à distância (EAD). • Ingresso realizado através do Concurso.

Quadro 3. O sistema de distribuição de cotas para os estudantes

BRASIL	PORTUGAL
Possui o sistema de Cotas: Destina 50% das vagas para estudantes egressos que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, subdivididas em: • Cota de baixa renda, considerando o valor da renda familiar, por pessoa, equivalente a um salário-mínimo. • Cota para PPIs (Negros Pretos, Negros Pardos e Indígenas). • Cota para PCD – Pessoa com Deficiência. • Cota para estudantes quilombolas.	A portaria nº 104/2023 (Portugal), em seu artigo 10º estabelece:

Quadro 4. Especificações das IES

BRASIL	PORTUGAL
• A Universidade em estudo foi criada na década de 1950 e oficializada em 1978 como Instituição Federal de Ensino Superior. • Em 2003 foi criado o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), sendo reorganizado em 2023 e denominado como Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin), dentre as principais ações está a promoção da inclusão e acessibilidade dos discentes e docentes com deficiência.	• A Universidade pesquisada é uma instituição pública de ensino universitário, criada em 1972. • O Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), formalizado em julho de 2004, é constituído por instituições de Ensino Superior público com serviços de apoio a estudantes com deficiência.

Quadro 5. Serviços de Apoio aos Estudantes

BRASIL	PORTUGAL
• A IES possui o Apoio Educacional, que oferece o apoio ao estudante, devidamente matriculado(a) na IES, por meio da psicologia educacional e busca elaborar, implementar e executar projetos, programas e ações psicoeducativas que visem à prevenção e promoção da saúde integral, considerando as dimensões biopsicossocial dos estudantes no âmbito acadêmico. • Visa ao atendimento das demandas no que diz respeito às relações sociais, às dificuldades de aprendizagem, aos processos de ensino-aprendizagem, aos distúrbios emocionais e comportamentais, aos transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia, disgrafia e transtornos globais do desenvolvimento.	• A IES possui o serviço de ação social, que visa proporcionar aos estudantes condições de estudo e aproveitamento escolar através da concessão de diversos apoios e serviços. • O Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GAA) centra a sua atividade no apoio à integração do estudante. • O Regulamento de Estudante com Estatuto Especial nº 456/2017 contempla alguns apoios/benefícios para estudantes com alguma Necessidade Educativa Especial (NEE). • Plataforma de Acessibilidade - PLACES, por meio de recursos de apoio às aulas à distância, aborda as questões de acessibilidade nas diversas ferramentas usadas em sala de aula virtual, sugerindo práticas mais inclusivas.

Quadro 6. Guia e Manual das IES com orientações aos estudantes

BRASIL	PORTUGAL
No Guia Acadêmico encontram-se informações básicas sobre os cursos de graduação da Universidade, a organização da vida acadêmica, as atividades de pesquisa e extensão, os programas e serviços de apoio colocados à disposição do(a) estudante, entre outras informações que poderão ser úteis no cotidiano acadêmico.	O Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes – Necessidades Específicas SAS/ GNEE – Valência de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais, é um documento que tem como objetivos auxiliar o estudante quanto à entrada no Ensino Superior; promover a sua permanência/ continuidade e garantir uma melhor aproximação entre o estudante e os serviços da instituição.

Quadro 7. Cartilhas, Guias e Manual das IES com orientações para a inclusão dos estudantes

BRASIL	PORTUGAL
Cartilhas e Guias possuem o objetivo de auxiliar o professor, o discente sem deficiência e a comunidade em geral em ações que possam garantir a inclusão destes estudantes na universidade. São orientações que visam diminuir as barreiras atitudinais, comunicacionais, didático-pedagógicas, informacionais, físicas, tecnológicas e metodológicas para estudantes com deficiência e neurodiversos (Transtorno Específico de Aprendizagem, TOD e TDA/H).	A IES disponibiliza o apoio aos docentes, através do Manual de Apoio Para Docentes. Este manual objetiva conscientializar os/as docentes para as Necessidades Específicas (NE) e pretende ser um guia de orientação e ajuda para os docentes que têm em sala de aula estudantes com NE derivadas de uma incapacidade permanente e/ou temporária.

Quadro 8. Os programas federais de Assistência Estudantil

BRASIL	PORTUGAL
O Auxílio Acessibilidade da Política de Assistência Estudantil se constitui em suporte financeiro para atender aos discentes da graduação presencial que apresentem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	• Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, à estudantes economicamente carenciados, de acordo com o Despacho nº 9619-A/2022. • Os estudantes que possuem deficiência física, sensorial ou outra, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, devidamente comprovado através de atestado de incapacidade, beneficiam de bolsas de estudo.

O quadro comparativo que compreende o público atendido pela modalidade da Educação Especial nos dois países pode incluir diferentes indivíduos e diversas formas de atendimentos, seguindo as ações governamentais estabelecidas pelos países.

No que tange ao Ensino Superior, observa-se certa diferença, principalmente em termos de

financiamento. No Brasil, as universidades públicas são gratuitas, no entanto, as universidades portuguesas, mesmo as públicas, cobram taxas de matrículas para anos letivos e mensalidades (propinas mensais). Outro aspecto relevante é que o Ensino Superior brasileiro não é obrigatório, dessa forma, para ingressar em uma universidade pública é necessário ser aprovado no processo seletivo, em que o estudante passa por um processo seletivo excludente e meritocrático.

Para a análise das cotas no Brasil, todos os candidatos concorrem à vaga pela ampla concorrência e, posteriormente, os que não são aprovados pela ampla concorrência, concorrem às vagas destinadas para as cotas. A quantidade de vagas disponíveis para as cotas é proporcional à população com direito às cotas no Estado onde a IES está localizada, de acordo com os dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerações Finais

As legislações de Brasil e Portugal, juntamente com os quadros comparativos sobre as ações propostas para a inclusão e acessibilidade no Ensino Superior pelos Núcleos de Acessibilidade, apresentam avanços para a inclusão de estudantes nessa modalidade de ensino. No entanto, as discussões atuais versam sobre a permanência, conclusão dos cursos, com qualidade, até a diplomação dos estudantes com deficiência.

Ambos os países necessitam de políticas que regulamentem a permanência destes estudantes nas universidades. Considerando a pesquisa até este momento, existem alguns questionamentos que ainda precisam ser respondidos:

- Como está a acessibilidade comunicacional?
- Como está a acessibilidade pedagógica?
- A barreira atitudinal tem diminuído?
- Como está sendo consolidada a formação superior dos discentes no que se refere à Educação Especial e Inclusiva?
- A atuação dos Núcleos de Acessibilidade tem sido suficientes para promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência no Ensino Superior?

Este trabalho encontra-se em desenvolvimento e ainda se faz necessário um aprofundamento nos estudos e análises dos dados coletados. Nessa direção, pretende-se promover uma melhor compreensão dos fatos com vistas a reais mudanças que garantam a

democratização da acessibilidade no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

Brasil. *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Disponível em https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/41233/1981_MEC_Comissao_Nacional_Relatorio_Atividades_Brasil.pdf Acesso em 19 jan. 2024.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 08 dez. 2023.

Brasil. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 08 dez. 2023.

Brasil. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2023.

Brasil. *Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.* Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 27 jan. 2024.

Brasil. *Programa Incluir. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu* (2013). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. de 2024.

Brasil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 08 dez. 2023.

Brasil. *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em 08 dez. 2023.

Brasil. *Universidade Federal de Uberlândia*. Disponível em: https://prograd.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-acessibilidade-e-inclusao-dacin. Acesso em 18 jan. 2024.

Cabral, L. S. A.; Mendes, E. G.; Ebersold, S. (2023) Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. *Revista Educação e Políticas em Debate* –v. 12, n. 3, p. 978-999, set./dez. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997. Acesso em 08 Dez. 2023.

Garcia, R. M. C. (2017) Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: *Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI* - Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora), Florianópolis, UFSC/ CED/ NUP.

Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social* – 6. Ed. - São Paulo: Atlas.

Gonçalves, J.; Nogueira, J. M. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiência, Uma Abordagem pela Igualdade de Oportunidades.* GEP-MSSS, Lisboa. Disponível em: https://www.cartasocial.pt/documents/10182/14117/emprego_pdi.pdf/c64dbd86-a8ee-440d-a094-523a5a928cbc. Acesso em 3 abr. 2024.

Kassar, M. C. M. (2011) Percursos da constituição de uma política Brasileira de Educação Especial inclusiva. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago. Edição Especial.

Marcondes, M. A. S. (2005) Educação Comparada: perspectivas teóricas e investigações. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/406/386. Acesso em 05 abr. 2024.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003) *Fundamentos de metodologia científica* – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

Nogueira, J. M. et al. (2023) Alunos com deficiência no ensino superior em Portugal. *Revista Educação e Políticas em debate*, v.12, n.3, p. 1000-1018, set./dez.

Piccolo, G. M. (2022) *O lugar da pessoa com deficiência na história*: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. 1. ed. - Curitiba: Appris.

Portugal. *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418. Acesso em 08 dez. 2023.

Portugal. *Lei n.º 116, de 13 de setembro de 2019*. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588. Acesso em 08 dez. 2023.

Portugal. *Despacho nº 9619-A/2022*. Diário da República, 2ª Série, Nº 150. Disponível em: https://files.dre.pt/2s/2022/08/150000001/0000200038.pdf. Acesso em 28 jan. 2024.

Rodrigues, O. M. P. R. & Capellini, V. L. M. F. *O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais*. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em 01 Abr. 2024.

Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009) Pesquisa documental: pistas teóricase metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, n. I, jul. Disponível em https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf. Acesso em 27 set. 2022.

Santos, C.S. (2013). *Políticas de acesso e permanência de alunos com Deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*. Tese (Doutorado em Educação). *Universidade Federal de Uberlândia*, 2013.

Silva, L. C. (2009) *Políticas públicas e formação de professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia.

Silva, L. C. (2019) Políticas educacionais inclusivas: as pedras dos caminhos. In: *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*. Silva, L. C.; Reis, C. F. & Silva, W. F. (Orgs.). Uberlândia: Navegando. Publicações.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos–ONU*. 1948. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423. Acesso em: 29 jan. 2024.

Avaliação qualitativa de um programa de parentalidade positiva com foco Desenvolvimento da linguagem na primeira infância no Brasil[1]

Camila Guedes
Agradeço a Funcap pelo recurso financeiro.

Guilherme Irffi
Agradeço ao CNPq pelo recurso financeiro.

Resumo

A primeira infância consiste em uma janela de oportunidades para a formação de capital humano, e os investimentos nos primeiros anos de vida possuem maior retorno econômico. Neste sentido, o projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros se dispõe a realizar uma intervenção em grupo com pais e cuidadores de crianças com idade entre 0 e 5 anos para a promoção do desenvolvimento da linguagem. Com interesse de analisar se a participação causa efeitos sobre as crenças e percepções dos cuidadores, este trabalho realiza uma avaliação qualitativa, por meio da técnica de grupo focal, dos discursos dos cuidadores em um período anterior e posterior à participação no grupo de pais e cuidadores. Ao utilizar o *Iramuteq* verifica-se na fala dos pais a presença dos termos e conceitos importantes que são apresentados ao longo das 11 sessões dialogadas com os pais. Mais do que isso, observa-se que os responsáveis que participaram das sessões se tornam mais específicos ao responder as perguntas, discorrendo sobre como apoiar o desenvolvimento infantil em casa e a aquisição de habilidades de linguagem e cognitivas das crianças.

Palavras-Chave: Programa de Parentalidade Positiva; Desenvolvimento de Linguagem; Análise Qualitativa; Percepção e Discurso dos cuidadores.

Abstract

Early childhood is a window of opportunity for the formation of human capital, so much so that investments in the first years of life have a greater economic return. In this sense, the Parents and Caregivers are Brain Builders project is willing to carry out a group intervention with parents and caregivers of children aged between 0 and 5 years to promote language. With the interest of analyzing whether participation causes effects on the opinions and perceptions of caregivers, this work performs a qualitative assessment, through the focus group technique, of the caregivers' speeches in a period before and after

[1] Agradecemos aos comentários e sugestões de Brysa Fernandes, Flávio Cunha, Gabriella Costa, Isabela Braga, Mayra Antonelli e Helena Campelo. Erros e omissões são de minha responsabilidade.

participation in the group of parents and caregivers. When using Iramuteq, it is verified in the speech of the parents the important terms and concepts that are verified throughout the 11 sessions dialogue with the parents. More than that, it is observed that the guardians who participated in the sessions become more specific when answering the questions, discussing how to support child development at home and the acquisition of linguistic and cognitive skills in children.
Keywords: Positive Parenting Program; Language Development; Qualitative Analysis; Opinions, and perceptions of caregivers.

Introdução

A formação do capital humano começa na primeira infância e se estende ao longo da vida. De acordo com Heckman (2010), os investimentos realizados durante os primeiros anos de vida trazem maior retorno econômico. Sabe-se também que um ambiente estável e receptivo às crianças, com práticas de parentalidade positiva, com respeito mútuo entre os cuidadores e as crianças, impacta positivamente no desenvolvimento das crianças em curto, médio e longo prazo em aspectos cognitivos e socioemocionais (Lima, Santos, 2016; Macana, 2014).

Contudo, considerando os aspectos de linguagem e cognitivos, que são fundamentais ao desempenho acadêmico, ao comparar famílias em vulnerabilidade socioeconômica com famílias mais ricas, observa-se que a diferença de vocabulário adequado à idade aumenta ao longo da vida das crianças nestas (Paxson, Schady, 2007), enquanto crianças oriundas de famílias carentes têm menos falas dirigidas a elas (Fernald et al., 2009; Hart, Risley, 1995).

A condição socioeconômica da família também é um fator relevante, visto que pais com baixo status socioeconômico e menor nível de escolaridade se sentem menos capazes (ou eficazes) em contribuir para o sucesso de seus filhos (Bandura et al., 2001). Isso, por sua vez, influencia na promoção de oportunidades de aprendizagem para as crianças, pois os cuidadores precisam ser autoconfiantes e dispor de um bom tempo de qualidade com seus filhos (Bird, 2007). Então, focalizar intervenções em famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social torna possível mitigar gargalos derivados da falta de conhecimento dos pais sobre como apoiar o desenvolvimento de seus filhos (Naudeau et al., 2011).

Os benefícios de tais ações incidem, principalmente, sobre o nível de escolaridade, saúde

física e mental das crianças, assim como na menor incidência de práticas de atividades ilícitas (Nadeau et al., 2011).

Diante disso, o projeto "Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros" se dispõe a realizar uma intervenção em grupo com pais e cuidadores de crianças com idade entre 0 e 5 anos para a promoção da linguagem durante a primeira infância, por meio de um currículo desenvolvido por Rowe e Baird (2020a), que se propõe a realizar encontros com diálogos sobre desenvolvimento infantil e como apoiá-lo.

Este estudo propões realizar um análise qualitativa a partir de grupo focais, realizados antes e após encontros (sessões) com pais e cuidadores. Grupos focais são entrevistas em grupo guiadas de forma a tentar captar as opiniões e percepções dos entrevistados sobre determinado assunto (Adler et al., 2019; Krueger, Casey, 2009). Segundo Dumas (2002), a condução de grupos focais é útil para permitir verificação, entre pequenas amostras das propostas de interesse[2]. Para a avaliação da intervenção, o roteiro de perguntas está associado aos temas dos encontros do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros.

Com isso, espera-se analisar informações dos participantes e seus relatos frente às crenças sobre a importância da conversa ao longo dos primeiros anos de vida da criança, considerando como uma medida de qualidade do ambiente familiar[3], além de observar suas percepções sobre desenvolvimento infantil e as estratégias para apoiar as crianças em casa. Assim, pode-se verificar se o projeto produziu conhecimento adicional para os cuidadores e incentivos para utilizar os apoios que são discutidos com foco na linguagem.

Esta pesquisa está dividida em cinco seções, contando com esta introdução. Em seguida será discutido o projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros, apresentando o seu objetivo, assim como seu currículo e ações almejadas pela intervenção. Em seguida, a terceira seção aborda a metodologia utilizada. A quarta seção discute os resultados, finalizando com as considerações finais.

Projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros

O projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros atua com a premissa de apoiar o

[2] A avaliação qualitativa é um componente da avaliação do projeto *O Desenvolvimento, Implementação e Avaliação de um Projeto de Desenvolvimento da Linguagem Infantil para Centros Comunitários de Assistência Social no Brasil*", financiado pelo Fundo de Pesquisa Lemann Brasil da Universidade de Harvard (Meredith Rowe e Flavio Cunha).

[3] O projeto visa a utilização do Inventário Home e do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). No caso Home, para mais detalhes, veja Macedo et. al. (2010) e Almeida et al. (2020). E, para o RAF, ver Marturano (2006).

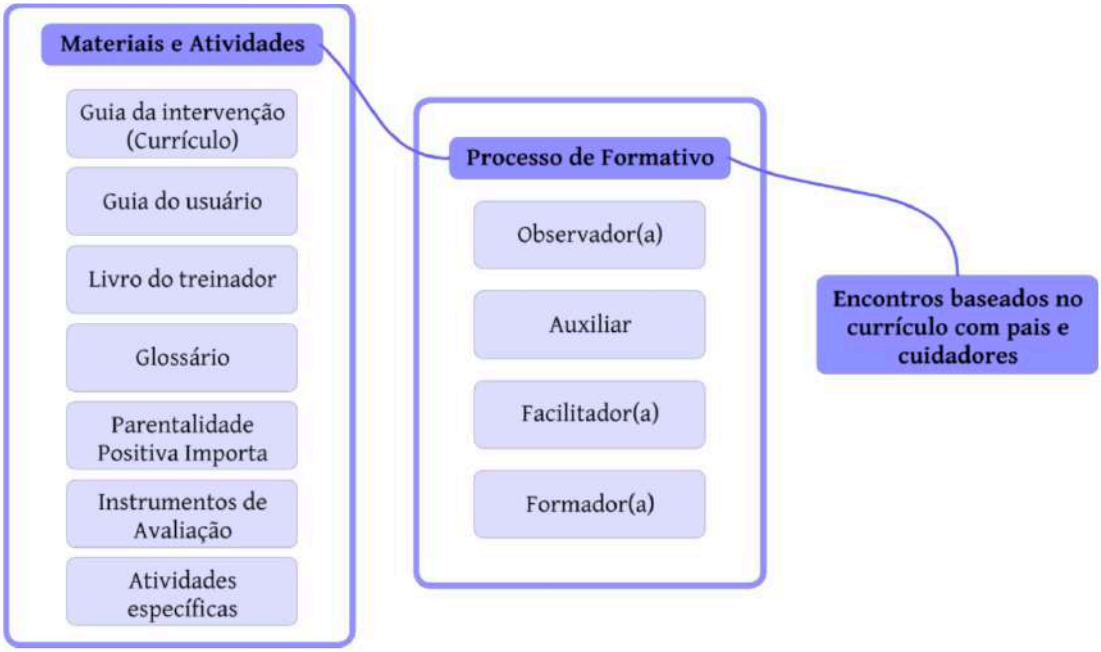
desenvolvimento da linguagem ainda durante a primeira infância mediante a promoção da parentalidade positiva entre cuidadores para com suas crianças, isto porque se sabe que o meio familiar é o primeiro ambiente de socialização que a criança irá vivenciar. Segundo Beck (2013), é no começo da infância que as crianças desenvolvem as crenças sobre si mesmas e sobre o mundo.

Assim, com um currículo desenvolvido por Rowe e Baird (2020a), foram desenhados 11 encontros com pais e cuidadores para serem mediados por um facilitador com (ou sem) um auxiliar, que dialogam sobre desenvolvimento infantil e o papel dos cuidadores como importante insumo para estimular o desenvolvimento da linguagem de suas crianças.

Além disso, o projeto atua com a formação dos mediadores (facilitadores e auxiliares) para que os encontros com os pais e cuidadores aconteçam, além de instruir observadores para auferir a fidelidade da implementação por meio de instrumentos de registros, preenchido pelo observador, e de avaliações das sessões, preenchido pelos cuidadores, previamente desenvolvidos pela equipe do projeto.

Guias, livros, instrumentos e atividades específicas são utilizados para que se desenvolvam profissionais qualificados, como se observa na Figura 1, os quais são fundamentais para que se instrua os cuidadores sobre a importância da conversa durante a primeira infância.

Figura 1 – Ações para a promoção da parentalidade positiva



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os guias (Guia da intervenção (currículo) (Rowe, Baird, 2020a) e Guia do usuário (Rowe, Baird, 2020b)), assim como o livros (Livro do treinador (Rowe, Baird, 2021), Glossário (Irffi et al,

2023a), Parentalidade Positiva (Irffi et al, 2023b)) foram desenvolvidos para ampliar o conhecimento do profissional sobre assuntos acerca do currículo. Os instrumentos de avaliação foram desenvolvidos pela equipe do projeto.

Entende-se que ao sair da formação para o currículo, o indivíduo se torna capacitado para atuar como observador, precisando executar atividades específicas para que se torne facilitador, auxiliar ou formador (responsável por conduzir formações). Por exemplo, para que seja auxiliar/facilitador, o participante da formação deve, em primeiro momento, acompanhar um grupo como observador, para que possa auxiliar/facilitar uma sessão e receba o título desta função. Para o caso do formador, este deve executar bem as demais funções, além de acompanhar uma formação como observador.

Metodologia e Coleta de dados

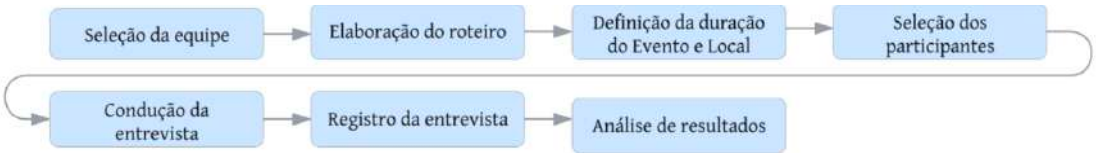
Grupo Focal

A coleta de dados acontece por meio de grupos focal[4], que tem como objetivo captar as percepções, opiniões, sentimentos e crenças dos pais e cuidadores (Adler et al, 2019) sobre a importância da conversa para o desenvolvimento infantil ainda na primeira infância.

Segundo a definição de Morgan (1997), o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas em grupos. Em outros termos, Kitzinger (2000) define como uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação, sem que os participantes se sintam julgados enquanto discursam (Krueger, Casey, 2009).

As etapas para realizar e conduzir os grupos focais são estabelecidas na Figura 2, a qual contempla equipe formada por um moderador/facilitador e um observador externo. Devem ser selecionadas entre seis a 15 pais e cuidadores para participar de uma entrevista em grupo que deve durar entre 60 minutos e 90 minutos, a ser realizada na instituição parceira, em um ambiente sem interferência de outras pessoas.

Figura 2 – Etapas do preparo e condução de Grupos Focais



Fonte: Elaboração própria.

[4] Apesar de ser utilizado neste estudo os grupos focais realizados com pais e cuidadores durante a intervenção, é importante mencionar que é, também, feito grupo focal e entrevistas com os profissionais que participam dos encontros com cuidadores do projeto, para que sejam também documentadas suas opiniões sobre a implementação e condução das sessões.

O roteiro foi elaborado a partir do guia da intervenção proposto por Rowe e Baird (2020a) e contempla perguntas sobre desenvolvimento infantil e parentalidade, a importância da conversa com a criança, sobre o desenvolvimento socioemocional da criança e a informação sobre a interação entre pais/cuidadores e a criança na primeira infância.

As perguntas da entrevista que serão analisadas estão expostas no Quadro 1. Essas perguntas também são realizadas durante os encontros dos pais e cuidadores em sessões específicas, e o estudo delas permite observar se participar do projeto ocasiona uma mudança de percepção e opinião dos cuidadores durante esta pesquisa.

Quadro 1 – Perguntas do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros analisadas

Número da Pergunta	Pergunta	Sessão que aborda a pergunta
1	Qual conselho você daria a um(a) novo(a) pai(mãe)?	1 e 11
2	O que posso fazer para ajudar meus filhos a crescer e se desenvolver?	2
3	Quais são as habilidades mais importantes adquiridas de zero a cinco anos?	3

Fonte: Elaborado a partir do Guia da Intervenção desenvolvido por Rowe e Baird (2020a).

Além disso, é importante pontuar que há questionamentos para identificação do cuidador, com informações sobre idade e nível de escolaridade (*Formação*) deste, assim como a identificação dos elementos básicos referentes aos filhos dos participantes que poderiam se beneficiar da partilha de conhecimento.

Assim, com as informações mencionadas, entende-se que esse tipo de entrevista conduzida, permitirá, durante este trabalho, avaliar se o projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros possui indicativos de alterações de opiniões e percepções entre os cuidadores.

Uso do Iramuteq para análise do discurso

Com uma proposta de processamento textual para analisar as possíveis diferenças nos discursos do público-alvo do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros proferidos durante os grupos focais, utiliza-se o *software Iramuteq*[5] (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*[6]) que facilita esta exploração por meio de suas ferramentas.

Segundo Kami et al. (2016), o programa disponibiliza análises estatísticas de textos clássicas, classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras,

[5] Disponível em http://www.Iramuteq.org/.

[6] Traduzido em Português para Interface do R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários.

que, por meio destas, é possível observar a frequência de palavras, suas ordens e ligações entre os elementos textuais, contudo a interpretação é dependente do pesquisador.

Tendo conhecimento das propriedades pertencentes a este *software*, no desenvolvimento desta pesquisa será construída a nuvem de palavras. Ao inserir um *corpus* textual, é realizado o agrupamento de palavras, dispondo um gráfico onde os termos reunidos são organizados de acordo com a frequência que são mencionados nas observações (Kami et al., 2016), com as palavras maiores se referindo a palavras com maior frequência no texto, propondo a identificação das palavras-chave dos discursos apresentados (Salviati, 2017).

Caracterização dos Territórios de Coleta de Dados

Os grupos focais com pais e cuidadores foram realizados pela própria equipe do projeto em duas localidades de municípios diferentes: um grupo na capital do Ceará, Fortaleza, e o outro foi realizado na região metropolitana, em Caucaia, contudo, em territórios limítrofes.

De acordo com o Censo de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Fortaleza era 0,754 e Caucaia era 0,682. Composto por indicadores de educação, saúde e renda, o índice varia de 0 a 1, com 1 representando a máxima qualidade de vida no território avaliado.

Em termos de concentração de renda, o Índice de Gini do mesmo ano era 0,61 para Fortaleza e 0,48 para Caucaia, segundo a mesma base de dados. Neste caso, a aproximação do índice a 1 retrata alta desigualdade na distribuição de renda da localidade avaliada. Tais indicadores não são disponíveis de maneira mais desagregada, recorrendo ao projeto a utilização de outra fonte de dados.

A coleta das demais informações é realizada antes do início do grupo, com o uso do instrumento denominado "Caracterização do Território"[7], e permite observar alguns indicadores presentes no cotidiano dos cuidadores atendidos pela intervenção em Unidades Educacionais de Fortaleza e da Caucaia, ambas localizados em regiões urbanas. Alguns aspectos são comuns, como acesso a vias pavimentadas e transporte público. Além disso, há oferta de serviços de saúdes próximos as localidades, com a presença de CRAS[8].

Quanto ao lazer, as localidades apresentam centros comunitários, praças com espaços

[7] O instrumento foi adaptado do Anexo I - Formulário de Caracterização do Território, Projeto Criança Feliz, Informações básicas sobre o território (bairro/comunidade).

[8] O CRAS da Jurema se encontrava indisponível, em função da pandemia do Covid-19. O mesmo retomou as atividades no final de 2022.

infantis, quadra poliesportiva, locais de cunho religioso, além de associações de moradores. Sobre unidades educacionais, apenas no bairro observado em Fortaleza havia presença de escolas de ensino técnico e profissional e faculdades.

Apesar dos serviços oferecidos, as comunidades ainda relatam insuficiência dos serviços, devido à baixa cobertura. Entre outros indicadores, nos dois territórios, observa-se altos índices de violência urbana, com números elevados de famílias em vulnerabilidade e pobreza, com altos números de beneficiários de projetos de auxílios, como Bolsa Família, devido ao alto número de cuidadores com ocupação informal ou desempregados. Além disso, em Caucaia, no que se refere à educação, houve indicações de altos índices de analfabetismo.

Assim, dado os indicadores apresentados, justifica-se a inserção do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros nestes territórios, como meio de mitigar parte das desvantagens distribuídas entre as crianças de famílias em vulnerabilidade social, durante a primeira infância daquelas, especialmente na linguagem, como demonstrada pela literatura (Fernald et al, 2005; Hart, Risley, 1995; Naudeau et al, 2011).

Análise e Discussão de Resultados

Perfil dos entrevistados do Grupo

Para captar as percepções e opiniões dos cuidadores sobre o desenvolvimento infantil e atuação dos pais como apoiadores deste desenvolvimento, foram realizados três grupos focais em um período anterior a realização do projeto, totalizando uma amostra de 23 cuidadores, sendo apenas um único do sexo masculino, e um após a finalização dos encontros, com 6 participantes.

Observa-se pela Tabela 1 que a média de idade dos participantes do grupo anterior aos encontros é, aproximadamente, de 34 anos, com a maioria tendo finalizado o ensino médio. Analisado por nível de escolaridade, pode-se notar que o menor grau de instrução é de uma cuidadora de 64 anos, que relatou ter o ensino fundamental incompleto. A maioria narrou ter concluído o ensino médio, cuja a mesma informação é semelhante para o grupo pós-projeto, que conta com cuidadoras com média de idade de 32 anos.

Tabela 1 – Perfil dos participantes do Grupo Focal realizado pelo projeto Pais e Cuidadores são

Grupo anterior aos encontros (sessões) do Projeto					
Nível de Escolaridade	Quantidade	Idade			
		Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Fundamental Incompleto	3	64,0	-	-	-
Fundamental Completo	1	37,0	62	23	21,703
Médio Incompleto	2	32,0	37	27	7,071
Médio Completo	14	30,4	43	22	6,526
Superior Incompleto	1	37,0	-	-	-
Superior Completo	2	37,0	39	35	2,828
Total	**23**	**33,9**	**64**	**22**	**11,218**
Grupo posterior aos encontros (sessões) do Projeto					
Médio Incompleto	1	43,0	-	-	-
Médio Completo	4	30,0	44	24	9,522
Superior Incompleto	1	31,0	-	-	-
Total	**6**	**32,3**	**44**	**24**	**9,048**

Fonte: Elaborado com dados do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros.

Algumas informações adicionais mencionadas no grupo focal pré-intervenção e que se deve destacar é em relação à estrutura familiar, dado que muitas indicaram ser mãe solo, além de ter cuidadores com diferentes graus de parentesco, como mãe, avó, irmã e pai. No grupo após a intervenção, a maioria se referiu ser mãe da criança, havia a presença de apenas uma avó (paterna); contudo, a criança reside com ela e os pais são separados.

Análise de Discursos de Grupos Focais

A análise textual dos grupos focais, realizados pelo projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros com pais e cuidadores público-alvo da intervenção, pretende comparar as respostas dos grupos, antes e após os encontros do projeto, sabendo que os últimos tiveram acesso ao conteúdo do projeto, enquanto os primeiros ainda não tinham.

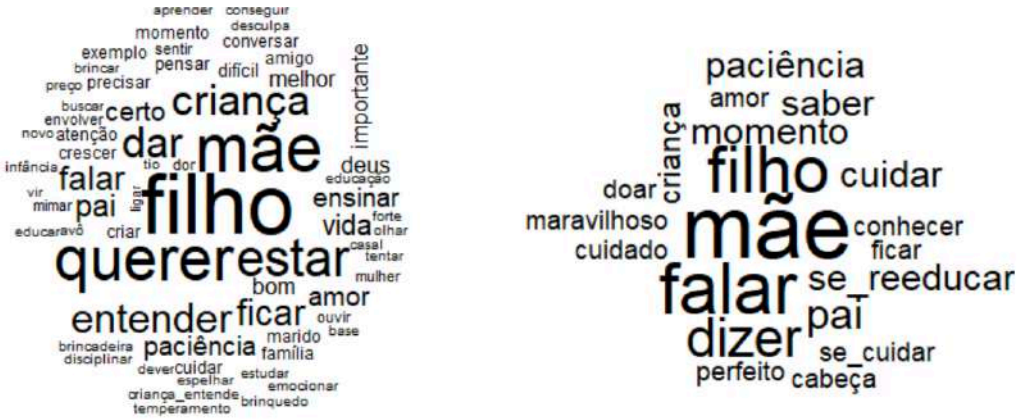
Para o desenho das nuvens de palavras, é possível, por meio do Iramuteq, realizar uma filtragem das palavras com maior frequência mencionada durante a entrevista. Para todas as perguntas, foram filtradas palavras e termos relacionados ao tema central da pergunta, assim como os atores, mencionados pelos cuidadores, que estão relacionados às ações mencionadas.

A análise do *corpus* textual é realizada com o propósito semelhante ao encontrado no último encontro, sessão 11 – Interações cotidianas, no qual é realizado uma comparação entre as respostas relatadas pelos participantes do grupo na primeira sessão com as respostas obtidas na última sessão (Rowe, Baird, 2020a), observando se os cuidadores se tornaram mais específicos e assertivos em suas percepções e opiniões sobre desenvolvimento infantil e como apoiar crianças, durante a primeira infância, visando o

desenvolvimento de suas habilidades, principalmente nas áreas de linguagem e cognitivas. Para isso, foram selecionadas e analisadas as respostas de três questões, como mencionado anteriormente.

Ao serem indagadas sobre "Qual conselho você daria a um(a) novo(a) pai(mãe)?", ilustrado na Figura 4, observa-se o agrupamento de palavras a partir do Figura 4 (a), construído com base nas respostas antes da intervenção do projeto, enquanto o Figura 4 (b) contempla os discursos dos pais e cuidadores que participaram da intervenção, após as sessões.

Figura 4 – Nuvens de palavras de conselhos para um novo pai ou uma nova mãe



(a) Respostas do grupo focal pré-intervenção (b) Respostas do grupo focal pós-intervenção

Fonte: Elaborado com dados do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros.

Comparando ambos os gráficos, nota-se que as palavras "mãe" e "filho", são narradas com mais frequência, contudo, para o grupo pós-projeto, o protagonismo dos conselhos se referia ao cuidador principal, que no caso do grupo eram as mães. Além disso, percebe-se que as cuidadoras remetem mais em seus conselhos, com os termos conectando mais a "falar" e "dizer", que, ao se ler as transcrições, muitas vezes estavam relacionadas com sua autoeficácia e importância para seus filhos ("não importa os que as pessoas dizem (...) é seu bebê, (...) você vai aprender coisas sobre ele"; "eu estou prestando mais atenção no que eu falo (...) ele (filho) se espelha em mim").

Termos alusivos à ampliação dos conhecimentos dos cuidadores, como "se reeducar", foi amplamente mencionado durante os discursos após a intervenção. Neste caso, as cuidadoras afirmavam que para serem capazes de educar e desenvolver seus filhos, era necessária uma reeducação por parte delas ("se reeducar para poder educar"), além de "conhecer" mais sobre o assunto.

Palavras como “paciência” e “amor” são corriqueiramente mencionadas (“(ter) paciência, amor, carinho”; “(...) ter muita paciência. Compreensão.”) por ambos os grupos, que vão de encontro com o que é abordado pelo currículo do projeto, onde é apresentado como insumo dos pais (Rowe, Snow, 2020) o uso de linguagem “calorosa e amorosa” (Rowe, Baird, 2020a). Relacionamentos afetuosos são essenciais para o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida e, portanto, essas interações iniciais podem ter consequências duradouras sobre a futura saúde física e emocional (Gerhardt, 2017).

Para a segunda pergunta, “O que posso fazer para ajudar meus filhos a crescer e se desenvolver?”, foram construídas duas nuvens de palavras de acordo com a mesma lógica das apresentadas anteriormente, com os diálogos dos cuidadores entrevistados, podendo ser observado na Figura 5.

Figura 5 – Nuvens de palavras de auxílio prestados pelos cuidadores para ajudar no desenvolvimento das crianças

(a) Respostas do grupo focal pré-intervenção (b) Respostas do grupo focal pós-intervenção

Fonte: Elaborado com dados do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros.

O verbo “estar” aparece em destaque em ambos os casos, pré e pós-intervenção, e isso se deve ao fato de que os pais, desde o princípio, entendem sua importância para os filhos e a importância de estarem presentes ao dar atenção para a criança. Contudo, os cuidadores, como mostra a Figura 5 (a), discorrem sobre a importância de estarem presente para ensinarem aos seus filhos o “certo”, adotando ainda termos de mesmo sentido; já no Figura 5 (b), as mães relacionam o estar atento às atividades que possam estimular o desenvolvimento.

As cuidadoras do grupo focal pós-intervenção ainda relatam com mais frequência ações que promovam habilidades de linguagem como “conversa”, “perguntar”, “falar”, “apontar” e

“repetir”, desse modo, elas mencionam: “Estar observando quando eles apontam, estar mostrando, estar nomeando (...)” e “(...) ele (a criança) me pergunta: ‘Que cor é essa aqui?’, eu digo ‘Azul’, e ele diz ‘É não, mamãe, é amarelo’ fico dizendo errado para ele corrigir, e é questão disso, estímulo (...)”. Ainda no grupo pré-intervenção houve menções a tais termos por parte dos cuidadores, sugerindo que a consciência sobre a importância desses apoios existe, apesar de se mostrar mais frequente entre as cuidadoras do segundo grupo.

Como destacado anteriormente, a qualidade do ambiente familiar importa para o desenvolvimento infantil, sendo que esta pode ser expressa a partir da disponibilidade dos pais em compreender, explicar e conversar[9] com as crianças, o que pode contribuir para a formação e o desenvolvimento da linguagem.

Ainda sobre linguagem, o fato do verbo “perguntar” e do substantivo “pergunta” estarem evidenciados somente no Figura 5 (b) é importante ser pontuado, devido ao fato de ser uma estratégia de apoio ao desenvolvimento bastante adotada no currículo do projeto (Rowe, Baird, 2020a), sendo uma estratégia fácil de ser aplicada na rotina dos cuidadores com seus filhos.

Importante destacar que a Unidade 2 do currículo da intervenção – *Interações Responsivas para Construir a Linguagem e o Aprendizado* é organizada em três sessões (5 – Apoiando Bebês em Casa (0 a 18 meses); 6 – Apoiando Crianças Pequenas em Casa (1 a 3 anos); e, 7 – Apoiando Crianças Maiores em Casa (3 a 5 anos)). As quais discutem os seguintes tópicos: aprendizado de palavras, gestos, apontar, importância do vocabulário, apoiar o desenvolvimento precoce, responsividade, desenvolvimento de linguagem, fazer perguntas, perguntas com “qu”, instigar conversas mais complexas, conversas à distância, entre outros.

Ainda em relação à Figura 5 (b), as cuidadoras se referem a outros cuidadores como uma rede de apoio para seus filhos. Além disso, torna-se interessante mencionar que, em 5 (a), alguns cuidadores relataram apoiar ao inserir crianças, ainda durante a primeira infância, em reforço, devido à preocupação com o desenvolvimento da linguagem e cognição das suas crianças, assim como pontuam sobre a importância da participação da criança em creche.

As nuvens de palavras dos retornos dos cuidadores para a pergunta “Quais são as

[9] Resposta do tipo “porque sim/não”, “quando você crescer” e afins devem ser evitadas, em função da pobreza de diálogo. Além disso, recomenda-se nunca pedir (mandar) que a criança “cale a boca”, pois isto pode eliminar a possibilidade de conversa e, com isso, o desenvolvimento da linguagem.

habilidades mais importantes adquiridas de zero a cinco anos?", pré e pós grupo de pais e cuidadores, são apresentadas na Figura 6.

Figura 6 – Nuvens de palavras de habilidades importante adquiridas entre 0 e 5 anos

(a) Respostas do grupo focal pré-intervenção (b) Respostas do grupo focal pós-intervenção

Fonte: Elaborado com dados do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros.

Após a participação no grupo de pais e cuidadores, observa-se que ao indicar as áreas de desenvolvimento dos seus filhos, os cuidadores apontam habilidades cognitivas e de linguagem, por exemplo, ao relatarem que os filhos aprenderam a contar e reconhecer números, fazendo analogia a sessão 10 – Matemática lúdica do projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros.

Além disso, algumas mães expõem que seus filhos aprenderam a reconhecer letras e a manusear livros, citando o "contar" para relatar também que as crianças, mesmo não tendo fluência na leitura, se dispõem a imaginar histórias ("ele (a criança) está começando a querer ler, (...) um dia desses ele pegou um livro, e começou a 'ler', falava a palavra toda, contava a história do jeito dele"), como é conversado na sessão 9 – Leitura Compartilhada de livros.

A disponibilidade dos pais por meio da leitura e/ou de contação de histórias e outras formas de narrativas aos filhos pode contribuir para o hábito de leitura, a formação de vínculo e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas. Kalb e Ours (2013) encontraram resultados de que a leitura dos pais para os filhos pequenos (crianças com idade de 4 a 5 anos) apresenta impacto positivo sobre as habilidades de leitura e cognitivas para as crianças australianas, até pelo menos a idade de 10 a 11 anos.

As mães também apontam como habilidade da criança a prática de realizar perguntas, e

neste momento, algumas cuidadoras aproveitaram para pontuar a importância de responder a estas perguntas, além de utilizarem a mesma palavra para destacar que as crianças apresentaram uma evolução cognitiva ao saber responder os cuidadores, como no discurso de uma cuidadora: “A gente está perguntando para ele ‘Quem fez isso?’, ele já está respondendo (...). De uns dias para cá, ele (a criança perguntou) ‘Mamãe, quem pegou meu sapato? Eu não fui não”. Estes assuntos são abordados na Unidade 2.

Para os cuidadores do grupo anterior ao projeto, podemos observar que no Figura 6 (a), além de concordarem com as áreas já mencionadas, também apontam o desenvolvimento das habilidades físicas, que é um tópico abordado por Rowe e Baird (2020a), em sessões como “Marcos do Desenvolvimento”, contudo com menos evidência.

Ademais, os relatos das cuidadoras no Figura 6 (b) ainda evidenciam o conhecimento dos filhos sobre o termo “amar”, remetendo a sessão “Desenvolvimento socioemocional” de Rowe e Baird (2020a), evidenciando, durante seus discursos, sobre a importância de nomear os sentimentos para as crianças.

Em síntese, é possível mencionar que com a participação na intervenção de 11 sessões, percebe-se pelos pais e cuidadores um maior interesse em estimular a linguagem dos seus filhos, devido aos conteúdos, conceitos e estratégias, que foram discutidos pelos facilitadores. O conhecimento adquirido por eles pode impulsionar o desenvolvimento da habilidade de linguagem das crianças, entendendo não só a importância de sua participação, como as dos demais cuidadores presentes no ambiente para a aprendizagem das crianças.

Considerações Finais

A família é o primeiro ambiente de contato e socialização das crianças no qual se desenvolvem as primeiras impressões sobre o mundo e os primeiros relacionamentos. Assim, compreende-se que cada criança possui um contexto próprio (social, econômico e familiar) que interage com os aspectos da educação e cuidados não parentais, produzindo diferentes impactos sobre o desenvolvimento infantil (Gerhardt, 2017).

Em função disso, o projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros foca em famílias com crianças de 0 a 5 anos em situação de vulnerabilidade econômica e social para apoiar o desenvolvimento de linguagem por meio de estratégias de apoio aplicadas pelos cuidadores. Conforme Cunha e Heckman (2011), ao oferecer as mesmas oportunidades para as crianças em maiores desvantagens a partir de projetos de desenvolvimento infantil e

parentalidade, não se deve (por princípio) substituir a família, deve-se envolvê-las em todo o processo.

Assim, foi realizada uma avaliação qualitativa dos discursos realizados pelas mães, pais e cuidadores por meio das entrevistas guiadas, grupos focais, que permitem, de acordo com Adler et al. (2019) e Krueger e Casey (2009), observar as crenças de cada grupo, mesmo que seja em amostras pequenas (Dumas, 2002).

Em termos de resultados, observa-se que as mães e cuidadoras que participaram do projeto, citaram exemplos de apoio mais direcionados ao desenvolvimento da linguagem das suas crianças durante a primeira infância, no que se refere às principais habilidades desenvolvidas por estas.

Ainda sobre o desenvolvimento da linguagem, mais especificamente analisando as cuidadoras do grupo pós-intervenção, foi possível observar um destaque nas palavras-chave que eram alusivas ao conteúdo do currículo da intervenção que estas tinham participado. Como exemplo, houve referência a assuntos indicados na sessão 10, como habilidades matemáticas que as crianças podem desenvolver, além de citarem crianças nomeando sentimentos como “amar”, discutido na sessão 8, sobre o desenvolvimento socioemocional (Rowe, Baird, 2020a).

Ao perceber que os pais e cuidadores são capazes de manter diálogos condizentes com o conteúdo proposto pelo projeto, observa-se que os resultados almejados por este projeto correspondem com a mudança de crenças e a aprendizagem de cuidadores sobre os termos e estratégias para a promoção do desenvolvimento infantil. Deste modo, há interesse daqueles em interações responsivas por meio da linguagem, entendendo sua importância no processo de desenvolvimento infantil e incidindo, desse modo, o senso de autoeficácia dos cuidadores.

Assim, para futuras pesquisas sobre projeto Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros, uma avaliação quantitativa com instrumentos desenvolvidos pela intervenção para monitoramento e por meio de visitação domiciliar, de forma a gerar conhecimento a respeito das interações no ambiente familiar, pode contribuir para consolidação da intervenção em grupo com pais e cuidadores.

Referências

ADLER, K. et al. Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: Na Integrative Literature Review. International Journal of Qualitative Methods, v. 18, p. 1-15, 2019.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. Child Development, v. 72, n. 1, p. 187–206, 2001.

BECK, J. S. Terapia Cognitivo-Comportamental. 2 ed. Artmed Editora, 2013.

BIRD, K. The Intergenerational Transmission of Poverty: An Overview. Chronic Poverty Research Centre Working Paper, n. 99, 2007.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J. Capital humano. In: Araújo, A. (Coord.). Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 9-34.

DUMAS, L. Focus Groups to Reveal Parents' Needs for Prenatal Education. The Journal of Perinatal Education, v. 11, n. 3, 2002.

FERNALD, L., P. KARIGER, P. ENGLE e A. RAIKES. Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life. Washington, DC: The World Bank, 2009.

GERHARDT, S. Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê. 2 Ed, Porto Alegre, Artmed, 2017.

HART, B., RISLEY, T. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.1995.

HECKMAN, J. J. et al, The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program, Journal of Public Economics, v. 94, n. 1–2, p. 114–128, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IRFFI, G. D. et al. Glossário: Projeto de parentalidade com foco no desenvolvimento da linguagem na primeira infância – Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros. 2023a.

IRFFI, G. D. et al. Parentalidade Positiva Importa – Pais e Cuidadores são Construtores de Cérebros. 2023b.

KALB, G.; OURS, J. C. Reading to young children: A head-start in life? Economics of Education Review, v. 40, p. 1-24, 2014.

KAMI, M. T. M. et al. Working in the street clinic: use of Iramuteq software on the support of qualitative research. Escola Anna Nery, v. 20, n. 3, 2016.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). Qualitative research in health care. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KRUEGER, R. CASEY, M. Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2009.

LIMA, L., dos SANTOS, D. D. Pai Importa? O Efeito Da Presença Paterna Sobre O Desempenho Escolar. Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia, ANPEC. 2016.

MACANA, E. O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 191. 2014.

MORGAN, David L. Focus Groups as Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

NAUDEAU, S. et al. Como investir na Primeira Infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de Projetos de Desenvolvimento da Primeira Infância. Washington, DC: The World Bank, 2010; São Paulo: Singular, 2011.

PAXSON, C., NORBERT, S. Does money matter? The effects of cash transfers on child health and development in rural Ecuador. Policy Research Working Paper Series, The World Bank, 2007.

ROWE, M. L.; BAIRD, L. Guia da Intervenção (Currículo). 2020a.

ROWE, M. L.; BAIRD, L. Guia do Usuário. 2020b.

ROWE, M. L.; BAIRD, L. Livro de Exercício do Treinador. 2021.

ROWE, M. L; SNOW, C. E. Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. Journal of Child Language, v. 47, n. 1, p. 5-21, 2020.

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo Iramuteq – versão 0.7 Alpha 2 e R versão 3.2.3. Iramuteq, Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.Iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-Iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em 20 de jan. 2023.

Direitos das crianças: Olhares sobre a participação infantil na América Latina

Monique Aparecida Voltarelli
Universidade de Brasília
mvoltarelli@unb.br

Resumo

Pensar nos direitos das crianças requer considerar os avanços históricos dos últimos anos, em especial com as contribuições da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989 que instituiu, entre muitos outros direitos, o da participação. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou investigar como tem ocorrido a participação infantil na América Latina enquanto direito das crianças a partir das publicações científicas dos últimos vinte anos no continente. Olhar para a participação das crianças latino-americanas demanda compreender o contexto cultural dos países, que promove relações de modo diferenciado com as crianças, e o papel social que assumem em cada região. Para tanto foi realizado um estudo do conhecimento, a fim de verificar em diferentes bases de dados latino-americanas publicações acerca da participação infantil de países hispano-falantes da América Latina. A partir da análise das publicações científicas, foi possível conhecer a maneira como o conceito tem sido discutido no campo científico dos estudos sociais da infância, de maneira a elucidar os papéis sociais assumidos pelas crianças, nos diversos contextos do continente, trazendo maior visibilidade para a infância, bem como foi possível proporcionar dados que possam servir de subsídios para políticas públicas.

Palavras chaves: direitos das crianças; participação infantil; publicações científicas; América Latina.

Introdução

Os direitos das crianças são um tema fundamental em qualquer sociedade que busca garantir o bem-estar, o desenvolvimento integral, e pleno exercício da cidadania desde a mais tenra idade. Na América Latina, a temática da participação infantil tem ganhado cada vez mais relevância, refletindo uma maior conscientização sobre os direitos das crianças e o reconhecimento de sua capacidade de expressar opiniões e tomar decisões sobre questões que as afetam.

A participação infantil, como parte dos direitos humanos, tem reforçado a necessidade de criação de espaços democráticos comprometidos com as crianças. Esses espaços demandam

maior comprometimento e disposição dos adultos em reconhecer que todos os sujeitos sociais se encontram em processos de aprendizagem e que, nesses processos, muito se pode aprender com as crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, é o principal instrumento internacional que estabelece os direitos das crianças. A maioria dos países da América Latina ratificou a convenção e se comprometeu a implementar suas disposições em nível nacional. Os direitos de participação, de proteção e de provisão das crianças, conhecidos como os "3Ps", foram por ela instituídos, fixando a compreensão das crianças como sujeitos de direitos, estipulando elementos acerca de como elas devem ser tratadas, que obrigações deve-se ter em relação a elas e quais aspectos elas podem requerer da sociedade. Além disso, a CDC evidenciou a necessidade de uma releitura do papel das crianças na sociedade.

Vários países da região têm legislações nacionais que reconhecem e promovem a participação infantil em diferentes contextos, como a educação, a saúde, em movimentos sociais, nas decisões familiares, entre outros. Entretanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas para a proteção dos direitos das crianças na América Latina, ainda existem muitos desafios e desigualdades a serem enfrentados, tais como: a) pobreza e a desigualdade social, enquanto fatores que impactam negativamente o exercício pleno dos direitos das crianças em muitos países da região; b) violência e a criminalidade, incluindo também a violência doméstica, o abuso sexual, exploração da mão de obra-infantil, o recrutamento forçado por grupos armados, os quais continuam sendo graves problemas que afetam a vida de muitas crianças na América Latina; c) acesso à justiça, uma vez que o acesso aos direitos e a proteção legal adequada para as crianças e adolescentes, que possuem seus direitos violados, ainda é uma questão pendente nos países que compõem a região; d) cultura e tradição, sendo que em muitas sociedades latino-americanas, ainda prevalece uma visão paternalista sobre as crianças, sendo compreendidas mais como objetos de cuidado do que como sujeitos de direitos; e) recursos e formação, uma vez que a falta de recursos e capacitação adequada para promover a participação infantil de forma efetiva tem sido outro obstáculo importante de ser mencionado, em especial no que tange a escuta das crianças; f) legislação e políticas públicas, sendo necessário fortalecer e implementar políticas públicas e legislações que promovam a participação infantil em

diferentes níveis e contextos sociais.

Dentre os diversos fatores também não é difícil identificar que as crianças ainda continuam invisíveis na sociedade, dado que muitas vezes não são vistas nem escutadas. Isto ocorre principalmente pelo fato delas serem compreendidas enquanto receptoras passivas de atenção e cuidado, o que subestima sua capacidade e nega-lhes a possibilidade de condução de suas vidas, não reconhecendo o valor de suas vozes, tampouco considerando suas perspectivas nas tomadas de decisão.

A socióloga espanhola Lourdes Gaitán Muñoz (2018) assinala que o reconhecimento internacional dos direitos não ocorreu de modo contínuo, assim como ainda segue provocando discussões acerca dos avanços da autonomia das crianças e da ampla necessidade de contenção das suas capacidades de ação, com base no discurso do melhor interesse das crianças. Cabe mencionar que a promoção e proteção dos direitos das crianças na América Latina requerem um compromisso contínuo e coordenado entre os governos, a sociedade civil, o setor privado e a comunidade internacional. É fundamental investir em políticas públicas integradas, programas de formação e sensibilização, e na criação de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação para garantir o pleno exercício dos direitos das crianças e adolescentes em toda a região.

A dificuldade no reconhecimento e na capacidade das crianças também se coloca como um desafio significativo que afeta a promoção e a proteção dos direitos das crianças. Essa dificuldade está muitas vezes relacionada a concepções tradicionais e culturais que subestimam a capacidade das crianças de expressar suas opiniões, tomar decisões e participar ativamente da vida familiar, escolar e comunitária.

Estudos e definições de normativas foram atribuindo padrões e estipulando comportamentos hegemônicos para a infância. Abordagens da psicologia do desenvolvimento e das teorias clássicas da socialização influenciaram a construção da infância na esfera social, entendendo as crianças como sujeitos que se preparam para se tornar adultos no futuro, e que só assim, já adultos, poderão exercer sua cidadania. São essas as visões que recaem sobre a infância, tanto no campo jurídico quanto teórico, e que acabam por compreender essa etapa da vida com base na percepção da imaturidade biológica e na incapacidade social.

Quando a CDC define as crianças como sujeitos de direitos, delineando alguns

pressupostos formais sobre a participação infantil, outras reformulações teóricas sobre a infância começam a surgir no campo científico, para reconstruir e rediscutir a posição das crianças na sociedade. Nessa perspectiva, a sociologia da infância vem se dedicando para estudar e compreender a infância, formulando um novo paradigma (James; Prout, 1990), além de se posicionar como uma voz importante no discurso público sobre a infância (Honig, 2009).

Nessa releitura, a infância não é compreendida apenas como uma fase do desenvolvimento humano, pois a sociologia da infância a concebe, principalmente, como uma categoria geracional – assim como a idade adulta e a velhice – que organiza as diferenças e os processos de reprodução na estrutura social (Qvortrup, 2010). Como fenômeno sociocultural contextual, a infância é afetada por mudanças históricas, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, para considerar a efetivação desse direito, são necessárias mudanças na maneira de compreender as crianças na sociedade, a fim de reconhecê-las como atores sociais, com capacidade de agência, produtoras de cultura, portadoras de direitos e como sujeitos que modificam o ambiente em que estão inseridos. Assim, consideram-se as crianças no tempo presente, em vez de se fazer projeções para sua participação social no futuro, quando se tornarem adultas.

Segundo Lansdown (2004), todas as pessoas, independentemente de sua idade, têm o direito de participar de suas próprias vidas, de influenciar o que lhes acontece, "de intervir na criação de seu próprio ambiente, de fazer escolhas e de ter suas opiniões respeitadas e apreciadas" (Lansdown, 2004:45). Essa compreensão tem demandado a criação de espaços e mecanismos que permitam às crianças expressar suas opiniões, serem ouvidas e participar das decisões que as afetam, de acordo com sua idade e maturidade.

Diante deste cenário, o presente texto busca apresentar um breve recorte de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o conceito de participação na América Latina (Voltarelli, 2017; 2018; 2022; 2023), e que buscam apresentar um panorama da temática por meio das publicações científicas dos países hispano-falantes do continente. Também tem como finalidade compreender como os conceitos têm sido abordados nas produções científicas dos últimos vinte anos e se há indicações, nas produções, sobre a garantia dos direitos das crianças. Pretendeu-se, ainda, compreender em quais espaços as crianças latino-americanas

têm participado na sociedade e identificar quais áreas do conhecimento têm se dedicado aos estudos sobre a temática.

Percurso metodológico

Dentre esses esforços, cabe destacar o estudo, considerado pesquisa guarda-chuva, do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), financiado pela FAPESP. Esse estudo, intitulado "Estudo sobre participação das crianças/protagonismo infantil: o que revelam as pesquisas sobre o tema?", objetivou construir um banco de dados sobre a temática. Enquanto as pesquisas do GEPSI destinam-se ao olhar da produção brasileira, esta pesquisa visa contribuir para a localização e análise dos dados no intuito de compreender o conceito de participação enquanto direito das crianças sul-americanas dos países hispano falantes.

Desta forma o objetivo geral buscou localizar publicações acerca da participação e do protagonismo infantil de países hispano falantes da América Latina, sendo que para este texto propõe-se a apresentação dos resultados acerca da participação infantil. A pesquisa foi realizada em diversas bases de dados que permitiram a localização de publicações de autores latino-americanos, o que oportunizou ainda compreender melhor a exploração da temática em questão.

Os descritores utilizados nas buscas foram: *participación infantil, participación de los niños, participación de la niñez, protagonismo infantil, protagonismo de los niños e protagonismo de la niñez*. A pesquisa foi realizada nas bases de dados tais como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc, Bibliografía Latino-americana em Revistas de Investigación Científica y Social (BIBLAT), Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), e Dialnet, considerando apenas os periódicos das ciências humanas. As produções também foram elencadas a compor o *corpus* da pesquisa a partir do título, do resumo e das palavras-chave nas produções de países hispano falantes da América Latina.

Através dessas plataformas, foram encontradas 753 publicações, sendo que muitas produções se repetiram, então, após a organização dos dados, restaram 449 publicações, das quais 50 eram teses e dissertações e 401 eram artigos. O recorte para a pesquisa foi o período de 2000 a 2019. Devido à quantidade de publicações, optou-se por trabalhar apenas com os artigos científicos, que somam 401.

Importante dizer que esse levantamento permitiu acessar os artigos científicos dos autores dos diversos países que compõe o continente, assim como compreender em quais contextos a participação infantil tem sido estudada, quais áreas do conhecimento tem dado mais enfoque a temática, assim como as questões que perpassam os desafios e dilemas para garantia deste direito no cenário destes países. Busca-se assim, contribuir com o avanço da produção do conhecimento no campo dos estudos sociais da infância, bem como na ampliação de diálogos acerca das questões que configuram os processos participativos das crianças latino-americanas.

Olhares sobre a participação infantil na América Latina a partir das produções científicas

A participação infantil refere-se ao envolvimento ativo e significativo das crianças em diferentes aspectos da sociedade, permitindo que elas expressem suas opiniões, ideias e preocupações sobre questões que afetam suas vidas. Este conceito é fundamentado no princípio dos direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, podendo exercer assim sua cidadania.

Dentre as compreensões sobre a participação infantil no continente pode-se destacar o consenso entre os autores em trazer a visibilidade da participação como um direito fundamental estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança, sendo importante para o seu desenvolvimento integral, pois contribui para a aprendizagem de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de promover a autoestima, a autonomia e a responsabilidade. Aspectos como democracia e cidadania também foram considerados, uma vez que a participação infantil pode ser compreendida como um elemento chave para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, sendo que todas as pessoas, independentemente da idade, gênero, etnia ou condição social, tenham oportunidades iguais de participar e influenciar nas decisões que afetam a vida comunitária.

Neste sentido a participação pode ser compreendida como um processo que também contribui para o reconhecimento, e empoderamento das crianças, pois passam a ser vistas como sujeitos ativos na sociedade, o que contribui com o para o fortalecimento da autoestima, da identidade e da cidadania das crianças.

Ainda que a ação social e o grau de autonomia e liberdade das crianças estejam marcados pela racionalidade adulta, que limita as possibilidades e as oportunidades restringindo,

portanto, as experiências participativas das crianças (Gouvêa; Carvalho; Silva, 2021), estudos de pesquisadores sul-americanos (Cisternas Casabonne, 2018; Escobar de Morel, 2012; Voltarelli, 2018) demonstram que as crianças do continente acabam compartilhando tarefas com os adultos, assumindo responsabilidades e desenvolvendo atividades que demonstram e valorizam a sua participação social nos diversos contextos em que estão inseridas.

A partir das publicações também foi possível identificar a necessidade da participação das crianças e adolescentes ser entendida e promovida de acordo com o contexto cultural, social, econômico e político de cada comunidade ou país, considerando as especificidades, necessidades e interesses desse grupo geracional em diferentes contextos.

Desse modo, compreender a condição das crianças e como elas experienciam suas infâncias no Sul Global influencia ainda no modo como a participação social das crianças tem sido considerada. Segundo Szulc et al.(2021), trazer para o campo científico as tensões e as diversas experiências das crianças nos diversos países do Sul, as quais foram silenciadas, ocultadas ou estigmatizadas no âmbito das relações coloniais, se torna uma maneira de "abrir o debate de como essas experiências singulares de crianças no Sul Global podem instigar o esforço de teorizar para dar conta de questões e demandas próprias do subcontinente latino-americano" (Szulc et al., 2021:26).

Outro ponto a ser destacado refere-se as contribuições destacadas pela autora argentina Sandra Carli (2021), quando aponta que, embora seja possível reconhecer, no continente, algumas características que são comuns aos países, não se pode deixar de considerar que algumas variações temporais de determinados governos acarretam características retrógradas, pelas agendas neoliberais, no âmbito dos direitos sociais, principalmente aquelas que se destinam a crianças e adolescentes.

Além disso, cabe destacas que autoras sul-americanas como Alvarado e Llobet (2013) ressaltam que o estudo sobre a infância e acerca da vida social das crianças na América Latina, necessita levar em consideração alguns elementos comuns aos grupos geracionais dessa região, uma vez que elas se encontram diante de uma limitada possibilidade de participação socioeconômica e cultural dos grupos menos favorecidos. Assim, as situações de discriminação e subordinação são facilmente identificadas em contextos sociais e se nota que a desigualdade está relacionada a aspectos do colonialismo e da globalização.

Assim, pensar a participação das crianças latino-americanas demanda considerar que essas variedades de situações a que as crianças estão expostas desvinculam-se dessa compreensão do parâmetro ideal de infância e requerem levar em conta as ações realizadas por elas, bem como suas trajetórias diante de problemas sociais que compõem nosso continente.

Outro aspecto necessário para pensar a temática refere-se a necessidade de considerar o impacto da agenda neoliberal na promoção da participação infantil, o que requer considerar que ela é impactada pelo desenvolvimento de habilidades voltadas a produtividade no mercado de trabalho em detrimento de habilidades sociais, emocionais e cidadãs. Destacando-se ainda a preocupação com a privação de acesso a serviços sociais e/ou a qualidade desta oferta as crianças e adolescentes que também podem limitar oportunidades de participação social e a efetivação da garantia de seus direitos.

Os estudos (Contreras & Pérez, 2011; Traverso & Meza, 2006) também indicam a necessidade mudanças na maneira de compreender as crianças na sociedade, a fim de reconhecê-las como atores sociais, com capacidade de agência, produtoras de cultura, portadoras de direitos e como sujeitos que modificam o ambiente em que estão inseridos. Assim, consideram-se as crianças no tempo presente, em vez de se fazer projeções para sua participação social no futuro, quando se tornarem adultas.

Assim, o conceito de participação infantil pode ser compreendido por meio da colaboração e da contribuição para o bem comum: além de promover o princípio de iniciativa nas crianças e nos adolescentes, também traz a possibilidade de reconhecimento e pertencimento social. Sabe-se que as crianças estão imersas em múltiplas relações com outros membros sociais, de modo que sua participação pode ser conceituada como condição necessária para a vida comunitária.

A partir dessa abordagem, a cidadania está vinculada à participação, como atribuição que permite aos sujeitos se expressarem e serem ouvidos nos processos deliberativos e na aplicação das medidas tomadas, o que demanda o envolvimento dos diversos atores envolvidos. Sendo assim, a escuta e a valorização das vozes e perspectivas das crianças precisam ser consideradas em aspectos que afetam suas vidas.

Diante deste cenário, as publicações analisadas também destacaram a importância da participação infantil enquanto ferramenta importante de resistência e mobilização social, permitindo que as crianças e adolescentes expressem suas opiniões e demandas em relação

às políticas neoliberais e seus impactos em suas vidas e comunidades. Nesse sentido o fortalecimento de espaços de participação, a ênfase em uma educação crítica, cidadã e democrática se colocam como estratégias fundamentais para promover a participação das crianças e adolescentes nos distintos contextos sociais em que estão inseridas nos países que compõe o continente.

Considerações finais

A partir da análise das publicações ressalta-se a visibilidade de avanços nas bases legislativas do continente, das publicações e no campo dos estudos da infância, as quais destacam a necessidade de reconfiguração do papel das crianças na sociedade, a reflexão sobre a participação infantil, a qual ainda que seja considerada complexa, tem ganhado destaque nas discussões atuais sobre a infância.

Concorda-se com a autora Novella Cámara (2012) quando reforça a necessidade do papel do Estado de assumir as crianças como prioridade e promover políticas direcionadas não apenas ao bem-estar e à proteção, mas também a ações que considerem a perspectiva das crianças. A autora ressalta que, embora seja uma entidade muito distante de favorecer a cidadania, a temática exige proximidade e projetos em nível municipal, que articulem as práticas locais com uma agenda específica destinada à infância.

Conforme apontado pelo sociólogo português Manuel Sarmento (2007), a maneira como a infância é compreendida e como essas concepções foram sendo construídas depende dos olhares de diversos campos do conhecimento, que, com suas teorias e paradigmas, foram elaborando ideias sobre as crianças e os modos de viver a infância. Esse olhar a partir da perspectiva adulta deixou de considerar os pontos de vista das crianças na construção do conhecimento, entretanto muitos aspectos ainda precisam ser vistos e desvelados no âmbito acadêmico, e considerar a participação das crianças se coloca como um movimento fundamental para conhecer a infância e a atuação das crianças na sociedade.

Segundo as publicações analisadas as crianças e adolescentes necessitam conhecer, construir e experenciar relações respeitosas para construção de sua dignidade humana, enquanto elemento crucial para suas vidas. Desta foram, o direito a participação possibilita o reconhecimento da alteridade, como suporte para as relações intergeracionais e convívio social, o que vai além de cuidados e o suprimento de necessidades básicas, e implica na consideração das crianças de maneira integral, levando em conta suas inteirezas e

particularidades, de forma a validar as suas perspectivas e vozes enquanto sujeitos sociais.

A participação das crianças na sociedade é crucial para garantir seus direitos, fortalecer sua voz, promover seu desenvolvimento integral e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e sustentável. É responsabilidade de todos – famílias, escolas, governos e sociedade civil – criar oportunidades e espaços para que as crianças possam participar ativamente, expressar suas opiniões e serem agentes de transformação nos contextos em que vivem.

Referências

Alvarado, Sara & Llobet, Valeria (2013). Introducción. In: Llobet, Valeria (org.). *Pensar la infancia desde América Latina*: un estado de la cuestión. Buenos Aires: CLACSO, 27-32.

Carli, S. (2021). Foreword. In: Del Solar Ana Vergara, Llobet, Valeria & Nascimento, Maria Letícia (eds.) *South American Childhoods: Neoliberalisation and Children's Rights since the 1990s*. London: Palgrave Macmillan.

Cisternas Casabonne, C. (2018). El hombrecito nuevo llegará: de la postergación del protagonismo infantil a la participación sociopolítica en el ámbito educativo. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*. 4 (2), 101–111. https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.658. Acesso em 07/04/22.

Contreras, C. G.; Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 811-825. https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/475

Escobar De Morel, M. (2012). La participación ciudadana en Paraguay. Análisis a partir de la transición democrática *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, Asunción, 8 (1), 119-140. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100008

Honig, Michel Sebastian. How is the child constituted in Childhood Studies? In: Qvortrup, J.; Corsaro, W.; Honig, M. S. (ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London/New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 63-67.

James, Allison, Prout, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: The Falmer Press, 1990.

Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 2 (1)17-37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6724736&orden=0&info=link

Lansdown, G. (2004). *La participación de los niños más pequeños*. Espacio para la infancia (22). La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2) 380-403. https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf

Qvortrup, Jens. (2010). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, 40 (141), 777-792. https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. R. & Sarmento, M. J. (Org.) *Infância (in)visível*. (25-52) Araraquara: Junqueira & Marin.

Szulc, A. et al (org.) (2021). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 21-39. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34630/1/Infancias%20do%20Sul%20Global-repositorio.pdf

Traverso, Gina Arnillas; Meza, Nelly (2022). Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo. Peru: *Save the Children*. http://www.iin.oea.org/boletines/boletin4/Publicaciones/Participacion.pdf

Voltarelli, M. A. (2017). *Estudos da infância na América do Sul*: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.. doi:10.11606/T.48.2017.tde-31102017-110759. Recuperado em 2024-04-19, de www.teses.usp.br

Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, Manizales, 16 (2) 741-756. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2018000200741

Voltarelli, M. A. (2023). *Os Estudos Sociais da Infância na América do Sul*. 1. ed. Curitiba: CRV.

Voltarelli, M. A. (2022). Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, 18 (1) 01-28. https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277

Poéticas do brincar de casinha e as arquiteturas da experiência: Uma experiência no coração da chapada dos veadeiros

Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como financiamento pela FAPESP (2023/03785
bvasconcelos@estudante.ufscar.br

Resumo

O presente artigo foi elaborado a partir das reflexões produzidas na Disciplina "Estudos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação: abordagens teórico-metodológicas" do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR em parceria com as professoras/es da Università Degli Studi Di Modena e Reggio Emilia, na Itália, e Edugest Formación Educativa e Serveis per a la Infancia Créixer Junts, na Espanha. As experiências analisadas foram vivenciadas na Escola Janela em Cavalcante-GO, em 2021, com a participação das crianças e professoras da Educação Infantil . O objetivo foi investigar os sentidos e significados construídos pelas crianças por meio da interação social e da conexão com o espaço da casinha. Para uma compreensão analítica da complexidade das interações das crianças, adotamos uma postura interdisciplinar com base nos Estudos da Infância e nos Estudos da Criança. Essas perspectivas, embora diferentes, compartilham um objeto de estudo em comum. No âmbito dos estudos sobre as crianças, iremos apresentar de forma sucinta as teorias do desenvolvimento humano que enfatizam o papel do brincar na aprendizagem das crianças presentes das abordagens Reggio Emilia e Pikler, as quais foram mencionadas ao longo dos encontros pelas instituições internacionais convidadas. Conclui-se que o jogo simbolíco vivenciado pelas crianças não apenas determinam as transformações psíquicas, mas também sua consciência e suas relações com o meio, tanto interno quanto externo.

Palavras-Chave: Jogo simbólico; Documentação pedagógica; Abordagem Reggio Emilia; Estudos da infância.

Abstract

This article was prepared based on reflections produced in the Discipline "Studies on games, toys and play in education: theoretical-methodological approaches" of the Postgraduate Course in Education at the Federal University of São Carlos - UFSCAR in

partnership with the teachers from Università Degli Studi Di Modena e Reggio Emilia, in Italy, and Edugest Formación Educativa e Serveis per a la Infancia Créixer Junts, in Spain. The experiences analyzed were carried out at Escola Janela in Cavalcante-GO, in 2021, with the participation of children and Early Childhood Education teachers. The objective was to investigate the senses and meanings constructed by children through social interaction and connection with the space of the little house. For an analytical understanding of the complexity of children's interactions, we adopt an interdisciplinary stance based on Childhood Studies and Child Studies. These perspectives, although different, share a common object of study. Within the scope of studies on children, we will succinctly present the theories of human development that emphasize the role of play in children's learning present in the Reggio Emilia and Pikler approaches, which were mentioned throughout the meetings by the invited international institutions. It is concluded that the symbolic play experienced by children not only determines psychic transformations, but also their consciousness and their relationships with the environment, both internal and external.
Keywords: Symbolic game; Pedagogical documentation; Reggio Emilia approach; Childhood studies.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado com base nos encontros realizados na disciplina "Estudos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação: abordagens teórico-metodológicas" do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, no semestre 2022.2. Essa disciplina contou com parcerias científicas internacionais entre UFSCar/Cfei (Brasil), UniMore - Università Degli Studi Di Modena e Reggio Emilia (Itália) e Edugest Formación Educativa e Serveis per a la Infancia Créixer Junts (Espanha).

Este artigo tem como objetivo analisar uma situação interacional entre crianças e adultos em um contexto de brincadeira, a partir de experiências situadas em um ambiente projetado para a brincadeira de casinha. As propostas foram implementadas na Escola Janela, em Cavalcante-GO, durante o ano de 2021, com a facilitação das professoras Ana Cleusa e

Carolina Lisboa[1], que incentivaram as crianças a explorarem e exercitarem sua criatividade nesse ambiente.

Este texto tem como objetivo principal estudar os sentidos e significados construídos no grupo de crianças a partir da interação social entre pares e interconexão entre as crianças e o espaço da "casinha" organizado pelas educadoras. Para isso, foram utilizados os princípios da Abordagem Reggio Emilia e reflexões da abordagem Pikleriana. A fundamentação teórica baseou-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, com ênfase nas práticas de Reggio Emilia e formas de registro e documentação. O contexto foi a montagem de um espaço organizado para o jogo simbólico, visando ampliar as linguagens artísticas das crianças[2] e envolvê-las ativamente em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A perspectiva adotada a importância de trabalhar junto às crianças, valorizando seus saberes e permitindo a construção de novos conhecimentos.

Em especial nas propostas pedagógicas apresentadas pelos/as docentes da UniMore - Università Degli Studi Di Modena e Reggio Emilia, na Itália, a criatividade e a autonomia das crianças é valorizada, permitindo que eles explorem suas próprias ideias e desenvolvam sua imaginação. O espaço constitui um importante elemento na relação de aprendizagem, na proposta é reforçado a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. O espaço é considerado um elemento educador para as crianças, oferecendo a diversidade de contato com diferentes texturas, cores, formas, sons, aromas, gostos, elementos significativos para a construção de sentidos diversos em relação à experiência sensorial e estética das crianças. O acesso das crianças a espaços culturais diversificados e práticas culturais da comunidade também são relevantes na proposta.

Os Estudos da Infância e da Criança são áreas interdisciplinares que abrangem diversos campos de conhecimento. Essas abordagens permitem compreender a complexidade das crianças e suas interações. Enquanto os Estudos da Infância se concentram em conceitos, os Estudos da Criança focam nas observações do presente. Ambos compartilham o mesmo objeto de estudo, mas com perspectivas diferentes. Neste artigo, apresentaremos de maneira concisa as teorias do desenvolvimento infantil que destacam a importância do brincar na

[1] Ana Cleusa é docente da educação infantil com formação em pedagogia e Carolina Lisboa tem formação em psicologia escolar e também atua como professora na educação da Escola Janela.

[2] O grupo que participou da atividade são crianças de idade escolar de 3 a 5 anos que estudam numa turma multisseriada dentro da Escola Janela. A escola Janela trabalha com ciclos de aprendizagem com turmas multisseriadas, sendo a educação infantil, alfabetização e ensino fundamental.

aprendizagem das crianças, discutidas durante os encontros com a UniMore - Università Degli Studi Di Modena e Edugest Formación Educativa e Serveis per a la Infancia Créixer.

Ambas abordagens ressaltam que a companhia de outras crianças em ambientes acolhedores e desafiadores é um estímulo importante para o desenvolvimento infantil. É essencial proporcionar às crianças a oportunidade de interagir com objetos e materiais diversos, que atendam às suas necessidades individuais. Durante os encontros, notamos um profundo respeito pelas crianças e suas infâncias, reconhecendo cada uma como um ser único, com habilidades e interesses diferentes. Ambas as abordagens enfatizam a importância da brincadeira e criam condições para que as crianças brinquem. Reconhecemos as especificidades e interesses individuais e coletivos das crianças, valorizando suas dimensões afetivas, cognitivas, emocionais, culturais, sociais, linguísticas e simbólicas.

Diversas teorias enfatizam a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Piaget destaca a construção do conhecimento, Vigotski enfatiza a linguagem e a interação social, Pikler enfoca a autonomia e um ambiente seguro, Winnicott vê o brincar como expressão de desejos e medos, e Bruner destaca o aprendizado sobre a realidade e a comunicação. O brincar auxilia na aquisição de habilidades, resolução de problemas, criatividade e construção de relacionamentos interpessoais.

Focaremos em nossa análise três teóricos principais: Vigotski, Bruner e Loris Malaguzzi. Vigotski destaca a importância do desenvolvimento humano, especialmente no plano microgenético, considerando a singularidade de cada criança e suas múltiplas experiências. Bruner contribui com os conceitos de pensamento divergente e convergente, presentes no jogo simbólico. Já Malaguzzi enfatiza a observação e escuta das crianças como elementos essenciais para uma pedagogia da infância atenta ao desenvolvimento e à produção de cultura. Vigotski ressalta a importância da aprendizagem na consolidação e autonomização das formas de ação, impulsionando o desenvolvimento. Nosso objetivo é destacar a conexão entre esses teóricos, enfatizando a atividade como determinante das transformações psíquicas e das relações da criança com o meio.

Na teoria de Bruner (1973), o pensamento divergente e o pensamento convergente são importantes para a criatividade. O pensamento divergente gera muitas ideias e soluções possíveis, enquanto o pensamento convergente seleciona a melhor ideia. Na prática de

Reggio, educadoras criam condições para o desenvolvimento do pensamento divergente, utilizando situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade das crianças. Bruner e Vigotski compartilham a visão de promover acesso ao conhecimento e desenvolvimento criativo. A escuta é valorizada por Malaguzzi e seus colaboradores, como Carla Rinaldi. A escuta vai além de ouvir, é entender a nós mesmos e aos outros. A revisitação de registros permite construir novas teorias sobre a aprendizagem e a construção de conhecimento das crianças.

JUSTIFICATIVA E PERGUNTA

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da COVID-19, que teve um grande impacto no desenvolvimento das crianças O distanciamento social e a interrupção das atividades escolares impactaram as relações sociais e emocionais das crianças. O fechamento das escolas foi uma medida de segurança para garantir a saúde de todos. Uma decisão da qual emergem desafios e dificuldades, pois assegurar a educação da criança pequena por meio de suas características e princípios exige cuidados em consonância com a lei de diretrizes e fundamentos da educação nacional (LDB 9394/1996). O objetivo da educação infantil é que a criança tenha seus processos de desenvolvimento integrados em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, bem como a integração da família e ações comunitárias. Define o cuidado e a educação como funções sociais da educação infantil. Então perguntamos: Como compreender os afetos produzidos pelo isolamento social no direito de brincar das crianças? Como garantir às crianças movimento, tempo livre, escuta atenta e ludicidade na escola de forma acolhedora e respeitosa com o momento de isolamento longo que elas viveram? Como dialogar com as famílias a importância da interação entre pares de idade e do jogo simbólico no desenvolvimento integral das crianças? Essas questões foram refletidas e discutidas entre as educadoras e a comunidade escolar durante a volta às aulas presenciais. Professoras, famílias e crianças ainda se sentem inseguros nos momentos de interações entre os pares de idade.

O retorno às aulas provocou as professoras repensar esse espaço e cuidar da natureza e das crianças. Elas sentiram também um convite e uma necessidade de se restabelecer as práticas educativas com natureza. Os ateliês foram projetados cada vez mais ocupando as áreas externas da escola. A construção das relações de aprendizagem com as crianças ganharam cada vez mais o lugar de fora, como os profissionais comentam, é um

“desemparedamento”, ao sair de quatro paredes ficou ainda mais necessário.

CONTEXTO DA ATIVIDADE

O contexto social da interação, evidenciado neste artigo, se deu na Escola Janela, uma Escola comunitária que visa a Educação Transformadora de crianças entre 3 a 10 anos em Cavalcante - GO. Segundo o projeto político pedagógico da Escola, a Educação Infantil tem ganhado seus contornos e suas especificidades, bem como adensado o olhar para as crianças e suas interações. Em sua justificativa, a escola nomeia, enquanto uma pedagogia da infância, um conjunto de práticas orientadas que privilegiam as diversas pesquisas sobre infâncias nas diferentes áreas do conhecimento, que documente os movimentos das crianças e projete as experiências a partir deles e estude inspirações pedagógicas que concebem a criança e suas interações enquanto centralidade da proposta. (Escola Janela, 2022, p. 10)

A análise aqui apresentada diz respeito às interações produzidas por um grupo de crianças de 3 a 5 anos de idade em um espaço projetado para o brincar de casinha que as professoras produziram para as crianças. É importante salientar que semanalmente as professoras produziram relatórios sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, avaliando a partir da documentação em vídeos, fotografias, diário de campo e registros das crianças, qual é o interesse do grupo naquele momento e que sentidos as crianças estão produzindo durante as vivências, em especial no jogo simbólico. Documentação pedagógica produzida por Ana e Carol em agosto de 2021, na qual organizaram o seguinte planejamento:

Temos percebido o interesse das crianças pelas brincadeiras de casinha. Achamos que seja por causa de que em 2020 e o primeiro semestre de 2021 a casa foi o espaço de referência das crianças. Para a próxima semana iremos organizar no salão principal um espaço que simboliza a casa. Nossa intenção é que as crianças estejam confiantes no espaço e imprimam suas narrativas sobre o cuidar e o vivenciar a casa. Queremos que elas sintam a escola enquanto um lugar seguro para trazer elementos de sua intimidade de casa. (Registro do planejamento realizado por Ana e Carol nos dia 10 de agosto de 2021)

O registro das professoras é para situar o leitor que nossa análise será realizada, especificamente, na interação das crianças com o espaço pensado pelas educadoras. O espaço contou com demarcações de uma casa no salão central da escola. Com utensílios de cozinha, mesas, armários, sofás, colchões e outros elementos que situam as crianças de que aquela era uma casa e de que elas poderiam fazer uso de todos os objetos ali disponíveis. O

objetivo da atividade, na perspectiva das professoras, era perceber as possibilidades de mediação promovidas pelo contato íntimo das crianças com o ambiente. Para melhor entendimento da dinâmica da atividade, traremos um episódio em que as crianças interagem na "sala". Neste exemplo, estão presentes a professora Carol, 28 anos, Tupã, 4 anos, Violeta, 4 anos e Benjamim, 5 anos.

PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA OBSERVAÇÃO

Para tornar visível o cotidiano de uma pequena escola no nordeste goiano, iremos produzir uma análise da interação das crianças focando na produção de conhecimento sobre a experiência coletiva das crianças na escola. Teremos aqui determinadas questões que irão nos apoiar nesta análise: De que modo as crianças constroem sentidos e significados para o espaço organizado pelas educadoras? Quais foram as oportunidades criadas pelas professoras na interação com as crianças que estimularam a ampliação do repertório de brincadeiras e a verdade da possibilidade de brincar das crianças?

A partir dessas reflexões, depreendem-se então os objetivos da presente análise buscando dar destaque às relações, os sentidos e os significados construídos pelo grupo de crianças e as educadoras a partir da interação com um ambiente projetado a partir da sistemática observação das crianças nos momentos de jogo simbólico. Delimitamos deste modo enquanto

- Objetivos Gerais: Compreender os sentidos e significados construídos no grupo de crianças a partir da interação social entre pares e interconexão entre as crianças e o espaço da “casinha” organizado pelas educadoras.
- Objetivos Específicos: Observar a construção do processo de interação e comunicação entre pares de idade dentro do ambiente da casinha com todos os objetos, instrumentos e artefatos culturais disponibilizados pelas educadoras; Entender o que é imaginário da criança na faixa etária de 4 e 5 anos, assim como suas formas de expressão durante a vivência no jogo simbólico.

METODOLOGIA

Como metodologia escolhemos nos inspirar na etnografia com criança, pois ela não se limita somente aos estudos de crianças inseridas em culturas distintas ou variadas, mas também no que diz respeito aos fenômenos ocorridos próximos ao nosso meio social.

(Cohn, 2005). A etnografia permite o registro dos testemunhos infantis e, através deste olhar, podemos entender os códigos sociais construídos pelas crianças. A partir desta inspiração metodológica, os vídeos, fotografias e trechos do planejamento das educadoras foram coletados em agosto de 2021. Na época em que a experiência transcrita aconteceu, eu ocupava o lugar de coordenação pedagógica na escola, lugar este que me possibilitou ter intimidade com a proposta pedagógica da instituição, como também, participar da experiência.

Tomamos para análise também, o projeto político pedagógico da escola, que foi revisado pelas educadoras, crianças e comunidade foi desenvolvido para englobar as experiências vivenciadas pelas crianças, como também, contemplar a sensibilidade e a intencionalidade das professores em seu trabalho, tanto no aspecto das relações quanto na reflexão e organização de ambientes que assegure o desenvolvimento pleno das crianças e a participação efetividade da comunidade.

A turma da educação infantil contava com duas professoras e atendia, em 2021, 16 crianças de 3 a 5 anos no turno matutino. Na atividade escolhida, participaram 12 crianças.

Trazemos para este trabalho um episódio documentado a partir de uma câmera de celular. O primeiro, com duração de 7 minutos e 13 segundos. Além da documentação em vídeo, as fotografias das crianças no brincar de casinha nos possibilita perceber seus gestos, seus usos e intervenções com o espaço.

Dentre os instrumentos metodológicos que serão adotados para analisar as interações das crianças no ambiente organizado pelas educadoras serão:

Ato Fotográfico: A fotografia assumiu o registro do processo de ressignificação das vivências do cotidiano da escola, “se constituindo como símbolos intermediários da investigação, requerendo interpretações explícitas e interativas do processo de criação da imagem e do contexto no significado da imagem se encontrar” (BITTENCOURT, 1998, p. 208). A fotografia, como afirma Benjamin (1994), carrega o sentido de estar junto, estender o instante e fixar a experiência.

Registro de vídeo: A gravação de vídeo nos foi pertinente para aproximar cada vez mais do cotidiano das crianças, pois através dela foram registrados os dados obtidos com mais segurança para a análise. Esta técnica adapta-se ao objetivo geral deste projeto de pesquisa, bem como aos objetivos específicos de idealização do instrumento a ser utilizado na coleta

de dados por meio de observação das ações entre as crianças dentro do espaço escolar. Estes instrumentos garantirão maior objetividade, informando dados ao pesquisador que vão além do seu objeto central da pesquisa, fornecendo outras narrativas, nas quais os objetivos podem ser revistos no decorrer da construção da pesquisa.

Registro de planejamento das Educadoras: Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Janela (2020), o planejamento na educação infantil é produzido a partir da observação e reflexão. A Educadora Madalena Freire é uma das teóricas que sustentam a prática na escola. As professoras planejam as atividades a partir de um olhar minucioso para os registros da semana anterior. O planejamento é um momento de refletir a partir dos registros obtidos por intermédio de anotações, diários, portfólios com fotos, vídeos, impressões dos pais e até das crianças. Na prática, este modo de planejar implica estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação (Escola Janela, 2020). Assim, o registro ganha diferentes formas que documentam como as crianças pensam, de que modo resolvem uma questão, como brincam, quais teorias sobre a vida elas possuem, e quais sentidos elas atribuem às palavras e ao mundo social.

ANÁLISE DOS DADOS

Selecionamos dois episódios bastante significativos para nossa análise, os quais foram documentados durante as brincadeiras das crianças. É importante salientar que os registros são permitidos tanto pelas famílias das crianças quanto por elas mesmas. Durante a assembleia escolar, foi discutido como as crianças se sentem ao terem suas brincadeiras e interações documentadas. Optamos por trazer um recorte mais significativo para a análise deste artigo.

- Duração: 7 minutos e 13 segundos.
- Crianças envolvidas: Benjamim, 5 anos; Tupã, 5 anos; Violeta, 4 anos; e Dhara, 4 anos.
- Adulto Envolvido: Professora Carol
- Turma: Educação Infantil
- Descrição da cena: No pátio da Escola as professoras organizaram um ambiente com quatro cômodos. A sala e a cozinha estão integradas. Na sala, elas colocam almofadas, um tapete, livros, flores e um abajur. Na cozinha, elas colocam um armário com utensílios de cozinha, uma mesa, frutas, verduras, leguminosas, sal, açúcar e outros temperos. Há um jogo de chá e uma garrafa térmica, como também panos de limpeza. No

quarto, elas disponibilizam vários colchonetes com travesseiros e lençóis. Elas colocam na sala uma caixa vazada com uma decoração em sua borda. Na cozinha com caixotes, elas projetam um balcão com lenha para simular um fogão a lenha com panelas próximas.

- Descrição do recorte: Durante a vídeo gravação deste episódio, elegemos olhar para três planos (a) Tupã, atrás da caixa, interagindo com as crianças a partir da simulação do Hulk (b) o plano de Violeta e Carol, que estavam distantes, fazendo o controle remoto; elas não aparecem na cena, mas ouvimos sua voz e também ouvimos Tupã na interação; (c) Benjamim, que fica assistindo da sala.
- Transcrição:

  1° Momento: (0’21”)

  Tupã: (fazendo ruídos semelhantes a um monstro ou um leão)

  Eu sou o incrível Hulk, estou muito nervoso (continua a fazer sons)

  Benjamim chega na cena e senta-se em frente a Tupã, enquanto assiste a cena do tapete da sala.

  Tupã: Benjamim, você tem que ir dormir, eu vou desligar agora, vou deixar de ser o incrível Hulk porque tá na hora de dormir.

  Benjamim sai da cena correndo e diz:

  - Eu não vou dormir!

  2º Momento: (3’34”)

  Tupã continua sua cena, perguntando à professora Carol se ela o escuta e ela diz que sim. Ele pergunta se está muito alto e Carol pergunta para ele o que ele acha do som.

  Tupã:

  Eu acho que está bom, porque ainda não é a hora de dormir!

  Violeta que está na cozinha, pega o talo de buriti e diz:

  Eu estou com o controle e vou abaixar o som dessa TV.

  Quando Violeta aponta o talo de buriti, Tupã começa a baixar a voz e finge dormir

  (Final do Corte)

A espontaneidade com que as crianças brincam não deve nos afastar de um profundo olhar para suas interações, combinações, produções e criação de sentido. Aqui, Tupã coloca enquanto tema da interação a hora de dormir. Intuímos que em muitas casas, o ato de desligar a televisão é um marcador de hora do sono. Tupã representando que é a hora de

dormir e que vai acabar sua encenação, faz com que Benjamim “saia de cena”, dizendo que se recusa a este comando. Aqui, temos um forte simbolismo entre o rito de dormir e o desejo da criança de continuar acordada.

Vigotski elege a brincadeira como atividade principal em idade pré-escolar. “A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p. 108 - 109). Vigotski (2007) aponta indícios de que quando se iniciam os jogos simbólicos ou jogos de papéis, manifesta-se um importante processo psicológico para a criança, processo este que mobiliza a imaginação e a apropriação dos papéis sociais vivenciados na cultura.

Violeta, que entra em cena para baixar a televisão, faz com que Tupã encene que dorme. Ali, a interação dos dois se faz em um plano muito sutil. Na ausência de controle para aquela televisão, Violeta atribui um sentido à tala de madeira (sentido diferente do esperado pelas professoras quando organizaram o ambiente). A partir do instrumento “controle”, Violeta entra no jogo iniciado por Tupã.

Para deixar nossa análise mais abrangente, trazemos um trecho do planejamento das professoras em que se descreve a atividade realizada:

> Tupã narra seus personagens, mobiliza seus amigos, combina vários elementos. Tem uma cena que não sei se registramos, mas as crianças pegam um pedaço de buriti e faz um controle remoto. E Tupã muda a forma como interage na tela. Estamos estudando foi forte ver Tupã ali combinando, criando e interagindo com os demais para fazer outros usos da caixa de contação de história" (Elaboração de Ana e Carol, depois de retomarem ao planejamento e documentarem o processo.) (sic)

Percebemos que a criança, assim como a atriz, imagina a vida quando representa a personagem no jogo. Podemos pensar na brincadeira como uma peça teatral em que as crianças envolvidas se alternam nos papéis de atrizes, diretoras e espectadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De que modo as crianças constroem sentidos e significados para o espaço organizado pelas educadoras? E quais foram as oportunidades criadas pelas professoras na interação com as crianças que estimularam a ampliação do repertório de brincadeiras e a verdade da possibilidade de brincar das crianças? Estas foram as perguntas que nos guiaram em nossa construção.

O jogo simbólico de brincar de casinha é encontrado em muitas culturas diferentes ao redor do mundo. É considerada uma forma de brincadeira universal, pois permite que as crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de explorarem sua imaginação e criatividade. Nesta atividade em especial, a caixa colocada entre a "sala" e a "cozinha" se mostrou um grande acontecimento. Tupã deu vida ao "Hulk", o programa de televisão que, segundo as educadoras, está sendo sempre marcado nas narrativas do brincar que a criança constrói. Violeta constrói um controle a partir de vários quadrados de buriti que estavam próximos à cozinha. Tais buritis foram pensados pelas educadoras para que fossem lenha do fogão à lenha, mas nesta situação foram utilizados de outra forma. Para Vigotski, toda vivência é portadora de sentido e é uma atividade criadora. Criar, significa, estar sendo afetada, a criança se apropria da cultura e marca sua singularidade nela. A professora Carol, que observa, confirma a Tupã e Violeta que o volume da televisão está sendo aumentado ou baixado, de acordo com os movimentos das crianças.

Ao organizar um ambiente, documentar o processo e compreender o trabalho coletivo, as crianças e as professoras marcam o "nós". Juntas, elas criam sentidos para o espaço, atribuem significados aos objetos, contam-nos suas narrativas. A palavra, como nos coloca Vigotski, é signo - produto da interação social -, consequentemente, as interações entre as crianças não são uma entidade abstrata, mas um lugar privilegiado, no qual diferentes formas de significar a realidade ganham sentidos. A caixa se transforma em televisão; a tala de buriti aparece enquanto controle remoto; Tupã assume a narrativa da tela e Violeta é sua espectadora ativa. Carol e Benjamim entram e saem de cena, deixam suas marcas no ato de fala que faz com que a narrativa de Tupã seja reconstruída.

O ritual de assistir a televisão e colocar a criança para dormir é um ritual íntimo e repetido cotidianamente nas casas das crianças e envolve corpo e palavras. A criança que cresce e se recusa a dormir também é um lugar familiar nesta fase da vida. Esta cena envolve processos de construção de humanidade, partilha de sentidos e compartilhamento de como as crianças percebem o que assistem, como assistem, quais são os limites colocados pelos adultos que cuidam entre elas e as telas.

Quando as educadoras alegam construir um ambiente seguro para essas interações serem vividas, elas pensam a escola como um lugar relaxado para a construção de vínculos profundos. O nível relacional das crianças é expandido pelo uso de cada canto "da casinha".

Muitos outros aspectos poderiam ser levantados, dada a complexidade dessa brincadeira. Entretanto, nosso objetivo aqui é perceber os modos como as crianças se apropriam do espaço da casinha e a construção de sentido e de significados para ela a partir da interação entre elas.

As educadoras, ao pensarem o ambiente, promovem a liberdade de brincar, apoiam a produção imaginativa e simbólica das crianças, estimulando e apoiando o desenvolvimento divergente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAKE, S.; GIANNANGELO, D .M., Creativity and Young children: review of literature and connections to thinking processes. In: SARACHO, O. N. (ed.), Contemporary Perspectives on Research in creativity in early childhood education. Charlotte (NC): IAP, 2012, pp. 293-315.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. Educare l'infanzia. Temi Chiave per i servizi 0-6. Roma: Carocci, 2018.

BONDIOLI, A., Gioco e educazione. Milano: Franco Angeli, 1996.

BRAGLIA, C. La Grande Costruttività: un contesto sociale per l'apprendimento creativo. In: GARIBOLDI, A.; CARDARELLO, R. (a cura di), Pensare la creatività: ricerche nei contesti educativi prescolari. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2012.

BRUNER, J. S. Uma Nova Teoria de Aprendizagem. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973

CRAFT, A.; JEFFREY, B.; LIEBLING, M. (eds). Creativity in Education. London: Continuum, 2001

CREMIN, T.; BURNARD, P.; CRAFT, A. Pedagogy and Possibility thinking in the early years, Thinking skills and creativity, I, 2, 2006, pp. 108-19..

GARIBOLDI, A.; PUGNAGHI A., Educare alla creatività: strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia. Roma: Carocci, 2020.

JARDIM, D.D.M. O serviço doméstico e as brincadeiras no processo de socialização de crianças pertencentes às classes populares. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 358-360.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RINALDI, C. Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. L. S. A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____. L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

_____, L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas:Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

_____, L.S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O direito à educação – Três vezes presente no direito?[1]

Dora Resende Alves
Professora Associada da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Investigadora do Instituto Jurídico Portucalense
dra@upt.pt

Mário Simões Barata
Professor Adjunto do Politécnico de Leiria. Investigador do Instituto Jurídico da Portucalense (IJP – IP Leiria)
mario.barata@ipleiria.pt.

Sumário

Introdução; 1. O direito à educação na ordem jurídica internacional; 2. O direito à educação na ordem jurídica do direito da União Europeia; 3. O direito à educação na ordem jurídica interna; 4. A ligação comum às três vertentes – a Constituição da República Portuguesa; Notas conclusivas; Referências bibliográficas.

Resumo

O Estado português está vinculado por três ordenamentos. Três ordens jurídicas nos regem e três vezes o direito à educação está presente no Direito. Um só direito que está, em democracia, consagrado em cada uma das ordens jurídicas: a ordem internacional, a ordem interna e a ordem da União Europeia. Identificando e orientando quais os documentos essenciais e seu significado jurídico, pretende-se demonstrar a consagração do direito à educação como direito fundamental na Constituição da República Portuguesa de 1976 e elemento de ligação entre os três ordenamentos, realçando a própria importância da educação para o conhecimento do seu direito.

Palavras-chave: Constituição; direito à educação; direito internacional; União Europeia.

Abstract

The Portuguese State is bound by three orders. Three legal orders govern us and the right to education is present in the Law three times. A single right that is, in democracy, enshrined in each of the legal orders: the international order, the internal order and the order of the European Union. By identifying and providing guidance on the essential documents and their legal meaning, the aim is to demonstrate the consecration of the right to education as a fundamental right in the Constitution of the Portuguese Republic of 1976 and a connecting element between the three orders, highlighting the very importance of education for knowledge of your right.

[1] Este trabalho teve o apoio do Contrato Programa UIDB/04112/2020, financiado por fundos nacionais através da FCT I.P.

Keywords: Constitution; right to education; international law; European Union.

Introdução

Três ordens jurídicas nos regem e três vezes o direito à educação está presente no Direito. Um só direito que está, em democracia, consagrado em cada uma das ordens jurídicas: a ordem internacional, a ordem interna e a ordem da União Europeia. Uma consequência da viragem democrática que ocorreu em 1974 e se manifestou nas opções do legislador constituinte que elaborou e aprovou a Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976.

Partindo da ordem jurídica mais vasta, o direito internacional consagra o direito à educação como um direito humano no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta declaração é especialmente importante, na medida em que o artigo 16.º, n.º 2 da CRP consagra que "os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem". O direito à educação encontra-se ainda em outros textos e documentos da Organização das Nações Unidas (ONU). Tal como, mais recentemente, com dimensão expressiva nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Agenda 2030, num conjunto de metas mundiais estabelecidas desde 2015. Enquanto tópicos que abordam várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental), como modos de promover a paz, a justiça e instituições eficazes, surgem como fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo. O direito à educação surge no tópico 4.

Do outro extremo, a ordem jurídica interna consagra, nos países democráticos, o direito à educação como um direito fundamental e de base constitucional. No caso do direito português, presente, no Estado de direito democrático, na Constituição da República Portuguesa. Podemos conferir no artigo 73.º da lei fundamental.

Mais recente, a ordem jurídica do direito da União Europeia consagra o direito à educação nos seus textos de direito originário e também de direito derivado, isto é, nos textos de base e valor jurídico vinculativo e nos textos jurídicos resultantes das instituições da União. Bem assim, em muitos documentos orientativos de *soft law*, que não impõem comportamentos, mas preparam o caminho da União. Como tal, está presente no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e esta opção europeia é igualmente um reflexo de uma decisão democrática de querer aderir ao projeto de integração europeia visto o

artigo 7.º, n.º 6, da Constituição portuguesa.

Em cada um destes universos jurídicos, temos as abordagens e perspetivas relativas ao direito à educação. Hoje, muito relacionado com o acesso às novas tecnologias, mas também, na União Europeia, ligado à preocupação sobre o conhecimento da evolução e universo eurocomunitário.

Em suma, a presente comunicação visa lembrar o direito à educação em cada uma das ordens jurídicas mencionadas, o valor dos documentos em que é afirmado e sublinhar as conexões com o valor da democracia e para uma construção de cidadania, questionando se afinal não se reconduzem apenas ao que consta de uma dessas ordens jurídicas.

O tema não é novo nos estudos dos autores, mas nunca é excessivo revisitá-lo e sempre divulgar a novos públicos. A educação sobre o direito à educação urge ainda, 50 anos depois.

1. O direito à educação na ordem jurídica internacional

Começamos por nos referir ao direito internacional. Resultante da organização internacional de caráter universal que é a Organização das Nações Unidas (ONU). Para o documento que indicamos não é rigoroso falarmos de direito, no sentido de *hard law*, mas é a ideia mais habitual e essa distinção seria toda uma outra discussão de abordagem jurídica (Valle, 2023, p. 38) que não cabe aqui, até porque o reflexo destes documentos de *soft law* já está integrado noutros documentos vinculativos (como seja no caso português por via do artigo 16.º da Constituição). Falamos da Declaração Universal dos Direitos Humanos[2] em que a educação nos surge como um direito humano (Magalhães & Alves, 2017).

> ARTIGO 26.º
>
> 1 - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
>
> 2 - A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o

[2] De notar que, desde 2013, existe recomendação portuguesa (Resolução da Assembleia da República n.º 39/2013), reafirmada em 2019 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 21/2019), relativa à adoção da expressão "direitos humanos" substituindo a expressão "direitos do homem", nos documentos oficiais, académicos e outros, na oralidade e no ensino. Atento que a UE dispõe de um quadro jurídico claro que obriga a respeitar e promover a igualdade de género e os direitos humanos nas suas políticas (Parlamento Europeu, 2018, p. 37, § AA). A mera recomendação passou a obrigação de revisão global da linguagem utilizada nas convenções internacionais relevantes em matéria de direitos humanos a que a República Portuguesa se encontra vinculada pela Lei n.º 45/2019 de 27 de junho.

desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3 - Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Este documento, de 10 de dezembro de 1948[3], surge com o valor de uma declaração internacional sem valor vinculativo, mas, no decurso do tempo, integrado na ordem jurídica da maioria dos países seus signatários. Como dito, há documentos tão só orientadores da conduta dos Estados, ainda que por eles próprios votados. E outros vinculativos, com um verdadeiro caráter jurídico. E uns influenciam os outros.

Estabelecemos aqui um rumo simples de identificação de apenas três ordens jurídicas. A própria ordem internacional pode bifurcar na vertente universal e regional. De modo que não nos referiremos aqui aos documentos resultantes do Conselho da Europa, organização internacional regional, até porque na Convenção Europeia dos Direitos do Homem na redação de 1950[4], o direito à educação estava originariamente ausente, tendo depois surgido pelo primeiro Protocolo de 1952, visto que servirá depois de fonte ao direito da União Europeia de hoje e já nele presente em anexo como o "direito à instrução".

A educação nos ODS

Incontornável falar dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e, neles, da presença da educação no Objetivo 4, que conta com 7 metas desdobradas em indicadores[5].

Não é demais lembrar que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Agenda 2030 também da Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecidos desde 2015 (UNESCO, 2017), surgem como tópicos que abordam várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental), modos de promover a paz, a justiça e instituições eficazes, fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo (Fernandes & Alves, 2023).

O Objetivo 4 propõe-se "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". As preocupações salientadas passam por garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos; promover a aprendizagem ao longo da vida; eliminar as disparidades de género na

[3] Texto completo disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf.

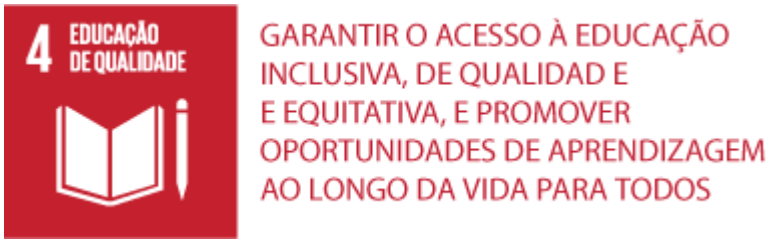
[4] Texto completo disponível em https://gddc.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-para-proteccao-dos-direitos-do-homem-e-das-liberdades-fundamentais.

[5] Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas fazem parte de um projeto de transformação global com metas comuns para o progresso da humanidade. Disponível em: https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/, consulta em 01/02/2024.

educação; garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a cuidados e desenvolvimento de qualidade na primeira infância; garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

Mais uma vez, falamos de recomendações aos Estados sob a forma de um compromisso assumido por estes na qualidade de intenções a executar lentamente.[6]

Figura 1 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas - Educação de Qualidade



2. O direito à educação na ordem jurídica do direito da União Europeia

A educação não surge como uma preocupação inicial no direito da União Europeia, organização de Estados e de cidadãos (Barata, 2016, p. 513) circunscrita à Europa. Os tratados fundadores das Comunidades Europeias[7] não a mencionam. Teremos de esperar pela abordagem que se altera em 1992 pela modificação inserida pelo Tratado de Maastricht para que o tornar o cidadão um elemento primordial (Alves & Barata, 2023) e a vertente de cidadania levar à construção de direitos fundamentais para o acervo da União Europeia (Alves & Silva, 2023).

Assim, depois dos tratados modificativos que operaram essa proximidade com o cidadão europeu, podemos encontrar o direito à educação em poucos artigos dos textos dos tratados institutivos da União Europeia – o Tratado da União Europeia (TUE) e o Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE). A relevância de surgir no preâmbulo do TUE, e depois nos artigos 6.º, 9.º, 133.º, no Título XII sobre A educação, a formação profissional, a juventude e o desporto, e de modo temático nos artigos 168.º e 169.º, todos estes do TFUE.

---

[6] Imagem retirada de https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade , consulta em 01/02/2024.

[7] Relembrar a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) pelo Tratado de Paris de 18 de Abril de 1951 (esta já terminou a sua vigência em 2002); depois a Comunidade Económica Europeia (CEE) por Tratado de Roma de 25 de Março de 1957 (que deu lugar ao hoje renomeado Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, vide artigo 1.º do TUE) e, em simultâneo mas em documento próprio, a Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEA), também por Tratado de Roma de 25 de Março de 1957 e esta ainda em vigor. Textos em vigor em https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties/treaties-force.html e, textos históricos em https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties/treaties-overview.html . As três Comunidades resultantes das ideias apresentadas na Declaração Schuman de 9 de maio de 1950, ainda hoje citada com base do projeto de integração europeia (Alves, 2023a).

De notar que a educação não se trata de uma competência atribuída à União Europeia pelos Estados, antes matéria ainda de competência interna (Anastácio & Porto, 2012). Nos termos do artigo 6.º do TFUE, é a educação é um dos domínios em que a "União dispõe de competência para desenvolver ações destinadas a apoiar, coordenar ou completar a ação dos Estados-Membros". Essa articulação mereceria desenvolvimento doutrinal que não cabe nesta sede a análise do tipo de competências da UE (Alves, 2023).

> Artigo 165.º
> 1. A União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.
> A União contribui para a promoção dos aspetos europeus do desporto, tendo simultaneamente em conta as suas especificidades, as suas estruturas baseadas no voluntariado e a sua função social e educativa.
> 2. A ação da União tem por objetivo:
> — Desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros,
> — Incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo,
> — Promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino,
> — Desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros,
> — Incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos e estimular a participação dos jovens na vida democrática da Europa,
> — Estimular o desenvolvimento da educação à distância, (…)

Desde 2000, através de uma declaração não vinculativa que era já a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e que se torna vinculativa em 2009[8]. Senão apenas pelo artigo 51.º do TUE, mais diretamente pelo artigo 6.º do TUE, este elenco de direito fundamentais "tem o mesmo valor jurídico que os Tratados" (Alves & Pacheco, 2021). E de forma clara no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia:

> Artigo 14.o
> Direito à educação
> 1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
> 2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
> 3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respetivo exercício, a

[8] Texto em https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties/treaties-force.html#new-2-54.

> liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.

Haveria também que recorrer à jurisprudência do Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE)[9] para completar esta abordagem, mas opta-se por seguir aqui apenas a linha dos grandes documentos institutivos. De qualquer forma, nesta matéria a jurisprudência comunitária não é muito extensa (Silveira & Canotilho, 2013, p. 203).

Mais ainda, há hoje uma preocupação de desenvolvimento de um Espaço Europeu de Educação (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022)[10] que diversos documentos institucionais constroem e desenvolvem (Comissão Europeia, 2020). A ideia resultou da Cimeira Social de Gotemburgo, na Suécia, em 2017, e medidas foram sendo tomadas em 2018 e 2019.

Seria ainda o espaço certo para falar da educação sobre a União Europeia, uma vertente por variados momentos presente na documentação (Parlamento Europeu, 2023) e sempre de menção pelos interlocutores da UE (Baltazar, 2023), a que já as publicações começam a dar atenção (Silva & Alves, 2017). Uma educação para a cidadania e uma educação para a democracia estão também na agenda, mas não é esse o foco presente (Silva & Alves, 2017).

3. O direito à educação na ordem jurídica interna

Na ordem jurídica interna, a Constituição da República Portuguesa (CRP) de 2 de abril de 1976[11] constitui o texto jurídico fundamental, no topo da hierarquia jurídica. O direito à educação está situado no Título III da Parte I do texto fundamental. Essa ordem na sistematização constitucional tem significado jurídico porque o regime jurídico dos direitos fundamentais apresenta especificidades conforme a sua colocação (atento o artigo 17.º da CRP) é feita uma distinção entre direitos, liberdade e garantias e de direitos económicos, sociais e culturais. O direito à educação surge nestes últimos, como típico direito social (Mota & Novo, 2019 e Maia, 2018).

> PARTE I
> Direitos e deveres fundamentais
> TÍTULO III
> Direitos e deveres económicos, sociais e culturais

[9] Convida-se a explorar todo o site oficial da Curia, que nos permite essa viagem em https://curia.europa.eu/jcms/jcms/j_6/pt/.

[10] Ver em https://education.ec.europa.eu/pt-pt/about-eea/the-eea-explained.

[11] Texto em https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art73.

CAPÍTULO III
Direitos e deveres culturais
Artigo 73.º
Educação, cultura e ciência
1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (…)

Da relevância do texto constitucional surge também a importância do estudo do Direito Constitucional (Alves, & Barata, 2022 e Brito, C. B. S., & Maia, M. C, 2018), enquanto registo da alma de um povo, tal como pretendemos salientar pelo recurso ao Preâmbulo constitucional, adiante (Miranda, 2023, p. 160).

Não esquecermos também a constituição em sentido material, visto que, de acordo com o já mencionado artigo 16.º da CRP, os direitos fundamentais nos surgem também fora do elenco e texto constitucional. Assim, merece menção o advento dos direitos digitais portugueses (Barata & Alves, 2024), também já existente noutros países como a Espanha com uma Carta dos Direitos Digitais e na própria União Europeia com a Declaração Europeia sobre os Direitos e Princípios Digitais para a Década Digital (ainda que documentos de valor jurídico diverso do documento legislativo da ordem portuguesa).

A Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital surge pela Lei n.º 27/2021, de 17 de maio, mas é seriamente alterada pela Lei n.º 15/2022, de 11 de agosto (Alves, & Silva, 2022). Ainda que não expresse propriamente um acrescento no que toca ao direito à educação, antes o encaminhe para esta nova realidade[12], é de grande relevo a consciencialização para toda a transformação digital, nas duas vertentes de permitir novas formas de educação pelos veículos virtuais, mas também no investimento a fazer para elevar os conhecimentos da população no sentido da literacia digital (Silva, Alves, & Ferreira, 2021). Mais uma vez, a UE alertou recentemente para estas preocupações em resolução do Parlamento Europeu sobre o parlamentarismo, a cidadania europeia e a democracia mantendo a importância do tópico da educação para a cidadania (Parlamento Europeu, 2023).

[12] Também aqui visível neste texto e forma de abordagem, ao colocarmos acessos eletrónicos como recursos e possível desenvolvimento.

Artigo 11.º

Direito ao desenvolvimento de competências digitais

1 - Todos têm direito à educação para a aquisição e o desenvolvimento de competências digitais.

2 - O Estado promove e executa programas que incentivem e facilitem o acesso, por parte das várias faixas etárias da população, a meios e instrumentos digitais e tecnológicos, por forma a assegurar, designadamente, a educação através da Internet e a utilização crescente de serviços públicos digitais. 3 - O serviço público de comunicação social audiovisual contribui para a educação digital dos utilizadores das várias faixas etárias e promove a divulgação da presente lei e demais legislação aplicável.

4. A ligação comum às três vertentes – a Constituição da República Portuguesa

Situado o direito à educação no plano dos textos jurídicos de base em cada uma das ordens jurídicas que diretamente nos regem enquanto cidadãos, o fio condutor que pretendíamos salientar reporta-se à Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976.

Pensada desde 1974[13] a aproximação à Europa comunitária, é pelo texto constitucional que se faz a ligação entre a ordem jurídica interna e a ordem jurídica internacional e ainda com a ordem jurídica da União Europeia.

No ano de 2023, comemoram-se 50 anos de democracia, de mudança de regime político, e de novos ideais concretizados em seguida na lei fundamental que, com as suas alterações através de sete revisões constitucionais (em 1982, 1989, 1997, 2001, 2004, 2005), é ainda a mesma na sua essência tal como se mantém historicamente no preâmbulo constitucional [14] (ainda[15]) intocado. Pela sua relevância na vida portuguesa e neste ano de comemoração, vale a pena relê-lo na íntegra:

PREÂMBULO

A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista.

Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

---

[13] Houve cartas logo em 1974 ainda que o pedido formal de adesão date de 1977 (Baltazar, 2023).

[14] Os preâmbulos constitucionais, muitas vezes nem presentes, constituem um pequeno texto introdutório, não articulado, que antecede o conjunto dos preceitos do texto constitucional. Como os preâmbulos de qualquer obra literária ou artística, estão antes e, por isso, não fazem parte da obra que a eles se segue. (Gouveia, 2011, p. 717). A nossa Constituição de 1976 apresenta um Preâmbulo desenvolvido, ainda que num pequeno texto que se apresenta antes do articulado. Pretende justificar o novo texto constitucional que surge após uma rutura constitucional com a Constituição anterior de 1933. Intocado pelas revisões constitucionais em respeito ao seu valor histórico. Anteriormente, as constituições portuguesas de 1822, 1911 e 1976 contêm preâmbulo constitucional, todas após revoluções e elaboradas por assembleias constituintes em que o poder constituinte democrático se justifica ao povo. As de 1826 e de 1838 começam com uma fórmula real de manifestação do poder constituinte monárquico, mas não têm preâmbulo. A de 1933, aprovada por poder constituinte plebiscitário, não tem preâmbulo (Silva & Alves, 2022, p. 27).

[15] Tendo decorrido em 2023 os trabalhos do que seria eventual oitava revisão constitucional, não sabemos qual teria sido o sentir do legislador constitucional para futuro. Mas a alteração do Preâmbulo foi pelo menos proposta e discutida. Atenta a dissolução da Assembleia da República em 15 de janeiro de 2024, e mesmo pelo sentir dos membros da comissão constitucional, caducou o processo. Aconteceu por decreto do Presidente da República, nos termos do artigo 133.º, alínea e), da CRP (Decreto do Presidente da República n.º 12-A/2024, 2024), e também (Coelho, 2023).

> A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país.
>
> A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno.

A Assembleia Constituinte, reunida na sessão plenária de 2 de abril de 1976, aprova e decreta a seguinte Constituição da República Portuguesa:

Logo em relação aos documentos de cariz internacional, a CRP assume a Declaração Universal dos Direitos do Homem (note-se a nomenclatura à data[16]) no artigo 16.º do seu texto como cláusula de abertura a documentos internacionais.

Ainda, a receção para o direito internacional surge no artigo 8.º da CRP.

De outra forma bem mais recente, temos o direito da União Europeia presente no artigo 7.º da CRP e também 8.º e depois ainda de mencionar o artigo 112.º, n.º 8. Acontecem já fruto de alterações no texto destes diversos artigos que resultaram de várias revisões constitucionais, também em virtude da adesão de Portugal pelo Tratado de Lisboa de 12 de junho de 1985, entrando em vigor em 1 de janeiro de 1986, daí ser comum utilizar-se ou uma ou outra data: 1985 ou 1986.

Sendo a Constituição portuguesa, na previsão do Direito à educação, mais avançada e pormenorizada do que os textos internacional e da União Europeia, contendo um conceito (Silveira & Canotilho, 2013, p. 202) e daí se poder concluir que, afinal, as três vertentes apresentadas se reconduzem ao conhecimento da lei fundamental portuguesa (Autores, V., 2019, p. 128). Resultante da uma democracia com 50 anos, ela própria ainda com 48 anos, mantém-se como um texto válido e eficaz e de grande valor.

A intenção do presente texto foi situar as três ordens jurídicas e não o desenvolvimento do direito à educação tal como consagrado em cada uma delas, sem prejuízo de lembrar a caraterização no direito interno. Na Constituição portuguesa ele surge como uma liberdade no artigo 43.º, do Título II da Parte I, numa vertente negativa de limite e liberdade perante o Estado e também como um direito económico, social e cultural pelo artigo 73.º do Título III na Parte I. Tal significa que com uma vertente positiva com obrigações a aguardar do

[16] Ver a nota anterior.

Estado toda uma construção (Silva, & Alves, 2018).

Notas conclusivas

Com o mote dos 50 anos de comemoração do direito à educação, pretenderam os autores relembrar a sua base jurídica criada na Constituição portuguesa de 1976 e, com, por essa fundamentação, ir atrás no tempo à consagração enquanto direito humano de 1948 e mais tarde enquanto direito reconhecido pela União Europeia após 1992. Todos, textos em que se celebra a vida em democracia.

A educação é muito mais do que os documentos fundamentais aqui apresentados pelos autores. Porém, para juristas, e para todos ainda que essa ligação não seja sequer, por vezes, conhecida, tudo começa na base jurídica fundamental. É dela que todas as concretizações e desenvolvimentos surgem. Daí a escolha por os apresentar (muito) sucintamente. Trata-se de uma abordagem muito simples, tocando em temas e bases jurídicas que permitem grande e profunda análise doutrinal. Não seria esse aqui o mote.

A intenção foi demonstra que o ponto de partida de três ordens jurídicas reconduz-se afinal a uma só, a nossa, portuguesa, a celebrar 50 anos de democracia. Não é redutor nem tão simples assim, é apenas porque o direito constitucional português é bastante abrangente e desenvolvido, também em matéria de direitos fundamentais que é do que aqui se trata. A CRP reconhece, recebe e incentiva o direito internacional e o direito da União Europeia. É, afinal, a CRP que une as três ordens jurídicas.

É, então, na ordem jurídica interna portuguesa que se unem as três presenças do direito à educação no Direito. Por ser a mais próxima dos cidadãos portugueses, a mais sentida por eles e porque é aquela que acolhe as restantes na descrição jurídica que assume.

A escolha da abordagem seguiu uma ordem inversa àquela que é percecionada pelo cidadão comum. O cidadão médio primeiro "sente" o seu direito nacional e, quiçá, a lei fundamental do seu país, depois, o cidadão português, por força de viver num país membro da União Europeia, terá a perceção do direito da União Europeia e, no final, também, uma noção do direito internacional. Toda esta noção da juridicidade será outra discussão que nos leva de volta à importância da educação…sempre a importância da educação, ainda 50 anos depois…

3x

Referências bibliográficas

Alves, D. R. (2018). O Direito do Consumidor Através da Aplicação do Direito da União Europeia. *I Congresso Internacional de Direito do Consumidor - Os Desafios do Mercado Digital para os Contratos de Consumo*. Universidade Portucalense. Obtido de http://hdl.handle.net/11328/2089

Alves, D. R. (2023). Sobre a personalidade jurídica da União Europeia. *Gestin: Revista Internacional de Gestão, Direito e Turismo*, (25), 133-143. https://doi.org/10.53681/P2060162288.25.14. https://hdl.handle.net/11328/5252

Alves, D. R. (2023a). *Cronologia da Construção Europeia Comunitária*. Centro de Cópias da Universidade Portucalense. Policopiado, versão revista em dezembro de 2023.

Alves, D. R., & Barata, M. S. (2023). A democracia participativa e a iniciativa de cidadania europeia. *Revista Minerva Universitária*, 1-13. http://hdl.handle.net/11328/4726

Alves, D.R., & Pacheco, M.F.C.T.M. (2021). De que falamos quando falamos de direitos fundamentais? In: J. P. Xavier, C. P. Albuquerque, J. Simões, & M. T. L. Cruz, Past, Present and Future of Human Rights: After the 70th Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights 1948-2018, pp.61-86. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2024-4. http://hdl.handle.net/11328/3736

Alves, D. R., & Silva, M. M. M. (2023). O direito à Educação no contexto do Estado de Direito. In L. M. Bujosa Vadell (Dir.); F. D. Veiga, & Z. L. Pierdoná (Coords.), *Retos del Horizonte Jurídico Iberoamericano*, III Congreso de Derecho Transnacional (III CONDITRANS), Salamanca, 7-8 julio 2022, (v.1, pp. 9-26). Iberojur - Instituto Iberoamericano de Estudos Jurídicos. http://hdl.handle.net/11328/4497

Alves, D. R., & Silva, M. M. M. (2022). As novas declarações de direitos digitais: uma abordagem inicial. In V. García-Prieto, & L. Manzano Zambruno (Coords.), *Pensar el poder*: derechos humanos y herramientas comunicativas (pp. 736-753). Dykinson. http://hdl.handle.net/11328/4629

Alves, D. R., & Barata, M. S. (2022). *Sobre o ensino do Direito Constitucional e a cidadania*. [Comunicação oral apresentada no] II Congresso Internacional sobre Metodologia (Qualis2022), 19, 20 e 21 de setembro de 2022- http://hdl.handle.net/11328/4489

Anastácio, G., & Porto, M. L. (2012). *Tratado de Lisboa - Anotado e Comentado*. Almedina.

Autores, V. (2019). Atas Sessão comemorativa do ELSA Day 2018 Portucalense. *Revista Jurídica Portucalense*, (25), 125–149. Obtido de https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/16017

Baltazar, T. (2023). A Comissão Europeia e os desafios políticos da Comunicação, Assessor Principal de Comunicação Política e Corporativa da Comissão Europeia. [comunicação oral]. Porto, Universidade Portucalense.

Barata, M. S., & Alves, D. R. (2024). *O advento dos direitos digitais em Portugal e na União Europeia* [Comunicação oral]. V Congresso Internacional sobre o Futuro do Direito, Porto, Portugal, 2-3 fevereiro 2024. Repositório Institucional UPT. https://hdl.handle.net/11328/5388

Barata, M. S. (2016). *Formas de Federalismo e o Tratado de Lisboa - Confederação, Federação e Integração Europeia*, Almedina.

Brito, C. B. S., & Maia, M. C. (2018). Direito à educação: a influência do ensino público para sua efetivação. *Revista JurisFIB*, 8(8), 8-32. https://revistas.fibbauru.br/jurisfib/article/view/255

Canotilho, J. J. G., & Moreira, V. (2014) *Constituição República Portuguesa Anotada - Volume I – Artigos 1º a 107º*. Coimbra Editora.

Coelho, L. (2023). Revisão constitucional: oitavo processo fica pelo caminho, após 11 meses de trabalho e algumas aproximações entre PS e PSD. *Expresso*. https://expresso.pt/politica/2023-11-10-Revisao-constitucional-oitavo-processo-fica-pelo-caminho-apos-11-meses-de-trabalho-e-algumas-aproximacoes-entre-PS-e-PSD-d21e6a7f

Comissão Europeia (2020). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões *Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*. Documento COM(2020)625 final de 30.09.2020. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625

Decreto do Presidente da República n.º 12-A/2024 (2024). *Diário da República*, Série I, 1.º suplemento, n.º 10. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-presidente-republica/12-a-2024-836604945

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Progress towards the achievement of the European Education Area – Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480

Fernandes, S., & Alves, D. R. (2023). Reflexões sobre a integração dos ODS numa unidade curricular na área do Direito: Oportunidades e desafios de uma experiência com os estudantes. Em E. Esteves, D. Estêvão, J. Monteiro, M. Correia, & S. Fernandes, *CNaPPES 2023*: 9.º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Livro de Resumos (pp. 51-52). Universidade do Algarve. https://hdl.handle.net/11328/4898

Gouveia, J. B. (2011). *Manual de Direito Constitucional*. Volume I. 4.ª Ed. Almedina.

Magalhães, M. M. & Alves, D. R. (2017). O direito à educação enquanto direito humano e direito fundamental. *Plataforma Barómetro Social*. https://www.barometro.com.pt/2017/07/19/o-direito-a-educacao-enquanto-direito-humano-e-direito-fundamental/

Maia, M. C. Z., & Salomão, C. (2018). Direito à educação e cidadania: a inclusão de noções -básicas de direito no ensino médio. *Revista JurisFIB*, 9(9), 175-191. https://revistas.fibbauru.br/jurisfib/article/view/354

Miranda, J. (2022). *A Constituição Portuguesa* - Uma Introdução Geral. Almedina.

Miranda, J. (2023). *Passos da Vida, Passos da Constituição* - Uma Autobiografia Almedina.

Mota, A. R. P., & Novo, B. N. (2019). O direito à educação. Revista Jurídica Portucalense, (24), 111–127. https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/17198

Parlamento Europeu. Resolução do Parlamento Europeu C/2024/1769 sobre o parlamentarismo, a cidadania europeia e a democracia, de 14 de setembro de 2023, JOUE C de 22.3.2024. ELI: http://data.europa.eu/eli/C/2024/1769/oj

Parlamento Europeu (2023). Resolução do Parlamento Europeu 2023/C 214/06, de 18 de janeiro de 2023, sobre os direitos humanos e a democracia no mundo e a política da União Europeia nesta matéria – Relatório anual de 2022. JOUE C 214 de 16.06.2023, pp. 77 a 103. Em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2023_214_R_0007

Silva, M. M. M. & Alves, D. R. (2022). *Noções de Direito Constitucional e Ciência Política*. 4ª edição. Rei dos Livros.

Silva, M. M. M., & Alves, D. R. (2017). A importância dos meios de comunicação na promoção do direito à educação e à informação. In A. M. Ortega Pérez, & V. García Prieto (coords.), *Voces alternativas*: Investigación multidisciplinar en comunicación y cultura. Ediciones Egregius. http://hdl.handle.net/11328/2108

Silva, M. M., & Alves, R. D. (2017). The right to education as a fundamental right in democracy. *New Trends and Issues*: Proceedings on Humanities and Social Sciences, 4(1), 220-225. http://hdl.handle.net/11328/1919

Silva, M. M. M., & Alves, D. R. (2018). A educação como direito fundamental na Constituição Portuguesa e na União Europeia. Revista Diálogos Possíveis, 16(2), 115-129. Disponível no Repositório UPT, http://hdl.handle.net/11328/2106

Silva, M. M. M., Alves, D. R., & Ferreira, M. J. (2021). Notes about digital education in democracy and education about the European Union. In: L. Gómez Chova, A. López Martinez, I. Candel Torres, *INTED2021 Proceedings*: 15th International Technology, Education and Development Conference, pp. 2408-2412. 8-9 March 2021. ISBN: 978-84-09-27666-0. Disponível no Repositório UPT, http://hdl.handle.net/11328/3422

Silveira, A., & Canotilho, M. (2013). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia Comentada*. Almedina.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals (SDGs)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Valle, K. R. A importância da soft law na regulamentação dos contratos internacionais. [Dissertação de Mestrado em Ciência Jurídica Forense, Universidade Portucalense]. Repositório Institucional UPT. http://hdl.handle.net/11328/5572

Olhares sobre o acesso nas escolas estaduais de ensino regular e educação profissional, a partir de dados educacionais

Maria Benildes Uchôa de Araujo
beni13ldes@gmail.com

Rego, Joizia Lima (Fortaleza, Ceará e Brasil)
joizia@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0003-8650

Maria Oderlania Torquato Leite
oderlanial@gmail.com

RESUMO

O referido estudo visa uma reflexão e uma aproximação com o contexto da escola de forma a compreender a realidade da escola em relação ao desempenho das políticas públicas. Essa ação de pesquisa analisa dados de duas escolas da rede estadual pública do Ceará: EEEP Júlia Giffoni e EEEM José Leopoldino da Silva Filho considerando alguns indicadores educacionais no período de dez anos (2010 – 2019). Essa ação investigativa baseada na metodologia analistica comparativa nas duas escolas escolhidas, uma com bons resultados e outras com resultados que merecem atenção nas avaliações externas, baseado nos números revelados pelos indicadores educacionais e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica(Ideb), objetivando desmistificar as dúvidas surgidas pelos números, os quais trazem à tona a visibilidade de alguns desafios educacionais. Como resultado na análise, é que as duas unidades de ensino pesquisadas revelam níveis de desempenho escolar divergentes e identificar o que causa esses desempenhos tão distintos é um desafio e compromisso ético que precisa ser enfrentado no cenário político educacional considerando a variável das avaliações externas, o contexto educacional e social das unidades de ensino, bem como o papel da gestão escolar. Sabemos que as políticas públicas educacionais impactam na garantia de direitos, discutir a diversificação na oferta e suas consequências em proporcionar iniquidades no acesso aos direitos sociais é um tema que necessita estar nas agendas governamentais.

PALAVRAS CHAVES: Equidade, educação, Indicadores educacionais.

Contextualização da pesquisa e amostra selecionada

Considerando a necessidade de se discutir e estudar sobre a política de ensino médio, tanto nos desafios do acesso e da permanência, como pela qualidade da educação oferecida, ou,

ainda, pela discussão sobre a sua recognição se justifica uma análise descritiva partindo do contexto escolar para compreender a implementação dessa política que ganha notoriedade com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual regulamenta a ampliação e a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, incluído o Ensino médio como Educação básica.

Essa análise se centra em dados de duas escolas da rede estadual pública do Ceará escolhida aleatoriamente dentro do universo de resultado no SPAECE[1] 2019 considerado positivo e outra escola com resultado que requer atenção das políticas públicas com base na mesma referência de resultado. O recorte temporal considera o período de dez anos (2010 – 2019) e fundamenta-se na abordagem pesquisa analítica comparativa, com levantamento bibliográfica, documental e análise de dados a partir de indicadores educacionais, tais como, índices de evasão, aprovação e rendimento escolar, a fim de realizar uma leitura da realidade à luz dos indicadores.

A trajetória investigativa tende a olhar para os indicadores educacionais, e levantar algumas indagações quanto aos desafios educacionais do Ensino Médio, centrando na oferta e igualdade de oportunidades conforme preconizadas na legislação vigente, artigo 205 e 206 da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base - LDB.

No aspecto metodológico da pesquisa a teoria de Minayo (1994) é referência por afirmar que a metodologia é o caminho do pensamento e a forma exercida na abordagem da realidade mediante a sistematização de técnicas que aproximam o pesquisador da realidade investigada. Nesse ímpeto está delineada a intenção do artigo.

Análise comparativa entre as duas escolas pesquisadas

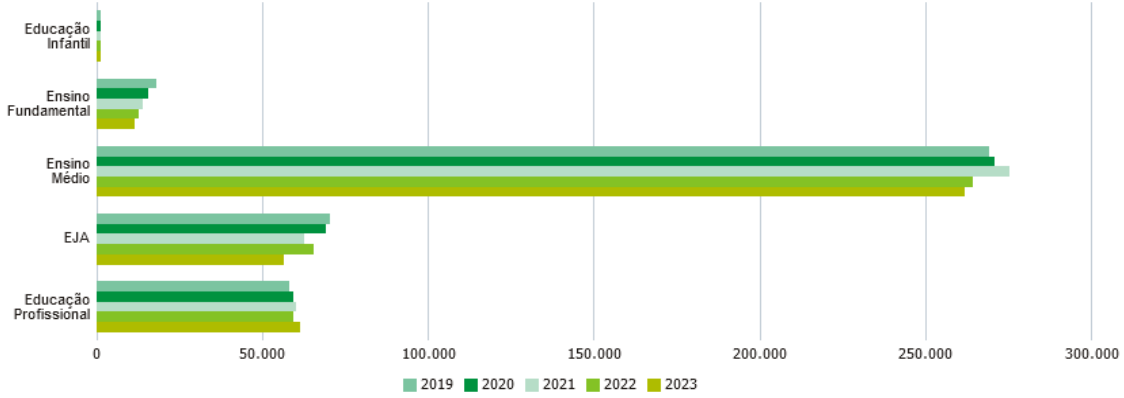
A pesquisa centra-se na análise de duas escolas em relação alguns indicadores educacionais tais como: Matrícula, oferta por turno, alunos por turma, aulas diárias, complexidade da Gestão Escolar (ICG), aprovação, reprovação e distorção idade-série, no período de dez anos (2010 – 2019). As escolas EEEP Júlia Giffoni e EEEM José Leopoldino da Silva Filho foram escolhidas, pois apresentam níveis de desempenho escolar bem divergentes entre si,

[1] SPAECE, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, implementando, desde 1992. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

identificar e sinalizar alguns fatores que possam elucidar desempenhos tão distintos dentro da mesma rede de ensino é o objetivo dessa discussão.

O indicador **Matrícula** é importante para a gestão escolar, professores, técnicos e comunidade local compreender a dimensão de atendimento de alunos e a movimentação, bem como serve de base de dados para calcular aporte financeiro para manutenção da escola e repasse de recursos para atender aos alunos com a alimentação escolar, transporte entre outras ações. Na rede estadual do Ceará 2023 a matrícula por etapas de ensino apresenta o perfil da rede, em que a etapa do Ensino Médio lidera a maior quantidade de estudantes.

Gráfico 1: Comparativo de matrículas declaradas por etapa de ensino - Censo Escolar



Fonte: Inep 2023

As informações de matrícula na EEEP Júlia Giffoni e na EEFM José Leopoldino da Silva Filho permitem analisar e confrontar os dados da matrícula das duas escolas. A primeira escola em 2020 possui um quantitativo de 368 alunos em formato de ensino integral, essa escola abre anualmente 120 vagas com ingresso no 1º ano, conforme edital de seleção lançado no final de cada ano letivo. Já a EEFM José Leopoldino da Silva apresenta números de matrícula mais semelhantes nos anos de 2009 a 2014, período que oferta ensino médio nos turnos manhã e noite, mas a partir de 2015 vê-se crescimento dos quantitativos de alunos, quando a escola passa a atender alunos das três séries nos três turnos: manhã, tarde e noite. Em 2020, com base em dados prévios, essa escola possui 671 alunos matriculados.

Como critério de distinção entre ambas as escolas, a política de atendimento com categorias de oferta diferenciada, em que a EEEP Júlia Giffoni tem um ensino em tempo integral, com a seguinte perspectiva política conforme definição site SEDUC:

> O modelo integrado possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade. A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. (SEDUC CE, 2015).

Essas escolas com ensino médio articulado ao ensino profissional possuem método específico desde a seleção de alunos, foco em atividades técnicas e com limite de turmas e rotinas diferenciadas das demais unidades de ensino médio regular, a qual a EEFM José Leopoldino da Silva Filho pertence, com oferta de turmas em turnos variados, com carga horária menor que a outra unidade de ensino. Nesse contexto é oportuno destacar que as escolas apresentam situações distintas, visto que escolas de profissionais apresentam um máximo de 540 estudantes, que ingressam por meio de seleção, têm 9 horas de aula, a gestão é por resultados. Por outro lado, as escolas regulares recebem mais de 800 matrículas, sem seleção, com 4 horas de aula diária, gestão democrática (VIDAL, VIEIRA, 2016).

Essa diferenciação no contexto da própria rede de ensino requer análise e reflexão das políticas em execução, e um olhar sensível para o atendimento, a permanência e sucesso dos alunos do ensino médio, principalmente nas escolas de ensino médio regular os desafios são visíveis, as desigualdades persistem e é desafiante para as políticas públicas.

Os cenários de matrícula das duas escolas são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Matrícula - Série Histórica

Fonte: Matrícula SIGE/SEDUC

Em relação aos indicadores **alunos por turmas e tempo de aula diária**, consideradas variáveis essenciais e determinantes que impactam no desempenho de aprendizagem dos alunos. Dados do INEP 2019 revelam que o Brasil possui uma média de 29,6 alunos por turma, no Nordeste a média de alunos por turma no mesmo ano é de 31,4 e no Ceará os dados de alunos por turma chegam a 35,2, média mais alta que o Brasil e o Nordeste. Numa análise comparativa entre as duas escolas, observa-se a média de alunos por turma nas duas

escolas pesquisadas, tendo uma variação mais acentuada na EEFM José Leopoldino da Silva Filho.

O indicador **tempo de aulas diárias**, expressa o tempo médio de permanência dos alunos na escola. Trata-se de uma média aritmética ponderada, cujo fator de ponderação é a matrícula na data de referência do Censo Escolar, por série, grupos de séries e nível de ensino. Os dados de 2014 mostram que, se por um lado, no país, 38,9% dos alunos matriculados no ensino médio frequentam escolas cujo tempo de duração dos turnos é de mais de 5 horas, sendo 22,0% das matrículas no Ceará. (VIDAL, VIEIRA, 2016, p. 32)

Os Dados do Inep referente ao ano de 2019 mostram que o Brasil possui média hora-aula diária de 5,2, o Nordeste apresenta um índice de 5,5 e o Ceará possui a média de 5,8. A média de horas-aula diária na EEEP Júlia Giffoni revela números aproximados no contexto histórico em torno de 9 a 10 horas médias de aula, por ser uma escola em tempo integral a carga horária de aula é superior às demais escolas de ensino médio. A EEFM José Leopoldino da Silva Filho, a média é de 4 horas diárias de aula. Fator que impacta nos resultados de aprendizagem, abandono, aprovação e reprovação.

Quanto à Complexidade **da Gestão Escolar**, as informações das duas escolas, observa-se na EEEP Júlia Giffoni com oferta de matrícula em tempo integral e quantitativo de 336 alunos, possui 44 funcionários e 22 docentes, com 9 turmas funcionando, nos dois turnos com o mesmo público de alunos. Na EEFM José Leopoldino a quantidade de funcionários chega a 75 servidores, com 40 professores distribuídos em 23 turmas nos três turnos de funcionamento e com uma matrícula atual de 833 alunos. Essas informações demonstram o nível de complexidade entre as duas escolas pesquisadas, logo a EEFM José Leopoldino da Silva Filho em sua série histórica possui o nível de complexidade da Gestão mais alta do que a EEEP Júlia Giffoni.

As informações de **rendimento de aprendizagem** sinalizam como a escola se comporta em relação aos resultados de avaliações externas e o seu desempenho frente aos desafios educacionais existentes, Vidal e Vieira (2016), enfatizam que a problemática da distorção idade-série envolve as taxas de reprovação e abandono, que no Brasil foram implementados programas para redução destes, no entanto houve pouca redução em relação ao ensino médio.

Os índices de **aprovação** das duas escolas, mostra-nos que enquanto a EEEP Julia Giffoni

tem uma constante no índice de aprovação que varia de 2010 a 2018 entre 95, 3% e 97,2%, com pouca variabilidade e bons resultados nas taxas de aprovação, a EEFM José Leopoldino, possui uma oscilação nos índices que variou entre 2010 a 2018 de 74,4% a 85,3%, com destaque ao fato de que não houve aumento progressivo, pois em 2013 houve somente 68,2% de aprovação.

O percentual de **reprovação** na EEEP Júlia Giffoni oscilou entre 2010 e 2018, de 4,7% a 2,8%; já na EEFM José Leopoldino os índices foram de 9,1% a 2,8%. Quanto ao **abandono, a EEEP** Júlia Giffoni teve nesse período percentual 0 na maioria dos anos entre 2010 a 2018, tendo 2,4% e 3,3%, nos anos de 2013 e 2015, respectivamente; a EEFM José Leopoldino apresentou entre 16,5% a 9,9%. Desse modo, percebe-se que apesar da diminuição ainda é alto o percentual de abandono. Com relação à **distorção idade-série** com base nos anos de 2010 a 2018, a EEEP Júlia Giffoni diminuiu de 10,6 para 0,3; enquanto a EEFM José Leopoldino passou de 38,5 para 25,6.

As informações dos índices de **reprovação**, **abandono** e **distorção série-idade** apresentam o distanciamento entre as duas escolas, a EEFM José Leopoldino traz índices mais elevados e preocupantes do que a EEEP Júlia Giffoni, em que seus índices são considerados favoráveis para o sucesso do processo educacional.

Reflexões teóricas quanto ao conceito de equidade

A pesquisa tende apresentar uma reflexão sobre o conceito de equidade no cenário das políticas educacionais, a abordagem na perspectiva de uma análise comparativa entre duas unidades de ensino dentro da mesma rede educativa estimula identificar as nuances desse contexto.

A desigualdade social sempre foi presente no Brasil, o paradoxo entre riqueza e pobreza relata alguns autores que é fruto da histórica desigualdade social e econômica, como relata Martins; Carneiro e Queiroz, (2021, p 269),

> Nos países latino-americanos, a escravidão negra de origem africana vigorou por mais de três séculos, como política legalmente instituída pelos Estados-nação. No caso brasileiro, a despeito da abolição da escravatura oficial, não foram estimuladas as condições materiais nem as simbólicas para que a população negra e pobre alcançasse condições de igualdade de direitos com os brancos.

Considerando a declaração dos autores quanto ao direito à educação escolar, apesar de ter

sido ampliado e assegurado na Constituição Federal de 1988, ainda é visível os desafios a serem superados, os autores ainda ressaltam que as populações negra e pobre são as que necessitam de ter seus direitos sociais garantidos. Nessa perspectiva, resgatar a importância e o conceito de igualdade social para os indivíduos que mais precisam é um ato político em sua essência singular.

Na afirmação de Cury, (2002, p 246), quanto a importância do amparo legal para garantir o acesso aos estudantes ele enfatiza que:

> …não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Essa postura de Cury, reforça o quanto o direito à educação é fundamental em sua plenitude para todos, independente da classe social, o autor ressalta ainda que é essencial que esse direito seja garantido.

Cury, (2002, p 255), destaca o papel do Estado democrático e o sentido da igualdade nas ações políticas,

> …os Estados democráticos de direito zelam em assinalar as discriminações que devem ser sempre proibidas: origem, raça, sexo, religião, cor, crença. Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor uniformemente as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar.

O Estado como interventor do direito social aos sujeitos necessitam de políticas públicas, não basta dispor do amparo legal, é necessário assegurá-lo, conforme preconiza o autor Bobbio, 1992, p 61, “O Estado de Direito é o Estado dos Cidadãos”. Na contramão dessa argumentação vem a Emenda Constitucional nº 95/2019, a qual traz em seu arcabouço o contingenciamento no orçamento para educação pública, instituindo o regime fiscal que tem como pressuposto vigorar por 20 (vinte) anos, limita o teto de gastos inclusive com a educação pública, consideradas despesas primárias pelo orçamento público.

Nesse contexto, Sousa 2021, p 20, alerta a intenção e o entendimento quanto às medidas de enfrentamento aos desafios educacionais e descreve.

> …forjou-se ideologicamente a compreensão de que as questões e os desafios educacionais em nosso país seriam resolvidos e superados por uma mudança na orientação político-

> administrativa, abstraindo-se desse debate outras dimensões materiais subjacentes e estruturantes da realidade educacional pública, tais como: condições de trabalho docente; estrutura física e equipamentos didático--pedagógicos; tempo e condições de permanência nas escolas; condições materiais do entorno (território) escolar; padrões de financiamento público da educação etc. Ou seja, seria possível, nessa perspectiva, enfrentar os problemas sócio-educacionais do país tão somente com "alternativas de gestão", como se tudo se limitasse a gestão educacional e esta, por sua vez, fosse uma dimensão abstraída de determinações objetiva

Essa abordagem de Sousa 2021, reporta a concepção de gestão pública na perspectiva gerencial dentro de uma lógica econômico-financeira de otimização e diminuição de gastos com aspectos ligados à garantia do direito à educação escolar. Para Sousa 2021, p 22, a dimensão do trabalho escolar é a que menos importa no contexto neoliberal de restrição de direitos.

Os autores Vieira, Vidal e Queiroz, (2021, p 21), apresentam o quadro de expansão do ensino médio no estado do Ceará com diversidade na oferta e os desafios presentes.

> É perceptível que o conjunto de iniciativas relacionadas à expansão do ensino médio terminou por criar quatro tipos de ofertas escolares no interior da rede estadual, que, embora convivam em relativa harmonia, revelam situações de iniquidades agudas. O financiamento ou a sua ausência pode ter contribuído para o crescimento de tais desigualdades.

Diante desse contexto, Vieira e Vidal, (2016, p 131), traz a discussão sobre essa situação de ofertas diversificadas dentro da mesma rede de ensino e alerta que a diferença na oferta no interior da própria rede causa inegavelmente problemas de iniquidade, afirmam ainda:

> A comparação entre os extremos - ensino médio profissional de tempo integral versus o ensino médio regular de turno único ofertado nos anexos - expõe um problema que cedo ou tarde precisará ser enfrentado de modo a equacionar a questão da iniquidade. Todos os Jovens, sejam de origem urbana sejam de origem rural, são portadores dos mesmos direitos.

Essa abordagem comparativa e analítica ajuda a entender e refletir sobre a importância das políticas públicas que visam assegurar os direitos sociais, principalmente no universo educacional na garantia à educação para todos os estudantes.

Ribeiro, (2014, p, 1107) na perspectiva da justiça como critério de equidade, aborda a importância de acompanhar os resultados da distribuição financeira enquanto finalidade realizada, afirma:

> A possibilidade da equidade na escola adviria, segundo a linha filosófica que apregoa a justiça como equidade, de políticas e práticas informadas sobre o que a empiria e a filosofia política indicam ser mais adequado quando o objetivo é a busca de escolas mais justas, implementadas

> no âmbito de um permanente movimento de tomadas de decisões informadas pelo monitoramento dos vínculos entre recursos, processos e aprendizagem.

Essa abordagem de Ribeiro(2014), nos impulsiona a refletir sobre quanto às decisões superiores no monitoramento dos recursos, processo e aprendizagem, consolidando o sentido de ser da escola, e que as políticas e a prática educacional vão além das avaliações externas em atuação.

Uma variável a ser inserida nessa discussão é sobre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) implantado em 2007 em que consolida em um só indicador, dois conceitos essenciais para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação, a partir do Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb em sua proposta pedagógica das avaliações em larga escala traz a possibilidade de resultados sintéticos. O índice possui uma escala de 0 a 10, em que a aliança entre fluxo e aprendizagem acredita-se que possa equilibrar as duas dimensões, se a escola reter alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fluxo é alterado e ao contrário, a escola aprovar o aluno sem qualidade, o resultado das avaliações dará visibilidade a fragilidade e a deficiência na proficiência. Essas escolas analisadas possui resultados distintos no Ideb, em 2021, a EEM José Leopoldino possui um índice de 3,5 e a EEEP Julia Giffoni possui um índice de 5,5, esses dados só corrobora que a rede estadual de ensino possui divergências consideráveis de aprendizagem e fluxo no interior dessa rede, olhar para essa dicotomia é uma ação de política pública voltada para equidade, desenhar e implementar ações que atendam as unidades escolares que mais necessitam, não se julga os que estão em melhor desempenho pedagógico, mas se preocupar com quem está aquém dos melhores resultado é a essência para equilibrar os resultados da rede escolar.

Sobrinho(2013), aborda que o conhecimento é a base para o desenvolvimento econômico e social e o fator político deve vir nessa defesa, relata ainda que:

> O princípio da equidade determina o imperativo ético de diminuir ao máximo as desigualdades sociais. A progressiva diminuição das assimetrias na sociedade toda em boa parte depende da democratização da educação. Por isso, todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade e o Estado democrático tem o dever de assegurar que seja efetivada a educação de qualidade amplamente disponível. (2013, p 124/125)

Diante dessa postura, reforçar a necessidade de políticas públicas direcionadas às unidades

escolares que mais necessitam de atenção, seja no apoio técnico pedagógico, seja no apoio à gestão escolar ou mesmo na manutenção da infraestrutura material e imaterial. Mas o conceito de equidade reflete que deve-se fazer mais por quem mais necessita, inside em redistribuição das condições igualitárias, reconhecimento das necessidades e monitoramento do direito à educação.

Gestão escolar e seus desafios

Considerando que as escolas são organismos sociais, é relevante reconhecer a importância da gestão escolar na perspectiva de articulador, organizador e gerenciador das ações de infra-estrutura, dos fatores externos à organização da escola, da governança, dos professores, das famílias, do clima interno e das propostas pedagógica do ensino, todos esses fatores necessitam ser bem conduzido e orientado para atender as finalidade da escola que é, garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Mas ainda persistem desafios no ato de liderar e gerir recursos humanos, financeiros, materiais, imateriais direcionados às ações pedagógicas e ao desempenho de aprendizagem, outra dimensão desafiante é a política do *accountability*[2] que tem sido presente no contexto educacional, que provoca tensões.

O estado do Ceará em sua rede de ensino tem feito parceria com o Instituto Unibanco no formato de orientação à gestão escolar em três dimensões: gestão educacional, gestão escolar e gestão de ensino e aprendizagem. O referido Instituto possui projetos e tecnologias educacionais que configuram o Jovem de Futuro, com foco em intervenção na gestão escolar, voltada para o alcance da melhoria na qualidade da educação, enfatiza que:

> O Jovem de Futuro foca na gestão escolar por considerá-la um campo empírico para a implementação e avaliação do modelo de gestão para resultados de aprendizagem que ora se apresenta e defende. No escopo das intervenções que propõe e realiza, o Instituto Unibanco tem atuado em parceria com diversos estados – são essas experiências que têm engendrado potentes conexões entre saberes, práticas e talentos em torno da gestão para resultados de aprendizagem. (Instituto Unibanco, p 17)

Essa proposta metodológica, fruto dessa parceria entre os estados e o Instituto Unibanco em que assumem uma postura direcionada a gestão por resultado nas escolas da rede, no caso

[2] *International Federation of Accountants* (IFAC) (2001) accountability é o processo pelo qual as entidades do setor público e os indivíduos dentro delas são responsáveis por decisões e ações, incluindo a forma como são geridos os recursos públicos, bem como todos os aspectos relacionados ao desempenho e aos resultados. *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (2008) diz que accountability é manter alguém responsável, usado como sinônimo do dever prestação de contas, com o intuito de melhorar a possibilidade de as pessoas mais vulneráveis na sociedade expressarem as necessidades.

do Ceará. Quanto essa abordagem da gestão por resultado na rede estadual do estado do Ceará, os pesquisadores Araújo e Passone, (2020, p 139), relatam que:

> A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da política accountability que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um maior monitoramento e controle das políticas educacionais locais.

Nesse aspecto, Araujo e Passone, 2020, reforçam a consolidação da cultura da avaliação e da perspectiva da gestão por resultados nas ações educativas do estado, no sentido efetivo do monitoramento e controle das políticas educacionais locais.

Na perspectiva mais progressista no contexto educativo, os profissionais da educação que exercem suas atividades no ambiente escolar, precisam coaduna com objetivos comuns e buscá-los com técnicas e práticas direcionadas para atender o objetivo principal da escola, à aprendizagem mas para essa intenção o formação inicial e continuada tem uma forte influência nesse cenários, bem como, a formação continuada dentro do ambiente escolar considerando as fragilidades desse aspecto que impacta, essa estratégia da formação continuada baseada nas fragilidades da unidade é um indicador que possibilita superar as dificuldades e desafios com movimentação de todos da comunidade.

Como a escola possui uma função social e intencional, requer planejamento das ações com os objetivos e metas transparentes e bem socializadas, parâmetros bem definidos, monitoramento e avaliação dos resultados. Planejar, monitorar e avaliar são aspectos que podem colaborar para o bom desempenho escolar se bem conduzidos e conectados com a finalidade social da escola, o estudante e seu desenvolvimento, mas enfatizando que a avaliação aqui é numa outra conotação é um novo olhar para as dificuldades e desafios e traçar novas estratégias para superá-las, nunca punitiva e nem tampouco julgadora.

E esse cenário escolar, é um ambiente permeado basicamente por duas dimensões técnica e política, que se difundem mas que requerem compartilhamento das ações em um ambiente favorável ao trabalho pedagógico, com aspectos democrático e participativo, envolvendo famílias e comunidade escolar, organizamos colegiados no processo de ensino-aprendizagem. A gestão incide também em considerar a importância das relações interpessoais, valorizando um clima saudável entre os sujeitos que compõem a unidade escolar, no acolhimento, no ouvir, no orientar com respeito e objetividade, com ações de cuidado e zelo pelo ambiente escolar e valorização pelo processo de ensino e

aprendizagem.

Outro aspecto da gestão escolar considerado essencial é a gestão administrativa, que objetiva o bom uso e a preservação, conservação dos recursos materiais e imateriais desse ambiente. Os bens materiais das unidades de ensino são regulamentados por legislação específica, e a gestão dos bens imateriais está conectada com o compromisso da instituição.

A liderança no formato democrático requer a gerência de recursos financeiros de modo transparente com direcionamento às necessidades da unidade escolar, ouvindo os vários sujeitos que compõem o universo escolar e os organismos colegiados são vias que favorecem e fortalecem os mecanismos de decisão democrática e participativa, e a perspectiva gerencial influencia e reverbera na complexidade da gestão escolar, que quanto maior for a complexidade de gestão mais necessário é a liderança e a gestão democrática.

Como atenuante as pesquisas no campo educacional, temos que considerar a disponibilidade dos dados nos ambientes virtuais do governo federal, bem como o aprimoramento das informações do Censo Escolar da Educação Básica e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que são base de dados consistentes que requer melhor aproveitamento e entendimento por parte dos gestores e educadores para usá-los no planejamento estratégico e pedagógico sempre que necessário. Outra variável importante no contexto educacional é a avaliação escolar interna e a avaliação educacional externa, que em sua gênese requer a superação da classificação dos estudantes e priorizar o potencial formativo dos estudantes, redirecionando as práticas educativas tanto nas escolas quanto nas políticas educacionais implementadas pelos governos. Conforme os autores Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57,)

> A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode sozinha corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo.

Nesse contexto fica evidente que as informações, as avaliações internas e externas e as abordagens de gestão são potenciais aliadas ao bom planejamento e execução das políticas públicas que venham minimizar a iniquidade dentro das redes de ensino e favoreçam uma educação mais equalizadora para todos.

Considerações Finais

O estudo realizado com indicadores educacionais de 2(duas) escolas da rede estadual de ensino do estado do Ceará, revela uma dicotomia nos processos educacionais, em que mesmo ambas sendo escolas públicas que lidam com estudantes em situação de pobreza e vulnerabilidades, os índices de aprendizagem divergem. A escola de educação profissional por ter um público selecionado e com atendimento em tempo integral apresenta resultados melhores quanto aos índices educacionais.

A escola em tempo regular apresenta índices menores, possui um perfil com público diversificado de estudantes que possivelmente vivenciam diversas dificuldades quanto à permanência na escola e déficits de aprendizagem, que envolvem a sua vivência cotidiana na família e sociedade. Para melhores análises seria necessária uma pesquisa in loco para perceber a realidade e desafios que as políticas públicas devem enfrentar na perspectiva de melhorar os resultados.

Portanto, a escola em seus modelos postos na rede estadual do estado do Ceará à disposição da população necessita de uma atenção mais inclusiva para acolher todos os públicos com o mesmo empenho e qualidade, visto que os jovens apresentam realidades de vida diversas e que necessitam dos mesmo empenho e dedicação das políticas públicas.

Nesse contexto, é viável considerar os aspectos históricos da movimentação da rede estadual do estado do Ceará, com início nos anos 2000, em que ocorre um processo de expansão aliado a uma tendência nacional, essa ação promove um aumento na matrícula da rede, mas estas se estabilizam e em seguida inicia-se um processo de redução, que necessita ser investigado em novas pesquisas. Esse movimento, gerado pela expansão do ensino médio, promove a instalação de ofertas escolares diversificada com a as categorias de Ensino: Escolas Estaduais de Ensino Médio Regular (EEMR); Escolas Estaduais de Educação profissional (EEEP); Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no interior da rede estadual que tem favorecido as iniquidades.

Refletir a respeito dos interesses da educação com os sujeitos que compõem esse contexto, estudantes e profissionais da educação, é uma necessidade, ouvir e acolher as contribuições de que faz uso desta política é muito importante para entender o sentido e o significado da autoformação para a sociedade e para o mundo. É oportuno discutir os dados que expõem

os indicadores sociais e educacionais que fundamentam o argumento de que a qualidade da formação dos jovens das escolas públicas necessitam das mesmas oportunidades de aprendizagem.

Considerando que a diversificação na oferta pode ocasionar iniquidades no acesso, na permanência e na gestão da aprendizagem, fere os direitos sociais. Essa reflexão deve fazer parte das mesas de debates dos gestores e técnicos e também nos ambientes acadêmicos com o objetivo de intensificar as discussões em prol de medidas mais igualitárias no seio das políticas públicas, ouvir as necessidades e os anseios do chão da escola eis a questão.

Em referência ao estado do "bem comum" proporcionado pelo sistema educacional, a relação entre autonomia e democracia requer reflexão e a postura de Barroso(2004, p 74) nos alerta que:

> O reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna. Na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia.

Essas abordagens nos provoca a refletir a necessidade de maior aprofundamento sobre as questões levantadas e que as informações, sejam melhor tratadas e aproveitadas, permitindo delinear estratégias e políticas públicas direcionadas ao ambiente educacional, de modo a revitalizar processos formativos e elaborar novas estratégias que atenda aos critérios equânime educacionais.

Referências

ALVES, Miriam Fábia; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; VERISSIMO, ANPED, Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para consulta pública. Relatório Final. Rio de Janeiro, junho de 2023

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. Revista Portuguesa de Educação, 2004, 17(2), pp. 49-83. Universidade do Minho, Portugal. ISSN: 0871-9187.

BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992. tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão

CEARA , SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica. Disponível https:// www.seduc.ce.gov.br/spaece/

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. cadernos de Pesquisa, nº 116, p 245-262, julho/2002

INEP. Indicadores Educacionais. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais. Acessado em: 01.jun.2020.

INEP. Matriculas. https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2FMatr%C3%ADcula%20Inicial%2FInfogr%C3%A1fico%2FPain%C3%A9is%2FColeta%20-%20Matr%C3%ADculas&Page=p%C3%A1gina%201

INSTITUTO UNIBANCO. Circuito de Gestão: Princípios e métodos, percurso formativo de Gestão Escolar para resultados de aprendizagem. Capítulo 1. Gestão Escolar para resultados de aprendizagem (GEPG): Direito, autonomia e equidade.

MINAYO, MCS. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Vozes. P.11, 1994.

MARTINS, Jonathan Alves; CARNEIRO, Marcos Torres; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Os Descaminhos das Políticas de Educação para a Juventude pobre brasileira. Política de Educação no Brasil: Contexto e embates, página 267. Edufrn. UFRN. Natal, 2021.

WORTHEN, Blaine R., SANDERS, James R., FITZPATRICK, Jody L. Avaliação de Programas: Concepções e Práticas. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo, São Paulo:Editora Gente, 2004, 730 p. ISBN: 857312413.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que Princípios de Justiça para a Educação Básica? Caderno de Pesquisa. V44, nº 154, p. 1094 a 1109. Out/2014

SEDUC.CE. Educação Profissional. Ceará, 2015. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128. Acesso em: 08.mai.2020.

SOUZA, Antonio Lisboa de. Restrição de Direitos e Privatização como Estratégias de Hegemonia. Os Descaminhos das Políticas de Educação para a Juventude pobre brasileira. Política de Educação no Brasil: Contexto e embates, página 18 a 46. Edufrn. UFRN. Natal, 2021.

VIDAL, EM; VIEIRA SL. Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território / organizadoras: Eloísa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.p.30, 32 – 59. Disponível em: http://www.uece.br/uece/dmdocuments/LIvro%20Politicas.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDA, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. Gestão Escolar no Brasil. 1a edição – 2020. FGV Editora. ISBN: 976-65-5652-014-8

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; QUEIROZ, Paulo Alexandre Sousa. Financiamento e Expansão do Ensino Médio: O Caso da Diversificação da Oferta no Ceará, EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-23 e 20852, jul./set. 2021

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lercher. Indicadores Educacionais das Escolas. Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território. p 117-150.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013

PASSONE, Eric; ARAUJO, Karlane Holanda. Dispositivo de Avaliação Educacional do Ceará: A (In)visibilidade dos estudantes deficientes. 136 Cader. Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020

Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAECE- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019

Francisco Antonio Sousa De Araujo
CAEN/UFC

Guilherme Irffi
CAEN/UFC

Pedro Alexandre Santos Veloso
CAEN/UFC

Roberta Loboda Biondi Nastari
LEPES

Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave
LEPES

Manuela Ferraz Hirata
LEPES

Gabriel Oliveira De Macedo
LEPES

Resumo

Qual a relação entre a qualidade da alfabetização das crianças ao final do 2º ano EF e seu desempenho nas avaliações do 5º ano do EF? Para responder esta indagação são utilizados dados de proficiência dos alunos, nos anos em questão, das escolas públicas municipais do Ceará, que foram avaliados por meio das provas do SPAECE-Alfa (2º ano do EF) e do SPAECE-5º ano. O período estudado engloba os anos de 2016, ano em que o discente cursava o 2º ano, e 2019, quando cursava o 5º. Além disso, buscou-se uma amostra representativa para as escolas dos demais municípios brasileiros, fazendo um recorte para as escolas com baixo desempenho no SAEB, segundo a mesma avaliação em 2019. A metodologia para essa compatibilização é denominada equi-percentil. Por fim, estimaram-se modelos logarítmicos de previsão usando alunos que nunca repetiram uma série escolar entre os referidos anos. Uma análise de sensibilidade, com uma amostra de alunos repetentes, e outra de robustez, com dados em painel de 2007 até 2019, foram realizadas. Em todos os casos os resultados se mantiveram, e a alfabetização na idade certa (no 2º ano EF) é o melhor previsor para a proficiência no 5º ano, superando, em termos de magnitude, as características demográficas, econômica e de localização censitária da escola. Em termos de política pública, os resultados sugerem que se deve primar pela qualidade da educação nos anos iniciais e da alfabetização na idade certa e, ainda, que quanto maior o nível de alfabetização, maior a chance de alcançar um bom desempenho no 5º ano do EF,

independente da situação de atraso escolar.

Palavras-chave: alfabetização na idade certa, proficiência no 5° ano, qualidade da educação.

1. INTRODUÇÃO

Os benefícios sociais provenientes do investimento em educação superam os benefícios individuais, o que justifica a intervenção governamental no financiamento da educação básica e a implementação de políticas públicas com o objetivo de garantir a equidade no acesso a essa etapa de ensino. Dessa forma, a atuação do governo é essencial para minimizar as desigualdades e assegurar que todos os membros da sociedade possam desfrutar dos benefícios sociais e econômicos resultantes de uma educação de qualidade.

Neste sentido, focar esforços na educação infantil e nos iniciais para garantir o direito a alfabetização na idade certa, aos 7 ou 8 anos de idade, é fundamental para alcançar as habilidades de leitura e escrita. Intervenções educacionais precoces apresentam efeitos positivos na redução das disparidades do desempenho de diferentes níveis sociais (Barnett, 2002; Cunha, Heckman e Schennach, 2010; Currie e Thomas, 1993; Jencks e Phillips, 1998). A qualidade ofertada na educação, quando mensurada, é um bom preditor para o desenvolvimento econômico (Hanushek e Kimko, 2000; Hanushek, Peterson e Woessmann, 2013).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para o período de 2014-2024, Brasil (2014), tem como objetivo da meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental (EF) até 2024. No entanto, em 2016, de acordo com dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apenas 45,3% (66,1% e 45,5%) das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura (escrita e matemática)[1].

Diante disso, este estudo tem como objetivo verificar a relação entre a qualidade da alfabetização das crianças ao final do 2º ano do EF e seu desempenho nas avaliações do 5º ano do EF. Além disso, este estudo contribui ao verificar o poder preditivo da alfabetização no aprendizado ao longo dos anos iniciais do EF. Em síntese, pode-se dizer que a pergunta norteadora desta pesquisa consiste em saber se: as crianças alfabetizadas na idade certa apresentam maiores chances de obter aprendizado adequado ao final do EF I; e, ainda, se

[1] A prova ANA foi criada a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (2012), para aferir o nível de letramento em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e em Matemática dos alunos do 3º Ano do EF das escolas públicas, em todas as turmas com no mínimo 10 estudantes matriculados. Para mais detalhes, ver: Sampaio e Irffi (2022).

essa relação permanece mesmo considerando as diferenças socioeconômicas das crianças? Para isso, utilizam-se dados longitudinais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), cenários para construção de contrafactuais e um simulador para analisar o impacto da alfabetização na idade certa sobre o desempenho de crianças, com e sem atraso escolar, ao final dos anos iniciais do EF. Adicionalmente, foi feita uma compatibilização entre as proficiências no SPAECE e no SAEB de 2019. Isso permitiu construir uma amostra em duas partes, uma compatível com as escolas do Brasil e outra com as escolas dos estados com baixo desempenho no SAEB. Foram atribuídos três níveis de proficiência no 2º ano (básico, intermediário e adequado), conforme a nota obtida no SPAECE-Alfa e tomando como referência os níveis Adequado e Avançado do Todos Pela Educação (2023) para a nota no SPAECE-5º ano do EF.

Neste sentido, pode-se dizer que o presente trabalho se destaca por construir uma base longitudinal de alunos para explicar os ganhos da alfabetização na idade certa e os seus resultados (em exames padronizados) ao final dos anos iniciais. Os resultados sugerem que se deve primar pela qualidade da educação e da alfabetização na idade certa e, ainda, que quanto melhor o nível de alfabetização, maior a chance de alcançar um bom desempenho no 5º ano do EF, independente da situação econômica ou de atraso escolar do aluno.

No exercício de análise de sensibilidade, empregou o mesmo modelo de previsão apenas com alunos em situação de atraso escolar, que repetiram pelo menos um ano entre o 2º ano e o 5º ano do EF. Por fim, montou-se um painel longitudinal, de 2007 a 2019, utilizando os discentes sem atraso, para verificar a robustez dos resultados. Em todos os casos, os resultados foram estendidos para tais recortes e as conclusões são mantidas.

Para Língua Portuguesa, por exemplo, a chance de um aluno sem atraso escolar atingir o nível avançado no 5º ano é de 58%, considerando que tenha um nível adequado de alfabetização. Para um aluno com as mesmas características e nível de alfabetização, mas em situação de atraso, a probabilidade é de 27%, considerando a amostra do Ceará. Se usarmos o recorte representativo para os estados com baixo desempenho, esses mesmos percentuais são 45% e 10%, respectivamente. Vale salientar que o nível da alfabetização apresenta os maiores efeitos marginais, independente das características dos alunos.

Em síntese, pode-se dizer que os resultados sinalizam que o estado deve concentrar esforços para garantir a alfabetização na idade certa e, com isso, contribuir para que as

crianças adquiram as competências de leitura e escrita até os 8 anos de idade. Com isso, a criança tem maior chance de ter um nível adequado ou avançado nas proficiências de língua portuguesa e/ou matemática no 5 ano do EF.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no estado do Ceará, em 2007, consiste em alfabetizar todos os alunos até 7 anos de idade. De acordo com os resultados de Costa e Carnoy (2015), o PAIC teve um impacto médio positivo no desempenho dos alunos, em português e em matemática. Foi observado que os alunos inicialmente com desempenho mais baixo se beneficiam menos da intervenção em comparação com os alunos com desempenho mediano e mais alto. Os autores destacam que são necessárias mais pesquisas e avaliações de impacto rigorosas para entender como intervenções de alfabetização precoce podem ser eficazes em diferentes contextos políticos e sociais.

As desigualdades sociais têm um impacto significativo no acesso à educação e nas chances de êxito escolar. Indivíduos em posição social desfavorável têm menos oportunidades de acesso à educação e, consequentemente, menos chances de sucesso escolar. Além disso, o autor destaca que a composição social da escola também pode afetar as chances de melhor desempenho escolar, pois classes mais privilegiadas tendem a ter mais recursos econômicos, temporais e cognitivos, o que pode favorecer o acesso ao ensino superior e reduzir as chances de indivíduos de classes inferiores. Em síntese, as desigualdades sociais afetam o acesso à educação e as chances de sucesso escolar de diversas maneiras, e, por isso, é importante ter políticas públicas e iniciativas sociais que possam ajudar a mitigar essas desigualdades.

3. METODOLOGIA

3.1. Fonte e Descrição dos Dados

Os anos de referência dos testes utilizados nesta pesquisa foram 2019 para o SAEB, assim como um recorte longitudinal de alunos que foram avaliados pelo SPAECE entre 2016 e 2019. Esse período foi escolhido por ter provas aplicadas nos mesmos anos em ambas as avaliações, além de ser o período mais recente disponível para a análise. Adicionalmente,

foram utilizadas abordagens com dados longitudinais contendo as notas dos alunos no SPAECE, nas etapas já mencionadas, de 2007 a 2019.

O primeiro passo da pesquisa foi a compatibilização das matrizes de referência das avaliações do SAEB e do SPAECE-Alfa para o 2º ano do EF, a fim de garantir a correspondência delas. Vale destacar que, embora as matrizes de avaliação sejam semelhantes para esse ano, há uma diferença nas escalas de proficiência estabelecidas pelos dois sistemas. A escala do SAEB é constituída por 9 níveis de proficiência com valores entre 0 e 825, enquanto a do SPAECE-Alfa é formada por apenas 4 níveis, cujos valores estão entre 0 e 278.

Para lidar com as diferenças nas escalas, uma vez que os sistemas avaliam praticamente as mesmas habilidades, assume-se como hipótese que o desempenho dos alunos do Ceará deve apresentar distribuição semelhante em ambas as provas, especialmente porque os testes foram aplicados no mesmo ano e série (2º ano do EF em 2019). A compatibilização das escalas foi efetuada a partir da análise da distribuição da proficiência em língua portuguesa dos alunos do 2º ano do EF da rede municipal do estado do Ceará no SAEB de 2019. É importante destacar que essa compatibilização foi possível pois, o universo de alunos dos 2º e 5º anos do EF do Ceará participaram de duas avaliações externas, uma nacional e outra estadual, que possuem a mesma escala para o 5º ano, porém uma escala diferente para o 2º ano do ensino fundamental.

Esse método é conhecido como equi-percentil[2], a partir do qual, as notas normalizadas de cada agrupamento de estudantes são calculadas usando os percentis equivalentes dos mesmos grupos entre duas avaliações de uma mesma disciplina, porém realizadas em momentos diferentes. A vantagem de relacionar o desempenho dos estudantes do 2º ano do EF entre o SPAECE e o SAEB consiste em atribuir uma interpretação para a avaliação nacional baseado em descrições das faixas de proficiência.

A Tabela 1 apresenta a compatibilização do SPAECE-Alfa e do SAEB do 2° ano do EF considerando o ano de 2019. A base de dados possui 96.633 estudantes do 2º ano do EF das redes municipais do estado, dos quais 92.737 tinham entre 07 e 08 anos, ou seja, 96% dos estudantes tinham a idade correta para seu ano escolar.

[2] Para maiores detalhes ver Nissen et. al. (2015) e Wagner et. al. (2018).

Tabela 1 - Correspondência entre as escalas de proficiência do SPAECE-Alfa e SAEB de 2019

Nível SAEB	SAEB		SPAECE – Alfa		% Alunos SAEB-CE	Nível SPAECE	Total de Alunos	
	Maior ou igual a	Menor que	Maior ou igual a	Menor que			SAEB	SPAECE
Abaixo de 1	0	650	0	95	2,81	Não alfabetizado/ Alfabetização incompleta	52	2.455
Nível 1	650	675	95	111	2,55	Intermediário	49	2.348
Nível 2	675	700	111	126	3,88		72	3.301
Nível 3	700	725	126	145	5,70	Suficiente	107	5.263
Nível 4	725	743	145	168	11,57	Desejável	219	10.316
Nível 5	743	775	168	215	28,39		538	25.866
Nível 6	775	800	215	272	22,38		433	18.636
Nível 7	800	825	272	276	13,52		262	12.429
Nível 8	825	852	276	278	9,21		173	10.382

Fonte: Elaborado a partir do SPAECE e SAEB.

Analisando essa mesma coorte após três anos, quando os estudantes deveriam estar no 5º ano do EF, foi constatado que havia um total de 79.709 alunos nesse ano. Desses, 78.274 estavam matriculados em escolas pertencentes às redes municipais. Em relação ao grupo de estudantes dessa coorte, verificou-se que 8.577 (8,8%) foram reprovados pelo menos uma vez, enquanto 8.145 (8,4%) não apresentaram vínculo com a rede pública municipal de educação no Ceará em 2019. Da amostra total inicial, 92.560 foram encontrados com nota no SPAECE-Alfa. Para os alunos do 5º ano, foi possível encontrar nota para 76.773 em língua portuguesa e 76.759 em matemática. No processo de limpeza da base de dados foram excluídos discentes e escolas que apareciam mais de uma vez no mesmo ano ou com identificadores diferentes. A Tabela 2 sintetiza os números de estudantes da coorte.

A análise da qualidade da educação é baseada a partir da estimação da função de produção educacional e, para isto, se faz necessário utilizar como insumos os fatores escolares, características socioeconômicas dos alunos e o contexto familiar como raça[3], sexo, idade e se o aluno é beneficiário do bolsa família. A localização da escola (urbana ou rural) advinda do censo escolar de 2019, disponibilizado pelo INEP.

[3] De acordo com respostas dos estudantes (autorrelato) no questionário aplicado na avaliação do SPAECE no 5º ano.

Tabela 2: Número de observações para a coorte 2016 no SPAECE-Alfa

Alunos	2º ano	5º ano
Amostra Total	96.633	79.709
Realizaram a prova	92.560	76.773 (LP) e 76.759 (MT)
Utilizados nas regressões		74.491 (LP) e 74.476 (MT)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SPAECE.

3.2. Estratégia Empírica

Para classificar e compatibilizar o SAEB e SPAECE, empregou-se a definição de estudante alfabetizado do INEP, de acordo com a pesquisa Alfabetiza Brasil, onde são considerados alfabetizados aqueles cuja pontuação é maior ou igual a 743 no SAEB. Com isso, é possível definir três grupos (Básico, Intermediário e Adequado) conforme a nota no SPAECE-Alfa. O nível Básico é composto daqueles com proficiência menor que 126 (abaixo do nível 2 na escala SAEB). O nível Intermediário engloba aqueles com pontuação maior ou igual a 126 e menor que 168 (níveis 3 e 4 no SAEB). Por fim, no adequado, estão os discentes com nota no maior ou igual a 168 (acima do nível 4 no SAEB).

Com o objetivo de obter efeitos heterogêneos da alfabetização no desempenho Adequado/ Avançado no 5º ano do EF foram realizadas estimativas para três recortes diferentes da amostra de estudantes do Ceará. Na primeira estimativa foram incluídas todas as escolas municipais do Ceará presentes na coorte longitudinal de interesse. Na segunda, selecionaram-se aquelas escolas com desempenho médio semelhante à média dos estudantes brasileiros no SAEB (2º ano do EF) em 2019. Um terceiro grupo foi formado pelo conjunto de estudantes das escolas com proficiência similar aos estados de mais baixa colocação no SAEB (2º ano do EF).

Com isso, foram feitas simulações para escolas/estudantes que se assemelham à média brasileira e à média de Estados com mais baixa proficiência, para além do Estado do Ceará, por meio do método Logit para estimar a probabilidade de atingir o nível de proficiência, adequado ou avançado, no 5º ano do EF de acordo com suas características e nível de proficiência no SPAECE-Alfa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Análise Descritiva

Na amostra total tem-se 77.102 estudantes com nota no SPAECE-Alfa, que não estão em

situação de atraso escolar, distribuídos em mais de 3.600 instituições de ensino. Quando fazemos recortes nessa amostra para representar o Brasil, o número de discentes cai para 2.410 e o de escolas para 78. Na encenação dos estados com baixo desempenho, a amostra é de 5.371 e o total de escolas 242. A Tabela 3 exibe as características dos alunos de acordo com o nível de alfabetização no Ceará. Quase 65% destes estão no nível Adequado, 25% no Intermediário e 11% no Básico. Como são alunos sem atraso escolar, possuem entre 7 e 8 anos de idade ao cursar o 2º ano do EF. Metade são do sexo feminino, mais de 60% são autodeclarados pardos, cerca de 10% são beneficiários do Bolsa Família e quase 70% estudam em escolas localizadas na zona urbana.

Tabela 3 – Descritivas dos alunos no SPAECE, por nível na Alfabetização

Características	Níveis Alfabetização					Total
	Básico N = 8.112 (11%)	Valor p*	Intermediário N = 19.408 (25%)	Valor p**	Adequado N = 49.582 (64%)	N = 77.102
			Raça/Cor			
Amarelo	23 (0,3%)	-	33 (0,2%)	-	86 (0,2%)	142 (0,2%)
Branco	874 (11%)	-	2.349 (12%)	-	7.286 (15%)	10.509 (14%)
Indígena	68 (0,8%)	-	97 (0,5%)	-	121 (0,2%)	286 (0,4%)
Não Declarado	1.628 (20%)	-	3.860 (20%)	-	9.036 (18%)	14.524 (19%)
Pardo	5.415 (67%)	-	12.855 (66%)	-	32.567 (66%)	50.837 (66%)
Preto	104 (1,3%)	-	214 (1,1%)	-	486 (1,0%)	804 (1,0%)
Branco	0,11 (0,31)	0,004	0,12 (0,33)	<0,001	0,15 (0,36)	0,14 (0,35)
Zona Urbana	0,65 (0,48)	<0,001	0,69 (0,46)	0,67	0,69 (0,46)	0,69 (0,46)
Idade	7,60 (0,72)	0,088	7,61 (0,60)	<0,001	7,64 (0,55)	7,63 (0,58)
Feminino	0,40 (0,49)	<0,001	0,48 (0,50)	<0,001	0,53 (0,50)	0,50 (0,50)
Bolsa Família	0,11 (0,31)	0,24	0,11 (0,31)	<0,001	0,09 (0,29)	0,10 (0,30)
Adequado MT	0,16 (0,36)	<0,001	0,31 (0,46)	<0,001	0,58 (0,49)	0,47 (0,50)
Adequado LP	0,36 (0,48)	<0,001	0,65 (0,48)	<0,001	0,85 (0,35)	0,75 (0,43)
Avançado MT	0,09 (0,29)	<0,001	0,17 (0,38)	<0,001	0,40 (0,49)	0,31 (0,46)
Avançado LP	0,13 (0,33)	<0,001	0,25 (0,43)	<0,001	0,55 (0,50)	0,43 (0,50)

Elaboração Própria. Nota: São apresentadas média e desvio padrão entre parênteses, exceto para Raça/Cor onde são apresentadas as frequências. * Comparação entre níveis Básico e Intermediário; ** Comparação entre níveis Intermediário e Avançado.

Desagregando a análise por nível de alfabetização, observa-se uma diferença estatisticamente significante para algumas variáveis. Comparando o grupo com nível Intermediário em relação ao grupo com básico, há um maior percentual de alunos que estudam na zona urbana e uma predominância de discentes do sexo feminino. Quanto à idade e bolsa família não existem diferenças estatísticas para as médias. Por sua vez, confrontando o grupo com nível Adequado com o de nível Intermediário, notamos que suas médias não diferem apenas para a variável zona urbana. Em síntese, dentre os discentes de

nível Adequado, existem mais alunas, a idade é ligeiramente maior e o número de beneficiários do Bolsa Família é menor.

Quanto aos níveis no 5º ano do EF podemos observar um maior percentual de discentes nos níveis Adequado e Avançado em LP do que em MT. Estratificando pelos níveis na alfabetização, fica claro a correlação positiva entre as notas nas etapas investigadas.

4.2. Análise Econométrica

A Tabela 4 exibe os efeitos marginais estimados na probabilidade de o aluno atingir o nível Adequado no 5º ano do EF. Em todas as amostras, quanto maior o nível de alfabetização dos alunos, maior a chance de ter o nível Adequado no futuro. Apenas para os Estados com baixo desempenho os efeitos marginais, em qualquer nível de alfabetização, são maiores em LP do que em MT. Além disso, merece destacar a maior probabilidade de meninas conseguirem o nível investigado na disciplina de LP, enquanto os meninos parecem ter uma vantagem em Matemática, esse resultado já foi encontrado também por Dal'igna (2007) e OCDE (2018).

Fatores ligados à vulnerabilidade social, representados aqui pela condição do aluno em ser beneficiário do bolsa família, parecem não afetar a chance de maior proficiência ao fim dos anos iniciais do EF, exceto para a amostra do Ceará. Além disso, ser estudante em zonas urbanas diminui as chances, em 5%, de se obter nível Adequado em Matemática para os estudantes representativos do Ceará e aumenta essa mesma probabilidade para a amostra que espelha os Estados com baixo desempenho, em 6% e 5% para Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Por fim, destaca-se que os efeitos marginais que refletem os níveis de aprendizado na alfabetização são os fatores de maior magnitude no desempenho futuro dos estudantes, superando fatores históricos como raça e nível socioeconômico.

Ao analisar as chances de atingir o nível Avançado no 5º ano do EF, percebe-se que os resultados são semelhantes ao de se atingir o nível Adequado, o que enseja as mesmas considerações. No entanto, em termos de magnitude dos coeficientes, verifica-se um efeito menor, uma vez que a nota de corte para tal nível é maior. Além disso, contrariamente ao caso anterior, os efeitos marginais das notas no 2º ano são maiores na disciplina de LP do que em MT.

Tabela 4 - Efeitos Marginais do SPAECE-Alfa sobre o Nível Adequado no 5º ano do EF

Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,171*** (0,004)	0,205*** (0,006)	0,250*** (0,023)	0,281*** (0,033)	0,279*** (0,017)	0,218*** (0,022)
Adequado	0,446*** (0,005)	0,468*** (0,006)	0,462*** (0,022)	0,497*** (0,026)	0,435*** (0,016)	0,410*** (0,018)
Feminino	0,051*** (0,003)	-0,048*** (0,004)	0,078*** (0,021)	-0,064** (0,022)	0,072*** (0,015)	-0,076*** (0,014)
Branco	0,026*** (0,005)	0,048*** (0,005)	-0,052 (0,036)	0,033 (0,035)	0,034 (0,022)	0,043 (0,022)
Bolsa Família	-0,016** (0,005)	-0,022** (0,006)	-0,085* (0,041)	-0,028 (0,039)	-0,003 (0,024)	0,014 (0,024)
Urbano	-0,002 (0,003)	-0,049*** (0,004)	0,028 (0,025)	0,017 (0,025)	0,057** (0,016)	0,047** (0,016)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida foi omitida da tabela.

Fatores socioeconômicos, como raça, ser beneficiário do Bolsa Família ou estudar na zona urbana não apresentaram parâmetros significantes para as amostras que representam todo o país e os Estados com menor desempenho no Saeb.

Em síntese, pode-se dizer que os resultados evidenciam que garantir o direito à alfabetização afeta o resulto em termos de proficiência no 5 ano do EF. No entanto, é importante ressaltar que a alfabetização, assim como a educação em geral, segundo Azevedo et al (2006) impacta várias dimensões das condições de vida dos beneficiados, como laboral (sobre a a empregabilidade, a produtividade, a renda dos trabalhadores), de saúde (taxa de mortalidade e desenvolvimento dos filhos), socioemocionais (autoestima, atitudes, valores, cultura cívica e capital social) e na socialização (interesse e capacidade de participação dos beneficiários na sociedade e na comunidade em que vivem). Portanto, o acesso e a qualidade na alfabetização são fundamentais para formação de capital humano e, por conseguinte, ter melhores resultados ao longo da vida.

Tabela 5 - Efeitos Marginais do SPAECE-Alfa sobre o Nível Avançado no 5º ano do EF

Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,197*** (0,009)	0,164*** (0,010)	0,289*** (0,044)	0,141*** (0,040)	0,204*** (0,027)	0,08*** (0,020)
Adequado	0,448*** (0,006)	0,344*** (0,006)	0,513*** (0,031)	0,285*** (0,033)	0,391*** (0,027)	0,177*** (0,018)
Feminino	0,033*** (0,004)	-0,028*** (0,003)	0,027** (0,019)	-0,031** (0,012)	0,026** (0,011)	-0,034*** (0,008)
Branco	0,043*** (0,006)	0,043*** (0,005)	-0,022 (0,028)	0,027 (0,021)	0,021 (0,017)	0,012 (0,012)
Bolsa Família	-0,027** (0,006)	-0,014** (0,006)	-0,033 (0,031)	0,010 (0,023)	0,004 (0,018)	0,010 (0,013)
Urbano	-0,028*** (0,004)	-0,064*** (0,004)	0,007 (0,021)	0,006 (0,014)	0,015 (0,012)	-0,003 (0,008)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida foi omitida da tabela.

4.2. Análise de Sensibilidade

Dois exercícios adicionais foram desenvolvidos com a mesma metodologia, entretanto, se diferem pelo intervalo de tempo e amostra empregada. O primeiro isola os alunos em situação de atraso escolar e a amostra abrange aqueles que cursaram o 2º ano pela primeira vez em 2014, totalizando 84.584 alunos. Deste total, 14.068 (17%) reprovaram pelo menos uma vez entre as séries analisadas. Logo, as avaliações subsequentes do SPAECE no 5º ano utilizadas foram de 2018 e 2019.

Os efeitos marginais são menores do que dos alunos na idade certa, como era de se esperar para os níveis Adequado e Avançado, Tabela 6. Note que os efeitos da alfabetização na probabilidade de estar no nível Adequado no 5º ano do EF, embora menores que os encontrados para os alunos sem atraso afetam na mesma magnitude ambas as proficiências. No entanto, para LP (Intermediário e Adequado) e MT (Adequado) na amostra representativa para o Brasil e no nível adequado em Língua Portuguesa para a amostra representativa dos Estados de baixo desempenho não se observa nenhum efeito estatístico.O que denota a importância da alfabetização na idade certa, isto é, até o 2º ano do EF.

Quando analisados os efeitos marginais dos alunos em atraso na probabilidade de atingir o nível Avançado no 5º ano, tem-se que a maioria dos efeitos das variáveis de interesse não são significantes. Apenas para a amostra total (Ceará) e Estados com baixo desempenho (LP), há relevância do nível no 2º ano na relação com o desempenho futuro. E a diferença

entre os sexos para explicar nota só parece importar no Ceará e Estados com desempenho menor (MT). E ao estudar em uma escola localizada na zona urbana aumenta a chance de atingir o nível Avançado em MT nos Estados com baixo desempenho.

4.3. Análise de Robustez

Para testar a robustez dos resultados, foram estimados modelos com dados em painel empilhado (pooled) para os anos de 2007 a 2019. Assim, consideraram-se os alunos, sem atraso escolar, que cursaram o 2º ano entre 2007 e 2016 e o 5º ano entre 2010 e 2019. Além das variáveis explicativas já descritas, incluíram-se dummies anuais. Não foram considerados na amostra de estudantes aqueles em atraso escolar. Os resultados encontrados foram semelhantes aos do exercício anterior e estão dispostos na Tabela 7.

Os principais resultados são mantidos, para os dois níveis de interesse. Logo, os efeitos marginais dos níveis na alfabetização são os maiores dentre todas as variáveis.

Tabela 6 - Efeitos Marginais da alfabetização sobre as proficiências no 5 ano, Nível Adequado e Avançado, dos alunos em atraso.

Nível	Adequado						Avançado					
Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho		Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,110*** (0,010)	0,101*** (0,010)	0,106* (0,049)	0,141** (0,044)	0,085** (0,031)	0,079** (0,025)	0,053*** (0,009)	0,040*** (0,008)	0,080* (0,033)	-0,004 (0,012)	0,053** (0,019)	0,011 (0,010)
Adequado	0,234*** (0,011)	0,231*** (0,011)	0,190* (0,067)	0,138* (0,066)	0,079* (0,040)	0,101** (0,037)	0,195*** (0,010)	0,169*** (0,010)	0,108 (0,057)	0,018 (0,018)	0,068* (0,030)	0,021 (0,016)
Feminino	0,052*** (0,009)	-0,046*** (0,008)	-0,005 (0,043)	-0,053 (0,036)	0,024 (0,028)	-0,054** (0,020)	0,016* (0,006)	-0,014** (0,005)	0,001 (0,024)	-0,013 (0,011)	-0,006 (0,013)	-0,007 (0,007)
Branco	0,030* (0,014)	0,018 (0,013)	-0,040 (0,077)	0,052 (0,079)	0,071 (0,049)	-0,014 (0,033)	0,006 (0,009)	0,013** (0,008)	0,032 (0,055)	-0,007 (0,016)	-0,025 (0,018)	-0,012 (0,008)
Bolsa Família	-0,021 (0,027)	0,009 (0,026)	-0,055 (0,159)	0,069 (0,173)	0,005 (0,085)	0,036 (0,070)	0,006 (0,009)	0,025 (0,018)	0,042 (0,125)	-0,026 (0,008)	0,008 (0,044)	0,010 (0,026)
Urbano	0,034** (0,009)	0,009 (0,009)	0,004 (0,051)	-0,065 (0,046)	0,047 (0,029)	0,030 (0,022)	-0,003 (0,006)	-0,005 (0,006)	-0,027 (0,029)	-0,006 (0,014)	-0,002 (0,015)	0,019** (0,007)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida foi omitida da tabela.

Tabela 7 - Efeitos Marginais da Alfabetização sobre as proficiências do 5 ano do EF, Nível Adequado e Avançado, estimado a partir de dados em painel empilhados

Nível	Adequado						Avançado					
Explicativas	Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho		Ceará		Brasil		Estados com baixo desempenho	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Intermediário	0,202*** (0,002)	0,217*** (0,002)	0,248*** (0,010)	0,244*** (0,012)	0,251*** (0,007)	0,214*** (0,008)	0,168*** (0,003)	0,117*** (0,003)	0,171*** (0,014)	0,085*** (0,011)	0,134*** (0,008)	0,047*** (0,006)
Adequado	0,404*** (0,002)	0,430*** (0,002)	0,421*** (0,009)	0,434*** (0,010)	0,417*** (0,006)	0,401*** (0,007)	0,364*** (0,002)	0,271*** (0,002)	0,368*** (0,012)	0,200*** (0,011)	0,317*** (0,008)	0,154*** (0,006)
Feminino	0,073*** (0,001)	-0,047** (0,001)	0,078*** (0,009)	-0,070*** (0,008)	0,076*** (0,006)	-0,046*** (0,005)	0,029*** (0,001)	-0,026** (0,001)	0,022*** (0,006)	-0,029*** (0,004)	0,020*** (0,004)	-0,015*** (0,003)
Branco	0,044*** (0,002)	0,049*** (0,002)	0,011 (0,014)	0,031* (0,013)	0,060*** (0,090)	0,054*** (0,009)	0,034*** (0,002)	0,025*** (0,001)	0,020* (0,009)	0,012* (0,006)	0,024*** (0,006)	0,019*** (0,004)
Bolsa Família	-0,017*** (0,002)	-0,011** (0,003)	0,008 (0,015)	0,015 (0,015)	-0,013 (0,010)	0,005 (0,010)	-0,014*** (0,002)	-0,011** (0,002)	-0,001 (0,011)	0,007 (0,008)	-0,003 (0,006)	0,006 (0,005)
Urbano	0,016*** (0,001)	-0,018** (0,002)	0,036*** (0,010)	-0,003 (0,009)	0,012 (0,006)	-0,014* (0,006)	0,003* (0,001)	-0,021** (0,001)	0,015* (0,006)	-0,007 (0,004)	0,001 (0,004)	-0,013*** (0,003)

Elaboração Própria. Nota:* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. A variável binária para alunos cuja raça era desconhecida e para cada ano do painel foram omitidas da tabela.

Comparando as estimações do nível Adequado, a magnitude do efeito, em todas as amostras, é bem próxima. Novamente, os efeitos são maiores para MT do que para LP, o contrário ocorre para os Estados com baixo desempenho.

Ser do sexo feminino aumenta as chances de sucesso, no que diz respeito a proficiência, na disciplina de LP. O oposto ocorre em MT. Além disso, ter bolsa família só é estatisticamente significante para a amostra geral. Em suma, os efeitos do modelo com dados em painel são muito similares ao modelo originalmente estimado. Para o nível Avançado, os mesmos comentários podem ser feitos, com algumas exceções. Ser autodeclarado branco teve um efeito significante também em estados com baixo desempenho e não apenas no Ceará, como na estimação inicial. Além disso, estudar numa escola da zona urbana passou a ter um coeficiente significante para estes mesmos estados.

4.4. Análise Comparativa das Taxas de Conversão

A partir dos efeitos marginais estimados para a amostra com uma única coorte, foram estimadas as probabilidades do aluno estar no nível Adequado (ou avançado), condicional ao estudante estar em cada um dos níveis na alfabetização (2º ano) - Básico, Intermediário ou Adequado – de acordo com suas características. Estas probabilidades refletem a taxa de conversão.

A Tabela 8 apresenta um comparativo, para o nível Adequado e Avançado, de acordo com a representatividade da amostra e os tipos de discentes, em atraso ou não, considerados. Em todos os casos as taxas são menores para alunos com atraso, como esperado. A disparidade entre alunos, com e sem atraso, é mais significativa no estado do Ceará. Além disso, quanto mais avançado o nível de alfabetização, maior é a diferença entre as taxas de conversão.

Em outras palavras, os alunos com e sem atraso têm chances mais próximas de atingirem o nível Adequado no 5º ano quando pertencem ao grupo com nível Básico no 2º ano, em comparação ao grupo com nível Intermediário ou Adequado.

Um aluno na amostra do Ceará, do nível Básico e sem atraso, por exemplo, tem 37% de chances de atingir o nível Adequado, em LP, no 5º ano. Caso esse aluno esteja numa situação de atraso, a mesma probabilidade cai para 31%. Um discente no nível Intermediário, segundo a proficiência no SPAECE Alfa, tem 54% de chances de chegar ao

mesmo nível Adequado no 5º ano.

Caso sua condição seja de atraso escolar, mantendo o nível de alfabetização, esse percentual é de 42%. Por fim, no nível Adequado de alfabetização, a diferença de probabilidade entre alunos com e sem atraso é de 29 pontos percentuais. A discrepância entre esses dois tipos de estudantes é bastante semelhante em relação à disciplina. A média das diferenças entre Língua Portuguesa e Matemática é praticamente a mesma em cada amostra, com exceção da amostra representativa para o Brasil, onde a diferença média é de 24 pontos percentuais para Língua Portuguesa e 20 pontos percentuais para Matemática.

Quanto ao nível Avançado, novamente, para o Ceará as diferenças são maiores, seguido do Brasil e dos Estados com baixo desempenho. Logo, nesses últimos, a disparidade entre alunos com e sem atraso, na chance de atingir o nível Avançado é menor. Analisando as taxas de conversão por disciplina, alunos com e sem atraso diferem mais em Língua Portuguesa do que em Matemática. A partir destas informações, pode-se inferir que quanto melhor a alfabetização dos alunos, maiores as chances de atingirem um nível maior no 5º ano, independentemente da situação de atraso escolar. O fato de que as taxas de conversão são maiores para alunos sem atraso escolar não pode ser interpretado como justificativa para uma política de ausência de reprovações.

A situação de atraso escolar contribui para evasão e abandono, além de aumentar os gastos por meio de políticas de correção de fluxo escolar. Por outro lado, Correia, Bonamino e Soares (2014) sugerem que a repetência não é uma medida pedagógica efetiva, uma vez que os alunos que passaram pela experiência da repetência apresentaram ganhos de proficiência inferiores aos que estão nas mesmas condições e que foram promovidos. Além disso, os ganhos de proficiência apresentados pelos alunos repetentes não se mantêm ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 8 - Comparativo das taxas de conversão para o Nível Adequado e Avançado

Grupo no SPAECE Alfa	Adequado				Avançado			
	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática	
	Sem atraso	Com atraso	Sem atraso	Com atraso	Sem atraso	Com atraso	Sem atraso	Com atraso
Ceará								
Básico	37%	31%	26%	22%	13%	8%	9%	5%
Intermediário	54%	42%	47%	32%	33%	13%	25%	9%
Adequado	82%	53%	73%	45%	58%	27%	43%	22%
Brasil								
Básico	32%	22%	16%	13%	6%	4%	3%	2%
Intermediário	57%	32%	44%	27%	35%	12%	17%	1,6%
Adequado	78%	41%	66%	27%	57%	14%	31%	4%
Estados com baixo desempenho								
Básico	29%	23%	18%	9%	6%	3%	3%	1%
Intermediário	57%	31%	40%	17%	26%	8%	11%	2%
Adequado	73%	31%	59%	19%	45%	10%	21%	3%

Elaboração Própria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi averiguar a relação existente entre as notas no 2º e no 5º ano do EF. Como esperado, quanto maior o nível da alfabetização das crianças na idade certa, maior a chance de atingirem nível adequado ou avançado no 5º ano. A metodologia proposta permitiu estimar a chance desse aluno atingir o nível Adequado ou o Avançado no 5º ano, considerando seu desempenho no 2º ano e suas características socioeconômicas.

Outro ponto a ser destacado é que se partiu de uma amostra de alunos do Ceará, a partir dos dados SPAECE-Alfa e SPAECE-5º ano, e se buscou uma representação dos discentes a nível Brasil, considerando ainda estados com baixo desempenho no SAEB. Em todos os casos, a nota no 2º ano apresentou maior efeito marginal sobre a probabilidade de atingir o nível desejado no 5º ano.

Das análises de sensibilidade e de robustez dos resultados, pode-se inferir que a alfabetização na idade certa é o fator que melhor prevê a nota no 5º ano do EF, independente da origem social e/ou econômica.

As taxas de conversão foram maiores para a amostra do Ceará, refletindo maior qualidade da alfabetização do Estado, conhecido por suas políticas de incentivo a educação de qualidade como o PAIC, Prêmio Escola Nota Dez e o ICMS Educacional, seguido pelas taxas a nível Brasil e demais estados com desempenho aquém do desejado. Em relação às proficiências de língua portuguesa e matemática, não foram observadas diferenças significativas nas taxas de conversão.

Ao analisar apenas alunos em atraso escolar, verificou-se uma queda nas taxas de conversão, o que denota que o atraso em decorrência do nível de alfabetização tende a contribuir negativamente para a proficiência do 5º ano do EF. E, por isso, se faz necessário garantir o direito à alfabetização na idade certa.

Em síntese, é importante ressaltar que em termos de política pública, os resultados sugerem que se deve primar pela qualidade da educação e da alfabetização na idade certa e, ainda, que quanto melhor o nível de alfabetização, maior a chance de alcançar um bom desempenho no 5º ano do EF, independentemente da situação de atraso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, João Pedro; BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de; HENRIQUES, Ricardo. Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado. In: Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação / organização, Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 216 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18).

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Último acesso: fevereiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

COSTA, Leandro Oliveira; CARNOY, Martin. The effectiveness of an early-grade literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. Educational Evaluation and Policy Analysis, v. 37, n. 4, p. 567-590, 2015.

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 59, p. 242-269, 2014.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James J.; Schennach, Susanne M. Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. Econometrica, v. 78, n. 3, p. 883–931, 2010.

CURRIE, Janet; THOMAS, Duncan. Does Head Start Make a Difference? The American Economic Review, v. 85, n. 3, p. 341-364, 1995.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? Educação em revista, p. 241-267, 2007.

HANUSHEK, Eric A.; KIMKO, Dennis D. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. The American Economic Review, v. 90, n. 5, p. 1184-1208, 2010.

HANUSHEK, Eric A.; LINK, Susanne; WOESSMANN, Ludger. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. Journal of Development Economics, v. 104, p. 212–232, 2013.

JENCKS, C., PHILLIPS, M. The Black–White test score gap. Brookings Institution Press, 1998.

NISSEN, Annika et al. Comparing apples with oranges? An approach to link TIMSS and the National Educational Panel Study in Germany via equipercentile and IRT methods. Studies in Educational Evaluation, v. 47, p. 58-67, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. PISA 2018 Technical Report. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2019

SAMPAIO, Maria Odalice dos Santos; IRFFI, Guilherme. “Eu Gosto de Juazeiro e Adoro Petrolina”: análises do programa Nova Semente em Petrolina-PE sobre a alfabetização dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, Fortaleza, 2022.

Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/?repeat=w3tc. Acesso em: 01/08/2023.

WAGNER, Helene et al. Are the tests scores of the Programme for International Student Assessment (PISA) and the National Educational Panel Study (NEPS) science tests comparable? An assessment of test equivalence in German Schools. Studies in Educational Evaluation, v. 59, p. 278-287, 2018.

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

EU VIM DE LONGE... EU VOU P'RA LONGE*

50 Anos de Educação em Democracia

*José Mário Branco

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

1—3 FEVEREIRO 2024

BRAGA, PORTUGAL

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CIED Centro de Investigação em Educação

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

REPÚBLICA PORTUGUESA

entidades parceiras

SPCE

APS Associação Portuguesa de Sociologia

Forum Português de Administração Educacional