

A EDUCAÇÃO COMO UM BEM PÚBLICO

Políticas, tendências e Controvérsias

ATAS DO IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA
EDUCAÇÃO

Título:

A EDUCAÇÃO COMO UM BEM PÚBLICO: Políticas, tendências e Controvérsias
ATAS DO IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

Organizadores:

Emília Vilarinho (Coord.)

Cristina Fernandes, Daniela Silva, Esmeraldina Veloso, Fernanda Martins, Fernando Ilídio Ferreira, Guilherme Silva, Manuel António Silva, Maria José Casa-Nova, Natália Fernandes, Teresa Sarmento

Editor:

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Tratamento gráfico:

eventQualia

Suporte:

Eletrónico

Data de Publicação:

31 de janeiro de 2024

ISBN: 978-989-53545-5-9



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.

Museus e Formação Integral: Contribuições das Pesquisas sobre Crianças Pequenas e Museus de Ciências no Brasil -----	3
A Burocracia e a Democracia nas Práticas de Gestão de um Instituto Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica-18	
Infância, Educação E Direito. AGIT(ARTE)-----	34
A aprendizagem da Educação Física na pandemia: da desconstrução à reconstrução -----	46
Desigualdade e Exclusão Digital no Brasil num Contexto Pandêmico -----	59
“Menino de 8 anos protestando?”: Análise de Comentários sobre Crianças Militantes em Reportagens do UOL -----	71
Cidadania digital em saúde: contributos sociológicos à análise de tendências e desafios sociotécnicos emergentes -----	87
Pedagogia Histórico-Crítica: Desafios e Possibilidades para a Educação Infantil-----	102
Estudo de Caso: Estilos de Liderança, Percepções e Impactos na Escola. -----	117
Trabalho Docente no Contexto de Alfabetização: Concepções e Possibilidades -----	130
Português Língua Não Materna e o Despacho 2044/2022: Que Desafios para a Formação de Professores? -----	145
Comunidade de prática em educação: experiências e vivências interdisciplinares de quatro Docentes do ensino superior----	158
Construção da Escola Democrática em Angola: da colónia à quarta República -----	169
A regulação esquecida: O caso do tempo de trabalho dos professores -----	186
Os meandros da Educação e da Aprendizagem em meio à pandemia Covid-19: desafios e as lições -----	201
A ausência do primeiro dia de aulas no ensino superior angolano: a perspetiva dos estudantes-----	213
Educar na Infância para os Direitos Humanos? Diálogos com Hannah Arendt-----	226
Desafios do Processo De Avaliação Ex-Post de uma Política Educativa Cofinanciada-----	238
O contexto da supervisão de Estágios Pedagógicos na Formação Inicial de Professores em Angola: o contraste dos normativos entre o ideal e o real -----	252
Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: um desafio a (re)pensar por pais e professores -----	264
Pandemia da Covid-19 e a garantia do Direito à Educação no Brasil: Monitoramento das ações de Inclusão Digital na Rede Federal de Educação-----	275
Impactos da Burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais - Brasil -----	288
A (auto) Declaração das crianças negras na educação infantil em tempo integral e suas interfaces socioeconômicas: uma análise no município de Vitória-Es-----	301
O ensino da Educação Física na Pandemia e os próximos anos letivos -----	312
Uma análise das matrículas na Educação Infantil em Tempo Integral no contexto brasileiro -----	327
Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019: implicações para o currículo da Educação Infantil no Brasil-----	340
Permanência e sucesso de pessoas adultas em processos de RVCC: Organização, Desenvolvimento e Qualidade perspectivadas a partir de um Centro Qualifica do Norte de Portugal-----	356
Jogo Protagonizado E Relações De Gênero: Um Olhar Histórico-Cultural -----	370
O Feminismo Camponês e Popular e o Feminismo Hegemônico-----	384
Impactos da Pandemia no processo educativo no curso de Serviço Social: assimetrias e desafios para o enfrentamento da Questão Social -----	396
O Projeto Educativo Local em Évora: do diagnóstico à ação desejada e concertada. Lógicas de participação e de (co)construção de uma Cidade Educadora -----	408
O PISA nas políticas educacionais brasileiras: reflexos da regulação supranacional -----	422
A Constituição Narrativa sobre Educação Híbrida na Educação Básica do Ceará-Brasil -----	434
Os Espaços Públicos Como Lugares De Aprendizagem -----	447

Estágio supervisionado: entrelaçamentos possíveis para formar(mo-nos) Professores/as em contexto de Ensino Remoto ----	459
A Homeschooling no Brasil -----	471
A Inclusão da Componente Curricular Educação Física como um campo do conhecimento na Educação Profissionalizante de Jovens e Adultos-----	482
O pensamento de Paulo Freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação-----	495
Retomada da Meritocracia nos discursos curriculares: desigualdades, equidade, democracia-----	509
Educação Infantil, Infâncias e Cidade: um diálogo possível? -----	521
Direitos Humanos no contexto da Educação Universitária: a experiência de uma escola da área da saúde no Brasil-----	531
As Políticas Educativas e a Formação Pós-Graduada de Professores: um Estudo sobre Professores com Doutorado no Sistema de Ensino Não Superior -----	543
As possíveis relações entre Infância, Cidade e Educação: o que apontam as pesquisas -----	559
Juventudes em foco: rodas de conversa e protagonismo -----	567
Percurso de Paz no Jardim de Infância: a viagem que fazemos juntos-----	581
“Deixa que digam, que pensem, que falem”...: Paulo Freire. Uma Educação Social para as crianças nas escolas. -----	594
A Saga do Analfabetismo e a Pandemia Covid-19: história triste em momento atual triste-----	607
O desafio da avaliação da aprendizagem a partir da experiência do ensino remoto -----	622
Análise da trajetória política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil: em busca de Justiça Social -----	635
A utilização do Twitter pelos sindicatos dos Professores em Portugal -----	655
Sobre a Identidade da Educação Infantil: publicações acadêmicas brasileiras sobre a pré-escola na “Grande Escola” ----	671
A Associação de Estudantes numa Província Angolana: um Estudo de Caso -----	684
As Ferramentas Digitais: face aos desafios impostos pelo Covid-19-----	698
O Governo das Escolas: Normas e Práticas Administrativas e Curriculares no Ensino Não Universitário Angolano -----	710
Valorização Docente: uma análise do Plano Municipal de Educação de Palmas/Tocantins/Brasil-----	724
Relações entre as práticas corporais e a formação ambiental de crianças: uma revisão sistemática a partir da B-On -----	736
Educação e Contemporaneidade: a importância do ato de ler de Paulo Freire -----	749
Uma Autonomia Contratualizada-----	762
Políticas Públicas Educacionais e Matrículas de Crianças Migrantes em uma Rede Municipal de Ensino Brasileira-----	773
Pedagogias Da Morte E Da Guerra Como Legado Cultural Às Crianças E Jovens No Brasil: Direitos “Na Latrina” -----	787

Museus e Formação Integral: Contribuições das Pesquisas sobre Crianças Pequenas e Museus de Ciências no Brasil

Ana Carolina dos Santos,
PPGDC - Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz,
js.anacarol@gmail.com

Carla Gruzman,
Museu da Vida - Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz

Patrícia Spinelli,
Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) / MCTI

Crianças pequenas, museus e educação

O presente artigo faz parte de pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz. Nessa pesquisa, investigamos ações educativas, em Museus e Centros de Ciências, direcionadas às crianças de até seis anos de idade, analisando as concepções de infância, experiência e autonomia conforme entendidas por Vigotski (2014) e Paulo Freire (1985, 2011, 2020), respectivamente.

No recorte do estudo aqui apresentado, buscamos compreender os processos que envolvem o acolhimento e a participação das crianças pequenas em diferentes equipamentos culturais, a partir das pesquisas acadêmicas que buscaram conhecer essa relação. Dessa maneira, realizamos uma revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, identificando 15 estudos desenvolvidos no período 2011 a 2020. Ao analisarmos essas produções, conseguimos fomentar algumas reflexões sobre as potencialidades e os desafios que se apresentam para a efetivação dos direitos das crianças pequenas aos espaços científicos-culturais que, enquanto instâncias educativas, são relevantes para socialização de conhecimentos historicamente construídos, propícios para criação, indagações, diálogos e posicionamentos sobre temas diversos e atuais.

A educação se apresenta como um dos eixos estruturantes das instituições museais, junto da comunicação, a pesquisa e a preservação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, 2015). A educação nessas instituições assume a perspectiva de potencializar a comunicação com os diferentes públicos. O foco das suas ações educativas está na dimensão formativa dos indivíduos em interação com os bens

musealizados, profissionais e experiências das visitas. Castro (2015) sinaliza que seus objetivos estão ligados às experiências, ao desenvolvimento de sensibilidades, de leituras do mundo e de sua integração com outros saberes. Para tanto, a Educação Museal trabalha integrando conceitos de cultura, memória, patrimônio e sociedade, a partir de ferramentas conceituais próprias, profissionais que devem ter formação específica e com públicos diversos.

Nessa perspectiva, a Educação Museal pode contribuir para a Formação Integral dos sujeitos, já que esta procura articular os processos educativos vivenciados em diferentes instâncias, formais, informais ou não formais. Semeraro (2018) argumenta que:

Por “formação integral” entende-se o desenvolvimento pleno e harmônico de todas as componentes da vida humana: físicas, técnicas, materiais e económicas, intelectuais, emocionais, políticas, éticas, artísticas, lúdicas, culturais e sociais. O conjunto unitário destas dimensões, indissociavelmente entrelaçadas e reciprocamente fecundadas, interliga a singularidade do indivíduo, como sujeito ativo e criativo, à rica diversidade dos outros, à imensidão da natureza e à complexidade do mundo, constituindo a personalidade inconfundível de cada um e a base fundamental de uma sociedade autogovernada e civilizada (p. 81).

Assim, a Educação característica dessas instituições, não se encontra em posição hierárquica inferior à Educação ofertada pelas escolas ou pelas demais experiências dos indivíduos. Nesse lugar, ela se mostra tão importante quanto todos os outros processos educativos por oferecer aos seus visitantes aquilo que lhe é particular, coexistindo com diferentes saberes e experiências. Portanto, conforme apontado por Castro (2015), as vivências oportunizadas por esses processos educativos "devem ser um direito porque são fundamentais para a formação humana em nossa sociedade" (p.175).

Crianças e museus de ciências

Pesquisas na área da Educação consideram mudanças significativas ao longo dos anos nos debates sobre crianças e infância. Os debates sobre esse grupo etário foram intensificados na academia e movimentos sociais, buscando-se garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas desde o nascimento, passando a considerá-las seres ativos em seu processo de aprendizagem e leitura do mundo.

As crianças, ainda que bem pequenas, apresentam habilidades para lidarem com temas de ciências, utilizando características fundamentais da infância: a curiosidade, a imaginação e o brincar. A partir das interações que estabelecem com os outros e com o meio em que

vivem, elas significam e ressignificam as informações das quais se apropriam. Assim, falar sobre assuntos de ciências com as crianças estimula reflexões sobre o mundo à sua volta, motivando novas percepções e uma visão crítica da realidade (Marques & Marandino, 2018).

Os museus e os centros de ciências se constituem como instâncias relevantes na popularização da ciência e na promoção de práticas educativas com os seus visitantes. As crianças, de diferentes faixas etárias, fazem parte da diversidade de visitantes desses espaços, acessando-os por meio das famílias ou das escolas. No entanto, assim como os debates acerca da infância e dos direitos das crianças pequenas vem se estabelecendo há pouco mais de 30 anos no contexto brasileiro, também é recente olhar para as particularidades desses sujeitos enquanto visitantes dos espaços museais, principalmente aqueles dedicados às ciências e à tecnologia.

Lopes (2017) sinaliza que ao pensar práticas educativas para o público infantil, educadores precisam conhecer as especificidades desses visitantes, para a elaboração de ações que sejam apropriadas às suas expectativas e necessidades. Tamanhas exigências que emergem para o acolhimento e participação dessa audiência, como demandas estruturais, como banheiros familiares, espaços seguros e adaptados às necessidades motoras; discursos expositivos compatíveis com as particularidades das crianças, como altura das exposições, aparatos e estímulos sensoriais; e a necessidade de ações que privilegiem o brincar, a imaginação e a interação com o objeto musealizado se apresentam como novos desafios para essas instituições tradicionalmente adultocêntricas.

Ainda que frente aos desafios e provocações que as crianças pequenas despertam para alguns equipamentos culturais, Kramer (2014) defende que as crianças, enquanto cidadãos produzidos e produtores de cultura têm direito à formação cultural, assim como os jovens e os adultos. De maneira semelhante, Sarmiento (2018) aponta que as crianças são sujeitos de direitos, ainda que estes se concretizem de maneiras desiguais nas diferentes infâncias. Ao discorrer sobre as crianças e as cidades, sinaliza que estas apresentam uma série de restrições à participação efetiva das crianças nas interações sociais, sobretudo relacionado à sua frequente institucionalização e à limitação da autonomia. Apesar disso, o autor acredita que a cidade pode potencializar a cidadania da infância. Ao vivenciarem as cidades, seus parques, monumentos, ruas e instituições culturais as crianças se apropriam e trazem novos

significados, sentimentos e valores a esses locais, contribuindo com a sua formação integral. Sarmiento (2018) aponta que os serviços educativos dos museus também podem apresentar um papel valioso no estímulo a essas experiências e à interação social com diferentes sujeitos.

Neste estudo olhamos para as contribuições das pesquisas identificadas em nosso levantamento a partir dos conceitos de Experiência, Curiosidade e Autonomia, presentes nas obras de Vigotski (2014) e Freire (1985, 2011, 2020). Dessa maneira, primeiro discutiremos tais conceitos, dialogando com as suas contribuições para o campo museal. Em seguida apresentaremos os dados do nosso Levantamento Bibliográfico, assim como a metodologia utilizada para a sua realização. Por fim, compartilhamos as nossas reflexões acerca dos nossos achados.

Experiência, curiosidade e autonomia nas ações educativas

Ainda que os museus e os centros de ciências se mostrem como espaços importantes para a formação dos seus visitantes, é necessário destacar que essas instituições não são neutras. As escolhas sobre o que se expõe ou o que se guarda, as relações que se busca estabelecer com os visitantes e ações educativas desenvolvidas são influenciadas pelo contexto sócio-histórico e também pessoal, quando olhamos para os profissionais que as desenvolvem (Gruzman, 2012). Buscamos refletir nesta seção acerca de conceitos que consideramos eixos norteadores das ações educativas desenvolvidas por esses equipamentos culturais: (1) a experiência, que aqui se apresenta como aquilo que afeta e transforma os sujeitos; (2) a curiosidade, enquanto força motriz do conhecimento; e (3) a promoção de autonomia, compreendendo como a capacidade de pensar por si, desenvolver seus saberes e interpretações.

Ainda que os autores elencados para discutirmos tais conceitos, Vigotski (2014) e Freire (1985, 2011, 2020), tenham desenvolvido os seus trabalhos com enfoques e em espaços sociais, históricos e geográficos muito distantes, encontramos pontos de aproximação nas teorias dos dois autores, tal como a perspectiva interativa da formação. De forma semelhante, os autores apontam para o inacabamento dos sujeitos que vão se formando ao longo da vida, por meio das interações que estabelecem com o meio e com os outros. E, nesse sentido, os museus e os centros de ciências podem se apresentar como instituições promotoras de experiências ricas e instigantes na mobilização de assuntos variados, além de

propiciar ações que estimulem curiosidades e novas perguntas.

Sobre experiências

A atual definição de museus, recentemente aprovada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM, na sigla em inglês), em assembleia realizada em Praga no ano de 2022, apresenta tais instituições como espaços participativos e promotores de “[...] experiências variadas de educação, entretenimento, reflexão e compartilhamento de conhecimento” (ICOM, 2022). Compreendemos a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma, assim como posto por Larrosa (2002).

Para Vigotski (2014), as experiências são fundamentais para o desenvolvimento humano, contribuindo com a formação integral dos indivíduos. Nessa dimensão, as atividades criadoras estariam estreitamente ligadas à riqueza e variedade delas. Para o autor, “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (p.12). As atividades criativas fazem do ser humano um ser que projeta para o futuro, que cria e modifica o seu presente, delas partem toda atividade humana que cria algo novo como as representações de um objeto, uma fantasia ou um sentimento. As criações são resultado da combinação e re-elaboração de elementos das experiências vividas.

Nesse sentido, ao longo da vida, de acordo com as experiências que acumulam, os sujeitos significam e ressignificam as informações que circulam no mundo, trazendo novos olhares e fazendo novas e particulares leituras. O saber da experiência é, portanto, contínuo, particular e subjetivo (Chiovatto, 2010).

As experiências, que ocorrem por meio das interações sociais e com o mundo, são consideradas essenciais para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento. Tais interações possibilitam que a criança se aproprie dos modos da cultura e diferentes saberes, ainda que não tenha vivenciado os mesmos. A partir da narração do outro e com base nos seus próprios conhecimentos prévios, ela pode imaginar e criar suas hipóteses.

Nesse contexto, os museus e centros de ciências, a partir das suas dimensões particulares, podem proporcionar experiências estéticas, educativas, afetivas e interação com o outro, com o espaço e com os objetos musealizados, provocando novos saberes, emoções e sentidos, contribuindo com a formação de públicos diversos e acolhendo e valorizando suas interpretações como sujeitos históricos.

Sobre Curiosidade

Para discutirmos os conceitos de Curiosidade e Autonomia, nos baseamos nas ideias de Paulo Freire. Para o contexto do nosso estudo, é válido ressaltar que, embora Freire tenha se debruçado principalmente sobre a educação popular de jovens e adultos, as suas contribuições tornaram-se importantes para pensar diferentes aspectos da educação. Segundo o próprio autor: “A minha preocupação é uma preocupação muito ampla, do ponto de vista de uma teoria da Educação, que é também uma teoria política” (Vannucchi, Santos & Freire, 1983, p. 142).

Frente a isto, as contribuições de Paulo Freire se fazem relevantes também para pensarmos a educação das crianças pequenas. Assim, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), o Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF) investigou como a infância está presente nas obras do autor. Os resultados elaborados pelo grupo sugerem que a criança nas obras investigadas é compreendida como curiosa, perguntadeira, com cultura, linguagem e leituras de mundo muito particulares que devem ser estimuladas e valorizadas.

Os achados do grupo ressaltam questões importantes presentes nas obras do autor, como a curiosidade e a inquietação humana que podem impulsionar atos criativos de transformação. Freire em colaboração com Faundez (1985) sinaliza a necessidade de aprender a perguntar. A pergunta, nessa perspectiva, está na origem, enquanto propulsora do próprio conhecimento, afinal é a manifestação da própria curiosidade.

No entanto, Freire e Faundez (1985) tecem críticas à educação castradora da curiosidade, onde em um movimento unilateral e verticalizado alguns educadores não valorizam ou estimulam as indagações dos sujeitos sobre as suas experiências vividas. Pelo contrário, lhe trazem respostas prontas que devem ser aceitas e reproduzidas. Essa repressão da curiosidade pode resultar no silenciamento dos sujeitos, na sua forma de se expressar, estar e ver o mundo. Para os autores:

[...] se o ensinássemos a perguntar, ele teria a necessidade de perguntar-se a si mesmo e de encontrar ele próprio respostas criativamente. Ou seja, de participar de seu processo de conhecimento não simplesmente responder a uma determinada pergunta com base no que lhe disseram (p. 27).

Nessa perspectiva da curiosidade enquanto potência educativa, ela dialoga com a concepção de autonomia apresentada por Freire (2011), já que ele defende que a prática

educativa-crítica deve propiciar condições em que os educandos sejam reconhecidos e se assumam “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador[...]” (p. 28), construindo sua autonomia, no sentido de desenvolver sua subjetividade e visões do mundo.

Sobre Autonomia

Nesse tocante, Freire (2011, 2020) defende que a autonomia é a capacidade dos indivíduos em agir por si e tomar decisões, onde podem escolher e expor suas ideias, apreciações sobre as atividades em que participa e reflexões. Tal perspectiva, compreende como sujeitos ativos e protagonistas na produção do seu próprio saber, quando frente às condições que possibilitem isso. Essas condições relacionam-se à promoção de vivências provocativas de indagações sobre o mundo, onde o diálogo entre os atores envolvidos mostra-se fundamental. A construção das relações dialógicas, podem possibilitar o (re)conhecimento de diversas visões de mundo, promovendo uma visão crítica da realidade.

Freire (2011) destaca que “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (p. 72), sendo, portanto, um contínuo que se dá ao longo da vida, frente aos sentidos e conhecimentos que vão sendo construídos e reconstruídos ao longo dela. Na lógica do indivíduo inacabado, a educação assim como a autonomia em Freire se dá em um processo contínuo, em diálogo com diferentes atores, buscando o seu desenvolvimento integral, emancipação e cidadania. Enquanto instância educativa, os museus podem contribuir com a formação integral dos sujeitos, uma vez que objetivos estão ligados às experiências, ao desenvolvimento de sensibilidades, de leituras do mundo e de sua integração com diferentes saberes.

O que revelam os nossos achados

Frente às potencialidades consideradas acerca dos museus e dos centros de ciências para os diferentes visitantes, indagamos como as crianças de até seis anos de idade são acolhidas nessas instituições, considerando as exigências e as particularidades desse público. Dessa forma, buscamos conhecer como essa relação tem sido apresentada nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Para tanto, realizamos um mapeamento das produções desenvolvidas sobre crianças pequenas em museus e centros de ciências, em diferentes bancos de dados, online e de acesso público, no período de 2011 a 2020. Optamos por

buscar apenas teses e dissertações nos Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Os bancos de dados selecionados reúnem um grande número de trabalhos catalogados, sendo assim, estabelecemos dois grupos de descritores. O primeiro grupo reuniu palavras referentes às instituições para as quais pretendemos olhar, os museus e centros de ciências. O segundo grupo foi composto por palavras relacionadas aos sujeitos de interesse da pesquisa, as crianças, conforme Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1: Descritores

Coluna I	Coluna II
Museu(s)	Família(s)
Museu de ciência(s)	Criança(s)
Centros de Ciência(s)	Infância
Exposições de Ciência(s)	Infantil
Educação não formal	Público infantil
Espaço não formal	-
Educação museal	-

Fonte: as autoras (2022)

Os descritores foram organizados de diferentes formas nas bases de dados. A opção por utilizar combinações de descritores mais amplos como “Museu e criança” e após descritores mais específicos, como “Museu de ciências e Público infantil”, possibilitou identificar um número maior de trabalhos e estabelecer comparações entre os resultados dessas combinações. O número de trabalhos encontrados diminui conforme estreitamos o foco da nossa busca.

Nossos achados

Na primeira etapa do levantamento, onde consideramos crianças de zero a 12 anos e museus de diferentes tipologias, identificamos 75 trabalhos. Orientadas pelos nossos crivos de inclusão e exclusão, estreitamos a nossa amostra de interesse às crianças de zero a seis

anos e aos museus e centros de ciências, chegando às 15 pesquisas sobre as quais nos aprofundamos. Por meio da leitura inicial do resumo e da introdução, organizamos um quadro de análise, conforme o Quadro 2. A partir dessa sistematização, observamos que essas pesquisas são bastante escassas e recentes, intensificando-se após o ano de 2015. Destaca-se também o enfoque apresentado pelos autores que olharam, principalmente, para as crianças de quatro e cinco anos, sugerindo que quanto menores mais invisibilizadas. Após essas análises iniciais, realizamos a leitura na integral dos trabalhos.

QUADRO 2: Pesquisas sobre crianças pequenas em Museus de Ciências no Brasil

ID	Título	Ano	Tipo	Autor	Recorte
1	Processo De Aprendizagem Na Educação Infantil Uma Interação Entre Espaço Formal E Não Formal	2011	Dissertação De Mestrado	Gonzaga	crianças de 5 Anos
2	A Criança Nos Museus De Ciências: Análise Da Exposição Mundo Da Criança Do Museu De Ciência E Tecnologia Da Pucrs	2012	Dissertação De Mestrado	Iszlaji	crianças de 3 A 6 Anos
3	Famílias No Museu Nacional	2012	Dissertação De Mestrado	Frenkel	Famílias com crianças
4	Educação Em Jardins Botânicos Na Perspectiva da Alfabetização Científica: Análise de Uma Exposição e Público	2014	Tese De Doutorado	Cerati	Famílias com crianças
5	A Utilização De Espaços Não Formais Na Abordagem Da Educação Ambiental Com Alunos De 04 E 05 Anos De Um Centro Educação Infantil No Município De Vitória - Es	2015	Dissertação De Mestrado	Dutra Filho	crianças de 4 E 5 Anos
6	Pequenos Visitantes Na Exposição "O Mundo Gigante Dos Micróbios": Um Estudo Sobre A Percepção.	2015	Dissertação De Mestrado	Leporo	Famílias com crianças
7	Crianças No Museu: Experiências De Educação, Cultura E Lazer No Circuito Cultural Praça Da Liberdade Na Cidade De Belo Horizonte - Mg	2016	Tese De Doutorado	Leal	crianças de 4 E 5 Anos
8	Vozes E Imaginários Infantis: Experiências E Saberes Sobre Ciência Na Escola E No Bosque Da Ciência	2017	Dissertação De Mestrado	Mululo	crianças de 5 E 6 Anos
9	O Diálogo Da Criança Da Educação Infantil Com A Ciência: Olhares E Entrelaçamentos A Partir Do Bosque Da Ciência	2017	Dissertação De Mestrado	Oliveira	crianças de 4 E 5 Anos
10	Outras Formas De Conhecer O Mundo: Educação Infantil Em Museus De Arte, Ciência E História	2019	Tese De Doutorado	Lopes	Crianças da Educação Infantil
11	Museus De Ciência E A Experiência Museal: Um Estudo Com Grupos De Famílias Na Exposição "Floresta Dos Sentidos"	2019	Tese De Doutorado	Neves	Famílias com crianças
12	"Aqui Não Tem Máscaras Africanas?" A Educação Étnico-Racial Em Uma Emei E A Experiência Com O Percurso Território Negro Em Museus De Belo Horizonte/Mg	2019	Dissertação De Mestrado	Fonseca	crianças de 5 E 6 Anos

13	Lazer E Aprendizagem: Interseções A Partir De Visitas Familiares A Museus Universitários De Ciências	2020	Dissertação De Mestrado	Macedo	Famílias com crianças
14	Infância E Experiência À Luz De Walter Benjamin: Narrativas Infantis Sobre Visitas A Um Museu De Ciências	2020	Dissertação De Mestrado	Rossi	crianças de 4 A 6 Anos
15	Discursos Na Relação Transferencial Monitor/ Criança Em Um Observatório Astronômico	2020	Dissertação De Mestrado	Lima	crianças de 4 e 5 anos

Fonte: as autoras (2022)

Organizamos as 15 pesquisas identificadas nesta terceira etapa em dois grandes grupos, considerando os seus objetivos e o foco de cada uma delas. Os trabalhos foram identificados como Estudos de Concepção, aqueles “voltados para compreensão dos fundamentos utilizados para conceber e planejar as atividades educacionais” (Marandino et al., 2008, p. 07) ou Estudo de Recepção, “voltados para compreensão dos processos de aprendizagem do público que participa das atividades educacionais” (ibidem).

No que se refere aos Estudos de Concepção, este grupo foi formado por apenas dois trabalhos: a pesquisa de Iszlaji (2012) e Lopes (2019). Tanto Iszlaji (2012) quanto Lopes (2019) deram início aos seus trabalhos partindo de um mapeamento dos museus que realizavam atividades destinadas às crianças pequenas. Ambas as autoras identificaram que poucos espaços pensam especificamente nas crianças pequenas. As ações destinadas a esse grupo são, sobretudo, pautadas em ações educativas como oficinas e contação de história. As exposições raramente são destinadas a esse público, aparecendo apenas uma no trabalho de Iszlaji (2012).

Ambas as autoras identificaram que as instituições participantes da pesquisa têm como motivação para o trabalho com essa audiência o estímulo ao prazer em frequentar espaços museais, contribuir com memórias afetivas e consolidar o museu como um espaço que eles gostam e queiram voltar (Lopes, 2019). Além disso, compreendem que as crianças são sujeitos capazes de estabelecer relações e diálogos com e sobre os temas abordados nas exposições, por meio dos seus conhecimentos prévios. Por isso, despertar a curiosidade, a experimentação e o interesse pela ciência e seus fenômenos de forma lúdica, provocativa e prazerosa, além da intenção de contribuir com a divulgação e alfabetização científica para o público infantil foram motivações presentes nos levantamentos.

O grupo referente aos estudos de recepção foi composto por 13 trabalhos, identificados

como ID1, ID3, ID4, ID5, ID6, ID7, ID8, ID9, ID11, ID12, ID13, ID14 e ID15. Os estudos aqui agrupados não são homogêneos, permitindo olhar para diferentes aspectos da recepção, referentes às diferentes experiências possibilitadas por esses espaços.

Autores como Fonseca (2019), Leal (2016), Leporo (2015), Lima (2020) e Rossi (2020) destacaram, ao longo dos seus estudos, a forma como os museus se configuram como espaços de encantamento, imaginação e brincadeiras para as crianças pequenas, tal como ilustramos a seguir:

Para Beatriz (4 anos), a lembrança foi de ter brincado “em todo lugar”. Além dela, em minhas observações, nos momentos em que não estava realizando nenhuma entrevista, pude ver crianças correndo e brincando em diferentes espaços do MCT-PUCRS (Rossi, 2020, p. 54).

Entretanto, para que esses espaços sejam possibilitados, Fonseca (2019) e Lima (2020) destacam a importância da formação dos monitores que acolhem esses grupos. Lima (2020), a partir das observações realizadas em um observatório astronômico, destaca que o entendimento das características das crianças pequenas e a valorização das atividades lúdicas, que envolvam curiosidade e a fantasia, relacionadas aos seu objeto, costumam ser atraentes e significativas para essa audiência, haja vista que as ações lúdicas:

[...] Parece possibilitar uma certa autonomia nas crianças, pois auxiliam-nas a criar suas próprias compreensões e hipóteses sobre o que estão aprendendo, até mesmo possibilitando a continuarem demandando observar o céu mesmo depois da ida ao observatório (Lima, 2020; p, 87).

Cerati (2014), Dutra Filho (2015), Fonseca (2019), Leporo (2015), Lima (2020), Macedo (2020), Mululo (2017), Oliveira (2017) e Rossi (2020) sinalizam que durante as visitas aos museus e centros de ciências as crianças pequenas acionam conhecimentos prévios e estabelecem novas conexões, sentidos e significados às informações que encontram. Lima (2020) exemplifica que, quando estimuladas, essa audiência, assim como outras, é participativa e questionadora, contribuindo com novas informações, presentes em seus cotidianos, tornando o encontro ainda mais significativo.

Os trabalhos aqui identificados como ID1, ID5, ID7, ID9, ID10 e ID13 apresentam a escola como parte do seu campo empírico, para além dos museus e centros de ciências visitados. Esses trabalhos apresentam as instituições museais como espaços relevantes para o ensino de ciências, uma vez que “o uso dos espaços não formais é uma possibilidade de aproximar a teoria da prática no ensino de ciências e propicia a organização de diferentes momentos

de aprendizagem a serem oferecidos ao aluno” (Oliveira, 2017, p. 54), além disso, possibilitam o contato com ambientes naturais e culturais do entorno (Dutra Filho, 2015; Gonzaga, 2011; Leal, 2016; Lima, 2020; Mululo, 2017; Oliveira, 2017). Sobre isso, Fonseca (2019) destaca a importância aspectos educativos relacionados às experiências particulares dos museus:

Ao deslocar as crianças dos cenários conhecidos, desencadeia-se as reflexões relacionadas a este movimento, ampliando os cenários, os saberes, os territórios, a história e a estética para estes sujeitos. Dessa forma, abre-se novos horizontes, abarcando outras formas de se conhecer e reconhecer a si próprio e ao outro, expandindo sua rede de experiências, que podem vir a constituir seu capital cultural. A ampliação do repertório das experiências culturais pode se dar por meio do acesso a diferentes interações com seus pares e com o mundo, e da possibilidade de outras formas de aprendizagem (p. 81).

Os pesquisadores que investigaram o público da Educação Infantil, através da tríade escola-museu-criança, destacaram que as visitas dos grupos observados a esses espaços foram bastante significativas e trouxeram ganhos para as crianças, tais como: aprendizagem efetiva na área das ciências (Dutra Filho, 2015; Gonzaga, 2011; Oliveira, 2017); ampliação do vocabulário e argumentação (Dutra Filho, 2015); além da relação de afetividade com os espaços, onde desejam retornar com suas famílias (Dutra Filho, 2015; Oliveira, 2017).

As 15 pesquisas analisadas apresentam as potencialidades do trabalho com essa audiência, entretanto também destacam alguns desafios para o acolhimento e a participação delas nos equipamentos culturais. Dentre os desafios apresentados, destacam-se a necessidade de adequação do acervo das exposições e a adaptação da linguagem durante as visitas; a urgência na formação de equipes para que compreendam as particularidades dessa audiência, por meio de programas de capacitação e a captação de profissionais habilitados; e adequação da infraestrutura das instituições, promovendo espaços seguros e acolhedores.

Considerações finais

Por meio do presente estudo buscamos compreender como a relação das crianças pequenas em museus e centros de ciências tem sido apresentada nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Apesar de identificarmos poucas pesquisas que tenham se debruçado sobre a nossa temática de interesse, foi possível refletir sobre como esse público em particular tem sido acolhido em instituições museais, assim como os desafios que se relevam para essa relação.

As pesquisas analisadas mostraram que poucos espaços têm se dedicado ao acolhimento

dessa audiência por meio de atividades específicas, o que se intensifica ao olharmos para as exposições destinadas a esse público. Entretanto, os dados produzidos também sugerem a relevância desses equipamentos culturais para as crianças, apontado tanto pelos profissionais dos museus quanto pelas próprias crianças quando ouvidas, por familiares e professores.

Compreendemos, a partir desse estudo, que os equipamentos culturais investigados, podem oferecer experiências diversas para as crianças. Nesse levantamento destacamos: as experiências educativas, principalmente sobre os temas de ciências estimulados pelas escolas e pelas famílias; as experiências afetivas, quando as crianças se apropriam desses espaços e transformam em lugares de brincar, fantasia e imaginação; e as experiências culturais, ao possibilitarem a interação com cidade, por meio dessas instituições, além de promoverem o diálogo com a memória, conhecimento e patrimônio material e imaterial com os visitantes.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é o potencial das ações educativas dessas instituições na promoção da autonomia e da curiosidade. Os autores das pesquisas ressaltam, quase em sua totalidade, que os conhecimentos prévios das crianças são acionados e valorizados ao longo das visitas e dos diálogos, considerando as crianças ativas no processo de conhecimento, já que dão novos sentidos e significados às informações.

Assim, as experiências museais e o processo de constante ressignificação das informações não se encerra com a visita, mas ocorre de forma contínua também a partir dela, estimulando outras formas de olhar para o mundo, hipóteses e perguntas - que, conforme colocado por Paulo Freire, é semente de novas curiosidades e saberes.

Por outro lado, os trabalhos analisados também destacam alguns desafios e tensões para o acolhimento e participação das crianças pequenas nos espaços museais, como a formação das equipes sobre as especificidades da infância e a elaboração de ações educativas que dialoguem com elas. Tais questões se intensificam ao olharmos para as crianças menores de quatro anos, inviabilizadas nas próprias produções acadêmicas. Assim, os dados produzidos nesse estudo sugerem que ainda existe um caminho a percorrer para a efetivação e ampliação de ações educativas de qualidade destinadas a esses visitantes, uma vez que o acesso a elas, além de se apresentar como um direito, podem contribuir para socialização de conhecimentos historicamente construídos e para partilha do bem comum da educação

entre diferentes audiências.

Referências bibliográficas

- Castro, F. (2015). *Há Sentido Na Educação Não Formal Na Perspectiva Da Formação Integral* Museologia e interdisciplinaridade.
- Chiovatto, M. (2010). *Educação Líquida Reflexões sobre o processo educativo nos museus a partir das experiências do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado*. Diálogos em Educação, museus e arte.
- Cerati, T. M. (2014). Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica: análise de uma exposição e público. (Tese de Doutorado) USP, São Paulo.
- Dutra Filho, J. (2015). A utilização de espaços não formais na abordagem da educação ambiental com alunos de 04 e 05 anos de um Centro Educação Infantil no município de Vitória - ES. (Dissertação de mestrado) Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus.
- Fonseca, A. M. (2019). “AQUI NÃO TEM MÁSCARAS AFRICANAS?” *A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o Percurso Território Negro em museus de Belo Horizonte/MG* (Dissertação de mestrado) PUC de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Freire, P. (2011) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.
- Freire, P, Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra, São Paulo.
- Frenkel, E. (2012). *Famílias no Museu Nacional*. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro.
- Gonzaga, L. (2011). *Processo de aprendizagem na Educação Infantil uma interação entre espaço formal e não formal* (Dissertação de mestrado) Universidade Do Estado Do Amazonas, Manaus.
- Gruzman, C. (2012). *Educação, ciência e saúde no museu: uma análise enunciativo-discursiva da exposição do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan* (Tese Doutorado). USP, São Paulo.
- ICOM Brasil. (2022). ICOM aprova nova definição de museu. Disponível em: <http://www.icom.org.br/?p=2756> (acesso 10 de setembro de 2022).
- Iszlaji, C. (2012). *A criança nos museus de ciências: análise da exposição Mundo da Criança do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS*. (Dissertação de Mestrado). USP, São Paulo.
- Kramer, S. (2014). *Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu*. In.: Kramer, S; Leite, M. I. (orgs.) *Infância e produção cultural*.
- Larrosa, J. (2002) *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução Gerald, W. Revista Brasileira de Educação.
- Leal, R. (2016). *Crianças no Museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG* (Tese de doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Leporo, N. (2015). *Pequenos visitantes na exposição "O Mundo Gigante dos Micróbios": um estudo sobre a percepção*. Dissertação de mestrado, USP, São Paulo.
- Lima, G. K. (2020) *Discursos na relação transferencial monitor/criança em um Observatório Astronômico*. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- Lopes, T. (2019). *Outras Formas de Conhecer o Mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História*. (Tese Doutorado) PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Macedo, L. (2020) *Lazer e aprendizagem: interseções a partir de visitas familiares a museus universitários de ciências* (Dissertação de mestrado) UFMG, Belo Horizonte.
- Marandino, M, Martins, L, Gruzman, C, Caffagni, C, Iszlaji, C, Campo, N, Mônaco, L, Salgado, M, Figueroa, A. M & Bigatto, M. (2009). *As Abordagem Qualitativa Nas Pesquisas Em Educação Em Museus*. Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências - VII ENPEC - Florianópolis.
- Marques, A. C & Marandino, M. (2018). *Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis*. Educação e Pesquisa.
- Mululo, J. (2017). *Vozes e Imaginários Infantis: experiências e saberes sobre ciência na escola e no Bosque da Ciência*. (Dissertação de mestrado) Universidade do estado do Amazonas, Manaus.
- Neves, R. (2019). *Museus de ciência e a experiência museal: um estudo com grupos de famílias na exposição "Floresta dos Sentidos"*. (Tese de doutorado) UFRJ, Rio de Janeiro.
- Rossi, C. (2020). *Infância e Experiência à Luz De Walter Benjamin: Narrativas Infantis Sobre Visitas A Um Museu De Ciências*. (Dissertação de mestrado) PUC do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Sarmiento, M. (2018). *Infância e cidade: restrições e possibilidades*. Educação, Porto Alegre.
- Semeraro, G. (2018). *Formação Integral*. In: Caderno da Política Nacional de Educação Museal. IBRAM, Brasília.
- UNESCO. (2015). *Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade*. Trad. Instituto Brasileiro de Museus.
- Vannucchi, A; Santos, W; Freire, P. (1983). *Paulo Freire ao vivo*. Loyola, São Paulo.
- Vigotski, L. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. Martins Fontes, São Paulo.

A Burocracia e a Democracia nas Práticas de Gestão de um Instituto Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica

Alessandro Silva Souza Oliveira
Universidade do Minho

alessandro.oliveira@ifap.edu.br

Resumo

Um novo modelo de organização educacional foi implantado no Brasil, caracterizado por instituições pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, distintas de quaisquer outras instituições educacionais, estimulando o interesse em relação ao processo de institucionalização e legitimação desta nova identidade. Assim, este estudo visa entender como o IFX, instituto Federal existente há treze anos na região norte do Brasil. O estudo de caso foi o método utilizado para analisar o estabelecimento das práticas de gestão democrática, a partir de uma abordagem qualitativa baseada em uma epistemologia interpretativa. O nível de análise é organizacional e os estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos são as unidades de análise. Utilizou-se análise documental, bem como inquéritos para analisar o nível de democraticidade das práticas de gestão do IFX, cujos resultados permitiram a elaboração de roteiros semiestruturados de entrevistas, realizadas em sua maioria com ocupantes de cargos de gestão de três unidades do IFX, a reitoria e os Campi Alfa e Beta. A triangulação das três fontes de dados permitiram consubstanciar os resultados da pesquisa, analisados por meio de estatísticas descritivas e análise de conteúdo, que demonstraram que o IFX instituiu normas, procedimentos, estruturas e planos que garantem a promoção de uma gestão educacional com bases democráticas, dispondo de autonomia financeira, administrativa e didático-pedagógica, decisões colegiadas, eleições para reitor, diretor de campus e colegiados, dispositivos diversos de participação democrática e políticas e práticas de gestão contemplando valores democráticos. Assim, as práticas de gestão são apoiadas por pressupostos da forma burocrática de organização, mas também amparadas por discrepâncias e contradições entre regra e ação, corroboradas pelo modelo de anarquia organizada, caracterizado por articulações políticas e lutas de poder entre coalizões, interesses difusos, cultura do medo, participação passiva, reservada ou divergente e produção de regras informais alternativas que guiam a ação, demonstrando que há ainda muito por avançar quanto à democratização das práticas de gestão do IFX e que as organizações educacionais são melhor compreendidas por meio de modelos abrangentes de análise organizacional.

Palavras-chave: Educação profissional, gestão democrática, autonomia, participação. tem conseguido concretizar as ações determinadas nos documentos normativos que o constituem, com foco nos aspectos da gestão democrática.

Introdução

Inúmeras são as instituições sociais brasileiras e os movimentos que têm continuamente travado batalhas para a manutenção dos direitos conquistados pelo povo brasileiro desde a redemocratização. Muitas destas lutas são travadas dentro das organizações educacionais, nas Universidades, nos Institutos Federais e nas Escolas Públicas, embora não de forma unânime, como se esperava de instituições que têm a finalidade de formar cidadãos. Ocorre

que, ao longo da história do Brasil, houve e ainda têm persistido, tentativas de alienar o povo por meio da educação.

E é a educação que parece ser o caminho para que se institua uma cultura de formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre os problemas brasileiros e sobre seu papel enquanto sujeitos sociais. E, neste contexto, esta investigação volta sua atenção exatamente para o universo mais restrito das organizações educacionais, afetado pelo espírito democrático que lhes foi conferido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afinal, a gestão das organizações educacionais deve ser pautada em valores e princípios democráticos, capazes de auto-governar-se por mecanismos que promovam a participação de todos os atores consigo envolvidos.

A gestão da organização educacional, portanto, pode ser reflexo de modelos de gerenciamento capazes de, não só formar cidadãos com espírito democrático, mas também fornecer conhecimentos significativos para aplicação em outros órgãos de governo, com vista a garantir a manutenção dos princípios democráticos alcançados por meio da Constituição de 1988.

Este estudo, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, pretende abordar de maneira detalhada de que forma uma organização de educação profissional e tecnológica, o IFPBPT, tem conseguido institucionalizar as práticas de gestão que estão expressas nos documentos oficiais que o constituem, à luz da gestão democrática.

Esta abordagem foi orientada por uma perspectiva teórica de análise, que se baseia no modo de funcionamento díptico da organização, proposto por Lima (2001), que é utilizado para a análise da ação da organização educacional e considera na articulação do díptico a possibilidade de o IFBEPT estabelecer um modo de funcionamento burocrático e ao mesmo tempo anárquico nas suas práticas de gestão, no sentido de que em um momento poderá apresentar uma forte conexão entre objetivos, estruturas, recursos e atividades e uma submissão às normas e em outros momentos poderá apresentar uma fraca conexão entre estes elementos e, assim, uma rutura com as normas prevalecentes.

Sendo o foco da análise deste estudo as práticas de gestão de uma organização, o estudo de caso pareceu ser o método mais adequado para investiga-las e possibilitou o aprofundamento do entendimento sobre o contexto no campo da organização educacional e a coleta de importantes elementos de análise do caso. O estudo fez uso de um inquérito por

questionário que abarcou 821 sujeitos, entre estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos do IFBEPT para uma análise prévia sobre as percepções destes sujeitos sobre a sua concordância ou discordância acerca da democraticidade das políticas e práticas de gestão da instituição e também de entrevistas com 15 gestores das três maiores unidades que compõem a organização. Em paralelo também foi realizada uma análise documental, que inicialmente foi realizada para conhecer as diversas normas que orientam às ações do IFBEPT, principalmente as normas elaboradas internamente à instituição.

A triangulação dos dados das três fontes de pesquisa e ainda a experiência e vivência do pesquisador dentro deste ambiente organizacional, permitiu congrega e objetivar o máximo possível as interpretações feitas pelos participantes e pelo pesquisador, envoltas em elevado nível de subjetividade, de forma a se estabelecer um certo consenso e coerência de interpretação entre as fontes. As entrevistas e análise documental foram analisadas por meio da análise de conteúdo e os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados por meio de técnicas estatísticas.

Fundamentação Teórica

Considerando que a temática deste estudo envolve a gestão democrática, iniciamos esta seção pela compreensão acerca do significado da palavra democracia, que está relacionado a *“poder del pueblo y proviene de las palabras griegas demos (‘pueblo’) y kratos (‘poder’)”* (Andrade Sánchez, 2012, p. 68). Neste contexto, esta definição supõe que a participação da população é fator fundamental no processo de tomada de decisões governamentais. Assim, para os autores, em teoria, o conceito de democracia deveria pressupor *“el autogobierno pleno de una comunidad, es decir, la supresión de la diferencia entre gobernantes y gobernados”*, mas enquanto forma de governo, é possível observar a manutenção desta separação e, principalmente, o fato de que apenas uma parte da sociedade é que estabelece os meios pelos quais deve se dar a convivência entre as pessoas e a que todos os membros devem se submeter.

No que tange aos valores desenvolvidos por sistemas políticos democráticos, Andrade Sánchez (2012, p. 75) acredita que devem *“abarcar tanto los resultados de la gestión gubernamental como los presupuestos em los cuales esta se sustenta”*. Assim, a liberdade, a igualdade, a legalidade e a tolerância e o pluralismo seriam os principais valores que devem ser custodiados pela democracia, conforme afirma o autor.

Nesta pesquisa, há uma orientação para a análise da democracia tomando-se como base o componente da “ação concreta” da administração escolar de um sistema social específico, conforme proposto por Silva (2006), em que as práticas de gestão podem estar estritamente subordinadas às normas ou ainda podem instituir formas democráticas distintas daquelas expressas nos documentos oficiais, com maior ou menor grau de democraticidade, mas com evidente desvio em relação ao padrão.

Lima (1998) explora o debate teórico em torno da democracia a partir de duas teorias: a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa. Aquela compreende a democracia como “uma forma de dominação exercida por iniciados, portadores de uma determinada cultura política e garantes do processo democrático liberal” (p.90). Neste sentido, o autor destaca que esta abordagem está centrada na esfera econômica e que volta a sua atenção para a importância da negociação dos votos e considera os eleitores como consumidores políticos. Por esta perspectiva, a massa de eleitores não é suficientemente racional para ter uma opinião racional e deve simplesmente se sujeitar a ser governada pelos representantes da elite. Assim, considerando que a democracia é tida apenas como um recurso para que se possa escolher quem toma as decisões, associado à importância dada ao elemento organizacional, a relação entre democracia e oligarquia se fortalece e, por conseguinte, reforça também a burocracia como um elemento inevitável à democracia.

A segunda linha de pensamento proposta por Lima (1998) envolve a teoria da democracia participativa, tendo Rousseau como um dos principais teóricos. Com base nos estudos de Rousseau e de Carole Pateman, o autor enfatiza que a intervenção das pessoas, agindo de forma coletiva e participativa nas decisões, é um dos aspectos relevantes da teoria da democracia participativa e que este contexto permite com que se estabeleça uma boa governação e proteja interesses particulares. Neste contexto, aborda ainda que as dificuldades para conciliar os interesses particulares com os interesses públicos podem ser superadas por meio da educação, único meio capaz de garantir este equilíbrio.

A gestão das organizações educacionais, para além de pautar sua atenção na democraticidade das suas ações, também é baseada em uma multiplicidade de abordagens, que norteiam a análise das suas práticas. Neste sentido, Ferreira (2005, p. 75) sugere que “só de uma forma articulada poderão estes modelos dar conta de uma forma pertinente, compreensiva e heurística das práticas em todas e em cada uma dessas organizações”.

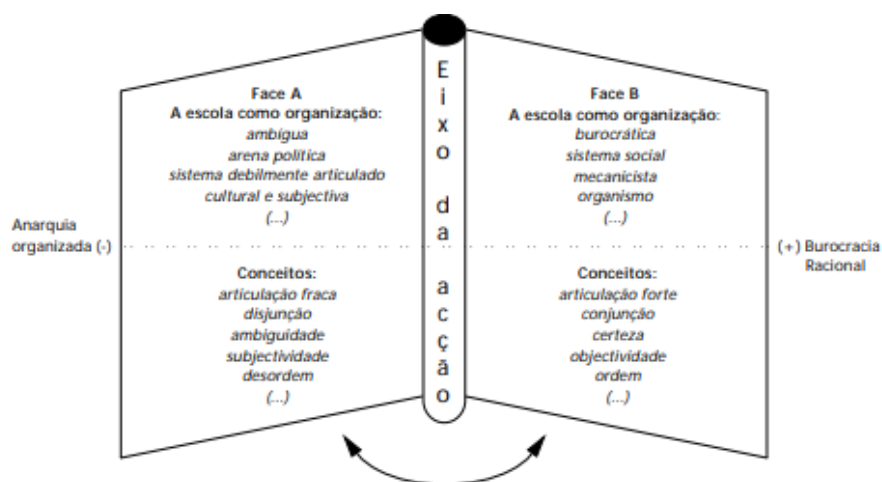
O modelo teórico de análise da organização escolar proposto por Lima (2001) é baseado em dois dos modelos aqui apresentados – o burocrático e o de anarquia organizada. Para o autor, esta combinação tende a ser adequada e produtiva, do ponto de vista teórico, porque pode se constituir como um alicerce para a concepção de um modelo que supere as fragilidades apresentadas pelas abordagens atuais.

Neste contexto, “a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento conjuntivo, ora um modo disjuntivo” (Lima, 2001, p. 48-49). Portanto, segundo o autor, a organização escolar deverá apresentar em determinado momento uma forte conexão entre “objetivos, estruturas, recursos e atividades” (p. 49) e uma submissão às regras e normas institucionais e, em outros momentos, poderá haver uma desconexão entre estes elementos e novas regras e normas poderão ser produzidas.

A figura 1 representa sumariamente o que Lima (2001, p. 49) denomina modo de funcionamento díptico da organização escolar, em que se observa “simultaneamente a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão”. Assim, por este modelo, a escola não é nem burocrática e nem anárquica, mas pode ser ambas ao mesmo tempo.

Os modelos burocrático e anárquico estão situados em pontos extremos de abordagens que estudam as organizações, sendo que o modelo burocrático se caracteriza pela conformidade e transparência dos objetivos, procedimentos e tecnologias. As organizações são entidades que tem o propósito de alcançar objetivos e metas por meio de uma perspectiva instrumental baseada na melhor adequação de processos e estruturas organizacionais (Lima, 2001).

Figura 1. Modo de Funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas)



Fonte: Adaptado de Lima (2001, p. 50).

O modelo díptico de análise organizacional, portanto, tem a intenção de achar provas empíricas de que as organizações educacionais podem operar simultaneamente de modos aparentemente distintos, até supostamente contrários, interpretando-os quando forem evidenciadas ou buscando compreender os motivos de sua ausência (Lima, 2001).

A partir desta lente teórica, o estudo buscou analisar as práticas de gestão educacional, tendo como foco os elementos que a caracterizam, como a participação, a autonomia e a descentralização, que segundo Neto e Castro (2011), podem viabilizar a cidadania e são de grande importância para a formação do cidadão. English (2006, p. 279) afirma que o elemento balizador da gestão democrática está no envolvimento das pessoas, possibilitando com que as decisões sejam mais eficazes. Neste contexto sobressaem os modelos democráticos de liderança, comumente denominados como “*collaborative, shared, participatory, facilitative, or distributed*”, em que sobressaem valores que remetem à interação entre os atores organizacionais e se apoiam em princípios democráticos como o reconhecimento das diferenças, respeito e participação. Para o autor, estes modelos consideram que “*no one person is able to fully comprehend the complexity of given organizational dilemmas*” e que, portanto, a responsabilidade da liderança é desenvolver mecanismos que possibilite a colaboração e o envolvimento das pessoas.

Segundo Paro (2003, p. 40), a autonomia da Escola pode ser alcançada por meio dos processos de participação, em que a comunidade escolar (servidores, alunos e comunidade) se envolve dando sugestões e influenciando nas decisões, pois a autonomia permite elevar as pessoas e, em âmbito institucional, também a escola, à condição de sujeito social. Isto leva a considerar a ideia de um poder que ascende, “descentralizando-o e propiciando formas e mecanismos institucionais que viabilizem e estimulem a iniciativa e também a participação dos servidores da escola e de seus usuários nas decisões que dizem respeito aos rumos que deve seguir a instituição escolar”.

A autonomia, assim, se consolida não pela ação individual dos atores, mas pelas ações que realizam em suas relações conjuntas e que configura a unidade social, que é a escola. Esta visão da autonomia da escola oferece algumas lições importantes. Uma delas é que não pode haver autonomia sem reconhecer a autonomia dos indivíduos que compõem a escola. Outra lição é que não existe uma autonomia da escola fora da ação autônoma organizada de seus membros (Barroso, 1996).

Metodologia

Esta investigação foi estruturada a partir de objetivos que designam a necessidade de descrever, explorar e compreender a realidade da organização em termos de suas práticas de gestão e a sua complexidade subjacente, buscando um contato mais próximo e mais duradouro com os sujeitos que se constituem como as unidades de análise da pesquisa, neste caso, os servidores do IFBEPT e os estudantes.

A realidade organizacional, neste caso, é estabelecida a partir da representação que as pessoas atribuem às situações que ocorrem à sua volta, por meio dos significados que são construídos a partir da inter-relação entre os atores, manifestando, neste contexto, um viés interpretativista de análise, que também passa pela representação do próprio pesquisador sobre a sua interpretação em relação aos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Sendo o foco da análise deste estudo as práticas de gestão de uma organização, o estudo de caso pareceu ser o método mais adequado para investiga-las, na medida em que é necessário considerar as ações ocorrendo no seu curso normal ou por meio de narrativas sobre como aconteceram, principalmente, no estudo em questão, para que se possa

comparar se a ação praticada está em conformidade com as orientações para ação. Assim, aprofundar o entendimento sobre o contexto no campo da organização educacional possibilita a coleta de importantes elementos de análise do caso.

O estudo de caso possibilita também a utilização de uma variedade de técnicas de coleta de dados. Neste estudo, foi realizado um inquérito por questionário que abarcou 821 sujeitos, entre estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos do IFBEPT para uma análise prévia sobre as percepções destes sujeitos sobre a sua concordância ou discordância acerca da democraticidade das políticas e práticas de gestão da instituição e para sugerir quais modificações possibilitariam uma gestão mais democrática. A partir dos resultados desse questionário, um guião de entrevista foi elaborado com o intuito de compreender, junto aos gestores, como eram instituídas as práticas de gestão, considerando os princípios e valores democráticos que devem nortear estas ações no contexto do IFBEPT e no contexto da educação profissional e tecnológica. Em paralelo à coleta de dados por estes instrumentos, também foi realizada uma análise documental, que inicialmente foi realizada para conhecer as diversas normas que orientam às ações do IFBEPT, principalmente as normas elaboradas internamente à instituição. Após a estruturação dos dados das entrevistas para a apresentação dos resultados, verificou-se a necessidade de outras análises de documentos, em legislações da área do direito administrativo e em atas, editais e programas internos da instituição.

A triangulação dos dados das três fontes de pesquisa e ainda a experiência e vivência do pesquisador dentro deste ambiente organizacional, permitiu congrega e objetivar o máximo possível as interpretações feitas pelos participantes e pelo pesquisador, envoltas em elevado nível de subjetividade, de forma a se estabelecer um certo consenso e coerência de interpretação entre as fontes. As entrevistas e análise documental foram analisadas por meio da análise de conteúdo e os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados por meio de técnicas estatísticas.

Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados

Os dados aqui apresentados são voltados à análise estrita dos dois principais componentes da gestão educacional democrática, a autonomia e a participação. A autonomia será apresentada através de três direcionamentos específicos, porém interligados, a autonomia financeira, a autonomia administrativa e a autonomia didático-pedagógica, todas elas

mencionadas na Lei de Criação dos Institutos Federais. No tocante à autonomia financeira do IFBEPT, alguns pontos merecem atenção: o modelo burocrático se sobressaiu quando o IFBEPT percebeu a sua dificuldade em executar programas e projetos e realizar investimentos a partir das contingências associadas às restrições orçamentárias impostas pelo governo federal; as ações do IFBEPT estão baseadas em um plano de desenvolvimento institucional que não é condizente com os repasses financeiros necessários para executá-lo, o que demonstra um apego da gestão pela orientação normativa, a despeito dos problemas que este descompasso pode gerar. As fontes alternativas de orçamento parecem não ser suficientes para dar conta do que foi planejado para o período de cinco anos que abrange o PDI; a participação dos atores organizacionais, principalmente os técnico-administrativos, acreditam que se envolvem no processo de elaboração do orçamento e isto parece ser uma primeira evidência de que as pessoas participam das ações de gestão, embora este aspecto seja melhor aprofundado mais adiante; também parece haver consenso entre os gestores organizacionais sobre eventuais necessidades de se adequar a distribuição do orçamento para atender a todas as unidades e; a autonomia financeira do IFBEPT parece ser diretamente proporcional à disponibilidade de recursos direcionados pelo governo federal. E se não houver excedente mínimo em relação às principais necessidades de manutenção da instituição educacional, como ações de limpeza, segurança, energia elétrica e outros serviços básicos para funcionamento das unidades, não há o que se falar em termos de autonomia para decidir em que ações devem ser empregados os recursos. Neste sentido, a gestão educacional democrática fica subordinada às políticas públicas e às ideologias a que estão submetidas ou outras condicionantes externas.

A análise da autonomia administrativa do IFBEPT, neste estudo, é retratada a partir dos seguintes aspectos: a nomeação dos servidores para cargos de gestão, a autonomia para adequar e modificar a estrutura organizacional e a descentralização de poderes da administração central para as unidades.

No que diz respeito ao primeiro item, verificou-se que os gestores que assumem os cargos de gestão são profissionais escolhidos pela reitoria, com base em critérios políticos. Isso parece ter como efeito a menor propensão dos atores em cargo a aceitar sua destituição, mesmo que os motivos sejam alegadamente profissionais, por se verem repentinamente aliados de um grupo cujos valores estavam pautados sobretudo em interesses, demandas e

ideologias comuns. Como os indivíduos têm uma variedade de interesses que perseguem dentro da organização, que abrangem metas, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações (Bush, 2006), inclusive particulares, que podem ser divergentes de outros indivíduos e grupos, eles podem também transitar para outras arenas que lhe sejam mais favoráveis.

Este contexto demonstra a ambiguidade existente na ação organizacional, neste caso caracterizada por um ato racional estabelecido em norma (escolha e nomeação de servidores para assumir cargos de gestão), mas que se estabelece, conforme alude Bush (2006), por meio de alianças na busca de objetivos políticos específicos.

Quanto à autonomia para adequar e modificar a estrutura organizacional, verificou-se que a última alteração organizacional, com consequência para todas as unidades educacionais do IFBEPT, foi executada sem a consulta e participação dos campi e sem a deliberação do Colégio de Dirigentes, conforme orientações normativas. Também foi aprovada sob a condição “ad referendum” e aprovada posteriormente pelo Conselho Superior, com recomendações.

Esta ação se afasta do que está proposto nos documentos normativos que regem a atuação do IFBEPT, posto que as decisões, especialmente em situações de caráter administrativo que impactam os objetivos finalísticos da instituição, devem estar circunscritas a um universo de discussão e deliberação coletivos, envolvendo todos ou a maioria dos públicos interessados.

Muito embora existam diversos mecanismos à disposição do IFBEPT, que favorecem a gestão democrática, os atores organizacionais ainda parecem imbuídos culturalmente do espírito do autoritarismo que impera historicamente na sociedade brasileira. Alguns tomando o que é público a partir de uma visão privada e outros cegamente subordinados aos “donos” do poder.

Apesar de reforçar que a alteração organizacional está pautada numa necessidade contextual de alcançar novos recursos para garantir o cumprimento do plano de desenvolvimento das unidades do IFBEPT e, por sua vez, como um fator estratégico diante de um cenário de restrição orçamentária, já abordado anteriormente, associado à manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão, porque ficam mantidos as ações, agora reorganizadas e articuladas em outras estruturas organizacionais, ainda assim, parece alocar

um montante maior de recursos e motivação nas atividades meio (administrativas), em que pese o argumento expresso na ata da reunião do Consup para justificar a necessidade de ajuste organizacional estar voltada para “o atendimento ao aluno, a fim de que a Instituição possa promover as atividades sem perder a qualidade” (IFBEPT, 2020, p. 5 - ata do Consup).

Os tipos de alteração realizadas favorecem as atividades administrativas e os meios utilizados para realizar a alteração organizacional, sem dar voz aos campi, sem a análise do Colégio de Dirigentes, o uso do dispositivo “ad referendum” e outros aspectos aqui expostos, parecem caracterizar o que Lima (2001) chama de infidelidade normativa.

Por fim, no que tange à autonomia didático-pedagógica, observa-se que entre as três principais categorias de autonomia apresentadas aqui, esta é a que se apresenta menos acoplada a um sistema de normas e regras estabelecidas. Esta especificidade pode ser representada pela débil articulação que, segundo Weick (1976), existe se dois sistemas têm poucas variáveis em comum ou se as variáveis comuns são fracas em comparação com outras variáveis que influenciam o sistema.

Internamente, as orientações para o trabalho docente são mais voltadas para o processo avaliativo, deixando-o livre para desenvolver as suas atividades como lhe convier. Externamente, o trabalho docente sofre a influência das diretrizes traçadas para a educação, que advém das políticas públicas instituídas em âmbito nacional, como é o caso da nova Base Nacional Comum Curricular instituída neste ano de 2022 pelo atual governo. Estas diretrizes são traduzidas no âmbito da pró-reitoria de ensino, que articulada com os campi, promovem as alterações curriculares nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Ainda assim, respeitadas as diretrizes, o currículo pode ser construído e adequado pelos docentes, podendo englobar conteúdos que estejam mais adequados às novas tecnologias na área para a qual o curso se propõe, assim como instituir currículos mais flexíveis, interdisciplinares e contextualizados com as potencialidades de que dispõe o Instituto Federal.

O trabalho docente só é condicionado por ações administrativo-pedagógicas, como o lançamento da frequência, o preenchimento dos diários, a participação em reuniões, os registros de aulas, frequências e notas no sistema acadêmico Suap, entre outras questões. E é também neste ponto que se verifica alguma dificuldade de gerenciamento do trabalho docente, porque pela autonomia de que dispõem, muitos acreditam que o trabalho

administrativo, associado à atividade pedagógica, não é tão importante, sendo relegado a um segundo plano, observando-se contínuos atrasos em sua execução.

No que diz respeito à participação dos atores organizacionais, um dos aspectos a serem destacados diz respeito à escolha dos representantes dos órgãos colegiados, em especial o Consup. Neste caso, ao considerar a análise especificamente nas narrativas apresentadas no estudo, então o Consup teria todos os seus representantes ou a sua maioria, escolhidos a partir de um processo eminentemente político, cuja maioria dos membros estaria de alguma forma submetidos a um jogo estabelecido por meio de coalizões e interesses.

E ainda, se a maior parte dos membros do Colégio de Dirigentes é detentora de cargos de confiança em nível de CD2 e CD3 e que todos os diretores gerais de campi foram eleitos em coligação com o atual reitor, então a narrativa acima parece conter alguma lógica e assim parece ser possível afirmar, a partir de uma análise política da organização, que o “chefe do executivo” do IFBEPT tem a maioria do “parlamento” para governar, utilizando-se da metáfora usada por um dos entrevistados, que assevera:

Esta perspectiva ajuda a compreender as aprovações “ad referendum” que ocorrem na atuação do Conselho Superior, as práticas de autonomia administrativa, como as mudanças organizacionais, as decisões com prerrogativa discricionária, até mesmo as formas de participação ou de não participação (Entrevistado Gestor de Campus 2).

Ainda no que diz respeito ao Consup, os atores organizacionais entendem que, embora escolham seus representantes, por meio de um processo que está formalmente estabelecido, existe um afastamento entre os membros e suas respectivas categorias, uma vez que não há qualquer tipo de interação e diálogo entre eles. Assim, a dimensão democrática da gestão escolar ainda parece longe de se legitimar nas atividades diárias dos atores organizacionais. Os principais elementos que podem permitir ao IFBEPT realizar uma boa gestão democrática estão dispostos nos seus documentos oficiais e em algumas das suas práticas, porém a cultura do IFBEPT parece ainda estar arraigada em comportamentos, que segundo Paro (2017), revelam uma postura paternalista e autoritária da escola em relação ao envolvimento das pessoas com as ações da escola.

Ainda no âmbito da participação, é importante destacar o processo de eleição dos dirigentes institucionais, na reitoria e nos campi. Da mesma forma como se verificou no processo de escolha da membresia do Consup, também se verifica neste processo uma forte articulação política para a eleição das comissões responsáveis pelo processo eleitoral, tanto no que diz

respeito à escolha dos representantes que serão votados, quanto no recrutamento de servidores e estudantes que possam votar nos candidatos propostos por cada grupo de influência.

Os relatos até aqui produzidos revelam que a institucionalização das práticas de gestão democrática no IFBEPT, neste caso o processo de eleição, tanto pra reitoria, quanto pra direção geral ou para os demais órgãos que demandam um processo de eleição interna, obedecem a parâmetros normativos estritos, fixados em leis, decretos e documentos institucionais aprovados pelas instâncias competentes, mas também estão incorporados a este processo um forte viés político, que ao longo dos anos vem sendo incorporado às práticas de gestão do Instituto e, em especial, às práticas de gestão democrática.

Conclusão e Considerações Finais

Paralelamente, o segundo aspecto, relacionado à característica autoritária das organizações educacionais brasileira, é destacadamente evidente nos resultados que foram apresentados por esta pesquisa, uma vez que, embora todas as ações de gestão democrática estejam efetivamente implantadas e oficializadas nas resoluções, portarias e outros atos normativos do IFBEPT, o que se verifica na prática é uma gestão centralizada, cujas decisões de cunho estratégico são tomadas principalmente considerando os interesses do dirigente máximo da instituição, que submete inclusive a membresia do Conselho Superior aos seus ditames e anulando as autênticas liberdades de participação, resultando numa inversão de papéis entre dirigente máximo e conselho superior, com o agravante da permissividade por parte da coletividade. Neste sentido, parafraseando Paro (2017), o que se observa nas escolas é que tanto o pessoal em nível de gestão quanto o pessoal técnico e docente percebem a participação democrática voltada para a operação e não para as estratégias, objetivos e políticas institucionais.

Adicionalmente, considerando os estudos sobre a democracia, parece haver um bitolamento das pessoas de que a democracia genuína se constitui no momento do voto e que, ao eleger um representante, as pessoas estão cumprindo com o seu dever democrático, que cessa com o fim da eleição e reinicia com um novo processo de escolha. Algumas passagens de entrevistas realizadas neste estudo mostram que algumas pessoas acreditam que a democracia do tipo representativa é suficiente para garantir o atendimento dos interesses sociais de uma instituição.

E é também baseado neste tipo de entendimento que as políticas públicas têm sido pensadas e implementadas, a partir da ideia de que todos os direitos e valores democráticos estão sendo oferecidos à sociedade, mas que, tomando o pensamento de Neto-Mendes (2004, p. 125), quando trata dos aspectos de participação e de colegialidade, “são elementos ao serviço de uma tecnologia de gestão comandada por uma administração central que busca consolidar posições de controle”. O ideal de democracia parece estar sendo contaminado por questões outras que não o compartilhamento do poder pela coletividade.

Ao adentrar mais especificamente aos aspectos da gestão democrática, foco deste estudo, é necessário reforçar a ideia de que a análise da democraticidade da gestão nas organizações educacionais será compreendida a partir da ação concreta (Silva, 2006), considerando as práticas de gestão do IFBEPT.

O díptico de Lima (2001) permitiu a compreensão da ação concreta e sua comparação com as orientações para a ação, desvelando que as ações de gestão do IFBEPT, no que tange aos aspectos da democracia, são executadas com base nas orientações normativas, mas também verificou-se que muitas situações parecem desviar um pouco delas, a depender dos contextos que se apresentam. A partir da análise dos dados coletados no local de estudo, foi possível observar o que fora relatado por Lima (2001) acerca da ação organizacional. Em determinadas circunstâncias, objetivos, estruturas, recursos e atividades estão fortemente conectados. Em outras circunstâncias, objetivos, estruturas, recursos e atividades se apresentarão de forma desconectada, evidenciando um modelo de gestão pautado nos pressupostos da anarquia organizada. É nesse contexto que novas regras e novas normas poderão ser produzidas.

Este contexto permite constatar a existência de uma institucionalização democrática que acontece de forma exacerbada no âmbito das normas, mas não tão acentuada no âmbito das práticas. Ou seja, no IFBEPT existe um conjunto de normas e regras internas, desde o estatuto até os regimentos de atividades operacionais que manifestam a execução de práticas de gestão em conformidade com os princípios democráticos estabelecidos na lei de criação dos Institutos Federais e em outras legislações da área educacional. Na prática, estes estatutos sofrem desvirtuamentos e podem se manifestar de formas distintas do que estabelecem as suas normativas.

Os resultados apontam que a participação é um dos principais anseios dos atores

organizacionais. É o elemento que aparece em primeiro lugar para todos os públicos que responderam à pergunta do questionário sobre o que deveria mudar no IFBEPT para que a gestão seja mais democrática. Ocorre que a participação está limitada. Ela é limitada pelas práticas de centralização e também é limitada pelas práticas de colegialidade, bem como é limitada nas práticas de eleição e ainda pelo uso costumeiro e contínuo de atos discricionários e dispositivos como os “ad referendum”. É, segundo Lima (1998, p. 129-130), uma participação meramente formal, funcional, daquelas em que se toma conhecimento de decisões que foram tomadas pelos outros.

Os objetivos das eleições, que parecem não ser poucas no IFBEPT, posto que há eleição para os dirigentes, para os membros do Conselho, para a instituição de comissões que conduzem o processo eleitoral, para escolha dos membros da CPPD, para escolha dos membros da CPA, etc, estão relacionados a subordinar à vontade dos eleitos aos interesses da administração. Logo, não se pode esperar uma participação ativa dos que são eleitos. Não se pode esperar muitos menos a apresentação de candidaturas de outros interessados, considerando tudo o que deste processo representa.

Tendo em vista que uma situação influencia em outra, a participação cooptada vai gerar uma participação reservada, eventualmente passiva e passar ao largo da autonomia que se espera de um órgão colegiado, quando for o caso de eleição para a composição deste tipo de órgão. Assim, resulta o que Lima (1998, p. 128) denomina participação orgânica, caracterizada como uma espécie de união, uma associação que é realizada para a manutenção do poder de uma autoridade, que necessita se proteger de supostas ameaças e estabilizar as estruturas de decisão, sendo, portanto, uma participação orientada para a operação, para as atividades-meio e não para a tomada de decisões e para o estabelecimento de objetivos.

No que diz respeito aos aspectos relacionados à gestão democrática, os resultados desta pesquisa podem contribuir para uma reflexão dos atores organizacionais sobre o seu papel na gestão e sobre a necessidade contínua e incessante de fazer valer os princípios democráticos que lhes foram outorgados. Muito embora as organizações educacionais sejam estruturadas sob uma orientação burocrática, própria das instituições públicas, elas não vão deixar de ser arenas políticas e de fazer política. Isto é positivo, quando se está disposto a equilibrar a balança do poder. A representação nas organizações educacionais

não está apenas no voto dado para escolher o representante, mas na participação efetiva nas decisões. Há a necessidade de se mover para além de uma participação passiva ou reservada, emancipando-se do medo.

Referências Bibliográficas

- Andrade Sánchez, E. (2012). *Introducción a la Ciencia Política* (Oxford University Press, Ed.). Mexico.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Porto Editora (Ed.), *O Estudo da Escola* (1a., pp. 167–189). Porto.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), 1–25.
- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (1st ed.; S. Publications, Ed.). London.
- Ferreira, S. M. de C. (2005). A estruturação díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização. Universidade do Minho.
- IFBEPT (Instituto Federal Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica)/Conselho Superior. (2020). *Ata da 45ª Reunião Virtual Ordinária do Conselho Superior, de 19 de dezembro de 2020*.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2a.; U. do Minho, Ed.). Braga.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa : Uma abordagem sociológica* (1a.; Cortez, Ed.). São Paulo: Cortez.
- Neto, A. C., & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: Entre a Gestão Democrática e a Gerencial. *Educação e Sociedade*, 32(116), 745–770.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública : “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115–131.
- Paro, V. H. (2003). *Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia* (2a.; X. Editora, Ed.). São Paulo.
- Paro, V. H. (2017). *Gestão Democrática da Escola Pública* (4a.; Cortez, Ed.). São Paulo: Cortez Ed.
- Silva, G. R. da. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um estudo centrado na realidade portuguesa* (1ª; Universidade do Minho, Ed.). Braga.
- Tyler, W. (2012). *School organisation : a sociological perspective* (1a.). New York: Routledge.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.

Infância, Educação E Direito. AGIT(ARTE)

Maria Margarida da Rocha Barbosa
Instituição: Agrupamento de Escolas de Caminha, Portugal
margaridabarbosa1960@gmail.com

Luís Filipe Marques Santos
Instituição: Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves de Torres Novas

Rosa Maria Silva Carneiro de Sá
Instituição: Agrupamento de Escolas Eng. Fernando Pinto de Oliveira

Resumo

AGIT(ARTE) é uma experiência piloto em que se propõe às Escolas uma experimentação criativa e imaginativa com a arte. Tendo como referencial a Metodologia de Trabalho de Projeto, será dirigida aos alunos do pré-escolar e aos respetivos professores/educadores, e tendo como objetivos:

- Promover um envolvimento continuado entre as artes contemporâneas;
- Propiciar experiências que contribuam para a construção da identidade de cada criança participante;
- Estimular o potencial imaginativo, crítico e criativo dos professores e alunos;
- Incentivar modos reflexivos de contato com a arte e a cultura contemporânea;
- Valorizar a experimentação como ferramenta para a descoberta do mundo;
- Promover a socialização e a construção partilhada de saberes entre os membros da comunidade escolar;

No que se refere ao seu funcionamento, em cada ano letivo será selecionado um eixo temático que envolverá aproximações à arte, procurando o cruzamento de referências entre as artes plásticas e as artes performativas, nomeadamente a dança e o teatro.

Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho pretende-se que a autonomia e flexibilidade sejam instrumentos que permitam às escolas melhorar a qualidade do trabalho educativo, pela possibilidade de o adequarem à sua realidade. A escola é um bem público que deverá ser mais e melhor para todos.

O desenvolvimento da sensibilidade estética e artística é uma competência inscrita no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e deverá ser um direito na infância e na educação de todos e cada criança.

O Decreto-lei nº55/2018, no seu preâmbulo propõe que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. No artigo 4º deste mesmo normativo faz-se referência à importância do contexto e é exatamente baseado no mesmo que esta experiência deve ser organizada, recorrendo a organizações cujo objeto seja em qualquer área das artes sugeridas e de acordo com o artigo 6ª do mesmo diploma, deverá haver oferta de atividades com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

A Educação Artística é reconhecida como legítima e fundamental na construção integral do indivíduo e será desde a infância que esse trabalho tem de ser desenvolvido.

Palavras chave: arte, escola, infância.

Enquadramento explicativo

A importância da Arte na Educação Infantil, auxilia no desenvolvimento de habilidades

artísticas nas crianças, sendo de extrema importância para a reflexão, a apreciação e a produção durante a aprendizagem.

As crianças do pré-escolar desenvolvem integralmente os aspetos intelectuais, emocionais, sociais, físicos, estéticos e criativos ao longo da duração da escolaridade no sistema pré-escolar. O ensino da Arte torna-se, assim, mais um instrumento pedagógico importante para a compreensão da realidade, dos sentimentos e das emoções.

A arte na Educação Infantil, também é uma das responsáveis por iniciar a formação cultural e a construção de habilidades sensitivas e emotivas nas crianças, envolvendo o campo da experiência com traços, sons, cores e formas.

É com um exemplo prático, que ajude a expressar emoções e se torne muito importante, na toma das atitudes, ajudando a que as crianças compreendam o funcionamento do mundo à sua volta, vivenciando e interpretando o que sentem através do desenho, da pintura ou da dança.

O desenvolvimento da criatividade, o estímulo para a escrita, a percepção dos sentidos, o autoconhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico são outros dos principais motivos pelos quais se deve investir na importância da Arte na educação infantil, de forma a auxiliar no desenvolvimento da expressão corporal e emocional das crianças.

Desta forma, os educadores podem e devem usar diversos meios pedagógicos (metodologias) para aperfeiçoar ainda mais as habilidades e capacidades artísticas, fazendo com que as crianças consigam desenvolver a percepção sobre o mundo onde vivem e sobre a vida em sociedade.

Para Reis (2003) a arte é considerada um dos fenómenos humanos mais difícil de definir não só pela riqueza das suas características, mas também pela forma como tem sido encarada ao longo dos tempos. Outro autor Schiller (1793, cit. por Sousa, 2003), a arte é algo estético, defendendo a ideia de que a arte envolve uma educação estética e que esta deve ser vista como forma metodológica.

Se a educação artística proporciona o desenvolvimento da personalidade, a educação artística também contém a dimensão artística da educação, pois envolve várias dimensões desde biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de uma forma harmoniosa.

A experiência piloto apresentada, entre outros objetivos pretendeu ser uma experimentação,

junto de crianças de tenra idade, proporcionando uma forma de exploração da criatividade e capacidade de desenvolvimento da imaginação através da arte, nos seus mais variados domínios.

O facto de ter decorrido durante algum tempo, em coincidência com a pandemia Covid19, resultou na re-elaboração da forma de atuação. Assim, se inicialmente todas as atividades estavam pensadas para serem desenvolvidas de forma presencial, sendo a base de mote de trabalho para as educadoras aplicarem posteriormente com as crianças. No entanto, repensando a situação, e de acordo com todos os intervenientes, decidiu-se gravar pequenas sessões de 10 minutos, num total de cerca de 20 vídeos, associados às temáticas da música, teatro, dança, pintura e conto, entre outras.

Dirigida a alunos do pré-escolar a experiência contou com uma preparação inicial que envolveu o agrupamento de escolas X, com as suas educadoras, uma coordenadora pedagógica convidada, uma educadora externa ao agrupamento e o serviço educativo da entidade parceira – FBAC (Fundação Bienal de Arte de Cerveira).

A metodologia utilizada nesta experiência foi a metodologia de projeto, começando com a criação do mesmo e a definição de um resultado a ser alcançado, passando-se à conceção e das várias fases de como o executar, pensando nas diferentes ações, na sua sucessão temporal, no tempo necessário. Recordamos que um projeto requer bastante tempo para a conceção e implementação das necessidades materiais e dos recursos humanos envolvidos, tendo sempre subjacente os conhecimentos e competências prévias que são necessários convocar. Para a concretização destes passos, foi necessário efetuar pesquisas, analisar a informação transmitida nas reuniões preparatórias dos intervenientes e, posteriormente, fazer opções. Daqui decorrer a necessidade de fazer ajustamentos ao projeto também com base no *feedback* proporcionado. Por fim, terminou com a apresentação do resultado/ produto alcançado, neste caso a aplicação junto das crianças.

O tempo a ser ocupado com o desenvolvimento do projeto foi delineado para ser enquadrado nas Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar - AAAF as quais se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção de atividade. Ao mesmo tempo, ao serem escolhidas temáticas que são transversais, estas poderão ser desenvolvidas nos tempos letivos de ocupação de horário.

Todas estas possibilidades só puderam ser criadas após a apresentação e implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o qual tinha a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. Este programa nacional permitiu que fossem elaborados projetos de intervenção em que as Comunidades Intermunicipais (CIM), as autarquias, entidades externas e técnicos especializados apresentassem candidaturas no âmbito do “School“. Este foi posteriormente aprovado pelo Programa Operacional Regional do Norte, Norte 2020, submetido pela Câmara Municipal X, ao eixo prioritário 8: Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, financiado em 85% pelo Fundo Social Europeu, sendo que o restante valor era assumido pelos municípios envolvidos. No total, estes projetos abrangeram mais de 2000 alunos.

Apesar de haver um objetivo final tendo por base a arte na melhoria e desenvolvimento de competências, foram definidos um conjunto de objetivos que fariam parte do produto final do projeto, a saber: promover um envolvimento continuado entre as artes contemporâneas; propiciar experiências que contribuam para a construção da identidade de cada criança participante; estimular o potencial imaginativo, crítico e criativo dos professores e alunos; incentivar modos reflexivos de contato com a arte e a cultura contemporânea; valorizar a experimentação como ferramenta para a descoberta do mundo e promover a socialização e a construção partilhada de saberes entre os membros da comunidade escolar.

No resultado de reuniões preparatórias entre as educadoras, a coordenadora pedagógica e a entidade definiram-se eixos temáticos a serem desenvolvidos ao longo do tempo do projeto, sempre enquadrados e baseados nas orientações emanadas pelo ministério. Todas as atividades teriam que cruzar as artes plásticas e performativas, tendo em conta que deveriam ser adequadas ao contexto – localização do agrupamento e características do meio.

Neste sentido, não foi esquecida uma das bases das orientações curriculares onde se propõe que planear vai implicar que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Assim, planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também

agir, considerando o que foi planejado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.

Na realidade, toda a preparação do projeto teve por base o PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – no que dizia respeito aos seus princípios, áreas de competência e valores, mas fundamentalmente às competências relacionadas com a arte: sensibilidade estética e artística e pensamento crítico e pensamento criativo.

Também o DL 55/2018, de 6 de julho faz referência no artigo 4º à importância do contexto *recorrendo a organizações cujo objeto seja em qualquer área das artes e no artigo 6º...a proposta de oferta de atividades com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.*

Por último, não foram esquecidas as chamadas competências para o século XXI (SKILLS), das quais foram selecionadas o espírito crítico e a criatividade para uma faixa etária em cujo estágio de desenvolvimento onde o desenho, a imitação, a construção de imagens mentais de objetos e/ou ações, a representação e fantasia se somam “à idade dos porquês”.

Com base nas orientações curriculares para o Pré-escolar, selecionou-se, dentro das áreas de conteúdo, a Área de Expressão e Comunicação e três sub-domínios: domínio da educação motora, domínio da educação artística conhecimento do mundo.

Dentro destes sub-domínios foram abordados os temas: Percursos de descoberta, A Arte agente de difusão de saberes, Pedagogia libertadora e criativa e Missão multidisciplinar.

O projeto arrancou com um seminário para as educadoras, subordinado ao tema - TRAJETÓRIAS DE UM PROJETO: UM OLHAR RETROSPETIVO – e uma ação de capacitação com a temática ARTE E CORPO: MÚLTIPLAS INTERELAÇÕES A (RE)DESCOBRIR. Ambas atividades foram dinamizadas pela coordenadora pedagógica convidada e serviram de base para motivar os professores do ensino pré-escolar para uma aproximação criativa e dinâmica com a arte e a cultura contemporânea. Ao mesmo tempo foram proporcionadas visitas guiadas ao Museu da FBAC como motivação de futuras visitas com as crianças.



Seminário



Ação de capacitação



Seminário setembro de 2021

As crianças beneficiadas na fase inicial deste projeto foram 175 em 2019 e 200 no ano letivo 2020/21. No ano letivo 2021/22 o projeto foi divulgado/oferecido aos agrupamentos de concelhos vizinhos, sempre com a inclusão do seminário e da ação de capacitação preparatórias para os educadores. Estas sessões foram sempre desenvolvidas no espaço da FBAC e com posterior visita ao museu. Todas estas atividades foram devidamente certificadas pelo Centro de Formação Contínua de Professores da área.

As imagens que a seguir são apresentadas mostram a evidência da realização das atividades com os alunos, enquanto presenciais.

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Conforme já foi referido, o impacto da pandemia resultou na criação do projeto em formato digital, uma vez que era proibido que estranhos ao serviço do agrupamento pudessem ter acesso aos jardins de infância. Assim, os vídeos criados permitiram que as educadoras fizessem a sua exploração quando melhor lhes aprouvesse. Também, desta forma se criou um material que poderia ser utilizado posteriormente, durante outros anos letivos, ou pontualmente quando resultasse ser de interesse para o desenvolvimento de outras temáticas.

Os 10 minutos de cada vídeo serviam de base para os educadores motivarem as crianças e lhes abrissem caminhos de exploração.

Formato digital – Foto 1



Formato digital – Foto 2



Formato digital – Foto 3



Apesar dos constrangimentos, os objetivos foram atingidos e a vontade de novas experiências prevaleceu em todos os intervenientes.

A ideia de cada vez mais as parcerias com entidades que tragam valor acrescentado à aprendizagem ficou patente, sobretudo para as educadoras, pois o resultado foi muito visível nas crianças. As várias dinâmicas proporcionadas saíram para lá da sala de aula.

Conclusão

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorrem num contexto de interação social, em que elas próprias desempenham um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

A avaliação anual do projeto feita junto das educadoras e da direção dos agrupamentos foi tremendamente positiva, pois esta também foi baseada na perceção que os pais e encarregados de educação tiveram com as repercussões junto das suas crianças.

Foi também a pensar numa diversificação de metodologias e concretamente de metodologias ativas que toda a experiência assentou.

A escola está e estará para formar e enriquecer.

A arte constitui-se como uma preciosa ajuda.



Referências bibliográficas:

DL n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho,

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro

Lei n.º 46/1986, de 14 de setembro

Reis, R. (2003). Educação pela Arte. Lisboa: Universidade Aberta

Sousa, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas. 1.º volume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança. 2.º volume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas. 3ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget

Outros documentos

Relatório e Contas da Fundação Bienal de Cerveira 2019, 2020 e 2021



A aprendizagem da Educação Física na pandemia: da desconstrução à reconstrução

Sónia Pereira Dinis
Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
soniapsidinis@hotmail.com

Nuno Miranda e Silva
Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

Introdução

A disciplina de Educação Física (EF) foi fortemente limitada pelas condições impostas pela pandemia (Araújo, et al., 2021; González-Calvo, et al., 2022; Macedo & Neves, 2021). Contudo, em Portugal, o conhecimento sobre essas limitações é reduzido. Apesar do Estado ter diagnosticado o impacto da pandemia nas aprendizagens, deixou de fora a análise da EF (Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, 2021); e as provas de aferição da disciplina, que poderiam oferecer dados, foram canceladas (Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março), o que pode limitar a compreensão da situação, principalmente porque a reinvenção da EF que a pandemia originou (Araújo, et al., 2021; González-Calvo, et al., 2022; Macedo & Neves, 2021) não surgiu do vazio, mas de orientações e aconselhamento superior que é preciso avaliar e pôr a debate, para que possamos aprender e prever melhores ações.

Nesse sentido, implementamos uma investigação com os objetivos de (a) descrever e interpretar as práticas letivas de aprendizagem aconselhadas (pelas entidades representativas) e desenvolvidas (na perceção de professores) na disciplina de EF durante o período pandémico, em face às práticas letivas habituais (por referência aos programas) e (b) promover a reflexão sobre os impactos dessas práticas.

Começamos com a revisão bibliográfica dirigida às práticas letivas de aprendizagem em EF e às modificações impostas pela pandemia. Depois, apresentamos a estrutura da investigação, os resultados (as práticas aconselhadas e adotadas) e a discussão, focada no contraste entre as práticas esperadas, aconselhadas e relatadas e os objetivos da EF, com conclusões orientadas para a retoma pós-pandémica.

Revisão da bibliografia

Estão em análise duas conceções diferentes acerca das práticas letivas de ensino, avaliação

e aprendizagem: a dos programas e a que esteve/está sob constrangimentos da pandemia.

A Educação Física dos programas

Na EF, a aprendizagem ocorre pelo movimento, através do corpo e da proximidade e contacto físico (Öhman & Quennerstedt, 2017). A disciplina estrutura-se num currículo flexível e, por isso, a aprendizagem traduz percursos muito diferenciados, o que oferece poder aos alunos e respeita as suas motivações.

De facto, os alunos são participantes muito ativos na sua aprendizagem. Primeiro, porque podem optar sobre a alocação da sua motivação e empenho, na medida em que o sucesso educativo aceita a seleção das matérias em que há melhor desempenho (em vez de considerar todas as matérias) – aliás, muitas vezes são os alunos que escolhem ou desenham a tarefa/progressão mais adequada para o momento. Segundo, porque a aprendizagem implica colaboração com colegas e com grupos e ajudas diretas a outros alunos (por exemplo, na ginástica). Finalmente, porque a relação pedagógica com o professor ocorre, maioritariamente, em proximidade, através do corpo e do desempenho imediato e não através de instrumentos em papel, o que implica o contributo direto para a aprendizagem.

É esse percurso flexível e centrado no aluno que é implementado a partir de um período alargado de avaliação diagnóstico (entre 4 e 6 semanas) que dará origem a um plano de turma único e específico para o grupo de alunos (Jacinto *et al.*, 2001), orientado para o alcance de aprendizagens essenciais de, por exemplo, desenvolvimento pessoal e de autonomia; bem-estar, saúde e consciência ambiental e consciência e domínio do corpo (Martins, *et al.*, 2017).

A pandemia e a Educação Física

A resposta à pandemia levou a que 80% das crianças do mundo tenham perdido o acesso normal à educação (Van Lancker & Parolin, 2020). Para além disso, os confinamentos e as necessidades de afastamento físico contribuíram para aumentar os níveis de inatividade de crianças e jovens (Dallolio *et al.*, 2022; Júnior & Correia, 2020; Tulchin-Francis *et al.*, 2021).

Em particular, os meios pelos quais a EF atua foram desafiados, o que se traduziu em 28%¹ de aulas em ensino remoto e em 37%² das aulas presenciais condicionadas, porque deveriam decorrer sem contacto físico, com afastamento de 3 metros entre alunos, com rotinas de higienização adicionais e limitações no número de alunos nos balneários (Direção-Geral de Saúde, 2020), o que, em outros países, esteve na origem de restrições no uso dos espaços desportivos e da realização de jogos desportivos coletivos, luta e ginástica (Gois et al., 2021; Varea & González-Claro, 2021).

Também nos períodos que ocorreram por ensino remoto houve transfiguração da disciplina, já que os docentes recorriam a instrumentos inabituais (o espaço do lar, vídeos, aplicações) (Daum et al., 2021; Nyenhuis et al., 2020; Killian et al., 2021) e a objetivos limitados, focados em oferecer algum tipo de exercício físico para prevenção de problemas de saúde física e mental (Morales et al., 2021).

Face a estes desafios, os docentes buscaram ativamente por desenvolvimento profissional (Centeio *et al.*, 2021) e, em Portugal, várias entidades representativas dinamizaram *Massive Open Online Courses* (MOOCs), com a participação de centenas de professores, em que foram oferecidas estratégias gerais e referências de boas práticas, o que corresponde a re-instrumentação (Sachs, 2009), focada em melhores técnicas de ensino.

Metodologia

A investigação que aqui apresentamos trata-se de uma componente de um estudo mais alargado, destinado a descrever e interpretar as práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem aconselhadas (pelas entidades representativas) e desenvolvidas (na perceção de professores) na disciplina de EF durante o período pandémico, em face às práticas letivas habituais (por referência aos programas); e a promover a reflexão sobre os impactos dessas práticas.

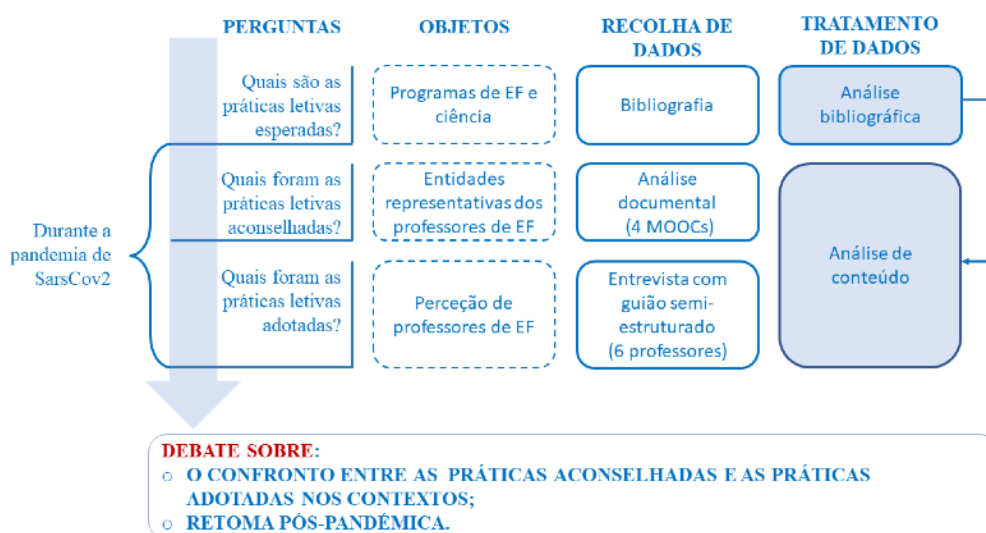
O que aqui trazemos é a componente dedicada a caracterizar e compreender as práticas letivas de aprendizagem, nas dimensões do esperado, aconselhado e desenvolvido.

Face aos objetivos, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo, porque assenta na compreensão da realidade pela interpretação da perspectiva dos intervenientes (Guba &

¹ Há alguma variação em função do ano letivo dos alunos. Usamos os valores do 12º ano de escolaridade, que é aquele em que as atividades letivas encerram mais cedo. Os cálculos têm em consideração apenas os confinamentos nacionais. Algumas localidades, escolas, professores ou turmas podem ter recebido ordem de isolamento profilático, o que aumenta este valor.

Lincoln, 1998); assume uma abordagem qualitativa, já que mobiliza documentos e percepções de agentes para compreender o fenómeno; e a modalidade de estudo interpretativo de base (Merriam & Tisdell, 2016), de acordo com o desenho seguinte (Figura 1):

Figura 1: Desenho geral da investigação



Fonte: Elaboração dos autores.

A **recolha de dados** ocorreu por análise documental e entrevista semi-estruturada.

A análise documental foi usada para os dados das práticas letivas aconselhadas pelas entidades, dirigida a documentos que traduzem o processo social de influência e aconselhamento (Merriam & Tisdell, 2016), em particular, quatro *webinars* promovidos pela Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto, cuja temática se dirigia às práticas letivas de EF para enfrentamento do período pandémico.

As entrevistas foram usadas para recolha das percepções dos docentes, o que permitiu dar voz à interpretação das influências sociais que estavam em campo. Foram realizadas entre os dias 27 de abril e 5 de maio de 2021, em encontros digitais via plataforma Zoom. As sessões foram gravadas e tiveram duração entre os 35 e os 60 minutos, tendo sido transcritas para efeitos de tratamentos de dados.

Optou-se por guião semi-estruturado, uma vez que os objetos em estudo estão consistentemente estudados, o que permite que a pesquisa esteja focada (Creswell, 2012) e foi elaborado por blocos temáticos (Quadro 1). Considerou-se dois momentos de testagem

do instrumento: na elaboração, foi analisado criticamente por dois investigadores experientes em pesquisa de abordagem qualitativa; em seguida, foi testado, através de uma entrevista, quanto ao sistema de categorias a usar na análise de conteúdo e à capacidade de gerar dados úteis.

Quanto aos **participantes**, o critério de convite foi o da diversidade, procurando-se garantir a inclusão de variáveis que ajudem a compreender a situação: experiência profissional, distrito de lecionação, vínculo laboral e ciclos de ensino de lecionação. Isto resultou no convite, por conveniência, a seis professores licenciados em Ensino da EF e a lecionar em seis distritos de Portugal continental. Três professores lecionam o ensino secundário e o 3º ciclo e os outros três apenas o 3º ciclo. Quatro professores são efetivos, têm mais de vinte anos de serviço e ocuparam ou ocupam cargos de coordenação pedagógica. Um dos docentes não tem experiência com atividades de desenvolvimento curricular; um docente nunca lecionou o ensino secundário; e quatro docentes coadjuvaram atividades do 1º ciclo.

No respeito dos **princípios éticos da investigação**, os participantes receberam a informação sobre os objetivos e métodos de investigação, participação esperada e direitos sobre os dados e consentiram através da aceitação expressa. Ainda assim, foi-lhes solicitado que confirmassem a aceitação no início da entrevista, o que fizeram.

O **tratamento de dados** ocorreu por análise de conteúdo (Bardin, 1995). Os dados foram tratados para integrar categorias apriorísticas, determinadas a partir da conceptualização acerca das práticas letivas de EF (Quadro 1).

Quadro 1 – Tema e categorias (referência do guião e do tratamento dos dados)

Categorias	Tema
	Aprendizagem Aprendizagens essenciais Aprendizagens específicas (mais/menos) Motivação Atividades físicas Aptidão física Higiene Experiências de aprendizagem Aprendizagem no confinamento

Fonte: Elaboração dos autores.

No tratamento, os autores assumiram papéis independentes, com a primeira a fazer a análise crítica e revisão do tratamento e o segundo a realizar o tratamento dos dados.

O tratamento foi assistido pelo programa *QDA Miner* e precedido pela validação da transcrição pelos participantes (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Dois participantes adicionaram informação e um participante substituiu a transcrição por respostas escritas.

Resultados

Os resultados estão dirigidos a caracterizar as práticas letivas de aprendizagem recomendadas (pelas entidades representativas da EF) e postas em prática (na perceção dos professores), com enquadramento do que está previsto nos programas das disciplinas.

Os dados sugerem que a aprendizagem real foi pouco compatível com as aprendizagens essenciais e com as específicas da EF (Figura 4).

Figura 4: Resultados aprendizagens.

Programas de Educação Física	Aconselhamento entidades	Relatos professores
Aprendizagens essenciais	As aprendizagens essenciais não podem ser alcançadas	As aprendizagens essenciais não estão a ser desenvolvidas
Aprendizagens específicas das matérias	Há que procurar aprendizagens com alteração das experiências	Diminuição significativa das aprendizagens de JDC e ginástica
Cooperação, contacto, ajudas	Há aprendizagens que podem ser mantidas	Mais aprendizagem no atletismo e raquetes
Higiene como integrante das aprendizagens	Os alunos devem aprender novas regras de relacionamento	Os alunos estão a aprender novas regras de relacionamento
Aprendizagem na situação real (jogo, concurso, prova)	Os alunos devem aprender formas diferentes de higiene	Os alunos estão a aprender formas diferentes de higiene
Aprendizagem da aptidão física	Aprendizagem na situação parcial	Aprendizagem na situação analítica
	A aprendizagem da aptidão física deve ser mantida	A Resultados inferiores de aptidão física

Fonte: Elaboração dos autores.

Legenda: A verde as práticas esperadas; a amarelo afastamento das práticas esperadas; a vermelho afastamento das práticas esperadas e aconselhadas.

Segundo as entidades, o período pandémico não permite que as aprendizagens da EF sejam

alcançadas.

E, que não haja dúvidas, com os constrangimentos apresentados pela DGS, não é possível cumprir, na plenitude, as aprendizagens essenciais de Educação Física. (Preletor Webinar Orientações).

Contudo, a tradução destas limitações é elusiva. Vão aconselhando a exclusão de elementos (por exemplo, o ressaltado do basquetebol), mas nunca fica esclarecido o seu significado em termos da diminuição das aprendizagens (nunca se esclarece sobre que aprendizagens essenciais ficam comprometidas).

Os professores são mais objetivos quanto aos constrangimentos da aprendizagem. Primeiro, apontam que o processo pode ter originado melhores aprendizagens em áreas como as raquetes, o atletismo e nos elementos técnicos individuais dos jogos, uma vez que optaram por experiências de aprendizagem que promovessem o afastamento físico e pelo trabalho técnico individualizado quanto aos jogos desportivos coletivos.

Na generalidade os alunos ficaram a saber fazer melhor os elementos técnicos, o lançamento na passada, mas a aplicação no jogo é outra coisa. Naturalmente, como tivemos mais atletismo, badminton e, a partir de certa altura, muita orientação, isso eles aprenderam mais, foi possível treinar mais. (Professor 3)

Depois, são inequívocos de que as aprendizagens dos jogos desportivos coletivos não foram desenvolvidas (porque o objetivo está no jogo), assim como as da ginástica.

Um pró foi o facto de nós trabalharmos mais situações analíticas, eu senti que houve melhorias significativas nalguns aspetos técnicos [...], por outro lado, perdeu-se depois a contextualização, ou seja, eles melhoram no aspeto técnico, mas o entendimento do jogo fica, depois fica aquém e continuam a não perceber [...] quais são os momentos para aplicar ou uma ou outra técnica [...]. (Professor 6)

Em terceiro lugar, salientam as limitações nas aprendizagens de cooperação e espírito de grupo – as entidades não antecipam esta perda –, porque, na maioria dos casos, foram retiradas as experiências necessárias:

[...] perde-se também o grupo de equipa, a coesão [...] porque não há aquela união, só o facto de eles poderem-se abraçar, saltarem, sabes que nos jogos, e depois ganha, fazemos torneios, é outro espírito [...], diferente, uma pessoa quando ganha tem tendência a abraçar uns aos outros [...]. (Professor 5) .

Em quarto lugar, sugerem que as atividades de desenvolvimento autónomo das capacidades motoras, tomadas durante o confinamento, levaram a resultados iníquos:

[...] já falei com outros colegas, nós sentimos muito um decréscimo muito grande em termos de aptidão física, ou seja, nós sentimos que os miúdos voltam com muito mais dificuldades em termos de capacidades motoras [...]. (Professor 1)

Em quinto, as perceções são de que os alunos aprenderam regras de funcionamento e relacionamento diferentes das anteriores, no sentido do distanciamento físico (como a defesa passiva) e foram confrontados com a aprendizagem de que o banho/higiene poderia/deveria ser dispensado ou adiado – o que justificam com o momento, ou seja, clarificando que se trata da reformulação de aprendizagens em função das necessidades momentâneas e específicas ao período pandémico.

As aprendizagens na área da higiene, como tudo, foram mudadas. Eles deixaram de ser aconselhados a tomar banho na escola, aliás, são aconselhados a tomar banho em casa. Para uns até é possível, porque vão a casa depois da aula, mas para a maioria não é possível e habituam-se a ficar muito tempo na escola sem banho. (Professor 2)

Finalmente, os professores consideram que os períodos de confinamento não estiveram na origem de aprendizagens consolidadas dos conhecimentos, porque quando os alunos retornaram, as aprendizagens não eram claras; nem permitiram a manutenção da aptidão física.

Discussão

Este estudo acompanha resultados de outras investigações que apontam a reinvenção da EF (Araújo *et al.*, 2021; Varea& González-Calvo, 2021). Contudo, sugere explicações novas, de que essa reinvenção ocorreu por afastamento entre as expectativas das entidades e a realidade contextual e por desagregação das práticas letivas de aprendizagem,

Primeiro, as expectativas das entidades eram no sentido de assegurar as aprendizagens e o currículo, enquanto os relatos dos professores sugerem que as aprendizagens essenciais foram cerceadas, as específicas da EF poderão ter ficado irreconhecíveis e o currículo foi ativamente modificado. Esse afastamento sugere que a ação de políticos, entidades e professores estiveram ancoradas em perceções dispares e, por isso, podem estar na origem de políticas desfasadas das necessidades dos contextos.

Um indicador desse desfasamento pode ser o Plano de Recuperação e Resiliência (Ministério do Planeamento, 2021), que não apresenta qualquer orientação para a situação específica da EF, e a recente Recomendação “A Escola no Pós-Pandemia” do Conselho

Nacional de Educação (2021), que exclui referências claras às perdas que têm vindo a ser evidenciadas.

Estas ausências são sugestivas de que a imagem de uma certa normalidade das aprendizagens – e o conseqüente uso da classificação da disciplina para ordenação dos alunos no concurso de acesso ao ensino superior –, poderá estar na origem da quase inexistente intervenção político-pedagógica na área da recuperação das aprendizagens da disciplina que mais terá sido alterada pelas condições pandémicas.

A explicação para estes resultados poderá estar na construção social dos agentes da EF, que valoriza a classificação e a paridade da disciplina; e no desenvolvimento profissional durante a pandemia.

Quanto à construção social, dados recentes sugerem que há um estatuto informal que pressiona para que os docentes assegurem o alcance dos objetivos educativos, apesar de condições muito variáveis e, como na pandemia, até radicais, o que pode estar a levar a que a classificação da disciplina seja uma linha de fuga que os professores utilizam como salvaguarda de processos de ensino eficazes (Silva & Dinis, 2022). Assim, a pandemia pode ter levado a que esse estatuto informal tenha guiado os professores a reconfigurarem as suas ações para integrarem as limitações de aprendizagem, sem que o grau de validade das aprendizagens (e as respetivas classificações) pudessem ser postas em causa. Talvez por isso, mesmo com limitações na aprendizagem da ginástica ou dos jogos desportivos coletivos (relatadas pelos docentes) que sugerem que as aprendizagens essenciais não foram alcançadas, tenha havido a normalização da imagem das aprendizagens da EF.

Então, o desenvolvimento profissional massivo pode ter sido um elemento de doutrinação sobre os resultados esperados. Sabemos que, durante a pandemia, os professores passaram por momentos de ensino stressantes (Morocho *et al.*, 2021) e é natural as orientações das entidades representativas oferecessem um certo alívio dessa situação, por se tratar de certezas num ambiente incerto. Contudo, esse desenvolvimento profissional seguiu o padrão de re-instrumentação (Sachs, 2009), assente na massificação de técnicas e boas práticas, que permite que os professores tenham acesso imediato a instrumentos de ensino, mas, também, tende a limitar a reflexão tão necessária a evitar a reprodução mecânica e ineficaz de estratégias (Opfer & Pedder, 2011). Isso pode ter contribuído para limitar a reflexão crítica e contextualizada dos docentes e à aceitação de práticas homogêneas e

inadequadas, face às condições pandémicas, em particular à manutenção da imagem de aprendizagem quando as condições de normalidade, presença, contacto físico e colaboração estavam profundamente alteradas.

Finalmente, este estudo também sugere que os alunos perderam a centralidade. Passaram a estar mais afastados dos colegas, quando era suposto que participassem ativamente no seu ensino, avaliação e aprendizagem; tiveram menos acesso a momentos de criação pessoal e coletiva, para passarem a obedecer ao comando do professor; e a avaliação aumentou os momentos de reprodução/repetição de ações e diminuiu os que convocavam a adaptação e a interpretação do jogo/concurso/prova.

Isto desafia as conceções educativas da autonomia e sugere que as aprendizagens essenciais nessa área (mas também na saúde, bem-estar e domínio do corpo) estão postas em causa, porque o isolamento físico dos alunos foi acompanhado de isolamento pedagógico.

Notas conclusivas

No início da pandemia, antecipava-se que a EF estaria muito sensível aos efeitos das restrições à proximidade. Pois bem, esta pesquisa sugere que as ações tomadas parecem ter levado à dessensibilização das práticas letivas, pela remoção da sua reciprocidade e interdependência, eventualmente devido ao hiato entre a conceção de EF dos programas, as recomendações das entidades representativas e a realidade enfrentada pelos professores.

No caso da aprendizagem, parece ter ocorrido o fenómeno de desprojeção, já que as aprendizagens dos alunos deixaram de estar projetadas no período de vida para lá da escola, para se focarem no momento atual; e, em certa medida, o projeto de aprendizagem assente em relações, cooperação e movimento, ficou mitigado. Isto é relevante, porque a educação é, exatamente, um percurso inacabado em rumo a um futuro e, por isso, os dados sugerem que a componente educativa da disciplina ficou diminuída – talvez tenha existido mais uma disciplina de formação física do que de Educação Física. Assim, este estudo sugere que há a necessidade de reconstruir a disciplina junto de alunos que, durante pelo menos dois anos letivos, não lhe puderam aceder.

Nesse sentido, o período pandémico parece ter assistido à auto-marginalização da EF, já que perante condições radicais e que descaracterizaram as práticas letivas, o que se ensinou (e as expectativas de ensino) foi diferente do que foi aprendido (e das expectativas de aprendizagem) (ver, também, Silva & Dinis, 2022 nesta publicação) – o que pode contribuir

para consolidar a imagem de que as aprendizagens dos alunos na EF podem ser conseguidas com condições muito diferentes das desejáveis (Figura 5). Figura 5: Enquadramento dos resultados.



Fonte: Elaboração dos autores.

Talvez tivesse sido mais proveitoso assumir que a EF da pandemia não poderia ser a mesma dos outros tempos e, reciprocamente, que as suas práticas letivas não estariam asseguradas com a forma necessária a cumprir os objetivos educativos – o que, talvez, tivesse clarificado a extensão dos impactos pandémicos nas aprendizagens de Educação Física e evitado essa imagem de flutuação curricular perene.

Referências bibliográficas

- Araújo, A. F., Lima, J. D., Lima, T. T., Silva, A. E., Pequeno, L. K., Fernandes, B. G., . . . Nunes, A. C. (2021). Como os profissionais de educação física se reinventaram durante a pandemia do Covid-19. *Research, Society and Development*, 10(13), pp. 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21045>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Centeio, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). The Success and struggles of physical education teachers while teaching online during the COVID-19 Pandemic. , 40(4), pp. 667–673. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0295>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Dallolio, L., Marini, S., Masini, A., Toselli, S., Stagni, R., Bisi, M. C., . . . Ceciliani, A. (2022). The impact of COVID-19 on physical activity behaviour in Italian primary school children: a comparison before and during pandemic considering gender differences. *BMC Public Health*. <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-021-12483-0>

- Daum, D. N., Goad, T., Killian, C. M., & Schoenfeld, A. (2021). How do we do this? Distance learning in Physical Education — Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), pp. 5-10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886836>
- Direção-Geral de Saúde. (2020). *Orientações para a reatuação em regime presencial das aulas práticas de Educação Física*. Obtido em 01 de 04 de 2021, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_educacao_fisica_20202021_dge_dgs.pdf
- Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens. (2021). *Estudo diagnóstico das aprendizagens: Apresentação de resultados*. Instituto de Avaliação Educativa. Obtido em 29 de 04 de 2021, de https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/ED_Apresentacao-de-Resultados.pdf
- Gois, P. K., Brunet, P. D., Braga, F. L., Barbosa, R. R., & Costa, D. R. (2021). Reflexões sobre o impacto da pandemia na educação física escolar. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 8(3), pp. 220-227. Obtido de <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1213>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. *European Physical Education Review*, 28(1), pp. 205–224. <https://doi.org/10.1177/1356336X211031533>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The land scape of qualitative research: theories and issues* (pp. 195-219). Sage Publications.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º ano*. Ministério da Educação.
- Júnior, P. R., & Correia, M. S. (2020). Pandemia da COVID-19 e práticas de atividades físicas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. *Science and Knowledge in Focus*, 3(2), pp. 49-60.
- Killian, C. M., Daum, D. M., Goad, T., Brown, R., & Lehman, S. (2021). How do we do this? Distance learning in Physical Education — Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), pp. 11-17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886838>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Macedo, M. M., & Neves, L. E. (2021). Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), pp. 1-5. Obtido de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6283>
- Martins, G. D., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Morales, S., Riera, P., Pons, A., & Taibo, O. G. (2021). Physical activity recommendations during the COVID-19 pandemic: a practical approach for different target groups. *Nutrición Hospitalaria*, 38(1), pp. 194-200. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.03363>
- Nyenhuis, S. M., Greiwe, J., Zeiger, J. S., Nanda, A., & Cooke, A. (2020). Exercise and fitness in the age of social distancing during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*, 8(7), pp. 2152–2155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaip.2020.04.039>
- Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sport, Education and Society*, 22(3), pp. 305-320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>

- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Em A. M. Simão, & M. A. Flores, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores* (pp. 99-118). Edições Pedagogo.
- Silva, N. M., & Dinis, S. P. (2022). A Educação Física nos tempos de crise: que estatuto emerge? *Revista Portuguesa De Investigação Educaciona*(23), pp. 1-33. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11400>
- Tulchin-Francis, K., Stevens, W., Gu, X., Zhang, T., Roberts, H., Keller, J., . . . VanPelt, J. (2021). The impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on physical activity in U.S. children. *Journal of Sport and Health Science*, 10(3), pp. 323-332. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2021.02.005>
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child Popverty: A Social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5), pp. e243–e244. [http://dx.doi.org/10.1016/s2468-2667\(20\)30084-0](http://dx.doi.org/10.1016/s2468-2667(20)30084-0)
- Varea, V., González-Calvo, G., & García-Monge, A. (2022). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), pp. 32-42. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>

Fontes normativas ou jurídicas

Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março. Diário da República n.º 56/2021, 1º Suplemento, Série I, p. 10 – 16.

Desigualdade e Exclusão Digital no Brasil num Contexto Pandêmico

Caroline Tavares de Souza Clesar

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

caroline-tavares@uergs.edu.br

Lucia Maria Martins Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo

A pandemia causada pela COVID-19 expôs um problema crônico relacionado à desigualdade e à exclusão digital no Brasil. A infraestrutura das escolas de rede privada, que atendem as classes mais privilegiadas economicamente, costuma ofertar laboratórios e recursos diversos que permitem diversidade e inovação nas práticas pedagógicas, quando se considera o contexto das tecnologias digitais. Já a rede pública brasileira possui cenário diverso. Ou seja, na sua maioria, as escolas públicas possuem infraestrutura bem aquém do desejado, apesar de esforços concentrados em alguns locais que despontam como polos de inovação. Nesse sentido, se esse cenário era preocupante em tempos pré-pandêmicos, durante a pandemia da COVID-19 ele se tornou alarmante. Os estudantes de escola pública, em virtude de contexto pessoal, passaram a ficar alijados dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que uma grande parcela não possui condições mínimas de acesso à internet. Nesses casos, a alternativa utilizada pelas escolas públicas foi de realizar um ensino por correspondência, em que os pais ou responsáveis retiravam nas dependências da escola apostilas com o conteúdo e com as atividades para que os estudantes pudessem estudar em casa. Todavia, na maior parte dos casos, os estudantes não tinham suporte familiar para a realização de tais atividades. Também no ensino superior a pandemia se mostrou desigual nas instituições públicas e privadas. Nesse aspecto, este estudo teve como objetivo investigar as divergências e convergências nas experiências vivenciadas pelos professores formadores que atuaram no ensino remoto em IES públicas e privadas. A partir da realização de um percurso investigativo com professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática que atuaram no ensino remoto, foi possível compreender e sistematizar os movimentos realizados, desde o estabelecimento do ensino remoto emergencial até o retorno ao “novo presencial”, bem como analisar o trabalho docente no contexto pandêmico. Os resultados da pesquisa apontam que houve uma sobrecarga no trabalho docente, especialmente no período do ensino remoto emergencial, em 2020/1, pelos professores das IES privadas, que tiveram um processo de migração do presencial para o remoto quase que instantâneo, num intervalo médio de três dias. Além disso, destaca-se a necessidade de ampliação e garantia de uma estrutura tecnológica no país, de modo que a inclusão digital possa ser uma realidade para todos os cidadãos, possibilitando a alfabetização digital, tendo em vista que as lições aprendidas durante a pandemia estão alterando o modo de se relacionar, de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: Desigualdade digital; Exclusão digital; Educação brasileira; Ensino remoto.

Introdução

A pandemia causada pela COVID-19 no Brasil evidenciou cenários muito diversos oriundos da desigualdade social, os quais sempre existiram no âmbito educacional, mas que nesse período se mostraram ainda mais avassaladores. Isto é, o Brasil sempre foi um país

desigual e tal disparidade esteve presente no âmbito educacional desde que o mesmo foi criado, contudo isso somou-se à pandemia mostrando os mais profundos abismos existentes entre a rede pública e a rede privada de ensino (Couto; Couto & Cruz, 2020).

Nesse contexto, em pesquisa realizada anteriormente, ficou evidente o conceito de exclusão digital a partir dos cenários identificados na rede privada e na rede pública municipal das escolas de educação básica do município de Porto Alegre/RS, no sul do Brasil (Souza, 2017). Por exemplo, enquanto nas escolas da rede privada os estudantes possuíam laboratórios de informática móveis (utilizados em sala de aula com o aporte de uma equipe técnica de apoio ao docente titular da turma) e realizavam atividades que contemplavam os conhecimentos específicos associados às tecnologias digitais, nas escolas da rede pública os laboratórios eram sucateados e sem a presença de funcionários especializados que pudessem assessorar os docentes no uso das ferramentas digitais. (Souza & Giraffa, 2019).

Naturalmente, como já referido, o abismo existente entre a rede pública e a privada não foi originado em virtude da pandemia, porém a impossibilidade de realizar práticas de ensino e de aprendizagem no ambiente presencial ampliou ainda mais esse distanciamento. Se antes os estudantes da rede pública eram privados do uso de aparatos tecnológicos para fins educacionais, no contexto da pandemia muitos deles foram impedidos de vivenciarem as experiências proporcionadas pelo ensino remoto por não possuírem dispositivos eletrônicos e/ou acesso à internet que lhes permitisse estudar em ambientes on-line fora do espaço escolar.

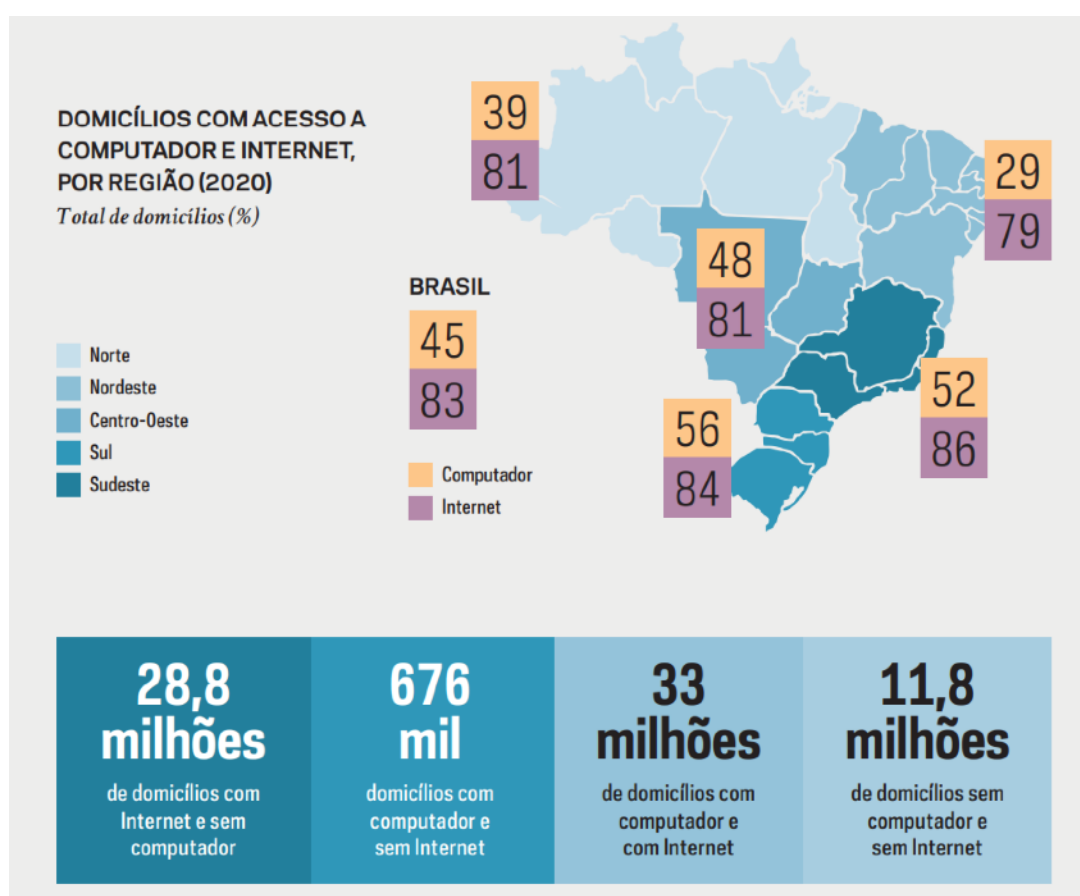
Nessa esfera, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2021) mostrou dados preocupantes no comparativo entre escolas públicas e escolas privadas, especialmente com relação à realização de encontros on-line síncronos com a possibilidade de interação entre estudante e professor: apenas 35,5% das escolas públicas possibilitaram essa interação direta, enquanto 69,8% das escolas privadas realizaram essa oferta.

Nessa mesma lógica, a pesquisa sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, apontou que, no ano de 2020, 83% dos domicílios possuíam algum tipo de conexão à internet. Com relação aos dispositivos utilizados para acessar a rede, o telefone celular foi apontado como sendo o principal, atingindo 99% dos usuários de 10 anos ou mais, sendo que para mais da

metade desses usuários o acesso se deu exclusivamente pelo uso do telefone celular (TIC Domicílios, 2020).

Ademais, a análise dos dados permitiu constatar que as populações das classes DE, bem como as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas eram as mais excluídas nesse contexto, seja por não terem acesso à internet ou por acessarem a rede exclusivamente pelo telefone celular (TIC Domicílios, 2020). À vista disso, a figura 1 mostra o percentual de domicílios com acesso a computador e à internet no ano de 2020.

Figura 1 - Domicílios com acesso a computador e internet



Nota. TIC Domicílios (2020).

Outrossim, os impactos causados pela pandemia não atingiram apenas a educação básica, observou-se que no ensino superior o retorno dado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede pública, que nesta investigação teve como foco o estado do Rio Grande do Sul (RS), localizado na região Sul do Brasil, foi mais lento e de forma parcial, se comparado com as instituições privadas.

Nesse âmbito, a investigação aqui apresentada é um recorte da pesquisa realizada em nível de doutoramento¹, em que se buscou investigar como as experiências vivenciadas no contexto do ensino remoto, por professores formadores de cursos de Licenciatura em Matemática, ressignificaram suas práticas pedagógicas. No processo de análise dos dados produzidos durante as entrevistas, um dos elementos que emergiu foi o distanciamento entre as experiências relatadas pelos professores de IES privadas e pelos professores de IES públicas. Isto posto, o estudo em pauta visou averiguar as divergências e convergências nas experiências vivenciadas pelos professores formadores que atuaram no ensino remoto em IES públicas e privadas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada, de cunho fenomenológica e abordagem qualitativa, foi apoiada em Estudo de Caso (Lüdke & André, 1986). Quanto aos objetivos, a pesquisa se constituiu como exploratória, na medida em que permitiu ao investigador ampliar seu conhecimento acerca de um problema previamente estabelecido (Triviños, 1987).

A pesquisa de campo foi realizada com os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática de IES públicas, privadas e comunitárias do estado do Rio Grande do Sul que atuaram no ensino remoto, por meio da realização de um percurso investigativo composto por quatro entrevistas semiestruturadas. Denominou-se percurso investigativo o período de produção de dados gerados de outubro de 2020 a abril de 2022. Utilizou-se como método de análise de dados a Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes & Galiuzzi, 2014), uma abordagem de análise de dados qualitativos consolidada no Brasil, que transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso.

Os participantes da pesquisa foram selecionados com base no método de amostragem *Snowball*², partindo-se de um grupo inicial de quinze professores e concluindo a pesquisa com onze participantes. Buscando manter o anonimato dos participantes da pesquisa, conforme os princípios éticos da pesquisa qualitativa, foram utilizados nomes fictícios, inspirados em matemáticos e matemáticas que marcaram a história da Matemática a partir das suas contribuições e pesquisas.

¹ A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² A técnica metodológica *Snowball* (bola de neve) é caracterizada pela indicação de novos participantes para a pesquisa pelos próprios participantes até chegar ao ponto de saturação.

Resultados e discussões

O processo de análise de dados seguiu as etapas previstas na ATD, sendo elas: a desmontagem de textos, o estabelecimento de relações, o captar o novo emergente e, por fim, um processo de auto-organização dos dados que leva à construção das categorias (Moraes & Galiuzzi, 2014). Esse processo conduziu a construção das seguintes categorias emergentes: **Do presencial ao “novo presencial”**, que buscou compreender e sistematizar os movimentos realizados no ensino superior, desde o estabelecimento do ensino remoto emergencial até o retorno ao que denominamos “novo presencial”; e **O trabalho docente no período pandêmico**, que analisou a sobrecarga do trabalho docente nesse período buscando comparar a atuação dos professores da rede pública e da rede privada do ensino superior.

Do presencial ao “novo presencial”

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas³ e comunitárias⁴ migraram do ensino presencial para o ensino síncrono remoto emergencial (ESRE) num intervalo médio de três dias, sendo que as IES públicas levaram, em média, cinco meses para retornar às atividades de ensino no modelo remoto. Cabe salientar que o termo ESRE foi adotado no propósito de caracterizar o modelo utilizado nesse processo de migração imediato realizado em 2020/1 pelas IES privadas e comunitárias, do presencial para o remoto, tendo em vista que foi nesse período inicial que se caracterizou a **emergencialidade**, pautada essencialmente nas incertezas e nas medidas adotadas a curto prazo.

Já o semestre letivo de 2020/2 foi pautado pela **urgência**, não mais pela emergência; sendo adotado, a partir desse contexto, o termo de ensino síncrono remoto (ESR) ou apenas ensino remoto (ER). Nesse sentido, a partir do segundo semestre de 2020, foi possível observar uma consolidação do ensino remoto, pautada fundamentalmente por uma maior apropriação dos professores pelas ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, assim como pela emissão de orientações mais sólidas e tomadas a médio prazo.

O retorno ao ensino presencial, previsto para o início do ano de 2021, precisou ser mais

³ Criada por uma empresa, uma cooperativa, uma fundação privada, ou uma associação.

⁴ Termo usado no Brasil para as instituições que não têm finalidades lucrativas e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional.

uma vez adiado em virtude das medidas sanitárias, reforçando, assim, a consolidação do ensino remoto. Ou seja, passado um ano desde o surgimento do ensino remoto, em 2021/1, os professores e estudantes estavam ambientados às plataformas digitais, sendo que as estratégias de ensino e de aprendizagem já haviam sido criadas e refinadas ao longo de 2020. E, assim sendo, as inseguranças e as dificuldades enfrentadas no ESRE passaram a dar espaço para discussões relacionadas às possibilidades e às vantagens proporcionadas por esse modelo.

Nessa lógica, durante os três semestres em que o ensino remoto se estabeleceu, os professores tiveram a oportunidade de revisitar e ressignificar suas práticas docentes, além de experimentar ferramentas e ambientes on-line, testar novas metodologias e formas de avaliação, aprimorar os recursos utilizados, entre outros. Quer dizer, o período alargado das práticas pautadas no ensino remoto possibilitou que esse fosse refinado, tendo por base a prática reflexiva e as trocas feitas entre os pares e com os estudantes.

Outro ponto a destacar diz respeito às flexibilizações feitas por parte dos órgãos reguladores, as quais causaram uma disparidade na oferta do ensino, tanto em relação à educação básica quanto à superior. No ensino superior, as instituições privadas e comunitárias demonstraram maior agilidade desde o início da pandemia, enquanto as instituições públicas, de um modo geral, necessitaram de um maior intervalo de tempo para adotar estratégias de ensino não-presencial.

No ano de 2021, as instituições privadas e comunitárias de ensino superior iniciaram, mesmo que de forma incipiente, um retorno gradual ao presencial, enquanto as instituições públicas permaneceram quase que exclusivamente⁵ de forma remota. À vista disso, o retorno ao ensino presencial em 2021/2 se deu de forma variada e incremental, considerando as especificidades de cada região, a instituição e o contexto no qual estava inserido, além de estar fortemente regulado pelas orientações governamentais relacionadas às liberações de convívio presencial, visto que a vacinação já estava adiantada (pelo menos a 1ª dose).

Nesse modelo, denominado ensino **bimodal** ou **presencial simultâneo**, as instituições passaram a ofertar alguns encontros presenciais (cerca de 25% da carga horária total de cada disciplina) e o restante permaneceu de forma remota. Ou seja, ficou facultado ao

⁵ O recorte dessa pesquisa se dá nos cursos de Licenciatura em Matemática. Cursos da área da saúde e outros com muitas disciplinas práticas tiveram seu retorno ao presencial ainda no ano de 2020.

estudante ir à instituição ou assistir à transmissão simultânea ou, ainda, ver sua gravação após o encontro presencial, de acordo com o regramento de cada IES.

O retorno parcial ao ensino presencial durante o ensino bimodal em 2021/2 serviu como um laboratório para inserir elementos oriundos do ensino remoto no ensino presencial, o que foi amplamente utilizado no retorno integral ao que denominamos de “**novo presencial**”, o qual foi estabelecido a partir de 2022/1. Destaca-se o “novo presencial” para diferenciar daquele presencial vivenciado no período pré-pandêmico, uma vez que as experiências de adaptação das práticas pedagógicas para o remoto possibilitaram a ressignificação dessas práticas ao longo desse processo.

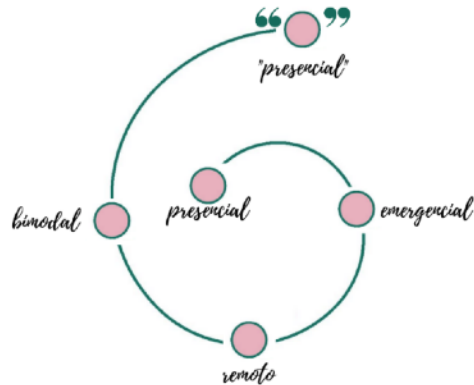
Isto posto, o retorno ao “novo presencial” não deve ser entendido como “um voltar ao ponto de partida” (o ano de 2019), pois as experiências oriundas do ensino remoto deixaram suas heranças, em algum grau. Ou seja, uma experiência intensa, disruptiva e mobilizadora como a pandemia tem seus efeitos modificadores, mesmo para aquele docente que deseja reverter a mudança ocasionada por todos estes movimentos. Os estudantes não são mais os mesmos, o espaço escolar não é mais o mesmo... a escola, e aqui estendemos também para a universidade, como entendíamos “morreu” (Nóvoa & Alvim, 2021).

Além disso, as IES apresentaram uma maior diversidade na oferta do ensino que passou a contemplar, além do ensino presencial, o ensino híbrido, mesclando as atividades e os encontros presenciais com elementos próprios do ensino remoto on-line, o ensino com transmissão simultânea, no qual é facultado aos estudantes participar do encontro de forma presencial ou remota, e o retorno presencial integral. Contudo, destaca-se que mesmo as instituições que retornaram ao ensino presencial integral levaram consigo as marcas do remoto.

Em outros termos, as experiências vivenciadas durante o período do ensino remoto, desde a emergencialidade, passando pela sua consolidação e retornando ao ensino presencial, proporcionaram aos professores uma imersão no uso de tecnologias digitais associadas aos ambientes virtuais de aprendizagem, de forma massiva e intensa, o que possibilitou a reflexão acerca da sua prática docente. Muito do que antes se fazia de modo automático passou a ser repensado e, ainda que a experiência do ensino remoto não tenha causado a curto prazo as expectativas que muitos pesquisadores do campo tinham no início da pandemia, ela gerou um movimento interessante, o qual cunhamos como a espiral de

experiências (figura 2).

Figura 2 - Espiral de experiências



Nota. Elaborado pelas autoras (2022).

Dessa forma, define-se como espiral de experiências o movimento realizado pelos professores que vivenciaram a experiência da migração emergencial do ensino presencial para o remoto, consolidaram-se na experiência remota e, depois retornaram ao “novo presencial”, tendo vivenciado a etapa transitória da retomada ao presencial o momento bimodal e, finalmente, retornaram à presencialidade.

Enfim, a espiral foi intencionalmente construída, partindo do centro e se expandindo, trazendo como referência o processo realizado pelos professores que atuaram de forma intensa ao longo desse período e que puderam, dessa maneira, expandir suas experiências, seus conhecimentos pedagógicos, avaliativos e instrumentais, seus modos de ver o mundo e compreender os processos de ensino e de aprendizagem.

O trabalho docente no período pandêmico

As instituições que compuseram o lócus dessa investigação apresentaram diferenças significativas no *modus operandi*. Assim dizendo, as instituições privadas e comunitárias migraram do presencial para remoto num intervalo médio de três dias, sendo que os professores precisaram se adaptar e criar estratégias de forma muito rápida, numa resposta imediata à pandemia. Já as instituições públicas fizeram esse processo de forma lenta e gradual, levando, em média, cinco meses para retomar as aulas presenciais (que haviam sido suspensas) de forma remota.

As instituições privadas seguiram no ensino remoto o mesmo planejamento que estava previsto para o ensino presencial, sendo que cada professor manteve a sua carga horária em sala de aula. Entretanto, a carga de trabalho aumentou consideravelmente, como destacado na fala da professora Ada (2020), “eu tinha 18 horas no primeiro semestre e eu acho que **eu tinha uma carga horária de 12 horas por dia de trabalho** mais ou menos. Eu passava o dia trabalhando para eu poder dar conta de tudo”. Em contrapartida, a instituição pública fez um novo planejamento para o ensino remoto, reduzindo a carga horária dos professores e ofertando apenas as disciplinas que, num primeiro momento, foram indicadas como aptas a serem ministradas nesse modelo pelos próprios professores.

Nesse âmbito, em pesquisa realizada em contexto pré-pandêmico, Carmo, Fleck e Santos (2015) já apontavam algumas diferenças no trabalho docente em universidades públicas e privadas. Um dos pontos destacados pelos autores era justamente a questão salarial: de um lado, os professores de IES privada que, de um modo geral, são horistas e seu salário é proporcional às horas trabalhadas (em sala de aula, tendo pouca carga horária destinada ao planejamento); de outro, os professores das IES públicas que atuam, de modo geral, em regime de dedicação exclusiva com carga horária prevista para ensino, planejamento e atendimento ao estudante, pesquisa e extensão (Carmo et al., 2015). Em outras palavras, aos professores das IES públicas é facultada a possibilidade de redução na carga horária prevista para o ensino para um maior tempo de planejamento, sem que isso traga impactos na sua remuneração.

A partir dos processos de transição feita pelas instituições investigadas, é possível inferir uma maior participação dos professores nas decisões feitas pela universidade pública, bem como o cuidado e o zelo pelos professores num momento tão delicado que a humanidade enfrentou. Evidente que as condições de oferta das instituições públicas e privadas possuem uma diferença bastante significativa que é o estudante. Enquanto nas universidades privadas o estudante precisa pagar pelos seus estudos (salvo aqueles que possuem algum tipo de bolsa de estudos), na pública isso não é um fator a ser considerado. Desse modo, as instituições privadas não poderiam exceder a suspensão das aulas por um tempo tão longo ou ainda reduzir a carga horária dos professores sem que isso impactasse financeiramente as instituições.

Entretanto, a manutenção do planejamento presencial durante o ensino remoto fez com que

o volume de trabalho docente aumentasse de forma significativa, o que é destacado pelas interlocuções de todos os participantes da pesquisa que atuam em instituições privadas e comunitárias, e elucidado na fala da professora Sophie (2021), ao afirmar que o primeiro semestre no ensino remoto foi muito complicado. Segundo ela, “foi muito cansativo de fazer, mesmo já tendo alguma experiência (com o uso de tecnologias digitais). Foi estressante porque eu ficava assim das oito da manhã às oito da noite, não saía da frente daquele computador, enlouquecida”. Na mesma lógica, a professora Radia corrobora o exposto ao comentar:

Mas se eu fosse destacar algo negativo, a cobrança. **Nós professores fomos muito, mas muito cobrados.** Assim, que nem eu te falei, por ser uma instituição privada, talvez, né, então nós fomos muito. Ali em março, quando começou, assim... março, abril, maio, até junho, nós tínhamos reunião geral com o diretor, com a coordenadora geral acadêmica, tinha reunião específica com o coordenador do curso, então ali foi muito desgastante. Eu me sentia preparada, porque eu já trabalhava com tecnologias, porém via essa angústia. Tinha as reuniões com cento e poucos professores. Essa angústia nos professores, né? Mais por uma situação nova, a questão da pandemia ali. Os próprios superiores a nós estavam com muitas incertezas, né? Aquela questão também... muitas empresas estão quebrando, então esse medo de perder aluno e a cobrança foi muita. Na minha percepção, foi além ali no começo. (Radia, 2020).

Por outro lado, a professora Agnesi, que atua numa IES pública, relatou como foi feita a transição e a readequação do semestre que estava em andamento, destacando a parada, entre março e agosto, como uma decisão acertada por parte da instituição.

Mas no nosso caso, eu achei que foi uma decisão muito, muito acertada a gente ter começado só em agosto. Eu não sei avaliar, assim, quanto seria melhor antes ou depois, mas, enfim, deu tempo. Primeiro não se tinha muita clareza quando. Parecia que ia ser um mês, dois meses, aí tudo voltava ao normal. Então, a coisa não foi assim, obviamente. E, enquanto isso, claro, teve muita discussão. Como fazer, o que fazer, **especialmente para poder atingir todos os alunos. Não dava para impor uma modalidade sem pensar que muitos não teriam acesso etc.** Bom, aí a decisão foi feita no nosso departamento, a gente fez uma discussão sobre as disciplinas que tinham sido ofertadas e que estavam ocorrendo naquelas duas semanas que se teve de aula. E aí se avaliou, assim, a quantidade de disciplinas, **tanto pensando nos professores como nos alunos.** Então, nem todas tiveram continuidade. Algumas foram canceladas e ficou assim praticamente, assim, cada professor ficou responsável por uma disciplina para poder se dedicar. Claro, tiveram alguns ajustes, alguns ficaram com dois, ou dois professores, cada um com uma e mais uma. Enfim, mas mais ou menos por aí. Pelo menos por uma disciplina cada professor ficou responsável para poder fazer toda a transformação, digamos, né, para a modalidade do ensino remoto. (Agnesi, 2020).

Um ponto que merece destaque é a atenção dada ao estudante, especialmente pela

diversidade de alunos atendidos pelas IES públicas. Nesse sentido, foram criadas estratégias a fim de que a maioria dos estudantes tivessem acesso às condições mínimas para manter suas atividades durante o período do ensino remoto. O mesmo também ocorreu nas IES privadas e comunitárias, como relatado pelos professores Henri e Emmy, os quais atuam numa mesma instituição, ao destacarem que a universidade trabalhou no sentido de atender àqueles estudantes que não tinham acesso às tecnologias, emprestando equipamentos aos que necessitavam, bem como com o fornecimento de chips para alguns estudantes que não tinham acesso à internet. De modo similar, a professora Mary, que trabalha diretamente com estudantes bolsistas, relatou que a IES onde trabalha também realizou o empréstimo de computadores aos estudantes que não possuíam condições para acompanhar o ensino remoto.

Dizer que todos os estudantes foram atendidos não é possível, dada a diversidade de condições na sua origem. Entretanto, é possível afirmar, com base no relato dos participantes da pesquisa, que as IES, tanto públicas quanto privadas e comunitárias, fizeram um esforço de abranger o máximo possível, isto ocorreu. Desse modo, destaca-se que o suporte e apoio institucional aos professores e estudantes foi um ponto chave no processo do ensino remoto, especialmente no momento emergencial.

Considerações finais

A pandemia viabilizou uma oportunidade de intensa reflexão e necessidade de adaptação em curto espaço de tempo, o que oportunizou a resignificação das práticas docentes. Contudo, isso se deu em graus diferenciados, considerando as experiências pedagógicas pregressas, a fluência digital, as concepções sobre ensino e aprendizagem, a carga horária de trabalho, o suporte institucional, entre outros. A migração para o ambiente on-line foi mandatória, não foi uma escolha. O ensino remoto foi uma demanda intensa e emergencial que exigiu dos professores a capacidade de se reinventar. Para alguns, a pandemia foi vista como uma oportunidade; para outros, como um desafio.

Destacamos, nesse ponto, o cuidado em não romantizarmos a sobrecarga de trabalho docente. O ensino remoto emergencial foi bastante desgastante e até mesmo um momento de sofrimento para alguns professores, especialmente para aqueles que atuam em IES privadas e comunitárias, que mantiveram os planejamentos do ensino presencial e que migraram de forma quase instantânea para o ensino remoto. Ou seja, de uma hora para

outra os professores das IES privadas e comunitárias precisaram reformular todo um planejamento que era presencial para ferramentas e plataformas on-line, isso exigiu dos professores uma maior carga horária de planejamento que, na maior parte dos casos, não foi remunerada.

Os professores precisaram se reinventar e, de modo geral, deram conta dessa demanda, mas o preço pago foi bastante alto, especialmente em horas de trabalho para além da sua carga horária semanal. Quer dizer, foram horas de trabalho não remuneradas atendendo dúvidas de estudantes via WhatsApp, preparando materiais didáticos para as plataformas digitais, aprendendo a utilizar novas ferramentas que não eram usuais até então, entre outros.

Apontamos, por fim, como sendo essencial a ampliação e a garantia de uma estrutura tecnológica no país, de modo que a inclusão digital possa ser uma realidade para todos os cidadãos, possibilitando a alfabetização digital. Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessária a criação de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais presentes no Brasil, na medida em que as lições aprendidas durante a pandemia estão alterando o modo de se relacionar, de ensinar e de aprender.

Referências bibliográficas

- Carmo, K. L. F., Fleck, C. F., & dos Santos, J. U. D. L. (2015). Docente em universidade pública ou privada? Desafios, oportunidades e diferenças. *Revista de Administração IMED*, 5(2), 166-180.
- Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. D. M. P. (2020). # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. *Educação*, 8(3), 200-217.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica*. Brasília: Inep, 2021.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. do C. (2014). *Análise Textual Discursiva* (2a ed). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO 1870-1920-1970-2020. *História da Educação*, 25.
- Souza, C. T. D. (2017). *O ensino de matemática nos anos iniciais em tempos de cibercultura: refletindo acerca da formação do pedagogo* (Master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).
- Souza, C. T., & Giraffa, L. M. (2019). Exclusão digital: a nova fase da exclusão social. In *V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CRÍTICA*.
- TIC Domicílios. (2020). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. Comitê gestor da internet no Brasil. São Paulo.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas SA.

“Menino de 8 anos protestando?”: Análise de Comentários sobre Crianças Militantes em Reportagens do UOL¹

Winycius Morais dos Santos
PUC-Campinas

winymorasa85@gmail.com

Juliana Doretto PUC-Campinas

Introdução

Em 5 de setembro de 2019, durante um evento na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, o então prefeito Marcelo Crivella mandou recolher exemplares de uma revista em quadrinhos, “Vingadores, a Cruzada das Crianças”, que continha a ilustração de um beijo entre dois personagens masculinos, afirmando ser conteúdo impróprio para os jovens². Houve um grande movimento de resistência à proibição, compreendida como censura e homofobia: no dia 7 de setembro, o youtuber Felipe Neto, por exemplo, financiou a distribuição gratuita de 14 mil livros com temática LGBTQ+ durante a Bienal e mais tarde, no mesmo dia, manifestantes circularam pelos três pavilhões³ do evento, com faixas e cartazes, até a sala onde representantes da Secretaria Municipal da Ordem Pública estavam reunidos com a direção da Bienal. A prefeitura novamente buscava obras com temática gay que não estivessem “protegidas” de crianças e adolescentes, segundo reportou a imprensa. Entre os manifestantes, Pedro Otávio⁴, de 8 anos, ganhou notoriedade na mídia⁵, por denunciar a negligência com que Crivella tratava outros assuntos relacionados à cidade, enquanto persistia no ataque à diversidade na literatura. Ele segurava um cartaz que dizia: “Coloca gás na minha escola. Estou sem merenda há dois dias”. À reportagem do UOL⁶, que cobriu sua participação, ele declarou seu posicionamento sobre os acontecimentos na Bienal: “[...] é só um beijo! A minha escola não tem gás há dois dias. Não era isso que o prefeito deveria estar vendo?”. Em seu cartaz, Pedro também destacou alguns outros pontos críticos no Rio de Janeiro: a falta de professores e de vagas em creches, bem como o perigo

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 2021/08256-0.

² Recuperado em 15 de janeiro de 2021, in <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/09/06/marcelo-crivella-prefeito-do-rio-manda-recolher-livro-da-bienal-e-gera-protestos.ghtml>

³ Recuperado em 15 de janeiro de 2021, in <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/07/nao-vai-ter-censura-manifestantes-fazem-ato-contra-crivella-na-bienal-do-rio.htm>.

⁴ O sobrenome do garoto não foi divulgado pela imprensa, o que reverbera outros casos em que a identidade da criança, que inclui seu nome completo, não é respeitada.

⁵ Recuperado em 15 de janeiro de 2021, in <https://oglobo.globo.com/cultura/prefeitura-volta-tentar-recolher-livros-na-bienal-publico-reage-com-protestos-beijos-23934887>>.

⁶ Recuperado em 15 de janeiro de 2021, in <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/08/e-so-um-beijo-diz-menino-de-8-anos-que-protestou-na-bienal.htm>.

e a violência presentes nos bairros da cidade.

Em janeiro de 2021, o UOL Notícias destacou mais um caso de protagonismo político vindo de um jovem: Francisco Vera, de 11 anos, da Colômbia. O pré-adolescente foi ameaçado de morte por um usuário do Twitter após pedir que o governo disponibilizasse melhor conectividade à internet para o ensino a distância durante a pandemia da Covid-19⁷. Francisco é conhecido por seu ativismo ambiental desde os seus seis anos e criou o grupo Guardianes de la vida, que começou as atividades com as crianças “marchando até o centro da cidade, recolhendo lixo ao longo do caminho e entoando slogans sobre as mudanças climáticas”, segundo texto do portal. Francisco quis organizar um movimento em que os mais jovens fossem vistos como protagonistas, para incentivá-los a se juntar à causa. Atualmente, seu grupo é composto por aproximadamente 200 crianças colombianas, que denunciam os maus-tratos com o planeta e lutam contra essas ações.

Esses dois exemplos mostram que os jovens não apenas opinam publicamente sobre um assunto que faz parte da realidade deles, mas podem também militar pelas causas que lhes tocam, ainda que não sejam incentivados a isso: “Você pode conseguir a opinião das crianças sobre qualquer coisa — elas fazem parte da sociedade. Elas estão diretamente envolvidas em coisas como educação, mas nunca lhes perguntam sobre tais coisas” (Carlsson; Feilitzen, 2002, p. 156.) Nessa militância, eles não apenas fazem frente àqueles que se opõem às suas causas, mas ao próprio entendimento adulto sobre o papel social que as crianças e adolescentes devem cumprir. E isso fica claro em um dos comentários que leitores fizeram nas publicações do UOL que cobriram as ações de Pedro Otávio, reverberando o estigma de inaptidão política atrelado à infância e à adolescência: “Menino de 8 anos protestando? Não seria os pais dele usando a criança para esse fim?”.

Esse perceptível repúdio ao posicionamento da criança, inferiorizando os mais novos e os tratando como incapazes de lidar com questões políticas, reforça a ideia trazida por Buckingham (2007, p. 110): “[...] Se elas são tradicionalmente protegidas de materiais que alguns adultos acreditam poder prejudicá-las ou corrompê-las, elas também têm sido impedidas de se envolver nas decisões políticas que influenciam áreas centrais em suas vidas.

Ao excluirmos as crianças e adolescentes de discussões políticas, eles são impedidos de

⁷ Recuperado em 1 de fevereiro de 2021, in <https://www.facebook.com/UOLNoticias/posts/5182317915116316>.

exercerem cidadania. Porém, assim como os adultos, eles têm o direito de expor suas opiniões e participar da vida política, segundo o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. E, ao negligenciarmos sua participação política na sociedade, eles realmente irão parecer incompetentes e desinteressados, justamente devido à falta de incentivo (Buckingham, 2007, p. 111).

Logo, diante desse cenário, buscamos, a partir de uma seleção dos mais de 3 mil comentários encontrados em duas publicações do UOL sobre as atividades políticas das duas crianças, compreender como parte do público leitor dessas reportagens entende essa ação, de modo a levantar os argumentos utilizados para defender ou atacar a prática. Assim, nossa pergunta-problema, desenvolvida durante uma pesquisa de iniciação científica, é: Como os comentaristas das reportagens do UOL que cobriram o caso de Pedro Otávio e Francisco Vera enxergam crianças que buscam divulgar seus pensamentos sobre questões políticas? Antes, porém, de analisarmos a reação dos leitores, vamos debater sobre a condição infantil e sua participação política na contemporaneidade.

A construção social da “incapacidade” da infância

Philippe Ariès (1981) demonstra como a infância não era uma fase da vida reconhecida entre os séculos XIII e XVIII. Por meio do estudo de produções artísticas, ele compreendeu que se tratava de uma faixa etária desconhecida pela arte, pelo fato de crianças serem pouco representadas em pinturas. Isso refletia como a sociedade encarava as crianças naquela época: a pintura era uma forma de registrar a realidade; logo, essa era uma prova de que essa fase da vida era menosprezada.

Uma das explicações para isso eram as condições de vida das crianças, que não lhes eram favoráveis entre os séculos XIII e XVII, já que elas sofriam com a alta taxa de mortalidade, em razão das condições sanitárias. As pessoas então não podiam se afetar com a perda eventual de um filho, conforme explica o autor: “Não se pensava como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. [...] Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época” (Ariès, 1981, p. 57). Ou seja, como as crianças morriam

constantemente, ter apego emocional a elas se tornaria uma frustração para as famílias caso elas não sobrevivessem. Por isso, os artistas não faziam questão de representá-las em suas pinturas.

Com o passar dos séculos, no entanto, mesmo com a taxa de mortalidade em alta, começam a surgir famílias que queriam deixar registradas as crianças que sobreviviam. Com isso, surgiu o retrato infantil. Essa ação indicava que “as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha” (Ariès, 1981, p. 58). Essa prática é, de fato, um marco na história da infância: os pais passam, com o tempo, a querer retratos de seus filhos para eles, especialmente durante o século XVII. “Foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal” (Ariès, 1981, p. 61).

Mesmo que as crianças tenham ganhado mais protagonismo na sociedade, ainda existia uma certa indiferença quanto a alguns cuidados na criação delas. Os pais não se preocupavam em abster seus filhos de assuntos e práticas relacionados à sexualidade, visto que se acreditava que a criança fosse alheia a essas questões e que, portanto, sua inocência não pudesse ser maculada. Brincadeiras sexuais eram incentivadas e praticadas, e a experiência sexual era precoce (Ariès, 1981, p. 132).

No entanto, com a mudança do significado de infância na sociedade ganhando força, essa fase da vida passa a receber atenção e a ser tratada com mais cuidado. Assim, a liberdade sexual deixou de ser habitual, tornando-se promíscua e vergonhosa, e passou a haver uma nova preocupação com as afrontas à civilidade dos jovens. A partir dessa perspectiva, se estabelece o estereótipo infantil que até hoje é reverberado pela sociedade: a criança frágil, inocente, incapaz, protegida e indiferente a assuntos do chamado mundo adulto. O autor menciona que “foi nessa época que se começou a realmente falar na fragilidade e na debilidade da infância. Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição sem importância” (Ariès, 1981, p. 138).

Porém, o que deveria ser uma solução, tornou-se, também, um problema: no final do século XVII, a infância é levada tão a sério a ponto de os filhos serem controlados, de modo a agradar aos interesses dos mais velhos. Isso fica claro na analogia feita por Philippe Ariès: “Tanto quanto possível, devem-se fechar todas as aberturas da gaiola... mas algumas barras devem ser deixadas abertas para que as crianças vivam e gozem de boa saúde; é assim que

se faz com os rouxinóis para que eles cantem, e com os papagaios para que aprendam a falar” (Ariès, 1981, p. 141).

A vida escolástica é outro fator que contribui para o sentimento de aprisionamento, fragilidade e inaptidão infantil, uma vez que o surgimento da escola é marcado por uma motivação autoritária: separar as crianças do mundo dos adultos, de modo a poder controlá-las e fazê-las obedientes, visto que a ideia de transmitir conhecimento (e assim serem formatadas para a vida adulta) não seria possível sem impor aos estudantes uma disciplina rigorosa: “A preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão” (Ariès, 1981, p. 181).

Então, Ariès indica que as crianças foram de um extremo, em que eram menosprezadas e ignoradas, a um outro, em que eram demasiadamente vigiadas e doutrinadas. De fato, é importante levar em consideração que as crianças têm algumas peculiaridades, devido ao crescimento físico e cognitivo intenso, se comparadas aos adultos. Porém, a ideia de cuidado e proteção sugerida pelos moralistas do século XVII e pelo modelo escolar estabelecido contribuíram para a disseminação desse estigma de incapacidade infantil: além de enxergar as crianças como fracas, puni-las e controlá-las, a fim de agradar aos adultos, criando um sentimento de aprisionamento, o estereótipo de inaptidão social da criança torna-a mais dependente, impossibilitando-a de ter um papel ativo reconhecido na sociedade e impedindo-a de exercer sua cidadania.

Essa concepção segue nos dias atuais, e hoje aparece bastante atrelada ao uso das mídias eletrônicas e digitais pelas crianças. Há a defesa da ideia de que essas tecnologias são responsáveis por corromper uma fronteira que separa o que é infantil e o que é adulto, pelo fato de as crianças estarem vulneráveis e sujeitas à exposição daquilo que Buckingham (2007, p. 14) nomeia como “bastidores da vida adulta”: assuntos ligados a sexo, drogas e violência. Frente a esse contexto, prega-se que os jovens estão perdendo uma fase importante da vida, desperdiçando seu tempo com a tecnologia e envolvendo-se em situações perigosas; portanto, é preciso privá-los dela. Contra esse argumento, há aqueles que dizem que as mídias eletrônicas são uma realidade para a nova geração e que é importante aprender a lidar com elas; afinal, elas podem ter mais a contribuir do que a atrapalhar (Buckingham, 2007, p. 9).

Contudo, a tentativa de controle por parte dos pais é, de certa maneira, em vão, porque, para boa parte da nova geração, as mídias são uma realidade inegável. Por conta disso, há uma visão mais otimista crescendo atualmente, na qual a mídia desempenha um papel fundamental para a participação ativa dos jovens – ainda que por vezes não se leve em conta o fato de que as crianças também precisam de auxílio nesse consumo tecnológico: “Assim, as crianças são vistas como possuidoras de uma criatividade natural e espontânea, que seria (talvez paradoxalmente) liberada pela máquina; ao mesmo tempo, elas são vistas como vulneráveis, inocentes e carentes de proteção contra os danos que a tecnologia inevitavelmente lhes causará” (Buckingham, 2007, p. 32).

As crianças e a participação social

Quando pensamos em participação infantil, estamos falando das áreas de atuação social das quais as crianças devem fazer parte e da prática de escuta de suas ideias e opiniões. Ou seja, trata-se da:

[...] possibilidade de a criança expor suas ideias sobre sua vida e de participar dos processos de escolha e de decisões que fazem parte não apenas de seu crescimento mas também do desenvolvimento de sua cidade, de seu país e do mundo (lutar por sua “vontade de verdade”), respeitando, é claro, os limites de sua aquisição gradual de competências (Doretto, 2016, p. 16).

Assim, o exercício da cidadania, que inclui fazer parte das tomadas de decisões coletivas, a partir das instituições sociais e da política, é um dos elementos que definem o direito de participação das crianças. E isso está estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Crianças, da ONU (1989), que fez com que elas fossem reconhecidas como cidadãos ativas, sujeitos de direito, e não apenas como aqueles que devem ser protegidos (Doretto, 2016, p.15). Isso significa que não se trata somente de dar a oportunidade para que elas participem, mas também de reconhecer que elas devem protagonizar esse direito à participação.

Estudos a respeito da infância mostram que as crianças são seres capazes de expor suas opiniões e participar de debates que fazem parte de suas diferentes realidades; afinal, elas também vivem em sociedade e têm percepção daquilo que acontece ao seu redor (Carlsson; Feilitzen, 2002, p. 156). No entanto, como mostramos acima, elas são vistas como incapazes e, conseqüentemente, inaptas a participarem de ações públicas e exporem seus pensamentos — assim, estruturalmente, crê-se que apenas adultos devem participar de

decisões sociais. O “complexo de vulnerabilidade” em que as crianças se encontram, sendo vistas como inocentes, dando aos adultos o direito de atuar em nome delas, faz com que sejam excluídas.

Nesse sentido, sabe-se que a escola é uma instituição que deve promover a democracia. O ambiente de perguntas e respostas criado nela auxilia o processo de participação dos jovens, e é exatamente esse movimento que pode fazer com que eles sejam mais ativos na esfera cidadã. Na escola, por meio da inclusão em debates, o jovem tem de aprender a participar, e essa ação é valorizada, de modo que suas capacidades sejam reconhecidas, e sua opinião seja levada em consideração. Em resumo: o espaço escolar deve ser um palco de participação livre, em que os jovens podem construir um pensamento crítico a partir de suas interpretações da realidade (Freire, 2011).

Mas, além da escola, a mídia também tem um papel importante nesse processo. A criança precisa não somente ser ouvida, mas ela tem que se enxergar. Quando ela é representada e ocupa locais de destaque nas produções midiáticas, que respeitam suas capacidades e autonomia, os meios de comunicação contribuem para que o jovem entenda sua responsabilidade de atuação social. Através da internet e de outros meios de comunicação, as crianças podem também produzir conteúdos, elas mesmas, de modo que representem a si próprias, ou então criticar as representações que delas são feitas (Doretto, 2016, p. 17). A mediação adulta aqui é fundamental, mas de modo a pensar com elas sobre esses processos, e não as dirigir. Isso pode ainda gerar uma maior identificação das crianças com essas arenas de atuação, e atraí-las a assuntos de que elas têm sido largamente excluídas.

Análise dos comentários

Compreendemos que os estudos que se voltam à compreensão da reação do público a produções midiáticas também podem ser considerados trabalhos na área da recepção, tendo em vista que “é o circuito da produção-consumo que chamamos de recepção” (Figaro; Grohmann, 2017, p. 156). Ou seja, ao investigarmos os sentidos sobre os papéis sociais exercidos pelos mais jovens identificados nessas mensagens, cuja expressão foi estimulada por duas produções jornalísticas, conseguimos resgatar indícios dos processos de negociação de sentidos que se dão no consumo da mídia e que têm sido o foco dos estudos de recepção (Escosteguy; Jacks, 2005).

Para a análise dos mais de 3.300 comentários, faremos uso da análise de conteúdo, que se

mostra uma ferramenta relevante para organizar todos os dados coletados para esta pesquisa. Por meio de um processo de categorização (Bardin, 2002), pela recorrência de determinadas expressões e construções frasais, procuramos identificar sentidos sobre a infância e adolescência, visíveis nas falas dos comentadores. Esses trechos dos discursos do leitorado são o que chamamos de *unidades de registros*, que foram sistematizadas e agrupadas em categorias, indicando os significados detectados.

Por conta dos limites do trabalho, não será possível analisar todos os comentários encontrados e será necessário realizar um recorte (Fonseca Júnior, 2005). A primeira reportagem, sobre o menino Pedro, tem 668 comentários, postados na própria página do UOL⁸. O segundo caso, porém, tem apenas nove mensagens em seu link no UOL, mas gerou mais de 2.700 na página do portal no Facebook⁹. Assim, foram estudados os primeiros 500. Acredita-se que, desse modo, o corpus selecionado consegue refletir o universo das mensagens e, ao mesmo tempo, ser executado de forma consistente.

Por sua vez, a inferência feita a partir desses comentários categorizados (a análise dos significados implícitos, de segundo plano, segundo Bardin) nos permitiu identificar como parte da sociedade, por meio dos sujeitos que comentam as reportagens em que crianças se manifestam politicamente, lida com o protagonismo político infantil: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2002, p. 40).

Analisamos os comentários de acordo com a data de publicação, começando pelos primeiros que foram postados e seguindo a categorização proposta pela análise de conteúdo. As tabelas abaixo mostram, respectivamente, as categorias encontradas, reunindo os sentidos predominantes, o número de ocorrência e, por fim, exemplos de comentários em cada categoria criada. Na fala de um mesmo comentador, podemos ter encontrado declarações pertinentes a uma ou mais categorias.

Nos resultados da primeira reportagem (Tabela 1), foi possível identificar que boa parte do público não acredita que uma criança de 8 anos seja capaz de expressar sua opinião, muito menos quando se trata de sexualidade. Por isso, nota-se que as categorias que mais se

⁸ Recuperado em 15 de janeiro de 2021, in <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/08/e-so-um-beijo-diz-menino-de-8-anos-que-protestou-na-bienal.htm>.

⁹ Recuperado em 15 de janeiro de 2021, in <https://www.facebook.com/UOLNoticias/posts/5182317915116316>.

destacaram foram “Manipulação”, com comentários que afirmam que a criança estava sendo usadas por adultos, desqualificando a ação de Pedro Otávio, e “Ataques preconceituosos”, com agressões homofóbicas ao menino. Aqui, pode-se pensar ainda que a maneira como a reportagem aborda a participação do jovem, sem as falas da criança, pode reforçar a ideia de que Pedro foi manipulado.

Tabela 1: Comentários da reportagem sobre Pedro Otávio;

CATEGORIA	Nº	EXEMPLOS
Apoio ao menino: aprovação da atitude do jovem, seja a partir de elogios ou pela reprovação de Crivella	81	"Parabéns ao menino por lutar por seus direitos." "Parabéns ao garoto! Mais consciente do que a maioria dos adultos." "Um menino mais maduro que muito marmanjo...Parabéns" "Uma criança de 8 anos dando um show de democracia e respeito ao estado de direito. E um prefeito retrógrado, das trevas."
Apoio ao prefeito: comentários que concordam com a censura de Crivella	40	"O prefeito está certo de ter tirado o tal livro da Bienal, tem que proteger as crianças" "Parabéns prefeito Crivella" "Parabéns ao Prefeito... Pelo menos ainda tem bom senso que muitos pais não tem, ao expor seus filhos à esse lixo de livro infantil.." "Parabéns Crivella a pegada é essa"
Manipulação: comentários que demonstram que o jovem não sabe o que estava fazendo e que está sendo manipulado pelos pais ou pela comunidade LGBTQIA+.	241	"Mais uma criança usada pelos pais para fins ideológicos." "Ah sim, ninguém ensaiou o garoto.." "Uma criança que nem entende de política sendo obrigado pelos pais a servir para defender ideologias que nem ele mesmo ainda é capaz de entender." "Aposto como esse menino não teve essa atitude. Foi "convencido" a fazer. O coitado não sabe nem porque tá fazendo isso"
Ataques preconceituosos: por defender uma revista em quadrinho que apresenta um beijo gay, Pedro Otávio foi vítima de homofobia	107	"Apologia ao homossexualismo" "Só um beijo"? Queria mais? Comecem permitindo beijinhos, e logo veremos coisas piores nas praias, parques da cidade, etc. "Um viadinho!!" "Parabéns ao menino que queima a rosca"
Ataques à Esquerda: que acusam e xingam a Esquerda e o Partido Comunista de contribuir para o caos social e ameaçar as famílias tradicionais brasileiras	31	"Definitivamente a esquerda é contra a família." "A esquerda adora manipular pessoas com menos educação para divulgar seus interesses." "Aposto que é filho de socialistas ou pais ateus, a esquerda é um câncer." "Como pode ser humano induzir a criança a isso, para PT tá muito feio"

Fonte: Elaboração dos autores.

Na segunda reportagem, ficou claro que, quando a integridade física de uma criança é ameaçada, a sociedade se comove. Afirmamos isso porque as categorias que mais se destacaram são: “Apoio ao menino” e “Repúdio às ameaças de morte”. A ideia de inaptidão

política ainda é presente, bem como os ataques à sua suposta incapacidade, mas o apoio ao ativismo é maior.

Tabela 2: Comentários da reportagem sobre Francisco Vera;

CATEGORIA	Nº	EXEMPLOS
Apoio ao menino: aprovação da atitude do jovem, seja a partir de elogios e incentivos	111	“Ele ta certo... A educação está sumindo e ta ficando só os idiotas.” “Menino de 11 anos mais inteligente que o nosso "presidente.” “Um menino que tem mais cérebro que muito adulto. Parabéns pela atitude!” “Uma criança que merece aplausos e apoio! Chega dessa ignorância, ele só está lutando pelos seus direitos.”
Repúdio às ameaças de morte: reprovação à injusta ameaça contra o jovem ambientalista	132	“Ameaçaram uma criança de 11 anos por pedir melhor acesso à educação???” "Vocês acham mesmo que tem futuro um país desse que ameaça crianças por querer aprender, tem cabimento umas coisas dessas?” “Só faltava isso com um garoto cobrando seus direitos. Ameaça de morte é crime!”
Fator idade: Comentários que reprovam a manifestação política de Francisco Vera devido a sua idade. Demonstra como a sociedade anula a participação infantil	92	“Ambientalista de 11 anos???. Tenha a santa paciência. Compre um lego pra criança!” “Essa criança não tem maturidade, ela não entende nem o que tá acontecendo.” “Mas não é proibido o trabalho infantil?”
Apoio ao governo Bolsonaro: comentários que fazem menção positiva ao atual presidente da República, desqualificando a atitude de Francisco Vera	34	“Bolsonaro o melhor presidente que o Brasil já teve e que vai ter.” “Mas não dão trégua, já vão falar que é o meu presidente, só espera.” “Vamos fazer arminha agora tá bom Bolsonaro 2022.” “Bolsonaro 2022 pra botar essas crianças e esses pais nos seus devidos lugares.”
Manipulação: demonstram que o jovem não sabe o que estava fazendo e que está sendo manipulado pelos pais ou professores. Reforça o estigma de inaptidão política das crianças	73	“Mais um manipulado. Ô coitado!” “Culpa dos pais irresponsáveis que deixam um menor de idade se expor na internet!” “Se ele tem 12 anos, não podia ter rede social. Culpa dos responsáveis que fazem a criança se colocar nessa situação. Parabéns, pais!” “Ameaçar uma criança de morte só porque manipularam ela é uma vergonha.”
Comparação com Greta Thunberg: por se tratar de um jovem que defende pautas ambientais, houve comparações negativas com Greta Thunberg presente nos comentários	11	“Doidos querendo criar uma nova versão da Greta kkk” “A nova Greta, Deus nos ajude desses extremistas.” “Esse aí é o Greto? Essas crianças estão impossíveis.” “O segundo greta, pelo amor de Deus, vão brincar crianças.” “Filho do Presidente disse que a Greta então com 16 anos era "histórica e que precisava de um homem ", já esse moleque tá precisando sair e conhecer mais a vida.”
Ataques à Esquerda: que acusam e xingam a Esquerda e o Partido Comunista de contribuir para o caos social e a deturpação das mentes infantis	47	“Esses esquerdopatas são mesmo insanos e estão enlouquecidos criando situações fantasiosas para gerar histeria e polêmicas na sociedade... educação deve ser discutida e questionada por pedagogos e pessoas que se dedicam a área educacional, não crianças sem embasamento...”

Fonte: Elaboração dos autores.

Procuramos interpretar esses dados de acordo com diferentes percepções sobre a infância. Quando se fala em participação política, por exemplo, os mais novos mostram-se desinteressados (Morais et al., 2021, p. 22). Em uma pesquisa realizada com jovens, Buckingham pôde observar que os que têm “menos de 25 anos tendem muito menos a se registrar para votar, comparecer às urnas e a serem politicamente ativos” (Buckingham, 2007, p. 3). Isso revela, contudo, que, quanto mais o estigma de inaptidão política é reforçado para crianças e adolescentes, menos interesse eles irão demonstrar por essas pautas.

Nas duas reportagens selecionadas, por outro lado, encontramos o contrário: crianças envolvidas com a ação pública e política. No entanto, ao manifestarem seus posicionamentos acerca de temas que permeiam suas vidas, elas foram fortemente atacadas, ainda que a primeira delas tenha sido ainda mais criticada. Isso ocorre porque não se espera que aqueles que são tradicionalmente vistos como incapazes de opinar politicamente (Buckingham, 2007, p. 3) ocupem um lugar como militantes, levantando causas.

Parte dos comentaristas, porém, demonstra apreço pelas atitudes das crianças retratadas no texto, ainda que os associe a uma ação madura, responsável ou “adulta” – e, por isso, digna de defesa. Mas identifica-se uma certa diferença entre os números que demonstram aprovação dos dois jovens, como já apontado. A categoria intitulada “Apoio ao menino”, no caso de Pedro Otávio, surgiu em 16,2% dos comentários. Aqui, encontramos mensagens como: “Muita maturidade do jovem, parabéns!” e “Parabéns ao garoto, mais consciente que a maioria dos adultos”. Francisco Vera, da segunda reportagem, porém, teve mais suporte (48,6% dos comentários) — considerando que as categorias “Apoio ao menino” e “Repúdio às ameaças de morte” caracterizam um posicionamento a favor da criança.

A diferença entre o número de apoio da primeira reportagem em relação à segunda fica evidente pelo fato de a integridade física de Francisco ser posta em risco, como já dissemos. O jovem ativista é ameaçado de morte por trazer à tona pautas relacionadas à educação, e os comentaristas de sua matéria revelaram um nítido desconforto por isso: “Vocês não tem vergonha de ameaçar uma criança que tá pedindo pra estudar?”¹⁰, “Um menino que tem mais cérebro que muito adulto. Parabéns pela atitude!”. Dessa forma, mesmo tendo em mente o estereótipo infantil presente na sociedade — a criança frágil,

¹⁰ Manteve-se a grafia original dos comentários.

inocente, incapaz e indiferente a assuntos que lhe dizem respeito (Ariès, 1981, p. 138) —, percebe-se que aquilo que mais chama a atenção, nesse caso, é a segurança de Francisco Vera. Por que uma criança que busca ter acesso aos seus direitos educacionais deveria ter sua vida ameaçada?

Sua participação política, é sim, reconhecida, mas um sentimento de justiça coexiste e se destaca, uma vez que a criança é vista como um indivíduo a ser protegido (Buckingham, 2007, p. 32).

Os comentários presentes na primeira reportagem, entretanto, mostram que, por tratar-se de um assunto mais delicado aos conservadores, um beijo gay, Pedro Otávio sofreu mais ataques. Tendo em vista que as crianças são seres com corpos a serem controlados e doutrinados (Piacenti; Martins, 2018, p. 48), não se espera que tenham algo a falar sobre questões de gênero ou do corpo. Porém, não atendendo às expectativas dos adultos, Pedro Otávio mostrou entender muito bem a pauta que defendia. Com base nos comentários, fica evidente o incômodo dos comentadores em relação à exposição pelo menino de uma questão que a sociedade acredita abalar sua inocência: sexualidade. Crê-se que as crianças não estão preparadas para falar sobre esse tipo de assunto, mas, na verdade, são os adultos que demonstram despreparo ao evitar abordar com os mais novos temáticas que são uma realidade para eles (Buckingham, p. 19, 2007). Portanto, por defender algo ainda visto como tabu para nossa sociedade, Pedro Otávio recebeu menos apoio do que Francisco Vera. Na categoria “Ataques preconceituosos”, na primeira reportagem, os comentadores revelaram seu repúdio ao posicionamento do jovem: 21% do material coletado para análise representa o preconceito compartilhado pelos leitores do portal UOL. De forma paradoxal, enquanto a sociedade acredita que a criança deve ser protegida e privada de assuntos como o que Pedro Otávio aborda, o menino não é poupado de ataques homofóbicos. É possível encontrar comentários do tipo: “Depois de alguns anos, vocês já sabem o que esse aí vai virar”, “Parabéns ao menino que queima rosca”.

Do mesmo modo, a categoria “Manipulação” está presente nos comentários das duas reportagens. Na primeira, é possível identificar que quase metade das postagens analisadas indicam que Pedro Otávio esteja agindo por influência dos pais: “Mais uma criança usada pelos pais para fins ideológicos”, “É impossível que uma criança de 8 anos pensou nisso tudo, parabéns mamãe”. Na segunda reportagem, porém, 14,6% defendem a ideia de que o

jovem foi manipulado: “Culpa dos pais irresponsáveis que deixam um menor de idade se expor na internet”, “Ameaçar uma criança de morte só porque manipularam ela é uma vergonha”.

Novamente, acreditamos que a diferença observada se dá porque, para a sociedade, é mais fácil acreditar que uma criança tenha algo a dizer sobre questões relacionadas à educação do que sobre sexualidade. Mas, mesmo assim, o número daqueles que acreditam haver direcionamento adulto nas ações das crianças é notório.

Nesse mesmo sentido, a categoria “Fator idade”, presente em 18,4% dos comentários analisados da reportagem sobre Francisco, também fomenta a ideia de incapacidade. O que mais chamou a atenção do público foi o fato de uma criança se intitular como “ativista ambiental”: “Ambientalista de 11 anos??? Tenha a santa paciência. Compra lego pra criança!”, “Desde quando criança sabe alguma coisa de ativismo? Criança tem que brincar”.

Esse comportamento revela que, ao negligenciar a participação das crianças na sociedade, as incentivamos a se desinteressar pela vida pública, a partir da crença de que “as crianças pequenas não possuem as capacidades intelectuais ou o conhecimento necessário para tomarem decisões plenamente informadas sobre questões políticas” (Buckingham, 2007, p. 2). Assim, a indignação que se mostrou presente nos comentários é a respeito de uma criança se intitular ativista ambiental, tarefa que, na visão deles, só poderia ser feita por adultos.

Há, ainda, outra categoria, “Comparação com Greta Thunberg”, também na segunda reportagem, que reafirma essa inaptidão dos jovens. Greta é uma ativista mundialmente conhecida pela sua luta a favor do meio ambiente¹¹. Ao comparar, negativamente, Francisco Vera com Greta Thunberg, os 2,2% de comentários mostram que parte da sociedade busca impedir os jovens de fazerem parte da política. Vejamos alguns dos comentários que exemplificam essa ação: “A nova Greta, Deus nos ajude desses extremistas”, “Não sabia que a Greta tinha um irmão, agora temos que atuar mais um enchendo o saco”. Esse movimento baseia-se num sentimento coletivo presente na contemporaneidade, mas que pode ser modificado, ainda que com resistência: “As crianças apenas poderão tornar-se ‘cidadãs ativas’, capazes de fazer escolhas sensatas em questões políticas, se forem

¹¹ Recuperado em 11 de julho de 2021, in <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/12/11/quem-e-greta-thunberg-eleita-pesonalidade-de-2019-pela-time.htm>.

consideradas capazes de fazê-lo” (Buckingham, 2007, p. 2).

Por fim, nos comentários das duas reportagens, há a categoria “Ataques à Esquerda”: na primeira, comendo 6,2% das mensagens e, na segunda, 9,4%. Além disso, nesta última, 6,8% voltam-se também ao “apoio ao governo Bolsonaro”, presidente de extrema-direita. É perceptível que existe certa resistência a pautas sociais, como as que foram abordadas pelos jovens, de muitos comentadores que declaradamente mostram seu apoio à direita. Ao analisar os comentários selecionados, entende-se que eles acreditam que Bolsonaro é o único capaz de fazer frente a essas questões, que, na visão deles, seriam fomentadas pela esquerda: “Definitivamente a esquerda é contra a família”, “Bolsonaro 2022 pra botar essas crianças e esses pais nos seus devidos lugares”, “Mas não é proibido o trabalho infantil? Esses comunistas gostam de militar e se acham os donos da razão”. Ou seja, os posicionamentos políticos tanto de Pedro Otávio quanto de Francisco Vera são considerados, para esse público, como problemáticos. Esse grupo mais uma vez revela a força com a qual os jovens são silenciados, impedidos de exercerem cidadania.

Em resumo, vemos, por meio dos comentários, como é forte a ideia de que as crianças devem ser excluídas da vida política; por isso, a iniciativa de Pedro Otávio e Francisco Vera de atuar na vida pública é difícil de assimilar para uma parte dos leitores, sobretudo no primeiro caso. No entanto, os jovens têm muito a dizer sobre aquilo que faz parte de suas vidas, inclusive ensinando algo aos adultos (Buckingham, 2007); eles só precisam que suas vozes sejam ouvidas (Carlsson; Feilitzen, 2002, p. 156). Dessa forma, como dissemos, dar espaço para que as crianças exponham suas opiniões é, de fato, um incentivo à sua participação no mundo e, certamente, também uma contribuição para seu desenvolvimento pessoal.

Considerações finais

Ao entendermos como sociedade vem concebendo a ideia de infância ao longo dos anos, tornou-se possível identificar o motivo pelo qual as crianças têm sido largamente excluídas do debate de assuntos considerados “adultos” demais para elas (Buckingham, 2007), como a política. Ao longo dos séculos, passamos de uma situação em que a infância não existia, ou seja, quando a sociedade enxergava as crianças como adultos em miniatura (Ariès, 1981), para um momento em que a vulnerabilidade física e o desenvolvimento cognitivo intenso dos jovens passaram a ser vistos com um olhar de proteção, que, aos poucos,

tornou-se de controle.

O estigma de incapacidade atrelado aos mais novos ainda é uma realidade na sociedade. O potencial participativo dos jovens tem sido desperdiçado, por se acreditar que eles não podem contribuir para o debate social e para a transformação de diversos aspectos da contemporaneidade. Assim, Buckingham (2007) defende que é necessário ouvir o que eles têm a falar, indo contra a tendência do mundo adulto de acreditar que eles são imaturos demais para dividir suas opiniões.

Nos comentários às duas reportagens analisadas neste trabalho, fica evidente como a sociedade desmotiva os mais jovens de participar da política. Nas críticas e ataques identificados nas mensagens, nota-se a incapacidade de parte do público em crer que o jovem possa agir na esfera pública. Alguns dos argumentos que mais se destacaram compreendem que essas crianças são muito jovens para falarem de política e por isso estariam, de alguma maneira, sendo manipuladas pelos pais. Além disso, nota-se ainda uma clara divisão entre os temas que podem ou não ser abordados pelas crianças: a luta por melhores condições de estudo é aceita pela sociedade, enquanto o debate em torno das questões da sexualidade é visto como algo interdito às crianças.

A mídia, por sua vez, ao procurar uma abordagem mais horizontal com os mais jovens, escutando suas opiniões sobre temas políticos e dando espaço para que se sintam à vontade — respeitando é claro o seu desenvolvimento intelectual (Doretto, 2010, p. 21) —, pode contribuir para a desconstrução dessas paradigmas sobre a infância: “As crianças apenas poderão tornar-se cidadãs ativas, capazes de fazer escolhas sensatas em questões políticas, se forem consideradas capazes de fazê-lo” (Buckingham, 2007, p. 111).

Referências bibliográficas

- Ariès, P. A. (1981). *História social da infância e da família*. Guanabara.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Florianópolis.
- Carlsson, U. & Feilitzen, C. Von (2002). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. Cortez.
- Doretto, J. (2010). *Pequeno leitor de papel: jornalismo infantil na Folhinha e no Estadinho*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Doretto, J. (2016). “Fala conosco!”: o jornalismo infantil e a participação das crianças, em Portugal e no Brasil. Lisboa. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa.
- Escosteguy, A. C.; Jacks, N. (2005). *Comunicação e recepção*. Hacker Editores. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lei 8.069* (1990).

- Figaro, R. Grohmann, R. (2017). A recepção serve para pensar: um “lugar” de embates. *Palavra Clave*, 20 (1), 142-161.
- Fonseca Júnior, W. C. da. (2005). Análise de conteúdo. In: J. Duarte, A. Barros. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. Atlas.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EduSer*, vol. 3. Morais, J. A. de, Milanezi, F. S., & Lima, C. O. N. de. (2021). Participação política da juventude do Sul do Brasil: um perfil do jovem participativo. *Juventude.br*, 19(1), 16-24.
- Piacenti, R. C., & Martins, M. D. C. (2018). Mafalda e a escola: representações da educação argentina em cinco tirinhas de Quino. *Leitura: Teoria & Prática*, 36 (72), 43–58.

Cidadania digital em saúde: contributos sociológicos à análise de tendências e desafios sociotécnicos emergentes¹

Bruno Rodrigues Alves
IS-UP (Instituto de Sociologia da Universidade do Porto)

e-mail: bruno.clix@sapo.pt

Alexandra Lopes Gunes
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

RESUMO

A digitalização da Saúde comporta vários benefícios, individuais e coletivos, no âmbito da cidadania, não obstante algumas tensões e constrangimentos, que importa debater criticamente.

As questões da saúde são das que mais se fazem notar na movimentação web dos utilizadores frequentes da Internet. Este texto tem como objetivos a enunciação de alguns dos mais significativos repertórios de ação em cidadania digital em saúde e o seu alcance; descortinar fatores facilitadores e constrangedores nas práticas de cidadania digital em saúde; cartografar alguns dos riscos e das questões éticas mobilizadas em torno da e-participação e cidadania em saúde, apreendendo o carácter multifacetado dos mesmos. Num cenário de aceleração digital desencadeado pela COVID-19, debatem-se algumas das desigualdades digitais que subsistem, e a importância crítica que a(s) literacia(a) que se mobilizam em contexto assumem, analisando alguns dos seus mecanismos facilitadores e das barreiras à cidadania online, em contextos direcionados para a glorificação do Digital.

Palavras-chave: cidadania digital em saúde; desigualdades digitais em saúde; capital digital em saúde; determinantes digitais da saúde

Introdução

É cada vez mais expressiva a proliferação de tecnologias digitais nas nossas vidas. O aumento do investimento no Digital tem sido notório, reforçado pela crise pandémica da COVID-19, que mostrou em profundidade e alcance nunca anteriormente vistos o papel multifacetado que a Internet e as ferramentas digitais podem desempenhar nas dinâmicas sociais. As Transformação e Transição digitais têm alavancado e potenciado expressões dessas dinâmicas, e também no domínio da saúde essa presença se faz notar significativamente, com o florescimento da Saúde Móvel (mHealth) ou das aplicações de auto rastreamento e biomonitorização à distância, realidade virtual e aumentada, possibilitadas pela Inteligência Artificial, em situações, por exemplo, de reabilitação cognitiva – tecnologias da vida assistida. Paulatinamente, opera-se o avanço do que se designa de Saúde Inteligente (iHealth) (Berrouiguet et al., 2018), que estende a Saúde

¹ Este texto insere-se no âmbito da investigação em curso intitulada “Tendências, Oportunidades e Riscos da procura de informação em saúde na Internet”, do Doutoramento em Sociologia, desenvolvido no IS-UP (Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Faculdade de Letras). Esta investigação obteve o apoio e financiamento da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Referência do Projeto SFRH/BD/148257/2019.

Digital, e que designa a combinação, em tempo real, da automonitorização feita pelo próprio paciente com informações contextuais do ambiente (espaço doméstico) que o rodeia, e novas ferramentas de análise de dados incorporadas, com o objetivo de apoio à tomada de decisão clínica. Trata-se, no fundo, de transformar os dados em conhecimento útil. Estes desenvolvimentos estão ancorados em políticas públicas, narrativas e discursos de vários stakeholders. Desde logo, por parte dos agentes de saúde que incentivam à responsabilização individual pela saúde e ao seu controlo, configurando um “imperativo ético de saúde” (Barnett et al., 2007) assente no direcionamento da Medicina e da Saúde para os idiomas da promoção da saúde, da prevenção da doença, e dos estilos de vida saudáveis. Mas também dos agentes políticos que, com constrangimentos e pressões vários sobre os Serviços de Saúde, abraçam esta narrativa. Emerge daqui um cidadão ativamente comprometido com a gestão da saúde (Lupton 2013). Mas, para que tal aconteça, é absolutamente necessário que o cidadão e doente estejam devidamente informados, ou tenham acesso a informação, para consolidarem tais práticas, e que colaborem e participem, simultânea e ativamente, na coconstrução de saúde. Em síntese, adicionam-se um “imperativo informacional” (Parker, 2006) e um “imperativo participativo” (Gardiner, 2008). Os cidadãos e net-pacientes têm vindo a assumir novos papéis, designadamente na produção e divulgação de conhecimento e envolvimento na advocacia do paciente, dimensões que perpassam a realidade e repertório de ação tradicional. Verifica-se, desta maneira, uma tendência de concordância emergente entre a utilização digital em Saúde e as conceções biomédicas dominantes (Nettleton, Burrows e O’Malley, 2005), alinhadas ao incitamento da participação individual e coletiva neste domínio.

Cidadania digital em saúde

Se a cidadania em saúde é entendida como um espectro de ações que variam entre a passividade e a proatividade, onde se insere a produção e partilha de conhecimento, o autocontrolo e autonomia no que respeita à saúde individual e coletiva (Leite, Pontes e Pavão, 2015); a cidadania digital é percecionada como a capacidade de utilizar a tecnologia proficuamente; interpretar e compreender o conteúdo digital e avaliar a sua credibilidade; procurar, comunicar e criar eficazmente informação online; pensar criticamente sobre os media; adotar um comportamento e práticas online seguras e responsáveis (Emejulu e McGregor, 2019). Esta definição aproxima-se da visão de Chatfield (2019) para quem os

utilizadores da Internet não são somente consumidores sem rosto de uma cultura de massas, mas indivíduos que se envolvem ativamente em produções culturais e intelectuais. Na mesma linha, Morozov (2011) em *Net Delusion – How Not to Liberate The World*, incita a examinar a Web não isoladamente e em sentido abstrato, mas como elemento integrante dos espaços sociais, políticos e culturais específicos em que atua e se realiza. Já a cidadania digital em saúde é referida como o conjunto de direitos e responsabilidades que emergem através da tecnologia digital para fins relacionados com a saúde (Petraçaki, Hilberg e Waring, 2021). A Internet e as redes sociais digitais constituem-se como espaços onde a mobilização e a ação coletivas adquirem grande expressão. Nelas operam coletivos que se movem à margem, e ou em simultâneo, de espaços médicos institucionalizados e legitimados, em formas de participação não convencionais, organizadas ou espontâneas, que comportam igualmente dimensões antecipatórias e emancipatórias, por vezes até contestatórias, face às instituições, aos modos de produção de conhecimento formalizados e aos saberes periciais, contestando cânones e monopólios, na tentativa de aceder a processos decisórios, na defesa de visões, interesses e direitos, assinalando o ciberespaço como esfera de resistência. Estas são mudanças que acompanham novas configurações de governação/governança, que encerram trajetórias “de baixo para cima”, auspiciando o ciberespaço como arena de possibilidades programáticas e “laboratório vivo” para a cidadania e democracia, ao dotar-se de uma função (re)vitalizadora, na medida em que permite ampliar horizontes e redesenhar fronteiras do conhecimento e da participação e intervenção públicas. Emergem, assim, coletivos organizados em torno de questões de saúde, como movimentos sociais e ativistas em saúde, ou grupos virtuais de doentes, para quem, o espaço online, implicará a tentativa de obter maior impacto e ressonância mobilizadora. Mas destes fazem parte também outro tipo de movimentos que, não deixando de integrar o domínio da saúde, sinalizam contramovimentos, como sejam os movimentos anti vacina, negacionistas ou conspiracionistas, que seguem os mesmos propósitos dos primeiros. Esta realidade não deixa de ser reflexo das crescentes polarização e fragmentação do espaço público online (Steppat, Castro Herrero e Esser, 2021), em “câmaras de eco” e “bolhas de filtro”.

O ciberespaço operou uma nova “biocomunicabilidade” (Briggs e Hallin, 2016), interpretada como a maneira pela qual as informações relacionadas à saúde são produzidas,

divulgadas e recebidas. A socialização de conhecimentos baseados nas experiências (de doentes, familiares, cuidadores informais) contribui, em larga medida, para essa nova biocomunicabilidade, que integra novos intermediários, como *influencers* ou *coaches* de estilos de vida, consubstanciando modos contemporâneos do autocuidado, digitalmente mediados. Para além de facilitar o acesso e a troca de informação tida por significativa, as práticas leigas online em saúde, respondem a uma plêiade de fins, como a aquisição de suporte emocional e social, a vontade de se conectar com pares com a mesma condição clínica ou que vivenciam o mesmo tipo de situação (é o caso dos cuidadores informais, por exemplo), a obtenção de estratégias de enfrentamento da doença e do sofrimento, diminuição da ansiedade (*coping* online), normalização de experiências pela partilha e reforço de identidades coletivas, a aquisição de sentido de pertença; bem assim direcionados a objetivos mais dilatados socialmente, em empreendimentos solidários. Histórias de resiliência, superação, sobrevivência, são manifestadas, almejando uma eficácia conjunta, em registos de *storytelling* online em saúde (Høybye, Johansen e Tjørnhøj-Thomsen, 2005). A partilha de experiências vividas, resultando em “conhecimento situado” (Haraway, 1988), conduz a uma “política de evidência subjetiva” (Roth e Gadebusch-Bondio, 2022) e a “diagnósticos de multidão” (Petraiki, Hilberg e Waring, 2021), na tradução prática das experiências subjetivadas dos pares alargados, personificando “economias da partilha” (Davies et al., 2017), e “economias das trocas simbólicas” (Pelaprat e Brow, 2012), que se constroem e reconstroem pela cooperação, e em que valores de dádiva, partilha, altruísmo, reciprocidade, esperança, são mobilizados para gerar valor social (Chamakiotis, Petraiki e Panteli, 2021). Neste contexto, adquirem relevância os comportamentos de procura de ajuda (*help-seeking behavior*) (Nicholas et al., 2004) entre pares. Em plena crise pandémica, e numa altura em que, por restrições à mobilidade e imposição de permanência em casa, o contacto social se processou pelas redes sociais digitais, o ciberespaço contribuiu enormemente para a manutenção do funcionamento societal, perpassando várias esferas da vida social: na educação, pelas aulas online; na vida laboral, com o teletrabalho; na saúde, com a telessaúde, ao mesmo tempo em que converteu muitos cidadãos em “digitais por defeito”. A pandemia desvelou, em certo modo, uma “economia solidária” (Igwe et al., 2020). Afloraram estratégias solidárias para lidar com o distanciamento social (mais físico do que social, já que as interações

sociais permaneceram, ainda que noutra formato). Ganham expressividade produções online *Do It Yourself* (DIY) (Faça Você Mesmo), mitigando a sensação de distância física e promovendo a saúde mental na resistência ao confinamento, personificando também elas modalidades de cidadania digital em saúde. Somam-se as campanhas para aquisição de material clínico, a angariação de donativos, a iniciativa global dos aplausos aos profissionais de saúde e, mais recentemente, os memoriais digitais (Myers e Donley, 2022), todos eles digitalmente (re)construídos.

Nas solidariedades online em saúde, intercetam-se as identidades em saúde (Beck, 2005), que jogam um papel central nas dinâmicas de participação. São disso exemplo as comunidades virtuais de pares, com particular saliência nas doenças crônicas, destacando-se os grupos relacionados à doença oncológica, diabetes, demências, ou ainda para as doenças contestadas ou estigmatizantes, não se limitando à desocultação de realidades, contribuindo também para a ressignificação dessas identidades, na luta pela sua visibilidade, reconhecimento e desestigmatização. Recentes desdobramentos dos estudos ciberfeministas, salientam a “sororidade digital” em saúde (Castillo de Mesa et al., 2021), com alianças online que mobilizam uma identidade feminina coletiva contra os efeitos da opressão de gênero.

Convertem-se experiências individualizadas e subjetivadas de doença em causas coletivas homogeneizantes, de e para a saúde, socializando saberes e práticas, na construção de uma “identidade relacional coletiva” (Beck, 2005) assumindo a desterritorialização da pericialidade, que pode auxiliar à tomada de decisões e na aquisição de recursos cognitivos e instrumentais. Fruto de uma crescente “cidadania bio-digital” (Petersen, Schermuly e Anderson, 2019) no entrelaçamento de identidades de base biológica/sanitária com práticas digitais no consumo e produção de conhecimento(s) e ações em saúde, geram-se “biomilitâncias”, onde se incluem atividades de advocacia e ativismo digitais (Chamakiotis, Petrakaki e Panteli, 2021). Por outro lado, o ativismo dos pacientes online aumenta a visibilidade de uma causa, atrai financiamento e auxilia nos processos de decisão e à negociação com os agentes públicos de Saúde. Uma “filantropia de massas” (Burns, 2019) foi gerada à volta do “desafio dos baldes de gelo”, visibilizando a esclerose lateral amiotrófica (Kwon, 2019), beneficiando do “marketing viral” (Bampo et al., 2008) – o modo como os pares são encorajados a difundir mensagens dentro das suas redes digitais,

no caso, em saúde, como estratégia que visa alargar a cobertura e influência mediáticas de uma mensagem. As redes sociais digitais servem, neste encadeamento, para amplificar vozes e discursos, congregar lutas, gerar novas espacialidades de ação, representação e protesto, que asseguram o ciberespaço não apenas nas suas dimensões de visibilidade e representatividade, como igualmente de mobilização coletiva.

Algumas das críticas mais efervescentes sobre o papel da Internet na mobilização, fazem alusão à pouca participação offline e a uma despersonalização das relações sociais (Best e Krueger, 2005). Na verdade, parece dar-se o contrário: um alinhamento entre participação online e offline (Nam, 2012).

Tais segmentações deixarão rapidamente de fazer grande sentido, à medida que os mundos físico e digital convergem num mundo pós-digital.

Modalidades controversas de cidadania digital em saúde

A movimentação online em saúde, disseminada em fóruns, blogues, comunidades virtuais de doentes, aporta inevitavelmente grandes quantidades de dados. Paralelamente, emergem os dados gerados por métricas algorítmicas – uma “cidadania algorítmica” (Gorgoni, 2021), de número de seguidores e de gostos (likes), que acabam por gerar efeitos de retroalimentação, conduzindo a um sucedâneo de interações online. A proliferação meteórica de informação e desinformação, que tem sido objeto de discussão dos debates públicos, levanta preocupações com a qualidade e veracidade da informação online. Todavia, pese embora vivermos em “economias da atenção” (Falkinger, 2007), estas coabitam com uma “atenção parcial contínua” (Stone, 2009), porque distribuída em fragmentos, num processamento ininterrupto de informação, que redundará, em certos casos, em limitações a uma cidadania digital informada. Nesta perspetiva, o capital digital revela-se absolutamente crítico. Este conceito traduz as variações de uso da tecnologia digital entre diferentes pessoas e as consequências a longo prazo de tais usos divergentes (Park, 2017), e o conjunto articulado de capacidades e aptidões internalizadas (competências digitais) e recursos externos (tecnologias) (Ragnedda, 2018). Afigura-se, portanto, como um capital cumulativo e transferível, interligado com outros capitais.

Outro dos aspetos críticos refere-se à partilha cidadã de dados em saúde, progressivamente percecionados como bem público e matéria de valor acrescentado, em registos de “solidariedade científica” (Song e Karako, 2020) e “solidariedade de dados” (Ismail e

Kumar, 2018) para a construção do bem comum; como, de resto, se viu com as ferramentas de rastreamento de contactos na COVID-19. Estes dados, para além de serem tidos como sensíveis, assumem um carácter transferível e transaccional, adquirindo não apenas um valor de uso, como um valor de troca, levantando questões éticas como as da instrumentalização e mercadorização, propriedade, violação de privacidade. Ou a constituição de modalidades novas de vigilância lateral em saúde, em que *tweets*, *retweets*, *likes*, *cookies*, ou a informação postada, permitem traçar perfis, ou mesmo dar azo a biopirataria de dados em saúde. As ameaças e riscos deste “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019), de que constitui exemplo a retenção de Metadados, reconfiguram a cibersegurança e os direitos humanos. A exposição à desinformação, alude a um novo capital – o de gestão de riscos e vulnerabilidades digitais, no caso, relacionados à saúde, e exige novas competências digitais, que nem todos possuem, ou possuem na mesma proporção. Destaque-se, neste quadro, a infodemia (Zarocostas, 2020) e desinfodemia – epidemia de (des)informação rapidamente disseminada através de plataformas digitais.

A educação para um uso crítico e seguro da Web e da informação online é, por isso, outro dos vetores integrantes da cidadania digital. A partilha de desinformação ou de informação errónea, ao que se soma a produção DIY de informação – os chamados prosumidores (simultaneamente consumidores e produtores de informação) (Hemetsberger, 2003) levanta igualmente aspetos críticos, na produção e conseqüente disseminação de informação menos credível. Tendência recente, tem sido o desenho de plataformas pelos próprios coletivos virtuais de doentes – “pacientes empreendedores” (Petraçaki, Hilberg e Waring, 2021), desenhando plataformas para a gestão de condições médicas, em projetos de ciência da cidadania independentes. Também a “cultura de cancelamento” (Sénac, 2019) gera controvérsias, nos limites e condicionamentos à liberdade de expressão, e à democratização e pluralidade do espaço público. Todas estas modalidades controversas de cidadania digital implicam esforços redobrados em analisar os determinantes sociais da saúde (no) digital, já que elas impactam de modos diferenciados os sujeitos, e têm sido alvo de atenção alargada, plasmada em vários programas e políticas públicas.

Divisão digital e desigualdades digitais em saúde. Políticas para o digital

A análise das desigualdades digitais é um domínio dinâmico e complexo, uma vez que se interceta com outras dimensões sociológicas. Nos seus percursos iterativos, as abordagens

sobre este fenómeno têm sido deslocadas para dimensões como as das desigualdades, inclusão, cidadania, democracia, ao invés das abordagens sobre o acesso a equipamentos. As desigualdades digitais têm sido abordadas num contínuo constituído por três níveis, que acompanham a tendência de massificação generalizada de equipamentos digitais. Um primeiro nível refere-se às desigualdades de acesso; um segundo nível versa sobre as diferentes utilizações e graus de competências digitais, e os diferenciais de participação online; e um terceiro nível, atinente às desigualdades em termos de benefícios e resultados concretos obtidos com a utilização desses equipamentos. Estes níveis, sobretudo segundo e terceiro, “perturbam” a imagem igualitária e niveladora da Web (Dahlberg e Siapera, 2007) e destapam a sua natureza fragmentária. A Internet é, deste modo, percecionada como um elemento (novo) que pode originar e reforçar iniquidades em saúde, nomeadamente na distribuição e gestão diferenciadas de riscos e benefícios. É assim que, no âmbito das questões adjacentes em torno da sua utilização, tem sobressaído a dos determinantes (económicos, sociais e culturais) que caracterizam, distinguem e tipificam diferentes indivíduos. Novas formas de agregação e de literacia sinalizam, dialeticamente, novas formas de desconexão e de iliteracia(s). Estas abordagens capturam o necessário abandono de abordagens únicas (“*one size fits all*”), para agendas direcionadas para a inclusão digital dos mais vulneráveis e desfavorecidos.

O ciberespaço projeta condições materiais de existência e efeitos combinados de variáveis sociográficas de base: diferenças geracionais, de género, de classe, culturais, que são, em si mesmas, alguns dos determinantes sociais da saúde fundamentais. Grupos sociais desfavorecidos são os que menos benefícios obtêm da Saúde (no) Digital. A COVID-19 reforçou esta tendência, provocando “cuidados digitais inversos” (Davies, Honeyman e Gann, 2021): os que mais poderiam beneficiar dos cuidados digitais em Saúde, são os que estão mais excluídos digitalmente, pelo que podemos falar de uma “cibersindemia” (Mackey, 2020) – o efeito sinérgico e cumulativo de várias desvantagens em saúde e no digital, mutuamente constituídas e que interagem entre si, e agravam a saúde (por exemplo a confluência de doença crónica, défices de literacia digital e em saúde, maior vulnerabilidade à desinformação). Contudo, a COVID-19, considerada “a primeira pandemia da era digital” (Tsekeris e Mastrogeorgiou, 2020), veio evidenciar a importância, não apenas das desigualdades, como igualmente do(s) acesso(s) físico/material a

equipamentos, e motivacional para a utilização dos mesmos, pondo a nu algumas descontinuidades entre as narrativas direcionadas à capacitação e literacia digitais, e a persistência de uma subclasse digital. As desigualdades digitais devem ser vistas na sua interseção com desigualdades sociais preexistentes. Neste sentido, realça-se a contribuição do Modelo Integrador de Utilização de e-Saúde que sugere que as pessoas com mais literacia digital em saúde não só estão mais inclinadas a utilizar a Internet neste domínio, como são mais capazes de compreender a informação que encontram, verificar a veracidade da mesma, e utilizá-la para promover comportamentos de saúde (Yang, Luo e Chiang, 2017) (Bodie, Dutta e Basu, 2009). O Modelo de Campos Correspondentes (Helsper, 2012) reforça estas posições, acentuando a influência dos recursos (capitais) offline dos internautas nas práticas e apropriações online. É nesta moldura que a literacia digital em saúde – a capacidade de avaliar as informações de saúde de fontes digitais e aplicar o conhecimento adquirido para abordar ou resolver uma questão ou problema de saúde, e que surge como extensão quer da literacia em saúde, quer da literacia digital, servirá de ponte para a capacitação na modelação de comportamentos. Ressalva daqui a importância dos usos informados e significativos da Internet, ou das “atividades de reforço de capital” e de valorização de conhecimento (Cigna, 2018); que geram lógicas de “distinção digital” (Zillien e Hargittai, 2009) e assimetrias de “estatuto digital” (Meier, 2015), com reflexo numa “estratificação digital” (Scheerder, Van Deursen e Van Dijk, 2017). Torna-se, por isso, absolutamente crítico, apreender o modo como as pessoas acedem e interagem com as tecnologias digitais, atendendo aos multifacetados vetores de privilégio e de opressão/dominação. Há que considerar a desigualdade de participação online (Hargittai e Jennrich, 2016) (Hargittai e Waieiko, 2008), e a “divisão de visibilidade” (Dahlberg, 2015) referente à representação das vozes dos utilizadores nas redes sociais e diferenciais de utilização da Web para a criação e transmissão de recursos políticos digitais, enquanto modalidades das desigualdades de acesso e, sobretudo, de utilização e apropriação da Internet. Ambas, participação e subsequente visibilidade, contribuem para tornar invisíveis as necessidades, interesses e constrangimentos dos segmentos mais vulneráveis às formas variadas de exclusão digital, operando-se um “círculo vicioso digital” (Baum, Newman e Biedrzycki, 2012): desigualdades online são amplificadoras de assimetrias offline. Vejam-se os “cuidados digitais inversos” (Davies, Honeyman e Gann, 2021), anteriormente aludidos.

Como exemplo, estudos de gerontecnologia (Anderberg, 2020) e da socio-gerontecnologia (Peine et al., 2021) mostram isso com saliência, sinalizando os mais velhos como um dos segmentos digitalmente menos propensos e representados. É neste quadro, que se processa uma “utilização da Internet por proximidade” (El Sherif, Pluye e Ibekwe, 2022): o auxílio à obtenção de informação relevante e significativa, e interpretação partilhada e colaborativa das informações sobre saúde. Este faz-se, frequentemente, utilizando as redes sociais mais próximas, naquilo que se designa de “literacia distribuída” (Edwards et al., 2013) em saúde. Evidencia-se que o sentimento de confiança nestas tecnologias e a autoeficácia digital, por parte deste segmento populacional, crescem à medida em que os mesmos se sentem apoiados na sua utilização (Gatti, Brivio e Galimberti, 2017). O estabelecimento de contactos sociais intergeracionais online afirma-se, assim, como uma “solidariedade digital intergeracional” (Peng et al., 2018). Estas questões destapam exclusões encadeadas e interdependentes. Tem vindo a sublinhar-se que a inclusão digital é componente central da inclusão social (Reisdorf e Rhinesmith, 2020), na medida em que ela impacta, cada vez mais, com a ubiquidade da digitalização, todas as esferas da vida. É tendo como pano de fundo estas constatações, que se advoga a necessidade de uma “digitalabilidade”, que procurará assegurar uma digitalização que atenda aos princípios de sustentabilidade (Lichtenthaler, 2021) privilegiando os digitalmente mais vulneráveis nas suas abordagens. Dimensões de justiça digital, direitos digitais, humanismo digital, são abrangidas nesta proposta, para que se cumpra o objetivo “de não deixar ninguém para trás”, rumo a uma transição digital justa e inclusiva, para que todos possam retirar dividendos da sociedade em rede, e da informação e do conhecimento digitalmente mediados.

É tendo presente a necessária transição digital justa e o impacto da adoção da tecnologia digital nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que variadíssimos programas institucionais pluriescalares (nacionais, regionais e internacionais) apelam à necessidade de uma sociedade da informação para todos, em linha com a “Declaração de Lisboa – Democracia Digital com Propósito”, ou da “Carta de Direitos Humanos e Princípios para a Internet”, da IGF (Internet Governance Forum) – ONU, ou o Plano de Ação para a Transição Digital (Portugal) que têm como objetivos basilares a capacitação e inclusão digitais, tidas como pré-condição à cidadania digital; ou recomendações de iniciativas intersetoriais de coalizações de ONGs, como a “All Policies for a Healthy Europe”, que

destacam a contribuição do digital na saúde das populações.

Assiste a esta formulação uma tendência de concertação entre as agendas de saúde, tecnológica e política. Estes são Programas e Planos que alinham com o objetivo de diminuição de infoexcluídos até 2030, e agora no quadro dos planos de recuperação e resiliência pós-COVID que transversalizam o digital.

Referências bibliográficas

- Anderberg, Peter (2020); “Gerontechnology, digitalization, and the silver economy.”, *XRDS: Crossroads, the ACM Magazine for Students*, 26(3): 46-49. DOI: 10.1145/3383388
- Bampo, M.; Ewing, M. T.; Mather, D. R.; Stewart, D.; Wallace, M. (2008); “The effects of the social structure of digital networks on viral marketing performance.”, *Information systems research*, 19(3): 273-290. DOI 10.1287/isre.1070.0152
- Barnett, Jeffrey E.; Baker, Ellen K.; Elman, Nancy S.; Schoener, Gary R. (2007); “In pursuit of wellness: The self-care imperative.”, *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6): 603-612. DOI: 10.1037/0735-7028.38.6.603
- Baum, Fran; Newman, Lareen; Biedrzycki, Katherine (2012); “Vicious cycles: digital technologies and determinants of health in Australia.”, *Health promotion international*, 29(2): 349-360. DOI:10.1093/heapro/das062
- Beck, Christina S. (2005). Becoming the story: Narratives as collaborative, social enactments of individual, relational, and public identities. In: *Narratives, health, and healing: Communication theory, research, and practice*: 61-82. eBook ISBN9781410613455
- Berrouiguet, Sofian; Perez-Rodriguez, Mercedes; Larsen, Mark; Phil, D; Baca-García, Enrique; Courtet, Philippe; Oquendo, Maria (2018); “From eHealth to iHealth: transition to participatory and personalized medicine in mental health.”, *Journal of Medical Internet Research*, 20(1): e7412. DOI:10.2196/jmir.7412
- Best, Samuel J.; Krueger, Brian S. (2005); “Analyzing the representativeness of Internet political participation.”, *Political Behavior*, 27(2): 183-216. DOI 10.1007/s 11109-005-3242-y
- Bodie, Graham D.; Dutta, Mohan J.; Basu, Ambar (2009); “The integrative model of e-health use.”, *Handbook of Research on Distributed Medical Informatics and E-Health*. IGI Global, 104-116. DOI: 10.4018/978-1-60566-002-8.ch00
- Briggs, Charles L.; Hallin, Daniel C. (2016). Making health public: How news coverage is remaking media, medicine, and contemporary life. Routledge. ISBN 9781138999862
- Burns, Ryan (2019); “New frontiers of philanthro-capitalism: Digital technologies and humanitarianism.”, *Antipode*, 51(4): 1101-1122. DOI: <https://doi.org/10.1111/anti.12534>
- Castillo de Mesa, Joaquín; Marcuello-Servós, Chaime; Peláez, Antonio López; Domínguez, Paula Méndez (2021); “Social Work and Digital Activism: Sorority, Intersectionality, Homophily and Polarisation in# MeToo.”, *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2): 371-375. ISSN: 1989-9971 DOI: 10.14198/ALTERN2021.28.2.09
- Chamakiotis, Petros; Petrakaki, Dimitra; Panteli, Niki (2021); “Social value creation through digital activism in an online health community.”, *Information Systems Journal*, 31(1): 94-119. DOI: <https://doi.org/10.1111/isj.12302>

Chatfield, Tom (2019). *Como aproveitar ao máximo a era digital.*, Editora Lua de Papel, The School of Life e Jornal Expresso, setembro, 184pp. ISBN 9789892322278

Cigna, Luca (2018); “Digital inequality in theory and practice: Old and new divides in the broadband era.”, *INTERAÇÕES: SOCIEDADE E AS NOVAS MODERNIDADES*, 34: 47-63. DOI: 10.31211/interacoes.n34.2018.a3

Dahlberg, Lincoln (2015); “Expanding digital divides research: A critical political economy of social media.”, *The Communication Review*, 18(4): 271-293. DOI: 10.1080/10714421.2015.1085777

Dahlberg, Lincoln; Siapera, Eugenia (eds.) (2007). *Radical democracy and the Internet: Interrogating theory and practice*. Springer, Palgrave Macmillan, 251 pages. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230592469>

Davies, A. R.; Donald, B.; Gray, M.; Knox-Hayes, J. (2017); “Sharing economies: moving beyond binaries in a digital age.”, *Cambridge journal of regions, economy and society*, 10(2): 209-230. DOI 10.1093/cjres/rsx005

Davies, Alisha R.; Honeyman, Matthew; Gann, Bob (2021); “Addressing the digital inverse care law in the time of COVID-19: potential for digital technology to exacerbate or mitigate health inequalities.”, *Journal of Medical Internet Research*, 23(4): e21726. DOI: 10.2196/21726.

Edwards, Michelle; Wood, Fiona; Davies, Myfanwy; Edwards, Adrian (2013); “‘Distributed health literacy’: longitudinal qualitative analysis of the roles of health literacy mediators and social networks of people living with a long-term health condition.”, *Health Expectations*, 18(5): 1180-1193. DOI: 10.1111/hex.12093

El Sherif, Reem; Pluye, Pierre; Ibekwe, Fidelia (2022); “Contexts and Outcomes of Proxy Online Health Information Seeking: Mixed Studies Review With Framework Synthesis.”, *Journal of Medical Internet Research*, 24(6): e34345. DOI: 10.2196/34345

Emejulu, Akwugo; McGregor, Callum (2019), “Towards a radical digital citizenship in digital education.”, *Critical Studies in Education*, 60(1): 131-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>

Falkinger, Josef (2007); “Attention economies.”, *Journal of Economic Theory*, 133(1): 266-294. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jet.2005.12.001>

Gardiner, Ruth (2008); “The transition from ‘informed patient’ care to ‘patient informed’ care.”, *Studies in health technology and informatics*, 137(5): 241-256.

Gatti, Fabiana M.; Brivio, Eleonora; Galimberti, Carlo (2017); “The future is ours too”: A training process to enable the learning perception and increase self-efficacy in the use of tablets in the elderly.”, *Educational Gerontology*, 43(4): 209-224. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2017.1279952>

Gorgoni, Guido (2021); “Special Section introduction: Identity and Citizenship in the Algorithmic Society.”, *Journal of Ethics and Legal Technologies*, 3(2): 1-13.

Haraway, Donna (1988); “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, 14(3): 575-599.

Hargittai, Eszter; Jennrich, Kaitlin (2016). The online participation divide. In: Lloyd, M., Friedland, L. (eds), *The Communication Crisis in America, And How to Fix It*. Palgrave Macmillan, 199-213. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-349-94925-0_13

Hargittai, Eszter; Waieiko, Gina (2008); “THE PARTICIPATION DIVIDE. Content creation and sharing in the digital age.”, *Information, Communication and Society*, 11(2): 239-256. DOI <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>

Helsper, Ellen Johanna (2012); “A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion.”, *Communication theory*, 22(4): 403-426. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x

Hemetsberger, Andrea (2003); “When consumers produce on the internet: the relationship between cognitive-affective, socially-based, and behavioral involvement of prosumers.”, *The Journal of Social Psychology*, 12: 1-20.

Høybye, Mette Terp; Johansen, Christoffer; Tjørnhøj-Thomsen, Tine (2005); “Online interaction. Effects of storytelling in an internet breast cancer support group.”, *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 14(3): 211-220. DOI: 10.1002/pon.837

Igwe, P. A.; Ochinanwata, C.; Ochinanwata, N.; Adeyeye, J. O.; Ikor, I. M.; Nwakpu, S. E.; Egbo, O. P.; Onyishi, I. E.; Vincent, O.; Nwekpa, K. C.; Nwakpu, K. O.; Adeoye, A. A.; Odika, P. O.; Fakah, H.; Ogunnaike, O. O.; Umemezia, E. I.. (2020); “Solidarity and social behaviour: how did this help communities to manage COVID-19 pandemic?.”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(9/10): 1183-1200. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSSP-07-2020-0276>

Ismail, Azra; Kumar, Neha (2018); “Engaging solidarity in data collection practices for community health.”, *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2.CSCW: 1-24.

Kwon, K. Hazel (2019); “Public referral, viral campaign, and celebrity participation: a social network analysis of the Ice Bucket Challenge on YouTube.”, *Journal of interactive advertising*, 19(2): 87-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1561342>

Leite, Ricardo Baptista; Pontes, Carla de Sousa; Pavão, José Francisco (2015). *Cidadania Para a Saúde. O Papel do Cidadão na Promoção da Saúde*. Editora / UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA. ISBN / 9789725404744

Lichtenthaler, Ulrich (2021); “Digitainability: the combined effects of the megatrends digitalization and sustainability.”, *Journal of Innovation Management*, 9(2): 64-80. DOI: https://doi.org/10.24840/2183-0606_009.002_0006

Lupton, Deborah (2013); “Quantifying the body: monitoring and measuring health in the age of mHealth technologies.”, *Critical public health*, 23(4): 393-403. DOI:10.1080/09581596.2013.794931

Mackey, Tim K. (2020); COVID-19: A CYBER SYNDEMIC?; The BRAND protection professional, Michigan State University Board of Trustees, 5(2), June. Disponível em <https://bpp.msu.edu/magazine/covid-19-a-cyber-syndemic-june2020/>

Meier, Ellen (2015); Beyond a digital status quo: Re-conceptualizing online learning opportunities. In Bank Street College of Education Occasional Paper Series bankstreet.edu/ops/34 Issue #34, *Constructivists Online: Reimagining Progressive Practice*, October, 34: 5-19. ISSN 2375-3668

Morozov, Evgeny (2011). *The Net Delusion. How Not To Liberate The World*, Editor: PENGUIN BOOKS LTD, 432pages. ISBN 9780141049571

Myers, Faith; Donley, Sarah (2022); ““COVID-19, I Hate You!”: Framing Death and Dying in COVID-19 Online Memorials.”, *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 12 Jun. DOI:00302228221107978

Nam, Taewoo (2012); “Dual effects of the internet on political activism: Reinforcing and mobilizing.”, *Government Information Quarterly*, 29: S90-S97. DOI: 10.1016/j.giq.2011.08.010

Nettleton, Sarah; Burrows, Roger; O'Malley, Lisa (2005); “The mundane realities of the everyday lay use of the internet for health, and their consequences for media convergence.”, *Sociology of health & illness*, 27(7): 972-992. DOI: 10.1111/j.1467-9566.2005.00466.x

Nicholas, Jonathan; Oliver, Kylie; Lee, Kylie; O'Brien, Matt (2004); “Help-seeking behaviour and the Internet: An investigation among Australian adolescents.”, *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health*, 3(1): 16-23. ISSN: 1446-7984

Park, Sora (2017). *Digital capital*. London, UK: Palgrave Macmillan. eBook ISBN978-1-137-59332-0

Parker, Ruth M. (2006); “What an informed patient means for the future of healthcare.”, *Pharmacoeconomics*, 24(2): 29-33. DOI: <https://doi.org/10.2165/00019053-200624002-00004>

Peine, Alexander; Marshall, Barbara; Martin, Wendy; Neven, Louis (Editors) (2021). *Socio-gerontechnology: Interdisciplinary Critical Studies of Ageing and Technology*. Taylor & Francis. ISBN 9780367230821

Pelaprat, Etienne; Brown, Barry (2012); “Reciprocity: Understanding online social relations.”, *First Monday*, 17(10). ISSN 1396-0466. DOI: 10.5210/fm.v17i10.3324

Peng, Siyun; Silverstein, Merril; Sutor, J. Jill; Gilligan, Megan; Hwang, Woosang; Nam, Sangbo; Routh, Brianna (2018); “Use of communication technology to maintain intergenerational contact: Toward an understanding of ‘digital solidarity’.”. In: *Connecting Families? Information & Communication Technologies, generations, and the life course*, Editors: Barbara Barbosa Neves and Cláudia Casimiro, Bristol University Press and Policy Press, 159-180. DOI: <https://doi.org/10.51952/9781447339953.ch009>

Petersen, Alan; Schermuly, Allegra Clare; Anderson, Alison (2019); “The shifting politics of patient activism: From bio-sociality to bio-digital citizenship.”, *Health*, 23(4): 478-494. DOI.org/10.1177/136345931881594

Petrakaki, D.; Hilberg, E; Waring, J. (2021); “The cultivation of digital health citizenship.”, *Social Science & Medicine*, 270(113675): 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113675>

Ragnedda, Massimo (2018); “Conceptualizing digital capital.”, *Telematics and Informatics*, 35(8): 2366-2375. ISSN 0736-5853. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>

Reisdorf, Bianca; Rhinesmith, Colin (2020); “Digital inclusion as a Core Component of social inclusion.”, *Social inclusion*, 8(2): 132-137. ISSN: 2183–2803. DOI: 10.17645/si.v8i2.3184

Roth, Phillip H.; Gadebusch-Bondio, Mariacarla (2022); “The contested meaning of “long COVID” – Patients, doctors, and the politics of subjective evidence.”, *Social Science & Medicine*, 292: 114619. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114619>

Scheerder, Anique; Van Deursen, Alexander; Van Dijk, Jan (2017); “Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide.”, *Telematics and informatics*, 34(8): 1607-1624. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>

Sénac, Réjane (2019); “Féminismes et «convergence des luttes» au temps de la Covid-19 et de la cancel culture.”, *Diogene*, 267268(3): 234-253. DOI: 10.3917/dio.267.0234

Song, Peipei; Karako, Takashi (2020); “COVID-19: Real-time dissemination of scientific information to fight a public health emergency of international concern.”, *Bioscience trends*, 14(1). DOI: 10.5582/bst.2020.01056

Steppat, Desiree; Castro Herrero, Laia; Esser, Frank (2021); “Selective exposure in different political information environments – How media fragmentation and polarization shape congruent news use.”, *European Journal of Communication*, 37(1): 82-102. DOI: <https://doi.org/10.1177/02673231211012141>

Stone, Linda (2009); *Beyond Simple Multi-Tasking: Continuous Partial Attention*. November 30. Disponível em <https://lindastone.net/2009/11/30/beyond-simple-multi-tasking-continuous-partial-attention/>

Tsekeris, Charalambos; Mastrogeorgiou, Yannis (2020); “Contextualising COVID-19 as a digital pandemic.”, *Homo Virtualis*, 3(2): 1-14. ISSN 2585-3899. DOI: 10.12681/homvir.25445

Yang, Shu-Ching; Luo, Yi-Fang; Chiang, Chia-Hsun (2017); “The associations among individual factors, eHealth literacy, and health-promoting lifestyles among college students.”, *Journal of Medical Internet Research*, 19(1): e15. DOI: 10.2196/jmir.5964

Zarocostas, John (2020); “How to fight an infodemic.”, *The lancet*, 395(10225): 676. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)

Zillien, Nicole; Hargittai, Eszter (2009); “Digital distinction: Status-specific types of internet usage.”, *Social Science Quarterly*, 90(2): 274-291. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00617.x>

Zuboff, Shoshana (2019); "Surveillance capitalism and the challenge of collective action.", *New labor forum*, 28(1): 10-29. DOI: 10.1177/1095796018819461

Pedagogia Histórico-Crítica: Desafios e Possibilidades para a Educação Infantil

*Taira Carvalho de Assis
Lais Leni Oliveira Lima*
Universidade Federal de Jataí
tairacarvalho22@outlook.com

Resumo

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e possibilidades para a educação infantil”. Tem como objetivo compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho na educação infantil. Partimos do seguinte problema: quais as contribuições da PHC na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tendo em vista a formação humana e o desenvolvimento da criança? Entendemos que, para atingir o objetivo, é preciso compreender os fundamentos e as aproximações teóricas da teoria histórico-crítica, bem como os caminhos didáticos percorridos para, enfim, alcançarmos suas possibilidades e seus desafios para o trabalho pedagógico na educação infantil. A educação infantil, ao longo do tempo, vem superando o seu caráter assistencialista e se firmando como parte do processo pedagógico das instituições de educação básica. Nosso aporte teórico foram os seguintes autores: Saviani (2004, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2018); Martins (2001, 2012), Duarte (1996, 2001, 2010, 2016), Marsiglia (2013), dentre outros. Realizamos uma pesquisa bibliográfica com levantamento e revisão de obras publicadas sobre a teoria histórico-crítica que nos direcionaram ao trabalho científico. A pesquisa revela que ainda há muito o que avançar nos debates e estudos sobre o tema. A superação do olhar assistencialista e compensatório que a educação infantil carrega há décadas precisa ser superado para dar espaço a um trabalho que acredite nas possibilidades existentes.

Considerações introdutórias

Este artigo tem como objetivo compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação infantil; refletir sobre as possibilidades didáticas na perspectiva histórico-crítica, e, por fim, discorrer sobre as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação infantil, apontando limites e desafios que impedem que o desenvolvimento da educação infantil. Para a fundamentação teórica, foi realizada pesquisa bibliográfica em obras publicadas sobre a teoria histórico-crítica com os seguintes autores: Saviani (2004, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2018); Martins (2001, 2012), Duarte (1996, 2001, 2010, 2016), Marsiglia (2013), dentre outros.

Uma das justificativas para realização da referida pesquisa deu-se durante os encontros do grupo de estudos Trabalho na Educação Infantil (GETEI). Durante essa jornada, foram realizadas várias discussões, conversas e argumentações a respeito do ensino na educação

infantil, sobre as propostas pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural. Os questionamentos, indagações e dúvidas sobre o trabalho na educação infantil tomavam proporções cada vez maiores devido ao desejo de ampliar os conhecimentos sobre essa teoria, bem como sobre a trajetória histórica da educação infantil, marcada por sua função histórica de assistencialismo.

A educação infantil, especialmente a brasileira, aos poucos, em sua trajetória histórica, política e educativa, está ultrapassando o olhar assistencialista e caritativo, mas, ainda hoje, notam-se as dificuldades existentes para que a educação infantil se estabeleça como parte do processo ensino-aprendizagem das crianças. Há a necessidade de superação dos dogmas estabelecidos para a primeira etapa da educação básica de que a criança pequena apenas brinca sem funcionalidade e que a educação e o ensino não se fazem presentes nessa etapa da vida do ser humano. É necessário encontrar caminhos que superem essas dificuldades e possibilitem a socialização dos conteúdos para a criança pequena. A escola deve propiciar a aquisição de recursos que proporcionem o acesso ao saber elaborado. Para Saviani (2013, p. 15), currículo “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

Defendemos uma instituição escolar que respeite a individualidade da criança, porém sem perder seu foco social, possibilitando um ensino igualitário e de qualidade referendada socialmente. Isto é, quando falamos de qualidade, queremos expressar a ideia de um processo pedagógico que promova o desenvolvimento integral da criança, que possa iniciar o processo de apropriação e de formação de conceitos, fomentado por um ambiente organizado, por um planejamento estruturado e intencional, rico em possibilidades e intervenções e que possibilite aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta pedagógica que vem sendo cada vez mais estudada porque tem apresentado possibilidades interessantes para a organização do processo de ensino e aprendizagem escolar; tem resgatado e defendido o sentido da escola, resguardando a função social da escola, que é a de proporcionar os meios que permitem o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas; e tem defendido um outro modo de sociedade. Nesse sentido, a questão norteadora da nossa pesquisa se coloca da seguinte forma: quais as contribuições da PHC na organização do trabalho pedagógico na EI, tendo em vista a formação humana e o desenvolvimento da criança?

Concepção de criança e infância: aproximações entre a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica:

O conceito de criança passa de um extremo ao outro, com o passar do tempo. Em uma ponta, até por volta do século XII, a criança era vista e tratada como um “adulto em miniatura”; não havia uma concepção de infância e muito menos algo específico voltado para ela, não se via espaço para isso devido à maneira com que as crianças eram vistas e tratadas na sociedade. Até o fim do século XVIII, as crianças eram retratadas como homens de comprimento diminuto; não se dava importância para as características particulares da infância. Isso era notório, pelas vestes e pelos comportamentos exigidos para as crianças. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras ou amas de leite. A partir do século XVIII, a criança começa a ser reconhecida, a ter especificidades e particularidades, vestes e alimentação próprias, recebem um olhar cuidadoso, metucioso. Nasce a concepção de infância. A criança passa a ser importante e apreciada por sua família e a infância é reconhecida, então, como uma época da vida digna de orientação e educação. A maneira como a infância é vista atualmente evidencia que as crianças possuem uma natureza distinta, que as definem como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito singular. Assim sendo, durante o processo de construção do conhecimento, elas utilizam diferentes linguagens e exercem a habilidade que possuem de terem ideias e hipóteses sobre o que procuram solucionar. Essa consciência formada pelas crianças é consequência do trabalho de criação, significação e ressignificação.

Nas últimas décadas, a Psicologia Histórico-Cultural, apesar de ser uma teoria psicológica e não pedagógica, vem ganhando espaço e expressão no campo educacional. O movimento de transposição para o campo educacional requer ajustes pedagógicos conexos. Não podemos afirmar que essas teorias pedagógica e psicológica, respectivamente, são fundamentos uma da outra, mas podemos afirmar com veemência que essas teorias constituem expressões claras e concretas para serem suporte psicológico e pedagógico. A teoria pedagógica histórico-crítica possui várias afirmações que vão ao encontro da teoria psicológica histórico-cultural, e vice-versa. Como afirma Martins (2016, p. 41), os estudos e pesquisas têm levado à afirmação de que a pedagogia histórico-crítica serve como fundamento pedagógico para a psicologia histórico-cultural e, igualmente, a psicologia

histórico-cultural pode ser apontada como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica”.

O autor russo, Lev Semenovich Vigotski contradiz a percepção do desenvolvimento psíquico como um procedimento categorizado de maturação e crescimento de esforços internos preliminarmente concedidos. Tal concepção seria nada menos que a redução do complexo processo de desenvolvimento psíquico a determinações exclusivamente biológicas. Vigotski deixa claro “não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção do meio que se adota na biologia a respeito da evolução das espécies [...] a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural contrapõe-se radicalmente a uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, isto é, indica que não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais. Isso significa que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza. Vigotski afirmou que é a sociedade – e não a natureza - que deve figurar em primeiro plano como fator determinante da conduta e do desenvolvimento humano. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança (PASQUALINI, 2010, p.165).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi pensada e legitimada para superar a escola tradicional e a Escola Nova; para superar a ideia de espontaneidade; para sobrepujar o poder ilusório; para ultrapassar o senso comum; para resgatar o sentido da escola, a importância dos conteúdos científicos e da mediação professor-conteúdo-aluno; para reassumir a intencionalidade do ensino; afastando-se, dessa forma, da possibilidade de estar relacionada a pensamentos simplistas e naturalizados.

Nesse sentido, um aspecto fundamental da perspectiva de Vigotski e Saviani é a historicidade. Vigotski criticava e julgava desacertadas as tentativas da psicologia de definir leis, características universais para o desenvolvimento infantil, uma vez que o desenvolvimento infantil não é definido e decidido por características únicas e universais, e sim pelas condições da criança com o lugar que ocupa no sistema de relações sociais, em um determinado momento histórico. Ou seja, de acordo com Leontiev (2010, p. 63),

o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Saviani (2013a, p. 13) acredita que o objeto da educação é o reconhecimento dos componentes culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos, ou seja, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Nesse processo histórico, o homem modifica a natureza e a si mesmo, provocando o surgimento histórico de novas formas de comportamento e de novos processos psicológicos culturais. Vigotski (1984, p. 52) traz em seus estudos os conceitos de funções psicológicas elementares e superiores,

duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

As funções elementares são biologicamente determinantes, diferentemente das funções superiores, que se desenvolvem pelo processo cultural. Para Pasqualini (2010, p. 169), dessa forma, determinadas funções psicológicas têm seu desenvolvimento garantido pelo aparato biológico: trata-se das funções psíquicas elementares ou primitivas, que são comuns a homens e animais e caracterizam-se por uma relação imediata entre organismo e meio (ou entre estímulo e resposta).

Porém, o psiquismo humano não se trata somente das funções elementares. O que Vigotski chamou de funções psíquicas superiores é a possibilidade de domínio do seu próprio processo psicológico,

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que constituem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Segundo ele, estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais e comportamento (REGO, 2014, p. 39).

Assim, as funções psicológicas superiores são a atribuição do seu comportamento por meio da introdução dos signos, são ações que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, personalizando uma conduta genética mais heterogênea e superior. Pasqualini (2010, p. 169), confirma que:

Vigotski define o signo como um estímulo-meio artificial introduzido pelo homem na situação psicológica que constitui um meio para dominar a conduta (própria ou alheia). A origem (estímulo introduzido pelo próprio homem) e a função (meio para dominar a conduta) são os aspectos fundamentais dessa definição. Com a introdução do signo, a reação antes imediata e direta converte-se em uma reação mediada. A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o princípio da significação (criação e o emprego de signos). Para Vigotski, os signos mais importantes são as palavras, o que evidencia a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores humanos.

Sendo assim, as funções superiores se organizam por meio de relações de ordem social. Segundo Leontiev (1978, p. 265), “os fatos indicam que as aptidões e as funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem segundo as leis da hereditariedade”. Desse modo, a criança apropria-se do patrimônio cultural, reproduzindo a atividade adequada aos objetos da cultura.

Nesse processo, a mediação do adulto se torna significativa, já que a atividade adequada não se forma de maneira espontânea na criança. É necessária a mediação, a interferência de outros indivíduos para que se efetive o processo de apropriação. Para Leontiev (1978, p. 267),

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Entender e compreender a mediação na obra de Vigotski é de extrema importância, é um dos conceitos mais relevantes. A mediação é, de acordo com Rego (2014, p. 50),

de fundamental importância justamente porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Vigotski analisa a função mediação presente nos instrumentos desempenhados para a realização da atividade humana. O instrumento amplia as possibilidades de intervenção na natureza. O homem, diferentemente dos outros animais, além de produzir seus instrumentos para a realização das tarefas, ainda é capaz de conservá-los para uso subsecutivo, de

transmitir a função para os demais de sua comunidade, de aperfeiçoar e criar novos instrumentos. Com o auxílio dos signos, os instrumentos, gerados por ações concretas, permitem ao homem controlar voluntariamente suas intenções, suas atividades psicológicas, amplificar a capacidade de atenção, memorização e acúmulo de informações. Assim como para a psicologia histórico-cultural, para a Pedagogia Histórico-Crítica, também é necessária a mediação de um adulto - o professor - para o processo de ensino e aprendizagem, para a formação das funções psíquicas superiores. De acordo com Gasparin (2012, p. 52),

a tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. Nesta fase, que Vigotski denomina como zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

O professor tem papel importante no processo de aprendizagem da criança. Possamai (2014, p. 90-91) afirma que

de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, é ao professor concretizado o papel de garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos escolares, sendo o responsável neste processo de transmissão do saber sistematizado (na escola) para as classes populares, possibilitando que essas forças emergentes se insiram num processo mais largo na construção de uma nova sociedade efetivamente democrática, mais humanizada e atendendo os interesses das camadas populares.

A mediação do adulto é de fundamental importância no processo de apropriação, já que a atividade não se forma de maneira espontânea na criança e seu contato direto e imediato com os objetos da cultura não é natural. É indispensável a mediação e interferência do adulto para que esse processo se concretize. Rego (2014, p. 59-60) argumenta que

desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formam ao longo da história. [...] com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar, a andar, a comer de talheres, a tomar líquidos em copos etc. através das intervenções constantes dos adultos (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. [...] para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito

humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Destarte, por meio das mediações, as crianças vão aos poucos se apropriando dos comportamentos e da cultura e, quando ocorre a internalização, ou seja, quando a atividade para a qual antes era necessária a intervenção e mediação de um adulto passa a ser realizada com êxito pela criança, o processo passa a se constituir voluntariamente.

Vigotski, ao atribuir importância à atividade social, afirma que a atividade individual resultará da atividade coletiva, havendo uma harmonização entre a atividade externa (os processos denominados intersíquicos) e a atividade interna dos indivíduos (processos denominados intrapsíquicos). Vigotski designa como processo de internalização a dinâmica do movimento em que o processo intersíquico é traduzido para o intrapsíquico, por meio da apropriação de signos. Os signos atuam como mediadores na relação entre os seres humanos com a realidade que os cerca.

O desenvolvimento infantil é caracterizado pela relação criança-meio/sociedade. A posição que a criança ocupa no sistema social, sua condição de vida e educação, determina a compreensão do desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2013). A autora (2013, p. 76) afirma que

o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais e universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo.

Cada período de desenvolvimento é acompanhado, de acordo com Leontiev, por uma atividade principal, também chamada de dominante. “O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Partimos do pressuposto de que a escola tem extrema e fundamental importância para as crianças da educação infantil, visto que sua necessidade tem se firmado e provado valor com o passar dos anos. A educação infantil vai além de simples brincadeiras e cuidados. Desde pequenas, as crianças podem e devem ser expostas a situações que explorem o seu

potencial cognitivo. Elkonin (1987), ao expor seus estudos sobre periodização do desenvolvimento psíquico da criança, avança ao estudar os tipos de atividade diretamente relacionados com o desenvolvimento psicológico da infância, ou seja, a brincadeira e a aprendizagem escolar. Esse autor, ao apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, indica três fases do desenvolvimento humano, são elas: a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada uma das fases existem dois conjuntos de atividades: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, no qual tem lugar a diretriz dominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo grupo qualifica-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada fase é permeada por duas atividades principais. As atividades são dominantes em algumas fases e em outras não. Ao longo da vida, surgem novos tipos de atividade e sua origem e sua modificação em atividades dominantes não excluem as atividades anteriores, mas mudam seu lugar nas relações que a criança tem com o momento.

As fases mais importantes para nós e nosso objeto de estudo, são a primeira infância e a infância. Para Elkonin (1987), a primeira infância é dividida em duas atividades: a comunicação emocional (no sistema criança-adulto) e a atividade manipulatória (sistema criança-objeto social); a infância é dividida entre: jogos de papéis (sistema criança-adulto) e atividade de estudo (sistema criança-objeto social). O autor afirma que os grupos possuem ligação entre si, a periodização inicia no primeiro grupo, preparando a transição para o segundo grupo. Sendo assim, em cada momento do desenvolvimento, uma atividade se mostra predominante, principal. O desenvolvimento psíquico não é um processo natural e pré-determinado, os estágios de desenvolvimento se alteram com a mudança do lugar ocupado pela criança no meio. Então, não é a idade da criança que define o período do desenvolvimento psíquico em que a mesma se encontra.

Cada época do desenvolvimento é constituída de dois períodos e em cada período há a presença de uma atividade principal. No primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade principal. Na primeira infância, já é a objetal manipulatória a atividade principal. Já na infância nos deparamos com a idade pré-escolar e escolar, em que as atividades principais são os jogos de papéis e a atividade de estudo,

respectivamente. Na fase de comunicação emocional direta com um adulto.

Diante do exposto até aqui, percebemos que, apesar dos avanços obtidos na EI, muito ainda precisa ser feito para diminuir a distância entre o proposto e o materializado. A educação infantil ainda carece de identidade própria e especificidade, e a Pedagogia Histórico-Crítica nos apresenta possibilidades para continuar caminhando em busca de sua independência e superação do caráter assistencialista e antiescolar. Segundo Lima (2010, p. 120), “a luta por uma educação pública, gratuita e laica, continua sendo as exigências da sociedade”. Sendo assim, buscar a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil resulta na proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a essa etapa da educação.

Pedagogia Histórico-crítica: considerações sobre desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Quando falamos nas possibilidades de proposição da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil, encontramos inúmeras perspectivas. Autores como Arce (2012), Martins (2001, 2012, 2016), Pasqualini (2010, 2013, 2015) apresentam um debate amplo sobre o tema e suas perspectivas. Um dos principais desafios encontrados é a visão distorcida de que a Pedagogia Histórico-Crítica seria totalmente conteudista, representando uma retomada à escola tradicional; uma perspectiva alicerçada na memorização, no ensino pronto e acabado e livresco. Essas afirmações representam a total falta de desconhecimento a respeito do que é a Pedagogia Histórico-Crítica e, também, sobre o propósito da educação escolar.

Deparamo-nos com inúmeros discursos a respeito da educação infantil, um deles é um discurso de desescolarização da educação infantil, de não interferência, sem mediação, intervenção, uma vez que acreditam que a educação infantil é uma fase espontânea, subjetiva para cada criança. “Esses mecanismos expressam-se na proposta da “desescolarização”, que significa a negação cabal da própria escola” (SAVIANI, 2013a, p. 85). Quando se assume o discurso do não ensino na educação infantil, defende-se com essa ideia uma posição política e ideológica em relação às crianças e o processo de ensino e aprendizagem. Assim como no mundo, nada é neutro; o mesmo ocorre com a educação, cada conceito, cada defesa, cada ato carrega em si um posicionamento político e social.

Ao longo dos anos, a educação escolar presenciou diversos discursos educacionais

tendenciosos, privativos, racionários e desiguais. Cada um desses discursos carregava consigo e para si suas próprias concepções a respeito de conceitos como: criança, infância, educação escolar, escola e docência.

A prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na educação. Porém, não podemos resumi-la a partir de uma única concepção; pelo contrário, são várias as concepções de aprendizagem, teorias epistemológicas, entendimentos sobre a educação que, de alguma forma, embasam as diversas práticas pedagógicas. Sabe-se que a prática escolar está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem. O modo como os professores realizam o seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente.

A escola tradicional, por exemplo, foi alicerçada como um instrumento para a manutenção da burguesia, do conservadorismo, longe de qualquer busca de igualdade entre os homens. A criança nada mais seria que um receptor do conhecimento pronto e acabado transposto pelo professor, que ditaria as verdades únicas e absolutas dos livros. O professor, também, seria um agente passivo do processo de ensino-aprendizagem desse modelo escolar, já que se limitaria a apenas repassar aos seus alunos os conteúdos esquematizados e engessados dos apostilados, sem intervenção pedagógica, sem complexidade, sem oportunidade de estabelecer relações dos conteúdos com a realidade. O objetivo principal dessa escola é a preparação do indivíduo para a sua vida adulta e sua admissão no mercado de trabalho. Saviani (2018, p. 5) declara que “tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa”. A teoria tradicional se consolidava como uma teoria para a alta sociedade, para os usufruídos de poder aquisitivo. Os menos favorecidos tinham que se superar a cada dia, se desdobrarem para chegarem a algum lugar, por meio de mérito e esforço individual. A escola reproduzia e mantinha a desigualdade social como eixo norteador do trabalho pedagógico, perpetuando o ensino livresco, a falta de diálogo e a autoridade única do professor em sala de aula.

Outro desafio encontrado é o aligeiramento no ensino, proposto, por exemplo, no ensino técnico. A escola se apressa na formação dos indivíduos, provocando o esfacelamento dos conteúdos, a desqualificação do papel da educação. Esse aligeiramento, no ensino técnico, é motivado pela vontade de inserir o mais breve possível o indivíduo no mercado de trabalho.

E esse processo apressado também é encontrado na formação dos professores de educação básica. O que nos leva a um outro desafio encontrado, o da qualificação docente. A qualificação do corpo docente é fundamental para o sucesso no trabalho. Pedagogos habilitados possuem um excelente conhecimento curricular do desenvolvimento infantil. São capazes de promover para as crianças um bom processo de educação.

A qualificação do corpo docente da educação básica nos apresenta outros desafios: remuneração e carga horária. A carga horária excessiva em sala de aula inviabiliza aos professores um processo de formação continuada, uma vez que não possuem tempo hábil para essa formação. E quando, ainda assim, organizam um tempo para a formação, ela ocorre em momentos que deveriam ser destinados a descanso, lazer e qualidade vida. Assim, sem qualificação, sem remuneração adequada, já que para se construir um plano de carreira o professor, principalmente de educação infantil, precisa ir se elevando de nível: graduação, lato sensu, *strictu sensu*, o professor sofre com baixas remunerações, o que causa um ciclo vicioso criado pela sociedade capitalista, em que o tempo e o dinheiro controlam absolutamente tudo e apenas um público mínimo consegue obter os dois dominadores dos dias atuais.

Os desafios são imensos, mas há possibilidade de realizar um trabalho com a qualidade socialmente referendada, compete ao professor, então, compreender, com nitidez, o papel da escola, enquanto instituição formal de educação e o seu papel fundamental no planejamento de ações com intencionalidade no sentido de garantir as condições do desenvolvimento humano das crianças, o que comporta inúmeras dimensões da condição humana; por exemplo, posturas a respeito da história, da moral, da sociedade, da política, da economia, da cultura, dentre outras. Para isso, o professor precisa identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pelas crianças nos primeiros 5 anos de vida em seu processo de humanização; e, ainda, socializar os instrumentos sintetizados, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de modo que ocorra o processo de internalização e incorporação em cada criança.

Precisamos superar a ideia de ensino e estudo baseados em aulas monótonas, expositivas, maçantes. O ensino é a produção intencional do conhecimento, é investigar e descobrir, é questionar, é aprofundar, é ser fundamentado e crítico.

Partindo dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica de que a escola tem como objetivo

principal a transmissão e assimilação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, o ensino na educação infantil tem uma função determinante no desenvolvimento psíquico por meio do processo de ensino e aprendizagem. Partindo desse pressuposto, o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural nos permite apontar os conteúdos e possíveis caminhos didáticos que permitam o ensino como um processo que “promove aprendizagens e provoca desenvolvimento na criança” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 118), incluindo as crianças da educação infantil. De acordo com Pasqualini (2015, p. 202),

para o planejamento e condução do ensino: o horizonte da prática pedagógica na educação infantil deve ser o de promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano.

Corroborando para essa afirmação, Arce (2013, p. 10) afirma que

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais.

Não apenas para a educação infantil, mas principalmente para ela, é necessário organizar e estruturar ações e estratégias adequadas, possibilitar espaços adequados, planejar o tempo para favorecer as práticas de aprendizagem. E pensar em todos esses elementos é levar em considerações os sujeitos do processo.

Pensar o ensinar a educação infantil significa possibilitar o acesso das crianças aos saberes em diversas formas de linguagem. O ensino, na educação o infantil, trata-se de possibilitar às crianças pequenas a possibilidade de ocupar seu espaço no mundo humano; ou seja, elas devem ser vistas como sujeitos de ação, desejo, aprendizagem e desenvolvimento.

E quem oportuniza essa possibilidade? O professor, que deve ter um olhar claro e objetivo sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas, ter compreensão da sua função social de ensinar, que desempenha sua incumbência ao desenvolver a criança histórica e culturalmente, produzindo saltos qualitativos nas funções psicológicas superiores, apresentando novos interesses e motivos. O professor deve fomentar o pensar, desafiando a criança intelectualmente. Cabe ao professor oportunizar aprendizagem por meio de seu planejamento, sua intencionalidade, sua organização. É

preciso que o professor tenha clareza e critérios para selecionar o que ensinar e como ensinar. Ou seja, é compreender a tríade conteúdo-forma-destinatário, essencial para o desenvolvimento, seleção e organização do trabalho pedagógico,

É um caminho desafiador e cheio de percalços tecer reflexões e proposições didáticas para a educação infantil pautadas nos debates das perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, porém necessário.

Referências bibliográficas

- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo p s í q u i c o e n l a i n f a n c i a . In: D A V I D O V , V ; S H U A R E , M . (O r g .) . L a psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 125-142.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.
- LIMA, L. L. O. As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil. 2010. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de educação, 2010.
- MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012
- MARTINS, L. M *Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. In: *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico] / Organizadores: Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbhar. – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.*
- PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N (org). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva históricocrítica e histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 200- 209, 2015.
- POSSAMAI, C. F. A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKII, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Estudo de Caso: Estilos de Liderança, Percepções e Impactos na Escola.

Universidade Católica Portuguesa | Faculdade de Educação e de Psicologia CEDH - Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

Isabel Faria Alexandre

s-iaalexandre@ucp.pt

Introdução

O presente trabalho resulta de uma investigação levada a cabo no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, centro regional do Porto.

Elegemos uma abordagem através do **estudo de caso intrínseco**, na medida em que, o principal objetivo de um estudo de caso, não é compreender outros. A sua primeira obrigação é compreender o próprio caso (Stake, 1999). Por outro lado, pela sua plasticidade, este pareceu-nos o método mais adequado para chegar à compreensão das idiossincrasias do nosso objeto de estudo através da **imersão no contexto** específico que configura este estabelecimento de ensino particular, permitindo-nos a **compreensão de um caso singular**, i.e. conhecer profundamente as práticas de liderança deste, as percepções que deles têm os líderes e liderados e o(s) impacto(s) que têm na motivação, mobilização e organização do trabalho dos professores.

O problema que constituiu o ponto de partida para o nosso trabalho de investigação - “O que é que não sabemos e queremos saber?” (Afonso, 2014) foi querermos estudar as práticas de liderança num colégio da cidade de Lisboa, tentando compreender, em primeiro lugar, que tipo de relações se estabelecem entre a liderança de topo e os líderes intermédios e entre estes e os professores. Em segundo lugar, chegar à compreensão dos impactos que estas relações de liderança têm no modo como os professores se comprometem com o projeto comum, como organizam o seu trabalho e por fim, em que medida se reflete nos resultados dos alunos. Para tal, pretendemos ver respondidas as seguintes questões de investigação,

Q1 Como se caracterizam as práticas de liderança no colégio?

Q2 Como percebem os elementos dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas as práticas de liderança na escola ao nível dos seus impactos na melhoria da qualidade dos processos e dos resultados educativos.

Q3 Que práticas pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação são

percecionadas por diretores, docentes e alunos como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo?

O nosso estudo incidiu sobre o **3º ciclo e o ensino secundário**, portanto do 7º ao 12º ano. Dada a natureza holística deste trabalho, socorremo-nos de diferentes técnicas de coleta de dados pretendendo, i.e.:

1ª fase. Os ‘elementos de estrutura’ (Estrela, 1984 cit. por Amado, 2017) - Projeto Educativo, Plano Curricular, Regulamento Interno e resultados escolares dos 3 últimos anos. Para a recolha de material empírico socorremo-nos da técnica da análise de conteúdo dos documentos e da análise estatística dos resultados dos 3º períodos dos últimos 3 anos letivos, do 7º ao 12º ano.

2ª fase. ‘dar conta da dinâmica do processo’ (*ibidem*), selecionando os atores cujas perspetivas queremos ouvir, observação de comportamentos, situações e suas relações.

Tabela 1 – Instrumentos de recolha de dados

Atores em presença	Recolha de Dados
Reitora	Entrevista semiestruturada
Diretora Pedagógica 3º Ciclo	Entrevista semiestruturada
Diretora Pedagógica E. Sec.	Entrevista semiestruturada
Diretores de Turma 3º Ciclo	Grupo de discussão focalizada
Diretores de Turma E. Sec.	Grupo de discussão focalizada
Professores	Questionário
Alunos	Questionário

Face ao material empírico produzido, a partir de diferentes fontes e face às análises que elaborámos, pensamos ter assegurada a triangulação dos resultados obtidos, essencial para conferir validade científica a este trabalho.

Enquadramento conceptual e teórico

No sentido de nos munirmos das lentes teóricas necessárias para a leitura da realidade que pretendíamos estudar, seguimos o percurso que a investigação trilhou e verificámos que o

estudo da liderança escolar tem como ponto de partida o líder, demora-se nos modelos de liderança, dando ênfase à sua forma transformadora, instrucional e distribuída (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 34), assistindo-se a uma contração da liderança transformacional e instrucional numa liderança para a aprendizagem (*ibidem*). Acompanhamos a literatura naquilo que foi o percurso investigativo do século XX e XXI, onde sublinhamos, em primeiro lugar a importância dos trabalhos de Hallinger, através ‘**Principal Instrucional Manegement Rating Scale**’, que individualiza as três componentes da ação do líder instrucional - Definição da Missão da Escola; Gestão do Programa Instrucional; Promoção de um clima Escolar centrado nas Aprendizagens - e que trouxe uma extensa matéria empírica para o estudo deste constructo. Em segundo lugar, o novo conceito **Liderança para Aprendizagem** que abre novos campos de estudo e diferentes perspetivas para olhar a escola, nomeadamente:

1. Não assume um carácter prescritivo;
2. Atenta ao contexto de cada escola, como único, nas suas múltiplas variáveis (Bolivar,2020);
3. Desafia cada escola a transformar-se numa ‘unidade de melhora’ (Bolivar, 2015).
4. Both instructional leadership and distributed leadership are types of school leadership that recent research has identified as part of "leadership for learning". This type of leadership is highly desirable for improving school quality.(Talis, 2013 OECD, 2016, p. 46)

A escola ganha assim personalidade através desta estereópsia que ativa uma dinâmica de partilha de valores e objetivos e a leva a assumir-se como uma unidade de melhora – ‘uma comunidade que aprende’ (Bolívar, 2014), através das Comunidades Profissionais de Aprendizagem.

Bolivar (2015) define um conjunto de 7 atributos de uma CPA:

Tabela 2 – Atributos CPA, Bolivar, 2015

1	Visão e valores partilhados, centrados na aprendizagem	Os membros de uma comunidade escolar partilham pressupostos comuns na teoria e na prática. O discurso e a ação profissional dos professores giram em torno das oportunidades de aprendizagem dos alunos.
2	Desenvolvimento e intercâmbio de bons conhecimentos e boas práticas	Contribuir para a melhoria da aprendizagem dos professores de modo a provocar a mudança com o objetivo de chegar a comunidade profissional de aprendizagem. O intercâmbio entre colegas contribui decisivamente para o aperfeiçoamento profissional, entendido como uma tarefa conjunta ao serviço da escola.
3	Responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos	Os professores e equipas diretivas, são coletivamente responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, e existe alguma pressão dos pares para que todos os professores trabalhem na mesma direção.
4	Interdependência profissional	Abordando problemas educacionais em conjunto, a aprendizagem profissional é interdependente, partilhando as melhores práticas.
5	Cultura de reflexão-ação	Os dados recolhidos ou observados são analisados de forma reflexiva e crítica com vista à melhoria do ensino e aprendizagem.
6	Confiança mútua, conflito e consenso	As relações na escola baseiam-se na confiança mútua, respeito e apoio. Como em qualquer comunidade humana, o conflito é conatural, a questão é como ele é resolvido.
7	Alargar a comunidade: Abertura, redes e parcerias	A comunidade não se limita à escola ou apenas aos professores; procuramos estendê-la às famílias, bairros, e à comunidade em geral.

Resultados

Dada a extensa matéria empírica recolhida, apresenta-se uma síntese das principais conclusões do estudo realizado.

A - Discussão e Conclusões

1. ENSAIO DE RESPOSTA À Q1

As práticas de liderança, situam-se, na sua maioria, no domínio da **liderança instrucional, transformadora e compartilhada**.

Liderança Instrucional na medida em que configura uma abordagem através de ‘princípios e estratégias escolares do topo para a base’, dando-se de manifesto em seu ‘modo estreito’ através de práticas diretamente afetas à instrução – gestão curricular e observação de aulas. Ou, em ‘modo amplo’ quando cuida e protege o contexto em que acontece a instrução, garantindo as condições e recursos necessários, bem como

estimulando “um clima social de escola facilitador das aprendizagens”(Lourenço-Gil et al., 2020, p. 63). Desta realidade, recebemos as primeiras indicações nos documentos estruturantes do colégio, principalmente através do projeto curricular, que redesenhou o currículo nacional, introduzindo áreas curriculares não disciplinares, novas disciplinas na matriz curricular do 3º ciclo e do ensino secundário e procedeu à alteração do tempo letivo atribuído a algumas disciplinas. Apela-se, portanto, à capacidade de melhora da escola, da sua organização interna e da aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2014). O que, de facto, dará nota do foco na instrução e da preocupação com a qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como uma visão compartilhada da liderança, abrindo espaço à emergência da liderança docente.

Verificamos claramente a existência de práticas de **liderança instrucional compartilhada**, na medida em que o desenvolvimento da instrução não é apenas responsabilidade de um líder único, de um diretor. Desde a sua génese, o colégio instituiu práticas de liderança instrucional extensiva (Cabral et al., 2020), convocando, diretores, coordenadores de departamento e professores para a assunção de responsabilidades no desenvolvimento da instrução, na gestão do currículo e na supervisão pedagógica.

Por outro lado, transparece quer dos dados recolhidos das entrevistas das diretoras pedagógicas, quer dos grupos de discussão focalizada com os diretores de turma, o que poderá indiciar **predisposição para a emergência de uma rede de aprendizagem profissional** (Bolívar 2015). A este propósito, lembramos a forma como é gerido o espaço das salas de professores, com secretárias organizadas em ilhas por disciplinas, funcionando como um elemento facilitador do **trabalho que se quer colaborativo**. Vaillant a este propósito, cita Calvo (2004) numa tentativa de definição deste trabalho colaborativo:

(...) prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p.128). (Vaillant, 2019, p. 93)

Na verdade, para tal, muito contribui uma visível democratização da vida do colégio que suscita a emergência de **lideranças intermédias**, das quais destacamos os diretores de turma e os professores. Parece-nos existir um entendimento da distribuição da liderança enquanto ação holística, na medida em que é um atributo do ADN do próprio colégio. Como pudemos verificar, não se trata exclusivamente de partilhar com estas lideranças intermédias

apenas responsabilidades referentes à distribuição de encargos e tarefas administrativas, ao invés observamos tal como afirma Bolívar (2020): “Para estos liderazgos intermédios, paralelamente, se requiere que los profesores asuman un papel mas profesional, com funciones de liderazgo em sus respectivas áreas y ámbitos em uma organización que aprende”(Bolívar, 2020, p. 25). Vemo-lo confirmado nos discursos das lideranças de topo e dos diretores de turma. Os diretores de turma assumem-se como líderes de uma equipa de professores, à qual incutem dinâmicas de trabalho colaborativo e com a qual partilham responsabilidades.

A este propósito, entendemos que, no modo como exercem a liderança, abrem espaço à emergência de **professores líderes**, o que contribui para a melhoria das relações entre os diferentes agentes sociais em presença na escola, resultando no fortalecimento de dinâmicas conjuntas de trabalho e na construção de uma relação produtiva com os alunos e com as suas famílias. Reforçando a tese de que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente acontecem em situação, face às circunstâncias concretas, através de partilha de experiências entre pares e da análise e investigação de questões pedagógicas (Vaillant, 2018).

2. ENSAIO DE RESPOSTA À Q2

Como percebem os elementos dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas as práticas de liderança na escola ao nível dos seus impactos na melhoria da qualidade dos processos e dos resultados educativos. Nesse sentido, importa evidenciar a valorização que a reitora, as diretoras e os diretores de turma fazem do acompanhamento que é dado a cada docente, desde que integra a equipa, **formação inicial**, como também da **formação contínua dos professores**.

Essa valoração não nos aparece tão claramente transcrita nos dados recolhidos no inquérito aos professores (Tabela3).

Tabela 3 – Coordena o currículo (n = 39)

Itens	C	PV	D
Identifica claramente o responsável pela coordenação da gestão do currículo nos diferentes níveis de ensino (ex. diretor de turma, coordenador)	71,4 %	14,3%	14,3 %
Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões ao nível da gestão curricular	64,3 %	14,3%	21,4 %
Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se respeita os objetivos curriculares do colégio	50,0 %	7,1%	42,9 %
Avalia o alinhamento dos objetivos curriculares do colégio com os resultados das provas de aferição e exames nacionais	50,0 %	7,1%	42,9 %
Participa ativamente na revisão dos materiais curriculares	57,1 %	21,4%	21,4 %

C – Concordância; PV – Por vezes; D -Discordância Tabela 3 – Coordena o currículo (n = 39)

Contudo, tendemos a ser prudentes nesta conclusão, dado o reduzido número de respostas, pese embora, no decurso das visitas que realizámos ao colégio e nas conversas exploratórias que tivemos com alguns docentes, termos visto confirmada esta preocupação com o acompanhamento e formação dos professores. Nomeadamente, no momento de formação semanal, quarta-feira à tarde, bem como nos períodos de interrupção letiva do Natal e da Páscoa e, no final do ano letivo, através da realização da Universidade de Verão.

Atendendo ao conjunto dos dados recolhidos, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional é considerado como uma necessidade de aperfeiçoamento, de modo a fazer face aos constantes desafios que interpelam os professores no contexto escolar. Todavia, verificámos que os temas trabalhados nestes momentos de formação são essencialmente culturais, literários, humanísticos, antropológicos e filosóficos. Face aos dados recolhidos, acreditamos que este desenvolvimento profissional reside fundamentalmente no intercâmbio de boas práticas entre colegas de um mesmo grupo disciplinar. Não conseguimos recolher dados que confirmem a existência de uma dinâmica de aprendizagem profissional docente que, para além da troca de experiências se alargue à organização de

seminários, projetos de reflexão partilhada sobre a prática docente em si mesma.

Ao refletir sobre estas conclusões, poderemos começar a fazer caminho, no sentido de construir um paradigma em que a escola deixe de ser tão-somente um consumidor de conhecimento científico, mas que se assuma, também ela, como construtora de conhecimento assente numa cultura de investigação e construção de conhecimento profissional docente, alicerçado num conhecimento profundo do contexto escolar.

Nesta linha de raciocínio, afigura-se-nos oportuno destacar que esta partilha de boas práticas, também se consubstancia numa **cultura de supervisão e monitorização do currículo**. Torna-se evidente nos discursos da reitora e das diretoras a promoção de uma cultura de reflexão-ação que assume diferentes dinâmicas, análise dos resultados dos alunos/ desempenho docente; práticas supervisivas interpares; monitorização do currículo (Cabral et al., 2020). Refira-se, no entanto, que inferimos dos discursos que, muito embora ambas valorizem estas dinâmicas, cada uma definiu critérios de acordo com o seu perfil, experiência profissional e prioridades. Ou seja, não conseguimos verificar um pensar em conjunto/ pensar coletivo (liderança de topo) sobre este domínio da **supervisão e monitorização do currículo**. Do mesmo modo que não encontramos unidade nos discursos das diretoras e dos diretores de turma quanto à existência de uma equipa de supervisão. Apenas as diretoras pedagógicas convergem na sua existência e na sua constituição. Referem que é constituída pela reitoria, diretores de ciclo e coordenadores de departamento e outros elementos, p.e. membros do conselho científico, que não são professores no colégio.(14UR_ED3C; 33UR_EDL).

ENSAIO DE RESPOSTA À Q 3

Face aos dados recolhidos tentaremos dar resposta à última questão colocada no nosso estudo – que práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação são percecionadas por diretores, docentes e alunos como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo.

Para ensaiar a resposta a esta questão de investigação foi fundamental a análise que fizemos dos resultados escolares dos alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, relativos aos três anos letivos que interessam ao estudo em presença (2016/2019) e onde detetámos alguns indicadores compatíveis com o sucesso escolar. A este propósito, atente-se à seguinte

Tabela 4 – Dados aproveitamento escolar 2016 -2019

Indicadores de análise	3º ciclo		Dados Nacionais		E. Secundário		Dados Nacionais	
	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Taxa de retenção / desistência	2%		11%		7%		25%	
Classificação positiva Exames Nacionais + Percurso direto	84% - 89%		71% - 87%		77%		64%	
Disciplinas	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Percentil nacional CST Exame Português e Matemática	94%	95%	----	----	93%	98%	----	----
Progressão resultados exames do 9º ano para o 12º ano/ Dados Nacionais	-----		-----		25%		-----	

Estamos convictos que, face à matéria empírica recolhida, o **clima de escola** e a **rede de relações** entre professores, entre professores e alunos e entre professores e famílias são considerados como o melhor contributo que as práticas de liderança dão para o sucesso académico. A construção de um **ambiente de aprendizagem seguro, eficiente e eficaz**, (Leithwood et al., 2020) encontra-se materializado através dos conceitos de ‘aliança educativa’ (relação escola-família) e de ‘companhia’ (relação professor-aluno), nas vozes das lideranças de topo, lideranças intermédias, professores e alunos. Estas relações são relações positivas e produtivas que contribuem para a melhoria da qualidade dos resultados dos alunos. Somos levados a concluir que é no **plano relacional** que se faz o maior investimento, no que interessa à captação e à mobilização do aluno.

(...) arguing that principals, if they are to increase their effectiveness in promoting student development and student learning, should focus on building relationships that underpin dynamic school environments in which both adults and children thrive. It will further argue that the accumulated evidence from educational research, with significant empirical support from studies in different kinds of work settings, adds weight to the need for principals to focus most

directly on creating strong relationships with teachers. Relationships among adults are the basis for building school and classroom climates that promote enhanced teaching, more authentic and meaningful learning, and stronger student outcomes. (Louis & Murphy, 2019, p. 2)

Conseguimos, igualmente, recolher do discurso da reitora, das diretoras e dos diretores de turma a evidência de uma aposta no currículo como catalisador do sucesso dos alunos. Todo o esforço e investimento que foi feito no sentido de criar uma leitura própria do currículo nacional, teve como mote aproximá-lo da realidade dos alunos, por forma a torná-lo num objeto de estudo (Vescio, Ross and Adams, 2008, cit. por TALIS, 2013). Trata-se de ‘introduzir os alunos a coisas que existem na realidade’(05_UR_ER), o que levou à produção de conteúdos e de manuais próprios que são percecionados como mais eficazes, mesmo pelos alunos. Por outro lado, quer alunos, quer os professores referem que a relação de proximidade e a disponibilidade dos professores e diretores de turma para atenderem os alunos, mesmo fora do horário letivo, é uma prática que também ela promove o sucesso educativo. Convoquemos os dados que reunimos da análise de frequência das respostas dos alunos à questão – quais os fatores que contribuem para o sucesso escolar no colégio? (Tabela 5), as palavras ‘professor, ‘ajuda’ e ‘aluno’, surgem com uma frequência mais elevada, seguidas pelas palavras ‘ambiente’, ‘colegas’, ‘boas’, ‘relação’ e ‘amizade’.

Tabela 5 – Tabela Frequência QA – Q 6

Positivo			
Palavras	3C	ES	Soma
Amigos, Amizade	34	28	62
Aprender, Aprendizagem	34	9	43
Professores	10	11	21
Ajuda	13	3	16

Não obstante o nosso esforço no sentido de isolar práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação que sejam percecionadas por diretores, docentes e alunos como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo, cremos não ter conseguido retirar com objetividade dados que nos permitam uma resposta clara a esta

questão de investigação. Todavia, importa sublinhar o destaque que é dado às relações estabelecidas em contexto de aprendizagem que, se afiguram como catalisadoras do sucesso dos alunos. Hallinger (2011) refere a propósito (efeito das práticas de liderança) e desta tentativa de isolamento das estratégias e práticas que mais contribuem para a boa aprendizagem dos alunos que,

In contrast, our model frames leadership as a process of mutual influence (Hallinger and Heck, 2010). It proposes that effective leadership for learning is adaptive and responsive to the changing conditions of the school over time. The dynamic nature of this model implies that the means through which leadership is linked to learning cannot be reduced to a list of dispositions, strategies or behaviors. No such list could fully account for the contextually contingent nature of successful leadership practice. (Hallinger, 2011, p. 129).

Naquilo que à avaliação diz respeito, retiramos dos discursos das diretoras e diretores de turma, a prática de integrar o aluno no processo de avaliação, provocando nele uma auto-reflexão e não prescindindo de ouvir a sua voz (Cabral et al., 2020). Os diretores de turma reúnem individualmente com os alunos para se certificarem que ‘a nota está a estabelecer comunicação com o aluno’(22UR_ED_3C), para ouvi-los e para estabelecer objetivos pessoais. Parece-nos fundamental que estejam definidas rotinas que permitam ouvir e auscultar os alunos sobre as suas aprendizagens, numa perspetiva inclusiva tentando chegar a todos. Neste sentido, as tutorias são apresentadas pelos diretores de turma, como um fator importante na mobilização dos alunos que apresentam maiores dificuldades. Recorde-se o exemplo da Tutoria da Escrita, implementada no ensino secundário, com o intuito de suprir algumas lacunas que os professores do 10º ano detetaram nos seus alunos.

Chegados ao termo do nosso trabalho, considerámos ter recolhido dados que nos permitem fazer uma aproximação à realidade que é este colégio e que não cabe integralmente no nosso estudo. No entanto, afigura-se-nos importante sugerir a realização de uma reflexão compartilhada em torno de dois módulos de questões. O primeiro deles. A partir das conclusões apresentadas por Korthagen, Lougran e Russel (2006) aquando do estudo elaborado sobre três programas de desenvolvimento profissional docente de sucesso (Vaillant, 2019, p. 92):

- A. Colocar o foco na aprendizagem a partir da experiência profissional e em como construir conhecimento profissional;
- B. Encarar o conhecimento como uma matéria a construir;

- C. Transferir a ênfase do *currículum* para os alunos;
- D. Estimular a prática de investigação no docente em formação;
- E. Trabalhar com ‘outros’ para neutralizar o efeito do isolamento característico do ensino;
- F. Criar relações significativas com outras escolas;
- G. Hierarquizar a figura do formador, tornando-o modelo e referência dos docentes em início de carreira.

E o segundo módulo de questões a partir do modelo integrado proposto por Cabral, Alves, Bolívar e Cunha (2020).

1. No sentido de potenciar os efeitos da gestão curricular, faria sentido criar mecanismos formais de monitorização e avaliação do currículo que levassem a formas mais personalistas de apoiar as aprendizagens de cada um dos alunos?
2. Com especial enfoque na aprendizagem docente, será pertinente a implementação de rotinas de supervisão clínica da ação docente, que se consubstanciem uma fonte de aprendizagem constante, instituindo uma mais robusta comunidade da aprendizagem profissional, como preconiza Bolívar (2020)?
3. Num contexto colaborativo, que papel poderiam assumir as práticas supervisivas inter pares e inter equipas?

Conclusão

Ao longo do percurso de investigação que levámos a cabo, recolhemos evidências da centralidade da organização escolar num sistema educativo que insiste num modelo centralizado e monolítico. A *cultura escolar* e a *cultura organizacional escolar*, numa relação dinâmica entre estrutura e agência, tendem a romper a relação de continuidade entre o isomorfismo normativo e os contextos de ação concretos (Torres, 2008). Cremos que a escola tenderá a transitar do ‘locus reprodutor’ para um ‘locus produtor’ por ação da sua ‘infidelidade normativa’ (Lima, 1998). Bolívar (2017), perante os fracos resultados das políticas educativas das últimas décadas, propõe um modelo de melhoria das escolas assente numa redução da regulação normativa, no aumento da autonomia e na capacitação da escola/professores para a aprendizagem organizacional.

Este estudo de caso revela a importância de a escola fazer uso da sua autoridade para transformar o currículo num lugar de aprendizagem e a relação professor-aluno, professor –

lideranças e lideranças intermédias – lideranças de topo como catalisadores do sucesso académico dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico* (D.Ribeiro, Ed.; Fundação Manuel Leão). Alves, José Matias.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (Imprensa da Universidade de Coimbra, Ed.; 3rd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Bolívar, A. (2014). *CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES DE LA ESCUELA: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación I*.
- Bolívar, A. (2015, March). Liderazgo Pedagógico numa Comunidad que aprende. *Padres Y Maestros*, 23–27. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A. (2020). Gestão e Liderança Escolar: O que nos diz a investigação à escala global. In J. M. Alves (Ed.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (1ª, pp. 17–32). Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., Bolívar, A., Alves, J. M., Lourenço-Gil, R., Machado, J., Nóvoa, A., Serrão da Cunha, R., & Tintoré, M. (2020). *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (J. M. Alves & I. Cabral, Eds.; Fundação Manuel Leão). Ribeiro, Duarte.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. In *Journal of Educational Administration* (Vol. 49, Issue 2, pp. 125–142). <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Revisiting the Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-
- Lima, L. (1998). *A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR* (2ª). CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO EPSICOLOGIA UNIVERSIDADE DO MINHO.
- Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2019). *Leadership for Learning Starts with Relationships: The Contribution of Positive Organizational Studies: I*.
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, Liderança e Aprendizagem - Quadro de Referência para o estudo da Liderança nas organizações Escolares. In J. M. Alves (Ed.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas - O que nos diz a investigação* (1ª, pp. 33–98). Fundação Manuel Leão.
- OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Editiones MORATA, Ed.; 1999th ed.). MORATA.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87. <https://doi.org/10.14244/198271993073>.

Trabalho Docente no Contexto de Alfabetização: Concepções e Possibilidades

Amelioene Franco Rezende de Souza
Universidade Federal de Jataí

amelioene@gmail.com

Lais Leni Oliveira Lima
Universidade Federal de Jataí

Resumo

“Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades” esse trabalho é um recorte, resultado da pesquisa empreendida nos estudos de Mestrado em Educação, ligado à Linha de Pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Jataí. O objetivo geral desse estudo foi o de analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pela sociedade do capital, provocando o seguinte questionamento: como o professor alfabetizador de crianças compreende seu trabalho no contexto da sociedade do capital? Para tanto, apresentamos algumas concepções sobre o processo de alfabetização. No segundo momento apresentamos, parte da história da alfabetização no Brasil. A alfabetização, entendida aqui como apropriação da leitura e escrita, é também alvo de interesse e disputas, se caracteriza como um processo complexo que envolve ações e interesses políticos, por se constituir dever do Estado, e, portanto, direito do cidadão, vem sendo delineado e moldado conforme os resultados de disputas e interesses, necessidades educacionais, políticas e, especialmente sociais que se alteram dependendo do momento histórico em que se vive. As análises sobre as concepções dos professores alfabetizadores em relação à Educação, à alfabetização e ao papel da escola, revelaram o quanto a alfabetização no Brasil ainda possui desafios a serem vencidos, além de mostrar como os educadores lidam com os limites impostos à sua prática e como reagem diante das exigências do mercado de trabalho e das políticas neoliberais voltadas à educação. Revelou-se ainda que a precariedade das escolas, a falta de infraestrutura nos espaços, além da superlotação das salas de aula ainda se constituem como um desafio para os docentes. Percebeu-se o subjetivismo na concepção das alfabetizadoras a respeito da alfabetização e, diante da exposição feita a respeito do papel da escola, denunciamos a proposta de um modelo de escola com características de flexibilidade e de inclusão, em que atender às necessidades mínimas de aprendizagem e instituir um espaço de acolhimento social torna-se o ideal a ser atingido, e a aprendizagem de conteúdos torna-se um objetivo secundário.

Palavras-chave: Alfabetização. Concepções. História da Alfabetização.

Considerações introdutórias

Este trabalho, é um recorte de uma investigação vinculada à linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Jataí/GO e possui como objeto de estudo o trabalho docente do professor alfabetizador. O objetivo principal foi analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capital.

A escolha por investigar a temática justifica-se por se tratar de uma questão de fundamental importância para todos os alfabetizadores, uma vez que compreendemos a importância do

processo de aquisição da língua escrita para a sociedade moderna, e, cientes de que a alfabetização se configura como uma “ponte” que conduz o aluno a esse universo nos deparamos diante de uma situação instigante, pois no Brasil, os índices de analfabetismo apresentados pelas avaliações abalizam que ainda estamos aquém do que se espera para universalizar o ensino fundamental e pôr fim a esse impasse. Ao tomar conhecimento dessa realidade, surgiu então, a inquietação no sentido de conhecer os fatores que corroboram para que essa realidade ainda perdure e afete principalmente a classe trabalhadora que frequenta as escolas públicas.

A abordagem metodológica utilizada neste texto foi de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos, sem desprezar os elementos quantitativos. Foi realizado um estudo de cunho bibliográfico referenciais teóricos e conceituais específicos ao tema.

Buscamos compreender alguns fatores que estão relacionados ao processo da alfabetização brasileira. Inicialmente, vale ressaltar que, a partir dos anos de 1970, o Brasil passa por profundas mudanças em todas as esferas da sociedade. As esferas econômica, social, política e cultural foram influenciadas pelas políticas neoliberais, que ao redefinirem o papel do Estado, trouxeram mudanças significativas às políticas públicas, afetando diretamente as políticas educacionais. Em decorrência disso, a educação e simultaneamente o trabalho docente passaram a ser questionados, repensados e vistos como meios que poderiam estar a serviço das mudanças empreendidas pelo capital.

Nesse contexto, o trabalho do professor alfabetizador também se altera, e diante dos altos índices de analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional, o docente lida com as novas exigências e com os mecanismos de avaliação, os quais interferem em sua prática, alterando suas prioridades. Essa adequação acaba por retirar as funções próprias da docência, e os professores deparam-se diante de uma situação desafiadora e ao mesmo tempo desestimulante, quando são coagidos a realizarem inúmeras atividades e desempenharem funções que não lhes são próprios, pois são pressionados a atingirem metas e executar tarefas para as quais se sentem inseguros e despreparados, e os docentes, estão constantemente diante de escolhas, já que nessas condições, o saber sistematizado fica em segundo plano.

Além dessas adequações e mudanças em seu trabalho, o professor ainda lida com as

exigências e imposições de metas e competências a serem atingidas. Seu trabalho é “medido” por meio de avaliações que em sua grande maioria, demonstram apenas quantitativamente o empenho das escolas e dos professores.

Para as reflexões desenvolvidas nessa pesquisa, utilizou-se do seguinte quadro teórico: Mortatti (2010), Cagliari (2007, 1998), Barbosa (1992), Aranha (2006), Saviani (2007), Dangió; Martins (2015), Martins e Marsiglia (2015), dentre outros.

O texto está dividido em seções. Na primeira apresentamos concepções sobre o processo de alfabetização. No segundo momento apresentamos, parte da história da alfabetização no Brasil. Nas considerações finais entendemos que processo de alfabetização na teoria pedagógica e o resultado do que conhecemos hoje, são frutos das múltiplas determinações, ou seja, síntese das inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos. O modelo de alfabetização, tal qual concebemos hoje, passou por sinuosos caminhos e inúmeras influências.

Concepções sobre o processo de alfabetização

Apresentamos o processo de alfabetização, primordialmente, como a aprendizagem simultânea da leitura e escrita, e por estarmos habituados a essa concepção não imaginamos que esse processo já passou por inúmeras tramas até se conformar aos moldes que hoje o conhecemos.

É nesse sentido que a historicidade nos ajuda a conhecermos na essência o que está instituído, para que avancemos na compreensão de que aquilo que conhecemos hoje é resultado das múltiplas determinações, é a síntese das inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos. Por esse motivo, a releitura de determinados momentos torna-se necessária, pois deste modo tomaremos consciência de que o modelo de alfabetização, tal qual concebemos hoje, passou por sinuosos caminhos e inúmeras influências. Conhecer esse percurso não apenas leva-nos a sermos conhecedores desse caminho, mas, sobretudo, nos permitirá justificar a necessidade de eventuais mudanças no cenário da educação brasileira, mais especificamente no âmbito da alfabetização.

Mortatti (2010) afirma que a história da alfabetização no Brasil se configura como um movimento complexo, caracterizado pelas mudanças, tensões, “permanências e rupturas”, as quais estão diretamente relacionadas com as disputas de instalação de projetos políticos e de educação voltados para a modernização do processo de alfabetização.

A compreensão da natureza do processo de alfabetização é algo complexo e nele estão embutidos muitos fatores. Não é possível concebê-lo apenas como o ato de “aprender ler e escrever”, pois de fato o desconhecimento dos aspectos básicos da leitura, da escrita e até mesmo da fala faz com que muitas escolas fracassem em sua incumbência de alfabetizar. Estamos cientes de que a mesma não se delimitou a escola, pois, mesmo que a esfera escolar seja a instituição em que a transmissão dos saberes relacionados à leitura e escrita mais se materializa, ao investigarmos historicamente as práticas relacionadas à alfabetização, vimos que ela extrapola o espaço escolar e se materializou historicamente em outras instâncias, como em espaços religiosos e domésticos.

Não se trata de conhecer os métodos e técnicas mais eficientes, pois mais importante que conhecer tais procedimentos, é ter a compreensão de que esse processo se vincula ao desenvolvimento do psiquismo e se articula entre a linguagem oral e linguagem escrita e ainda depende do desenvolvimento do pensamento, pois, “reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

É nessa direção que concordamos com Martins e Marsiglia (2015, p. 73), que compreendem a alfabetização como “um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se necessariamente, na prática social”. É por meio da apropriação da escrita que o indivíduo é de fato inserido na vida social. Em consonância com essa afirmação, Dangió e Martins (2015) confirmam que, ao ler e escrever, o indivíduo alcança patamares mais elevados de desenvolvimento, podendo, assim, participar, agir e interagir com os conhecimentos historicamente sistematizados.

É preciso deixar claro que a alfabetização é um processo de aquisição da língua oral e escrita, e mesmo que esse processo de desenvolva ao longo da escolarização, não pode ser ampliado ao ponto de ser caracterizado como uma ação que não se interrompe. Soares (1985, p. 20) adverte:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe. (grifos no original).

Saber que o processo de aquisição da língua escrita se diferencia do processo de desenvolvimento da mesma é reconhecer que a alfabetização é um processo próprio e específico, que precisa ocorrer em determinado tempo da escolarização da criança. Não se pode negar que a alfabetização é a fase mais importante no processo de formação escolar, “assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade” (CAGLIARI, 1992, p. 10). Todavia, o conhecimento da linguagem escrita se diferencia do conhecimento da linguagem oral. Para se apropriar da linguagem escrita é preciso que haja um trabalho sistemático e formal, enquanto a linguagem oral é aprendida de modo espontâneo, de modo “natural”. Referindo a esse aspecto, Saviani (2007, p. 1246) assegura que “a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”. Entendemos que ela não pode ser concebida apenas como a fase inicial do Ensino Fundamental I, mas ela se constitui como processo indispensável para a inserção social do indivíduo.

Segundo Martins e Marsiglia (2015), o surgimento da escrita transformou a linguagem em suporte material, que pode ser transmitido no tempo e no espaço, passando de geração em geração e alcançando indivíduos e lugares distantes. Ainda segundo as autoras, “a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 43).

Nesse sentido, destacamos, ainda, que a apropriação da linguagem escrita não se restringe a ser um veículo da comunicação oral, a linguagem escrita é condição sine qua non para os indivíduos. E ao tratar sobre a importância do acesso a esse saber, Cagliari (1992, p. 10) assim destaca:

O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana.

A alfabetização, entendida aqui como apropriação da leitura e escrita, é também alvo de interesse e disputas. Nem sempre esse saber foi oportunizado a todos indistintamente, pois, como vimos no excerto citado, isso representaria uma ação perigosa, se configuraria e ainda

se configura como um compartilhamento do poder do saber, já que a apropriação da linguagem escrita “é um processo que eleva o ser humano ao domínio dos instrumentos sociais e culturais, possibilitando-lhe uma produção ininterrupta de domínio dos instrumentos sociais e culturais” (SARAIVA; COSTA-HUBES, 2015, p. 222).

Para Mortatti (2010), além de ser alvo de interesses e disputas, a alfabetização escolar, entendida aqui como “processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”, também se caracteriza como um processo complexo que envolve ações e interesses políticos, por se constituir dever do Estado, e, portanto, direito do cidadão, vem sido delineado e moldado conforme os resultados de disputas e interesses, necessidades educacionais, políticas e, especialmente sociais que se alteram dependendo do momento histórico em que se vive.

Britto (2007) lembra que outro fator importante a ser evidenciado é o fato de que a definição do que é ser alfabetizado também foi um processo. No século XIX, por exemplo, as pessoas que eram capazes de escrever o próprio nome eram consideradas alfabetizadas. A partir de 1940 essa definição é alterada, e alfabetizada era a pessoa que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples. Já em 1958 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs a definição de que a pessoa alfabetizada seria aquela que conseguisse ler e escrever com compreensão uma frase curta sobre sua própria vida. Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar o censo que estabelece o índice de analfabetismo, indaga às pessoas se sabem ler e escrever, e a partir da resposta pessoal de cada um, se obtém os resultados do teste.

É necessário considerar que, a apropriação da escrita e da leitura pela criança não se limita apenas a soletrar, decodificar, traçar letras ou aprender determinados sons. A alfabetização deve ser compreendida, como afirma Dangió e Martins (2015, p. 212) “como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança”. Não se trata de um processo natural, como é aquisição da fala, mas de uma habilidade que precisa ser aprendida e que está diretamente relacionada com a necessidade de comunicação e expressão dos indivíduos.

É por essa razão que compreendemos que é necessário entendermos como se desenvolveu o processo de alfabetização no Brasil, se quisermos entender por que a alfabetização ainda é um desafio para a educação de nosso país e os motivos pelos quais ela assim se configura.

História da alfabetização no Brasil

Se tratando da história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2010, p. 330) assim o caracteriza:

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Percebe-se, dessa forma, que a história da alfabetização é marcada pelas mudanças que ocorreram em cada momento histórico, adequando-se às demandas, às estratégias e às finalidades de cada período. Ao resgatarmos esse processo histórico da alfabetização brasileira, cabe-nos interrogar sobre qual é a história que interessa, qual é o passado relevante, se é aquele que já passou ou aquele que ainda é presente. Como diria Marx (1978), o passado que importa é aquele que oprime como pesadelo. A volta ao passado só interessa na medida em que realiza a mediação do presente, e revela o que está velado. É nesse sentido que concordamos com Bertoletti (2001, p. 98) quando afirma que:

A preocupação com a compreensão do passado se justifica, portanto, na medida em que é daí que o pesquisador retira princípios gerais que servem para orientar os homens no enfrentamento dos problemas do presente e construção do futuro desejado no campo de conhecimento investigado.

Desse modo, ao compreendermos o passado, mesmo que seja um passado recente, buscamos conhecer como foi que o homem como ser ativo construiu saberes e lidou com determinados problemas em seu tempo, e por meio da reconstrução dessa representação é possível refletir sobre os problemas do presente. Por meio da apreensão histórica acerca da alfabetização podemos obter conhecimentos que iluminam não somente as ações da atualidade, mas, sobretudo, as expectativas com relação ao futuro.

A fim de conhecermos e compreendermos como se desenvolveu o processo da alfabetização escolar como um todo, e dessa forma elucidarmos como esse processo se desenvolveu no Brasil, por meio de dados da pesquisa histórica, deparamo-nos com relatos de que a escrita surge antes mesmo das regras de alfabetização que hoje conhecemos. Ela nasce a partir de um sistema de contagem que era realizado em ossos ou pedaços de madeira (provavelmente cajados) e, por meio desses registros, o homem realizava negócios de troca e venda de animais e produtos. Nesse processo, surgem os símbolos e números que

inicialmente serviam para designar e representar os produtos e os nomes dos proprietários. Segundo Cagliari (1998), a invenção do sistema de escrita de modo autônomo e independente surgiu na Suméria por volta de 3300 a.C., no Egito por volta de 3000 a. C. e na China, por volta de 1500 a. C., sendo que os demais sistemas de escrita foram inventados a partir do contato das pessoas com algum sistema de escrita já existente.

Com a invenção da escrita, surgem também as regras de alfabetização, que permitiriam a decifração do que se escrevia e de como se apropriar desse saber, pois “a alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Por isso, todo sistema de escrita tem uma chave de decifração” (CAGLIARI, 2007, p. 53).

Cagliari (1998) ressalta que, ao ler, interpretar e repetir os símbolos criados, o homem se alfabetizava, e na medida em que ocorria o movimento de expansão do sistema de escrita, foi necessário abandonar os símbolos que representavam coisas, e caminhar para a criação e uso de símbolos que representassem os sons da fala. A partir de então, a invenção das regras de alfabetização começou a ser difundida, já que tais regras permitiriam ao homem decifrar e entender o que estava sendo escrito, para que a partir desse entendimento pudesse também apropriar e fazer uso do sistema da escrita.

Segundo Cagliari (1998), o processo de invenção da escrita ocorria simultaneamente às regras de alfabetização. Algumas pessoas sequer iam à escola para aprender a ler, já que os que já sabiam ler transmitiam seus conhecimentos relativos à escrita para os novos aprendizes. A “curiosidade” levava as pessoas a querer ler e escrever para assim lidar com o comércio, com os negócios e para obter informações da época e fazer leitura das obras religiosas, dessa forma, a leitura se constituía como uma necessidade social. Isso se confirma na afirmação de Barbosa (1992, p. 16):

A história da escola e a história da alfabetização foram linhas sinuosas e difusas que, se em algum momento se uniam e se confundiam, logo adiante mantinham distância, marcando cada uma a sua independência: na maior parte das vezes, ensinar a ler competia aos pais.

Desse modo, percebemos que em alguns momentos a alfabetização estava relacionada à escola, mas a princípio essa era uma responsabilidade da família, e à medida que a escola se expandia, a escrita foi se tornando um processo importante, de tal forma que o aprendizado se dava por meio dela. É válido ressaltar, portanto, que a associação entre escola e alfabetização se deu a partir do ano de 1789, porém essa junção “iria se efetivar quase um século depois, quando da promulgação das leis fundamentais dos anos de 1880, que

estabeleceram as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita” (BARBOSA, 1992, p. 16).

Barbosa (1992) ressalta que aprender simultaneamente a leitura e a escrita é o que hoje chamamos de processo de alfabetização, entretanto, houve um longo período em que a leitura e a escrita eram aprendizagens que ocorriam de modo separado e distinto, aplicados somente à educação privadas, somente às crianças cujos pais poderiam custear um preceptor (precursor do pedagogo), que por sua vez eram “especializados”, ou seja, havia os que ensinavam a ler, os que ensinavam a escrever e os que ensinavam a contar. Em outras vezes, quando o preceptor ensinava as três habilidades, o ensino era individualizado, mas ao mesmo tempo, as crianças eram separadas por grupos de estágio de aprendizagem.

O ensino e aprendizagem da leitura e escrita não se deu inicialmente na escola, e em nosso país, mesmo antes da Proclamação da República, esse processo começou a ser motivo de preocupação dos administradores públicos e dos intelectuais da Corte. Contudo, somente após as reformas da instrução pública, ocorridas a partir da primeira década republicana, que a prática da leitura e escrita se tornou práticas escolarizadas, em que a leitura e a escrita passaram a ser ensinadas e aprendidas dentro de um espaço público. Em decorrência das mudanças pelas quais nosso país passava no regime republicano, em que o desenvolvimento político e social de nosso país exigia a formação de cidadãos que pudessem fazer “alavancar” e sustentar o desenvolvimento nacional, é que a educação pública e, em especial, a alfabetização, foram organizadas e sistematizadas. Entretanto, foi a partir dos anos de 1930 que a alfabetização passou a integrar as políticas e ações dos governos estaduais, que buscavam estratégias no sentido de objetivar o desenvolvimento do país (MORTATTI, 2010).

A história da alfabetização no Brasil, além de ter sido um processo gradual, o Projeto jesuítico para o Brasil Colônia retratava o duelo entre religião e educação, entre a conversão e a colonização, em que o educar era sinônimo de catequisar e a conversão à fé católica simbolizava o avanço da colonização nas terras brasileiras. Além disso, a escola ou a educação escolarizada não era acessível a todos quanto quisessem, ela se destinava apenas à classe dominante, já que os demais integrantes da sociedade não se interessariam obviamente em um conteúdo tão longe da realidade que vivenciavam. Nessa conjuntura, a educação não era prioridade, pois os cargos fornecidos pela principal atividade da

agricultura não exigiam uma formação específica, o que também evidencia a relação entre a educação e a economia, em que a educação é vista como propulsora do crescimento econômico do país e responsável pela formação de mão de obra.

Sem dúvida, os métodos de alfabetização no período da colonização destinavam-se a inculcar nos índios os ensinamentos da Igreja, sendo a catequese o principal conteúdo dessa escolarização, e ensinar a ler e escrever se apresentava como um meio eficaz para tal ação. Apesar da imposição da religiosidade cristã e do catolicismo, não podemos negar que a atuação dos jesuítas foi fundamental para a instalação de um sistema de educação, para a criação de escolas elementares ou secundárias, para a formação de educadores e, por que não dizer, para a expansão do processo de alfabetização no país.

Os jesuítas atuaram no Brasil do século XVI até a metade do século XVIII. O governo temeu o poder econômico e político da Companhia, ao ponto de expulsá-los e deixar a colônia por muitos anos sem outra organização escolar ou estrutura educacional.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), o governo passa a preocupar-se com a formação das elites dirigentes do país, mas, percebe-se que montar um sistema nacional de ensino que contemplasse todos os graus e modalidades não era um ideário do governo, que se preocupou muito mais em criar escolas superiores e em facilitar a chegada das mesmas até as elites.

Aranha (2006) afirma que foram poucas as iniciativas do governo da União no campo do ensino das primeiras letras durante o Império. Em 1823, surge uma escola no Rio de Janeiro que baseada no método Lancaster¹, uma técnica que, com o objetivo de estender a educação elementar para todos e assim se universalizar a educação, apenas um professor ensinava muitas crianças de uma só vez.

Alves (2005, p. 11), ao referir-se ao método, afirma que a técnica “potencializava o trabalho dos escassos educadores existentes. Tratava-se do ensino mútuo, cujos propagandistas alardeavam a possibilidade de um único educador atender até mil alunos”.

Aranha (2006) explica que a constituição outorgada pela Coroa em 1824 que estabelecia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, foi mais bem instituída apenas em 1827, quando se estabelece que fosse necessário criar em todas as cidades, lugarejos e vilas, escolas de primeiras letras, lei que foi fracassada por diversas causas, entre elas causas

¹ Para melhor compreensão do método Lancaster ou mútuo ler em: Alves (2005, p. 111); Aranha (2006, p. 223).

econômicas e políticas.

O século XX trouxe consigo inúmeras transformações nos mais variados setores, demonstrando o tamanho desafio da educação e do processo de alfabetização. O Brasil avançava no processo de modernização, industrialização e urbanização, acentuada pelo fim do regime de escravidão e implantação do trabalho assalariado. Como o sistema escravocrata havia se findado, estava surgindo uma nova demanda social em busca da educação escolar. A sociedade se compunha de pequenos artesãos, comerciantes, pessoas da camada média, imigrantes, intelectuais, militares, assim como de uma pequena burguesia industrial que dava seus primeiros passos em busca de crescimento e prestígio social, buscando uma maior abertura para a participação nas decisões do país.

Como destaca Cagliari (2007), é importante deixar evidente que foi somente a partir da República que a alfabetização passa a se vincular à escola, mais precisamente a partir do ano de 1889. A alfabetização que a princípio, tinha um caráter individual, em que as pessoas interessadas buscavam por si só e formavam pequenos grupos, passa a ser um processo coletivo, organizado na sala de aula, com tempo exato para se adquirir esse conhecimento. A partir de então, o que definia o andamento do processo escolar era o material didático, as cartilhas e as atividades motivadoras em painéis com desenhos expostos na sala de aula.

Foi a partir do advento da República que a alfabetização é vista como um bem e ao mesmo tempo como solução para o déficit educacional instalado no país. A alfabetização tornou-se, dessa forma, um fator para a ascensão social e desenvolvimento econômico.

Com as pressões por parte da sociedade, os índices de expansão da escola se elevam e a expansão da escola básica regular começa a se concretizar, ainda que de forma vagarosa. Como o sistema escravocrata havia se findado, estava surgindo uma nova demanda social em busca da educação escolar e do direito de serem alfabetizados. Nesse período “nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir.

De acordo com Barbosa (1992), o ano de 1946 se constitui como um marco no processo de erradicação do analfabetismo no Brasil, pois, a partir desse momento, a sociedade brasileira que era predominantemente rural passa a se modernizar, período em que se instala no país o “estado nacional desenvolvimentista”. Como reflexo dessa mudança, surge a necessidade

de se qualificar e alfabetizar a mão-de-obra, e o Estado, ao ser pressionado pela população que reivindicava melhores condições de vida, inclusive em termos de educação, começa a adotar medidas e reformula seu papel na prestação de serviços à população.

Entendemos que foi a partir desse período que começam a surgir os maiores desafios da educação brasileira, pois, com a expansão da escola básica por conta da exigência da sociedade que de agora em diante precisaria, pelo menos, saber ler e escrever para atender o modelo de produção industrial que se instalava no país, outros problemas são desencadeados, tais como a falta de vagas nas escolas, a discrepância entre o tipo de educação que era oferecido, além do problema de readequação ou adaptação das instalações escolares, sem mencionar a precarização do trabalho dos professores, inclusive dos poucos alfabetizadores formados nesse período.

Beluzo e Toniosso (2015) explicam que a educação concebida no período ditatorial, que se estendeu até 1985 tinha caráter tecnicista e tinha como principal objetivo preparar o cidadão para adaptar-se ao meio profissional. A racionalização de recursos, característica herdada do modelo das fábricas e indústrias, consolidava a burocratização do processo educacional e interferiam diretamente no trabalho do professor, com a imposição de planos de ensino e superlotação de salas de aula.

Em decorrência do movimento social-democrático reestabelecido no Brasil após o regime militar, novas propostas e ideias surgiam. Impulsionados pela esperança de mudanças, a sociedade caminhava para uma maior participação política e para um novo processo, a chamada “Nova República”. Assim, no ano de 1988, foi aprovada a nova Constituição, apelidada de Constituição Cidadã, pois reafirmava os ideais da Constituição anterior em que os principais direitos dos cidadãos são defendidos.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente da república, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, na qual são postas em evidência questões como princípios e fins da educação escolar e ainda é reiterado os deveres e competências do Estado com relação à educação nacional. A LDB de 1996 faz referência a temas como estruturas dos edifícios escolares e formação dos docentes, além de dar ênfase às condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado.

É certo que as referidas leis contribuíram no processo de erradicação do analfabetismo,

pois, quando se trata de leis em prol da educação, conseqüentemente a alfabetização se inclui. Além das referidas leis, podemos citar também os Planos Nacionais de Educação que foram sendo elaborados (PNE), que visam assegurar as condições necessárias para a garantia do direito de todos pela educação.

Diante das medidas impetradas e das estratégias contidas nos planos educacionais, no Brasil os índices de analfabetismo e evasão escolar denunciam que ainda estamos longe de alcançar as metas estabelecidas nesses documentos. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), realizada em 2015, consta que 92,0% da população com mais de 15 anos se autoconsidera alfabetizada, o que equivale a 146 milhões de pessoas que declararam saber ler e escrever, no entanto, o número de analfabetos ainda se aproxima a 13 milhões.

Considerações finais

No delineamento do percurso histórico feito aqui, procurou-se evidenciar o conceito de alfabetização e da educação de modo geral, destacando que as mudanças e avanços no campo educacional, sobretudo às questões ligadas à alfabetização, estão intimamente relacionados com os acontecimentos, anseios e concepções de cada época, evidenciando, assim, a relação existente entre sociedade e educação, demonstrando, por exemplo, que a expansão da oferta de vagas e incentivos às práticas pedagógicas voltadas à alfabetização na escola não são processos desarticulados nem tampouco incondicional, são acima de tudo resultado de interesses e lutas que de alguma forma possibilitaram o avanço do processo de “desalfabetização” da população.

De acordo com estudos sobre a história da alfabetização brasileira, o que se percebe é que durante todo Império o analfabetismo é colocado como um problema nacional, que perpassa as diversas esferas da sociedade, como a educacional, a política e a econômica. A pouca oferta de escolas para as classes populares e a educação primária como uma tarefa da família ainda são características desse período. A mobilização da sociedade na reivindicação por escolas apontava para a urgente necessidade de abolir a escravidão e dar novos rumos ao país.

Os processos de imigração e urbanização exigiam que a sociedade se tornasse cada vez mais “instruída” e alfabetizada, mesmo com a problemática da falta de escolas que se apresentava. Podemos afirmar que o período em questão não deixou relevantes avanços nos

âmbitos da educação e da alfabetização especificamente, houve uma valorização do ensino superior, deixando de lado o ensino primário ou elementar, e a educação, de um modo geral, continuava sendo privilégio para alguns, acentuando a marginalização das massas e excluindo os analfabetos do direito, sobretudo de exercerem sua cidadania.

Os dados revelados na pesquisa, deixam explícito que a escola que temos em nossos dias ainda não conseguiu oportunizar sequer o mínimo necessário para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento sistematizado, pois, para alcançar esse conhecimento, é necessário que se saiba ao menos ler e escrever.

Referências bibliográficas

- ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M. SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005, p. 99-123.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da Pedagogia geral e do Brasil. São Paulo: Moderna: 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1992.
- BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro/SP, v.2, p. 196-209, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>>. Acesso em: 16 jan 2019.
- BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. Cultura Acadêmica: Marília, 2001, p. 95-107.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. da. (org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização e Linguística. 5. Ed., São Paulo: Scipione, 1992.
- CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.p 51-72.
- CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. Ed. Scipione: São Paulo. 1998.
- DANGIO, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A Concepção Histórico-Cultural de Alfabetização. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.
- MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1978
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010.
- SARAIVA, Mônica de Araújo; COSTA-HÜBES, T da C. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, p. 221-232, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007–Especial.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

Português Língua Não Materna e o Despacho 2044/2022: Que Desafios para a Formação de Professores?

Ana Leitão

Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada; RECI (Research in Education and Community Intervention)

ana.leitao@ipiaget.pt

Dinâmicas migratórias e sua influência na oferta formativa especializada

De criação relativamente recente enquanto área didática nos meios escolar e universitário (Pinto 2007), o Português Língua Não Materna conheceu um importante incremento inclusivamente ao nível do desenvolvimento de recursos didáticos já nos alvares do século XXI, acompanhando um aumento progressivo da entrada e fixação de migrantes no nosso território nacional. Efetivamente, desde sensivelmente a década de 2000, Portugal tem sido palco de uma intensificação de fluxos migratórios, facto que, por seu turno, ocasionou uma nova configuração da sociedade portuguesa a que não podemos ficar indiferentes, em face dos desafios que se colocam aos mais diversos níveis, não constituindo a educação uma exceção.

A uma tradicional afluência para o território português de indivíduos oriundos dos espaços lusófonos em África, somou-se a vinda de migrantes que não possuem qualquer relação com a língua e/ou a cultura portuguesas, muito particularmente do Leste Europeu e da China. Consequentemente, “a demografia nacional ganhou diversidade e complexidade”¹ (Gois et Marques 2018), como é possível verificar pela tabela abaixo. Por seu turno, em termos internacionais, a taxa mundial de migração tem crescido progressivamente – não obstante o aumento da fiscalização e controlos migratórios -, facto que levou à integração das migrações na agenda das Nações Unidas desde 2006 (Padilla et Ortiz 2012²).

¹ Pedro Góis e José Carlos Marques, «Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos», e-cadernos CES [Online], 29 | 2018, posto online no dia 15 junho 2018, consultado o 02 maio 2022. URL: <http://journals.openedition.org/eces/3307> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.3307>

² Beatriz Padilla e Alejandra Ortiz, «Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios» (2012) Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, N° 39, p. 159-184, jul./dez. 2012 <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14241/1/Fluxos%20migrat%C3%B3rios%20em%20Portugal.pdf>

Tabela I – População estrangeira em Portugal por continente de origem, 1980-2016 (excerto)

Ano	Total de Imigrantes	África	América do Norte	América do Sul	Ásia	Europa	Outro
1980	58 091	27 748	4 821	6 403	1 153	17 706	260
1995	168 316	79 231	10 853	25 867	6 730	44 867	768
2001*	350 503	126 702	10 300	53 546	20 963	138 061	931
2007* *	435 736	147 959	10 446	73 146	24 269	179 040	876
2009* **	454 191	121 852	3 286	121 874	30 277	176 561	341
2010	445 262	108 671	3 273	124 844	31 252	176 911	321
2016	392 969	88 157	3 791	85 671	48 563	166 414	360

Fontes: 1980-1995: INE – Instituto Nacional de Estatística, Estatísticas Demográficas e SEF, Estatísticas, apud Baganha, 1996; 1996-2001: INE, Estatísticas Demográficas, 1996-2001; 2001-2012: SEF, Estatísticas [<http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>]; 2013-2016: INE, População estrangeira com estatuto legal de residente³.

A diversidade das nacionalidades em presença no território nacional varia, contudo, substancialmente de região para região, podendo eventualmente ser observados determinados padrões – apesar de não constituírem grupos homogêneos - não só ao nível da proveniência, como do tempo de fixação e formas de integração na sociedade portuguesa – nomeadamente o facto de os migrantes, adultos, chegarem sozinhos e de eventualmente investirem no reagrupamento familiar. Considere-se, a este nível, o maior afluxo e concentração de imigrantes para junto dos grandes centros populacionais ou ainda em alguns pontos ao longo da zona litoral. Com efeito, o Relatório Estatístico Anual de 2021, do Observatório das Migrações, reflete como se tem mantido nas últimas décadas uma maior concentração da população estrangeira no distrito de Lisboa (acima de 40%), seguindo-se os distritos de Faro e de Setúbal (Oliveira 2021:46).

Do ponto de vista das instituições escolares, os dados fornecidos pela tutela quanto à nacionalidade dos alunos dos ensinos básico e secundários matriculados entre 2011/12 e 2020/21 em Portugal Continental⁴ são reveladores da heterogeneidade existente,

³ Notas explicitadas na fonte original: * Inclui autorizações de residência e autorizações de permanência; ** Inclui autorizações de residência, prorrogações de autorizações de permanência e prorrogações de vistos de longa duração; *** Inclui autorizações de residência e prorrogações de vistos de longa duração.

⁴ Dados divulgados pela Direção-geral de estatísticas da Educação e Ciência, acessíveis em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/> [consultado a 27/09/2022].

destacando-se (por ordem decrescente) a presença de origem brasileira, cabo-verdiana, romena, ucraniana, guineense e angolana – o que demonstra, por um lado, a manutenção de movimentos migratórios a partir dos PALOP, assim como, por outro, a existência de vagas mais recentes oriundas do leste europeu – e que, no geral, conheceu um aumento expressivo no espaço de uma década. Somam-se ainda outras nacionalidades, cuja presença se tem igualmente tornado mais expressiva no recorte temporal indicado, nomeadamente com origem francesa, inglesa, chinesa, espanhola, indiana e venezuelana.

No que respeita ao estudo da diversidade linguística nas escolas, recordemos o importante papel do projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, coordenado pela saudosa Maria Helena Mira Mateus, no ILTEC. Decorrido entre 2003 e 2007, motivaria a discussão a respeito do desafio da inclusão de crianças não nativas no sistema de ensino português e da desadequação das políticas de educação linguística. Neste sentido, não apenas apelou às “necessidades educativas dos alunos provenientes do que designa de minorias linguísticas migrantes, como ao conseqüente planeamento de modelos educativos a eles destinados (MATEUS a) :3). Ao proceder a um levantamento das línguas maternas dos estudantes do 1º e do 2º CEB junto de vários estabelecimentos de ensino em concelhos⁵ da área metropolitana de Lisboa entre março de 2003 e fevereiro de 2004, o inquérito procedia ao desenho de um portefólio de línguas, na medida em que procurava auscultar de forma específica mais do que a sua mera nacionalidade: o país de origem do aluno, assim como dos seus progenitores, língua(s) falada(s) em casa pelo aluno e ainda língua(s) falada(s) com amigos e colegas pelo aluno. Somava-se ainda a recolha de elementos adicionais: a idade do aluno, ano da chegada do aluno a Portugal, apoio específico à turma, capacidade de comunicação em Português e observações relativas à origem do aluno no caso de essa origem ter relevância. Os resultados apurados deram a conhecer, de forma objetiva, o retrato de uma escola (no sentido lato) plural. Na amostra analisada, de um total de 410 escolas são frequentadas por 74595 alunos, 11% dos alunos eram oriundos de 75 diferentes nacionalidades, predominantemente de países da lusofonia, somando-se uma presença que se viria a tornar mais significativa por parte do leste europeu e Ásia, sendo faladas em casa 58 diferentes línguas.

Semelhante diversidade linguística e cultural, na prática, acarreta naturalmente um maior

⁵ Concretamente em Almada, Amadora, Barreiro, Lisboa, Loures, Moita, Montijo, Odivelas, Oeiras, Seixal e Sintra.

esforço de adaptação por parte dos alunos quer no sistema de ensino português, como ainda na sociedade, com a probabilidade de os falantes de línguas não aparentadas com o português enfrentarem maiores constrangimentos até alcançarem um nível de proficiência elementar. Está não só dependente da sensibilidade do sistema para a sua inclusão, como ainda do seu próprio empenho em se tornar mais proficiente na língua do país de acolhimento.

Concordando plenamente com Pinto (2007), nestas condições um domínio muito limitado da língua-alvo constitui na vivência quotidiana “um fator de despromoção social”, de segregação e ainda “um elemento gerador de injustiça e de privação de direitos cívicos” pela incapacidade em exercer “o exercício satisfatório da cidadania”, pela incapacidade de compreender, negociar ou reivindicar a sua posição e os seus interesses. Daí que seja fundamental e urgente desenvolver competências de comunicação ao menos a um nível elementar, correspondendo ao nível de proficiência A2. Semelhante “limiar” traduz-se, como definido no Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (p. 49), na capacidade de compreender e de se expressar por meio de estruturas simplificadas e frequentes, “relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante)” e de, em suma, intervir “em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais”, satisfazendo assim necessidades imediatas de comunicação e ação no quotidiano.

Neste sentido, definir o nível A2 como limiar de proficiência linguística não é obra do acaso, nem tão pouco, de acordo com a legislação em vigor, constituir o nível mínimo exigido como prova do conhecimento da língua portuguesa para obtenção da nacionalidade portuguesa. Uma avaliação bem-sucedida nas diversas competências em língua é reveladora da capacidade em se integrar no país de acolhimento e de se apresentar como cidadão de pleno direito, apto a compreender e a exercer os direitos e deveres que lhe são inerentes.

Em vista, pois, da diversidade de experiências que compõem o cenário das migrações na atualidade, o meio escolar e académico percebeu a necessidade de criar condições específicas para a inclusão e de construir respostas satisfatórias no quadro do sistema de ensino português de falantes para quem o português não é a sua língua materna. Neste

sentido, assistimos a uma crescente, renovada e diversificada oferta de formação especializada, assim como de recursos didáticos – sobretudo no que tange manuais e gramáticas, entre outro material de apoio – para o desenvolvimento de aprendizagens em Português Língua Não Materna. O aparecimento de mais oportunidades de formação de professores nesta vertente, seja por meio de pós-graduações, mestrados e ações de curta duração parece igualmente acompanhar o aumento exponencial da entrada de migrantes em Portugal na década de 2000. Se não, vejamos: criação do mestrado interdepartamental em Português como Língua Segunda e Estrangeira (denominação atual), pela Faculdades de Ciências Sociais e Humanas (Universidade Nova de Lisboa), criado em 2002. Já na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o mestrado em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda (denominação atual) conheceu a sua primeira edição em 2003/2004. Desenvolvido no espaço do então Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, beneficiava de um corpo docente ligado havia décadas à coordenação de cursos anuais e de verão em PLE/L2. Na Universidade de Coimbra, por seu turno, surge em 2007 o mestrado em Ensino de Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (Despacho 7460/2007, de 19 de abril). Na Universidade do Minho, é de criação mais recente: nasceu em 2010 o Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) - Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2).

Capacitação de profissionais de educação em PLNM: estado da questão

O incremento da oferta formativa no contexto de PLNM/PLE/PL2 nas instituições de ensino superior decorreu num primeiro momento essencialmente a nível universitário, não estando dependentes da profissionalização para o exercício de funções docentes. Efetivamente, não só não constituía condição sine qua non ser habilitado para a docência, estar em processo de formação inicial, nem tão pouco ser profissional de educação escolar formal. As motivações para a frequência de semelhante formação especializada podem ainda hoje ser as mais variadas, como ser profissional no contexto editorial, atuar numa ONG ou adquirir competências adicionais enquanto profissional do domínio social ou mesmo religioso.

Sendo certo que as competências adquiridas são passíveis de tornar os formandos aptos a intervir em prol da inclusão de migrantes nas mais diversas vertentes, e não apenas com vista à docência de PLNM no ensino básico e secundário ou ainda fora de ciclos de estudos

do sistema de ensino português, não é menos verdade que, por regra, os planos de estudos promovem um importante trabalho ao nível da especificidade da sua didática, da interculturalidade e da promoção do domínio da língua numa perspetiva focada na comunicação. Cumpre ainda assinalar que a habilitação académica com semelhante tipologia de mestrado não constituía garantia para lecionar num grupo específico de docência e nem tão pouco era preferido na seleção de docentes para lecionar PLNМ nas escolas portuguesas.

Porém, torna-se óbvio, ao menos aos olhos dos próprios docentes, que a habilitação para lecionar o português enquanto língua materna não é suficiente para saber lidar com a leção de PLNМ. Por outras palavras, um professor habilitado para lecionar em nos três ciclos de ensino básico ou no ensino secundário, e de forma ainda mais notória quando a sua formação inicial não prevê a didática de uma língua estrangeira, rapidamente reconhece não estar automaticamente apto para lidar com semelhante especificidade. Certo é, contudo que, durante largo tempo as instituições escolares não faziam essa distinção na atribuição de turmas e carga horária, ficando o ónus do lado do profissional de educação e da sua capacidade de selecionar e se apropriar de materiais, não raro sem perceber algumas questões de fundo que em muito agilizariam a sua ação. A situação torna-se ainda mais complexa quando o docente se vê na necessidade de lidar com um grupo multinível, isto é, terá de gerir o processo de ensino-aprendizagem em função dos diferentes níveis de proficiência do aluno não nativo na língua portuguesa, além de poderem estar em diferentes níveis de escolaridade, colocando algumas limitações nas dinâmicas que pretende desenvolver, nomeadamente em termos de interação verbal entre pares e do variável grau de complexidade das atividades a explorar.

O relatório Eurydice 2019 (p. 24) observa que “a maioria das autoridades educativas tenta resolver a falta de preparação dos professores para trabalhar em salas de aula culturalmente diversificadas através da educação e formação de professores”. Na prática, Portugal parece surgir na dianteira: os programas de educação e formação dos futuros professores preveem, em algum momento, competências associadas à docência em salas de aulas diversificadas e multiculturais e enfatiza-se o papel do professor na resposta às necessidades individuais de aprendizagem do aluno migrante. Mas como é que isso funciona em termos de didática específica do idioma junto de falantes não nativos? Como favorece, por meio das suas

aulas, a integração social e cultural? Como efetivamente constrói as pontes entre competências em língua e os desafios do quotidiano?

Os mestrados ditos profissionalizantes de educadores e professores do 1º e 2º CEB não têm tido até à data – salvo especial cuidado do docente responsável – a obrigação de atender a esta dimensão nos seus planos de estudos, muito embora a diversidade possua um lugar de destaque. Por seu turno, a formação de docentes para a lecionação de Português no 3º CEB e no ensino secundário, via mestrados de ensino, só muito recentemente vem contemplando as metodologias específicas no ensino-aprendizagem de PLNM/LS/LE⁶, não estando porém assegurada em todos os mestrados deste cariz no nosso território⁷. A este facto soma-se estarem em exercício de funções docentes sem uma formação sólida na área. Naturalmente que nos mestrados de habilitação profissional que, além do Português, prevejam uma língua estrangeira, os formandos beneficiarão de formação simultaneamente no plano de didática de língua materna e não materna⁸. Poderá, num futuro próximo, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior assegurar que a didática de PLNM esteja presente nos planos de estudos dos mestrados profissionalizantes de educadores e professores do 1º e 2º CEB e da docência de Português nos ensinos básico e secundário?

Cumpram ainda recordar a existência de formação específica na área, já há largo tempo, seja enquanto especialização/pós-graduação, seja ainda ao nível de mestrado não profissionalizante. Contudo, apesar da existência de semelhante capital humano, persiste o não reconhecimento para efeitos de ingresso na carreira docente nos ciclos de ensino em questão, pelo facto de os planos de estudos não preverem a componente de prática supervisionada. Ainda assim, é facto que poderão desenvolver atividade docente, mas somente por via de oferta de escola, persistindo uma situação de precaridade.

Além da importante mudança que o despacho n.º 2044/2022 acarreta, soma-se ainda o facto de a tutela estar a ponderar – conforme noticiado já no segundo semestre deste ano de 2022 - uma maior abertura nas possibilidades de acesso aos mestrados profissionalizantes, prevendo ainda a profissionalização em serviço.

⁶ Desde 2015, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

⁷ Não se encontrando para já evidente neste âmbito na oferta disponível nas universidades de Coimbra, Minho. Cumpram assinalar a inexistência atualmente de qualquer mestrado via ensino ao nível do Português na Universidade de Lisboa, mais concretamente por meio do Instituto de Educação.

⁸ Uma oferta existente nomeadamente nas universidades do Algarve, Aveiro, Porto e Beira Interior.

O despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro e a didática do PLN

É plenamente assumido que a língua portuguesa constitui um eixo fundamental no currículo, dado servir, de suporte a aquisições múltiplas, como apontado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Em face de semelhante transversalidade, o aluno que não detiver o domínio das suas competências essenciais – no idioma usado como língua de escolarização e de comunicação entre pares - vê o seu percurso escolar em risco. Até que consiga ter ferramentas em língua que lhe permitam compreender autonomamente diferentes tipos de texto e lidar com diferentes formas de expressão oral e escrita, muito dificilmente conseguirá integrar os saberes relativos às demais áreas do currículo (Valadares 2002:31-43).

Semelhante constatação é ainda mais dramática, naturalmente, no caso de falantes não nativos. Com a crescente heterogeneidade das turmas no nosso território, desde há décadas que era evidente a necessidade de se assegurar uma mais célere e bem-sucedida capacitação de crianças e adolescentes falantes não nativos em Língua Portuguesa, não obstante o esforço de diversos docentes – não raro desprovidos de preparação específica no âmbito da didática de uma língua estrangeira ou não materna. Vinha-se trabalhando mais em prol da “integração” – um conceito que pressupõe a adaptação do indivíduo a um contexto pré-existente – do que efetivamente em termos de “inclusão” – um processo de mudança recíproco entre acolhido e espaço de acolhimento (CNEDU Recomendação Acolhimento Migrantes p. 3). Se não, vejamos: a criança migrante tinha de se ajustar às especificidades do sistema de educação português, acompanhar a complexidade inerente ao ano de escolaridade que iria frequentar, moldar-se ao escasso espaço que lhe era proporcionado para desenvolver as aprendizagens na língua-alvo, uma nova língua de escolarização aos seus olhos.

Por seu turno, à entrada no século XXI, a “inclusão” era efetivamente elemento integrante nas políticas educativas de Portugal; porém, como bem assinala o CNEDU, “era essencialmente no sentido de promover a integração de alunos/as com NEE nas escolas regulares” (p. 4). Paulatinamente, por via de uma realidade cada vez mais notória e à qual não era já possível ficar indiferente, reconheceu-se a diversidade nas escolas, nomeadamente a diversidade linguística e cultural – cf. Estudos e projeto de Maria Helena Mira Mateus coord. ILTEC.

O carácter inovador do despacho aqui em destaque assenta essencialmente em definir a necessidade de uma aplicação urgente, de modo a “assegurar, em tempo útil, a todos os potenciais destinatários condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo”. Aqui se enuncia uma série de aspetos da maior relevância para o preconizado:

- numa primeira fase da integração no sistema educativo português, os alunos com desconhecimento total da língua deverão somente frequentar as atividades letivas que a escola considere adequadas às suas especificidades, “garantindo a sua vinculação a um grupo/turma e a realização de atividades para cumprimento do tempo equivalente ao tempo total previsto da matriz curricular-base do respetivo ano de escolaridade.”
- deverá promover-se a integração progressiva do aluno na totalidade do currículo do respetivo ano de escolaridade.
- Implicações práticas: uma média de cerca de 1h30 de aulas de português por dia, perfazendo os 480m para o 1º ciclo, os 450m para o 2º ciclo; os números caem à medida que se evolui em ciclo, perfazendo no secundário 300m, uma média de 1h por dia dedicada às atividades de aprendizagem de PLN – o que é manifestamente insuficiente se pretendemos garantir resultados a médio prazo.

Os contornos das aprendizagens em PLN são perspetivados de acordo “com as respetivas Aprendizagens Essenciais, em que se integra a abordagem da língua portuguesa como língua veicular de acesso aos currículos das restantes disciplinas”.

Sendo certo que, por seu turno, as Aprendizagens Essenciais de PLN “estão orientadas para a aquisição da língua portuguesa nas múltiplas competências inerentes a esse processo e para a integração social/escolar dos alunos”, não obstante **não direcionam o docente para as temáticas em que se deverá mover em cada nível**, facto particularmente relevante para os níveis iniciais, A1 e A2. Na verdade, o que se aponta para A1 em termos temáticos é bastante vago, repetitivo e redutor, o que pouco traduz o espírito das orientações do Quadro Europeu, que pretensamente advoga. A insistência no quotidiano não esclarece aspetos fundamentais como seja a Identificação pessoal, a caracterização, a família, a alimentação, os transportes, só para citar alguns. Semelhante escolha não é de resto aleatória, mas antes se prende com a construção de uma progressiva autonomia na comunicação, facto que só é possível por se arrancar com realidades específicas de entre o

que melhor conhece e tem feição mais concreta e objetiva.

Se A1 é vago, A2 é de um silêncio desconcertante: ali cabe tudo.

A responsabilidade do docente encarregue de lecionar PLNМ adensa-se: não se limita unicamente às aprendizagens em sala de aula, pois ainda se requer que encontre outras soluções “que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, designadamente tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar.”

Soma-se ainda o contributo do professor titular/professores do conselho de turma “para a conceção de recursos didáticos, incluindo a construção de glossários temáticos para as diferentes componentes curriculares e de formação.” O que requer uma sensibilidade para o quão limitado pode ser o domínio das estruturas da língua pelo aluno. Missão impossível?

O presente despacho ocasiona uma maior demanda de docentes para a leção de PLNМ, em regra abrangendo os profissionalizados nos grupos 200, 210, 220, 300 (português nas suas variadas combinações) e ainda 110, para o ensino no 1º ciclo. E é aqui que se desenha a questão: nenhum destes grupos requer que, no processo de formação inicial, se vá além do universo do português enquanto língua materna. Teremos razões para nos inquietar? Basta-nos fazer fé na capacidade de adaptação do docente?

Porventura o que mais distingue a leção de PLNМ na escola pública dos cursos lecionados em escolas de línguas consiste nos resultados limitados obtidos, muito embora as aulas sejam mais dilatadas no tempo. Mas, o problema fundamental, é o método. Um docente circunscrito à leção de língua materna tomará a comunicação como um dado adquirido, o que o irá frustrar muito rapidamente se não souber focar-se nas necessidades do aprendente.

Efetivamente, comunicação e competência comunicativa são aqui conceitos centrais, determinando o caminho a seguir para uma plena autonomia dos falantes não nativos. Os impactos são diretos na forma como a gramática é abordada, na escolha dos textos orais e escritos, na necessidade de se trabalhar intensivamente compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

Por seu turno, cumpre fazer uma abordagem diferente ao grupo: o docente tem de ser sensível às diferenças culturais, antecipar dificuldades de correntes do próprio funcionamento da língua materna do falante não nativo, saber diversificar as atividades. As

expectativas não podem ser as mesmas face a contextos de PLM, pelo que o processo de ensino-aprendizagem tem de decorrer em moldes totalmente distintos.

Como bem advoga Grosso (2007), para um salutar desenvolvimento de competências na língua-alvo, importa existir “uma negociação bilateral (aprendente/ ensinante) que passa por um processo contínuo de diálogo em que sobressai a avaliação não só das necessidades, das dificuldades de comunicação (e de integração) do aprendente, mas de todo o processo de ensino-aprendizagem.” A autora destaca ainda o papel do “ensinante formador intercultural, das metodologias diferenciadas, do trabalho em interação e dos ambientes de aprendizagem produtivos” e de todo um conjunto de “dinâmicas atentas ao indivíduo” – quer em termos das suas competências, da possibilidade de seguir objetivos de aprendizagem mas enveredando por itinerários diferentes, do foco nas suas vivências pessoais e profissionais, com vista a uma real igualdade de oportunidades.

Mesmo para o professor mais desprevenido, existe uma série de recursos de fácil acesso ao dispor e de reconhecida qualidade:

Saliente-se desde logo o papel central do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) e do Portefólio Europeu de Línguas: o primeiro particularmente por uma objetiva definição dos níveis de proficiência, desenvolvimento de competências e descritores de desempenho, sugestões de operacionalização, entre tantas outras orientações fundamentais que norteiam nomeadamente a produção de recursos pedagógicos e a conceção de cursos. O segundo, um documento de autoavaliação, que permite ao aprendente fazer a autorregulação das suas aprendizagens

Cumprir salientar o contributo dos manuais O Português para Falantes de Outras Línguas (homologado a 22/04/2008), documentos concebidos e disponibilizados para ajudar no ensino-aprendizagens dos níveis A2 e B1. Quanto às linhas orientadoras para a intervenção em meio escolar, as Orientações Programáticas para os Ensinos Básico e Secundário (homologadas em 2008) entretanto cederam espaço às Aprendizagens Essenciais. Não esqueçamos outro referencial importante neste campo: as Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar.

A certificação de competências em Português via CAPLE | Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (1998) possui também um papel crucial. Este centro segue os padrões de qualidade da Association of Language Testers in Europe (ALTE) ao produzir os

exames, classificar as respostas dos candidatos e emitir os certificados e os diplomas. É a única entidade portuguesa que avalia e certifica as competências escritas e orais em português como língua estrangeira (PLE) para diferentes efeitos. De referir ainda, a título exemplificativo, o Referencial Camões (2017), um ebook de livre acesso cujos conteúdos visam apoiar na conceção e organização de cursos de PLE.

Apesar do importante salto notado em termos de formação pós-graduada, das orientações curriculares e da crescente diversidade editorial em resposta a diferentes cenários de intervenção educativa formal e não formal (ensino de português no estrangeiro; abordagem ao PLNM na Educação Pré-Escolar; docência de português língua não materna nas escolas de ensino básico e secundário portuguesas; cursos de português para fins específicos...) – acompanhando o boom migratório intraeuropeu e transnacional observado -, as respostas asseguradas pelas escolas ficavam aquém do desejado. Atenda-se, a este nível: a limitada carga horária em aulas de PLNM; como o enquadramento desajustado nas áreas curriculares atrasavam o incremento da proficiência dos estudantes estrangeiros, adiando a sua autonomia e sucesso nas aprendizagens no currículo nacional; a exigente dinâmica de turmas multinível, com as devidas implicações em termos de motivação para as aprendizagens, foco nas necessidades do aluno e qualidade dos estímulos a que o grupo-turma é exposto.

Conclusões

Não obstante o exposto, não podemos deixar de estar esperançosos relativamente à natureza dos efeitos ocasionados pela aplicação do despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro e da consequente e necessária redefinição dos planos de estudos da formação inicial de professores, de forma a garantir a devida capacitação e habilitação dos docentes para a didática do português enquanto língua não materna. Juntos, comunidade académica, docentes e instituições de ensino dos vários ciclos poderemos contribuir de forma decisiva para uma melhor qualidade de educação, que contribua eficazmente para uma salutar inclusão de migrantes no nosso território nacional.

Referências bibliográficas

Castro, C. et Grosso, M. J. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas - da teoria à prática*. Lisboa: Lidel.

- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. [trad. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares]. Porto: Asa.
- Formosinho, J. [coord.] (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Grosso, M. (2007) “As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento” in Ançã; M. et al. *Língua Portuguesa e Integração* https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf [consultado a 3 de setembro 2022]
- Mateus, M. H. a) [2005]. *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa – Primeiros Resultados do Projecto 2003-2005*. [CD-ROM]
- Mateus, M. H. (2011). “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”. In *Revista Lusófona de Educação*, v. 18 n. 18, pp. 13-24. <https://core.ac.uk/download/pdf/233631169.pdf> [consultado a 10 de março 2022].
- Oliveira, C. (2021). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 6) <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2021.pdf/e4dd5643-f282-4cc8-8be1-92aa499bb92f> [consultado a 10 de agosto de 2022].
- Pinto, A. (2007) “A institucionalização do português língua não materna em Portugal”, in *Revista ProFORM@R*, n.º 21 http://www.proformar.pt/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf [consultado a 1 de setembro de 2022].
- Pinto, P. F. (2013). Contributos para um modelo de formação de professores de português língua não materna”. In Grosso, Maria José, Bizarro, Rosa et al. [coords.]. *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp. 184-187.
- Roldão, M. C. (2007). “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. In *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), abril, pp. 94-103.
- Sá, Rubens de et Grosso, Maria José (2020). *Português para falantes de outras línguas - língua e cultura em tempos de perplexidade*. Lisboa: Lidel.
- Valadares, L. (2002). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Cadernos CRIAP, n.º 35. Porto: Asa.

Comunidade de prática em educação: experiências e vivências interdisciplinares de quatro Docentes do ensino superior

Cristina Duarte

Centro de Administração e Políticas Públicas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa (PORTUGAL) – cduarte@iscsp.ulisboa.pt

Tatiana Sanches

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL)

Mariana Batista

Faculdade de Medicina Veterinária, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (PORTUGAL)

Joana P. Miranda

Research Institute for Medicines (iMed.U LISBOA), Faculty of Pharmaceutical Sciences, Universidade de Lisboa (PORTUGAL)

Resumo

O presente estudo pretende apresentar as reflexões em volta da construção de uma comunidade de prática em educação, constituída por quatro docentes do Ensino Superior das áreas do Serviço Social, Educação, Medicina Veterinária e Ciências Farmacêuticas. Comunidade esta que surge da frequência conjunta numa Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior.

A experiência de partilha e (des)construção de práticas pedagógicas leva-nos a concluir da importância destes espaços quer para o desenvolvimento pessoal, quer para a (re)definição de práticas pedagógicas que podem ser integradas em diferentes áreas de lecionação.

Neste sentido, recorreu-se ao estudo de caso, que se constituiu como metodologia onde se analisam e compreendem as experiências e vivências de cada docente e como elas se tornaram determinantes para a definição desta comunidade de prática, onde o foco nas ações pedagógicas e a partilha de conhecimento têm consolidado as relações interpares e o desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chaves: Pedagogia; Comunidade de Prática; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento pessoal e profissional; Ensino Superior.

Introdução

Ser docente do ensino superior não implica uma obrigatoriedade de formação pedagógica. Porém, as alterações no ensino nestes últimos anos, trouxeram a necessidade de repensar os processos de ensino-aprendizagem. Sempre que esta reflexão é feita interpares, há a possibilidade de se cruzarem e complementarem olhares diferenciados sobre uma realidade tão exigente quanto desafiadora como o é o ensino superior.

Neste sentido, cabe-nos referir que os processos de aprendizagem ao longo e ao largo da vida são essenciais, na medida em que as alterações sociais são refletidas no contexto académico, tornando-se necessário passar de uma cristalização das práticas e metodologias de ensino a um evidente questionamento destas, colocando-as no espaço da mudança necessária para responder às gerações de alunos do séc. XXI.

Para isso, há hoje a preocupação de possibilitar que os professores do ensino superior desenvolvam habilidades, através de formação formal (cursos de pós-graduação, oficinas, congressos e outros eventos) e participando em programas de observação de pares, ou informalmente, entrando em contato com colegas com o objetivo de desenvolverem competências pedagógicas de ensino.

Não obstante estas oportunidades de crescimento acadêmico, é notório o descompasso entre o saber e a prática pedagógica, assumindo-se que se espera uma vivência solitária tanto na sua prática quanto na sua identidade profissional. Porém, experiências recentes trazem a possibilidade de partilha e reflexão conjunta de docentes que, ainda que com *backgrounds* em áreas científicas diferenciadas, comungam das mesmas inquietações e sonhos.

As comunidades de prática e de aprendizagem no Ensino Superior

O conceito de comunidades de prática (CoP) defende que a aprendizagem não depende do indivíduo, mas é um processo social que está situado num determinado contexto cultural (Wenger, 1999, 2002). As CoP podem nascer de contextos informais (Fernandes et al., 2016) ainda que posteriormente orientadas para o cumprimento de um objetivo comum e integradas numa instituição formal. São, ainda, modelos de reflexão e construção que congregam pessoas de diferentes e complementares níveis de participação que se expressa em três dimensões “envolvimento mútuo (*mutual engagement*), empreendimento conjunto (*joint enterprise*) e, finalmente, um repertório partilhado (*shared repertoire*)” (Wenger, 2008 cit. in Alves et al., 2017, p. 163).

Um dos princípios da CoP é a negociação da aprendizagem que se forma na convergência da participação dos seus elementos, proporcionando e sustentando novos significados e transformações pessoais por estes, contribuindo para um possível desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que, sendo espaços de partilha e questionamento, contribuem para a reflexão das práticas de um dado contexto situacional.

O ensino superior, tal como está organizado nos nossos dias, reflete algumas vezes o trabalho isolado e solitário dos docentes. Deste modo, as CoP, co-criadas nas estruturas educativas, oferecem um modelo de partilha de práticas, de complementaridade de ideias, de potenciar as sinergias, que vai para além do importante feedback formativo que se aborda em contexto de supervisão de professores (Alarcão et al., 2009), acompanhando o desejável desenvolvimento profissional do docente.

Além disso, o desenvolvimento da identidade do professor dentro de uma comunidade de prática é uma contribuição valiosa para o conhecimento básico existente e os debates atuais sobre o apoio das instituições de ensino superior que oferecem programas de formação aos professores. Mais especificamente, o desenvolvimento da identidade profissional está ligado à importância de uma comunidade de prática, onde a reflexão e a ação conjunta podem agregar valor ao desenvolvimento contínuo de qualquer professor.

Podemos perguntar-nos o que significa tornar-se uma pessoa ou criar uma comunidade de reconhecimento mútuo, procurando considerar se a sociedade tem os recursos políticos para forjar um novo acordo de justiça social e coesão social. Como afirmado num estudo anterior (Ranson, 2017) a experiência não é uma sensação, nem significa tornar-se um artesão experiente; o conhecimento nasce da experiência e do experimento, mas é formalizado quando abstraído da sua fonte de experiência. Assim, a própria comunidade de prática tem uma intenção importante: a de compreender o que cada pessoa ainda não é, mas tem potencial para se tornar, a partir das interações com seus pares. As comunidades de prática fornecem um contexto para conversas profissionais sustentadas sobre questões do domínio e prática profissional identificadas (MacDonald e Star, 2006), possibilitando esta compreensão.

Qualquer pessoa na profissão docente precisa de se envolver numa prática reflexiva quando está frente a uma classe e coloca a teoria em prática. Ao compreender os seus pontos fortes e áreas propensas a desenvolvimento, um professor pode construir autoconfiança e aumentar o seu repertório de habilidades e recursos que podem ser mobilizados dentro do contexto escolar. Todos estes são objetivos que podem ser mais facilmente alcançados dentro das CoP. Assim, é legítimo considerar a importância da colaboração dentro de uma comunidade de prática, onde a reflexão conjunta e a ação continuada são fundamentais. Mais especificamente, a forma como os professores se envolvem em ciclos de reflexão e ação, assumindo a responsabilidade conjunta pelo seu desenvolvimento profissional, em comunicação com os outros parceiros de atuação, demonstra que esta participação pode resultar não só na construção teórica, mas também em mudanças positivas e desenvolvimento contínuo da prática futura de todos os profissionais envolvidos.

No ensino superior há mais testemunhos do valor e impacto que proporcionam e propagam, sobretudo no desempenho pedagógico dos docentes envolvidos (Shapiro & Levine, 1999)

na construção do currículo, ensino, liderança, dinâmicas de aprendizagem e nas estruturas políticas (Barton & Tusting, 2005).

As comunidades de aprendizagem do corpo docente criam conexões para professores isolados que acrescentam valor ao próprio docente quanto têm um impacto real no trabalho que desenvolve.

O trabalho aqui apresentado quer refletir o desenvolvimento pessoal e profissional de quatro docentes do ensino superior, das áreas do serviço Social, Educação, Medicina Veterinária e Ciências Farmacêuticas, que se constituíram enquanto Comunidade de Prática em Educação, na sequência de participação conjunta na Pós-Graduação do Ensino Superior, lecionada pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa na edição de 2020-2021, ou seja, há cerca de 2 anos.

Por outro lado, este espaço agregador de reflexão conjunta, pode ser um ponto de partida para a replicação de um modelo de co-colaboração entre docentes, onde, congregados por um objetivo comum, encontrem um lugar que quebre a possível vivência solitária no ensino académico e se torne num espaço de florescimentos e execução de ideias e ideais necessários à academia e à ciência destes tempos.

Métodos

A Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior, ministrada pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na edição de 2020-2021, tornou-se o ponto de partida para a constituição de uma Comunidade de Prática em Educação.

A metodologia do estudo de caso foi utilizada para descrever e explicar as práticas e estratégias colaborativas postas em ação entre docentes do ensino superior. Os estudos de caso permitem analisar situações contemporâneas concretas e considerar as suas influências contextuais (Yin, 2003). A sua principal vantagem é a de que proporcionam a análise da realidade, permitindo reflexão e tomada de decisão sobre perspetivas futuras. A aplicação desta metodologia permite uma análise qualitativa, abrindo espaço à replicação das experiências descritas.

Tendo a sua génese a partir da constituição de um grupo de trabalho numa das unidades curriculares dessa Pós-Graduação, com o objetivo da observação interpares, os elementos testemunham a criação de uma Comunidade de Prática através de :1) uma visão partilhada sobre pedagogia, 2) participação e compromisso, 3) conhecimento adquirido na

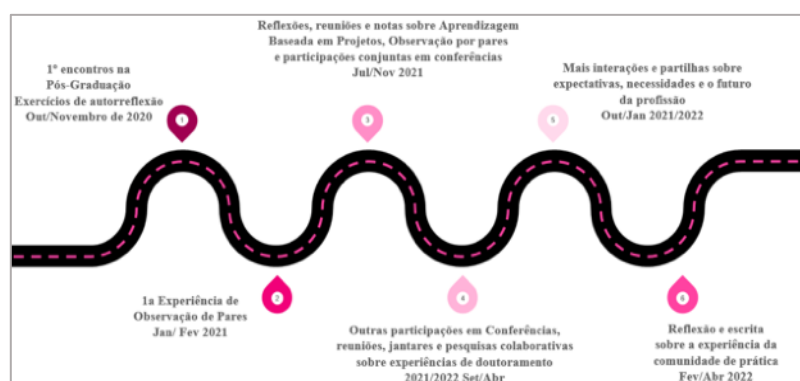
comunidade, 4) confiança, perseverança e senso de comunidade, 5) comunicação inclusiva, cumprindo assim o preconizado por Catana et al. (2021), na sua síntese acerca do tema.

Assim, o estudo de caso aqui apresentado em três etapas, pretende expressar mais a “significação das experiências vividas pelos próprios indivíduos do que juntar dados” (Fortin et al., 2009, p. 242), apontando para momentos distintos, mas historicamente interligados do projeto de construção de uma CoP, podendo ser este um modelo a replicar noutros contextos situacionais.

Resultados: três etapas

Como já referido, o primeiro momento de constituição desta CoP (Fig. 1) teve a sua raiz no trabalho de observação interpares, integrado nos objetivos e metodologia de uma das unidades curriculares. Este deu lugar a uma reflexão conjunta acerca das práticas pedagógicas e das formas como estas poderiam ser repensadas e eventualmente melhoradas, bem como a projetos de colaboração, nomeadamente em termos de escrita e publicação de artigos sobre a pedagogia do ensino superior. Finalmente, com estas práticas, observou-se a consolidação da Comunidade de Prática e de Aprendizagem. São estes momentos que se detalham seguidamente.

Fig. 1 – Linha cronológica da co-construção da CoP em Educação



Primeiro momento: Autoscopia e observação de pares

Num primeiro momento, no contexto da primeira oficina de Observação e Análise da Prática, cada professor foi desafiado a desenvolver esta capacidade de olhar para si numa aula ou tutoria gravada. Deste modo, à experiência de observação de pares antecedeu um exercício de autoscopia que permitiu a cada docente uma autoanálise da sua prática

profissional. A auscultação de si mesmo permite ao professor identificar tanto aspectos positivos da aula como aqueles em que há espaço para melhorias.

Da autoscopia resultante e de um depoimento (testemunho 2), podemos inferir que ouvir atentamente a gravação da sessão é um exercício necessário para “limar as arestas” do trabalho docente e caminhar para a desejada transformação do ensino superior. Na primeira observação, os professores envolvidos privilegiaram tanto a postura física, o tom e o ritmo da voz, quanto o olhar de cada professor e dos alunos.

Também foi observado o processo de escuta ativa e o feedback dado aos alunos. Tanto os “silêncios” dos alunos quanto as perguntas que estes dirigiam aos professores e aos demais alunos foram igualmente observados, permitindo uma análise superficial dos processos de pensamento dos alunos. A gravação fez com que os professores revivessem o tempo da aula, a intensidade e o processo que advém do acompanhamento de alunos que já estão em formação de exercício profissional. Assim, destacamos a capacidade de conduzir a sessão sem momentos “mortos”, motivando todos os alunos a refletirem criticamente e questionarem. Importa ainda salientar que não existiram grandes entraves na comunicação, uma vez que tendo sessões estruturadas e apresentando essa estrutura no início, os alunos participam com maior interesse e dinamismo. Além disso, os professores aprenderam que visualizar a sua prática docente é um ponto de partida para melhorar as práticas pessoais. Um depoimento (2) destacou algumas dificuldades no trato com as câmaras, reportando que estas retiram uma certa naturalidade. Surge então a pergunta: *“Como seria dar aula sendo observado por um colega, por exemplo, ou pelo coordenador da unidade curricular?”*.

Outro fenômeno observado quando um professor visualizou a sua sessão pode ser descrito pelo depoimento a seguir: *“Senti-me orientador novamente, como se quase tudo estivesse a acontecer naquele momento, mesmo com a distância temporal desde que a orientação ocorreu, mesmo não estando presente em tempo real com os alunos. Há sentimentos que identifico como os mesmos que vivenciei no dia da orientação. A visualização da gravação fez-me perceber que, para a metamorfose no ensino acontecer, há perguntas que poderiam ter sido feitas e não foram, e perguntas desnecessárias que foram feitas”* (depoimento 2).

A observação e partilha interpares deu lugar a encontros e reuniões regulares com o objetivo de aprofundar práticas pedagógicas e preparar documentos e estudos para partilha com a comunidade científica, concretamente pela realização de estudos conjuntos, redação

de artigos científicos e participação em congressos e jornadas.

Segundo momento: Reflexão, observação e aprendizagens mútuas

Refletir, observar, discutir e publicar tornaram-se os verbos motores de um comprometimento conjunto de quatro docentes no sentido de pensar os modelos de ensino-aprendizagem. O entendimento de que a colaboração nem sempre envolve avaliação foi um passo necessário para fortalecer a confiança entre os participantes.

Colegas que ajudam colegas, o que inclui professores que visitam as salas de aula uns dos outros regularmente para observar, tomar notas e discutir as suas observações com o professor visitado, melhora a consciencialização e permite a transformação da prática para ambas as partes. Isso torna-se possível quando o feedback dos pares é autêntico, realista, respeitoso e prestativo, facilitando a reflexão e sendo acompanhado de melhoria e mudança das práticas pedagógicas, baseadas na confiança e no comprometimento. De acordo com Hord e Sommers (2008, p. 15) “esta dimensão provavelmente será a última a desenvolver por causa da história de isolamento que a maioria dos professores já experimentou”.

Como se depreende da cronologia (Fig. 1), este foi o início de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel de cada um como docente do ensino superior. O que teríamos aprendido com esta experiência? O que temos que aprofundar? O apoio a doutorandos e o acompanhamento tutorial surgiram também como tema de investigação partilhada. Interessou-nos aprofundar essas pesquisas para entender, a partir de estudos teóricos e pesquisas comuns, o desenvolvimento da construção do conhecimento. Nesse contexto, diversos temas foram abordados em reuniões regulares, que aconteceram de forma presencial ou online, na universidade, em espaços públicos, ou na casa de cada membro. Os resultados dessas reflexões e discussões foram transformadores. Em primeiro plano, destaca-se a significativa produção científica que daí resultou.

Terceiro momento: lições, descobertas e desafios no trajeto de co-construção de uma CoP

Um terceiro momento, traduz-se pelas lições, descobertas e desafios que cada uma das docentes experienciou no trajeto de co-construção de uma CoP em Educação, que expressa um impacto real nas perspetivas profissionais e na alteração de práticas pedagógicas, mais concretamente no conhecimento e informação sobre ferramentas e estratégias de ensino,

nas experiências pedagógicas, e nas formas de avaliação e feedback aos estudantes.

Alguns exemplos significativos dos testemunhos reflexivos dos participantes podem ser verificados na tabela 1.

Tabela 1 – Testemunhos sobre a participação na comunidade de prática

<p><i>Conhecimento e informação adquiridos</i></p>	<p>D1- Embora não fosse o que eu procurava, aprendi algumas coisas sobre anatomia veterinária, ciências farmacêuticas e serviço social. Este conhecimento transdisciplinar permitiu-me voltar a olhar para a aprendizagem como algo novo e atrativo, onde o formato de ensino está intrinsecamente ligado à disciplina dada.</p> <p>D2 – Permitiu-me uma melhor compreensão de outras áreas disciplinares, tanto no que diz respeito ao currículo como às metodologias de ensino, que podem ser adotadas noutras áreas. A experiência proporcionou o enriquecimento da interdisciplinaridade.</p> <p>D3- Todo o processo é uma experiência de enriquecimento tanto a nível profissional como pessoal. A aquisição de novos conhecimentos não só aumentou o meu conhecimento geral como também realçou a importância da interdisciplinaridade de conhecimento. Muitas estratégias usadas por outros podem, de fato, ser facilmente usadas transversalmente.</p> <p>D4 – A comunidade permite-me partilhar as minhas experiências e dificuldades e adquirir visões novas e às vezes inesperadas sobre vários assuntos. As contribuições recolhidas de outras áreas disciplinares são muitas vezes revigorantes e bastante úteis. Além disso, ver-me através de outros olhos permitiu-me, enquanto professora recente, uma abordagem mais confiante.</p>
<p><i>Ferramentas e estratégias</i></p>	<p>D1 - O tipo de propostas de trabalho para os alunos, as diferentes formas de participação nas aulas e a estrutura que cada um utiliza para delimitar o conhecimento foram assuntos sobre os quais pude refletir com mais profundidade. D2 - Melhorou as estratégias de comunicação e feedback aos alunos. Diferentes formas/ elementos de avaliação são pensadas e considerados.</p> <p>D3 - Implementação de novas ferramentas pedagógicas adaptadas a cada público. Por exemplo, o esclarecimento em cada aula sobre quais são os objetivos e os resultados esperados.</p> <p>D4 - Implementação de uma estrutura formal na organização das minhas aulas e uma melhor comunicação com os alunos relativamente aos objetivos das mesmas.</p>
<p><i>Experiência pedagógica</i></p>	<p>D1 - Renovei a forma de ensinar, principalmente online, onde pude introduzir métodos ativos de aprendizagem. A inclusão de atividades centradas nas competências e não tanto nos conhecimentos a adquirir foi um passo muito importante para melhorar a minha prática pedagógica.</p> <p>D2 - Pensar e repensar a docência, como motivo diário de reflexão. O maior empenho numa autoanálise levou-me, também com a partilha dos colegas, a melhorar todos os processos de ensino-aprendizagem.</p> <p>D3 - Isso criou consciência nas minhas práticas de ensino, tendo dado origem a um processo de reflexão prévio à implementação de qualquer aula ou processo de ensino.</p> <p>D4 - Um esforço consciencioso na análise de cada aula, refletindo não apenas na compreensão percebida pelo aluno sobre o assunto, mas também no que pode ser melhorado para a próxima aula.</p>
<p><i>Avaliação e feedback aos estudantes</i></p>	<p>D1- Também me tornei mais flexível nas formas de avaliação. A atenção dada aos diferentes estilos de aprendizagem levou-me a pensar em diferentes propostas complementares de avaliação e feedback, tendo em conta a diversidade dos alunos no ensino superior.</p> <p>D2- Adaptação do feedback aos alunos, atentando para as particularidades de cada um. (Re)criar e pensar em outras formas de avaliar. Maior atenção e motivação ao potencial criativo de cada aluno.</p> <p>D3- Maior foco no sucesso da aprendizagem dos alunos, o que implicou uma mudança no processo de avaliação. Ou seja, fornecendo feedback ao longo do processo de aprendizagem que eventualmente poderia substituir um exame final.</p> <p>D4 - Implementação de algumas estratégias para diversificar a avaliação dos alunos, com o objetivo final de alcançar uma avaliação contínua mais holística e inclusiva.</p>

Estratégias práticas para o compromisso

Uma CoP permite aos seus membros uma visão partilhada construída. Por outro lado, o compromisso efetivo de cada elemento com os objetivos comuns, nutre a vida deste modelo de participação na medida em que permite a circulação do conhecimento, fortalece os laços da comunidade através da publicação, confiança e do senso de comunidade (Catana et al., 2021). Isto é possível pela organização, ainda que não formal, de reuniões e encontros periódicos e pela socialização, comunicação inclusiva, abertura e disponibilidade.

Que benefícios apontamos como evidentes? Destas partilhas ganham todos os intervenientes - os docentes que crescem profissionalmente, pois está ao seu alcance melhorar com a ajuda e apoio dos pares, mas também a instituição, que beneficia da sua produção científica e das melhorias pedagógicas implementadas, bem como os alunos, recetores de mudanças qualitativas.

Então, como construir o compromisso com a prática pedagógica no ensino superior? O compromisso é feito de forma conjunta, com a partilha não só dos bons momentos, mas também dos menos bons. É essencial acreditar que fazendo parte de um grupo podemos encorajar e ser encorajados, num movimento pendular de dar e receber, e em última análise, beneficiar emocional, pessoal e profissionalmente, contribuímos para o sentido e propósito da missão educativa da qual participamos.

Juntamente com redes, projetos, conversas e relacionamentos, as CoP são formas de forjar novas parcerias de aprendizagem, criar novas capacidades e possibilitar novas identidades pedagógicas, a fim de transformar a prática (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Essa ação transformadora é consequência da vontade, diversidade de vozes e diferenças individuais, onde o poder é diluído pelas relações entre pares, mas é reforçado pela partilha e reconfiguração da identidade profissional. Os participantes desta comunidade de ideias mostraram-se mais emancipados profissionalmente, capazes de autorreflexão e, portanto, de inovação e flexibilização de ideias.

Todos os participantes que assumem este risco e ultrapassam as fronteiras disciplinares, fazem-no com base num traço comum – o objetivo de melhorar a pedagogia do ensino superior. Romper fronteiras pré-estabelecidas permite o surgimento de novas capacidades e competências, novas possibilidades de ação, que se sustentam na partilha e colaboração.

É legítimo concluir que, apesar de se centrar no caso de uma CoP, este estudo pode inspirar

outros docentes do ensino superior a ultrapassarem as barreiras do isolamento e a procurarem pares com quem possam partilhar preocupações, ideias, estratégias e práticas pedagógicas. Adicionalmente, a criação de CoP cujos membros vêm de áreas científicas díspares não só é aceitável, como se torna bastante benéfico, visto todos os participantes poderem ser expostos a formas de pensar radicalmente diferentes das do seu contexto usual. Com uma mente aberta, os membros da CoP poderão assim adaptar práticas até então desconhecidas ou desvalorizadas nos seus contextos, motivando uma verdadeira evolução pedagógica.

Os processos de aprendizagem colaborativa exigem tempo, confiança e comprometimento, bem como persistência e resiliência. Os professores do ensino superior nem sempre estão dispostos a pensar sobre sua prática pedagógica e esse caminho é mais difícil se feito sozinho. A jornada aqui relatada é um testemunho da experiência bem-sucedida das CoP, corroborando a literatura que aponta as suas vantagens e benefícios enquanto infraestruturas para a aprendizagem colaborativa.

Considerações finais

O campo da educação, independentemente do nível de ensino, com todos os desafios e constrangimentos que se lhe colocam neste início de séc. XXI, pede-nos modelos de participação multi e interdisciplinares, inclusivos e participativos (Spelt et al., 2009).

As CoP surgem como “suplementos de alma” (parafraseando um docente do ensino superior) que nos permitem refrescar o pensamento, integrados numa estrutura que nos oferece menos formalidade e mais transparência, verdade e colaboração.

Sendo este um projeto que nasceu num espaço formal, os agentes são os próprios docentes que se moldam às perguntas que carregam para procurar possíveis respostas num espaço comum, possível de poder ser replicado noutros contextos e responder às inquietações e necessidades dos sistemas de ensino, que nos pedem uma aprendizagem contínua, mas também participativa, ao longo e ao largo da vida. É esta a essência de uma verdadeira comunidade, tão essencial ao sentido de Humanidade, sem o qual o Ensino é incompleto na sua essência.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. D. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(3), 02-29.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa De Educação*, 30(2), (pp.159–185). <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>
- Barton, D. P., & Tusting, K. (Eds.) (2005). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge University Press
- Catana, C., Debremaeker, I., Szkola, S., & Williquet, F. (2021). *The Communities of Practice Playbook*. n. February, 1–124
- Fernandes, E., Todescat, M. & Cardoso, J. (2017). *Comunidades de Prática: contribuições para garantir o direito à cidadania*. RIGS Revista interdisciplinar de gestão social, maio/ago. 2017 v.6n.2(pp. 15- 38) ISSN: 2317-2428. <http://dx.doi.org/10.21714/2317-2428/2017v6n2p15-38>.
- Fortin, M., Côte, J. & Fillion, F. (2009), *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidactica.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- McDonald, J., & Star, C. (2006). Designing the future of learning through a community of practice of teachers of first year courses at an Australian university. In *Proceedings of the 1st International LAMS Conference: Designing the Future of Learning* (pp. 65-76). LAMS Foundation.
- Ranson, S. (2017). *Education and democratic participation: The making of learning communities*. Routledge.
- Shapiro, N. S., & Levine, J. H. (1999). *Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, organizing for Change, and Implementing Programs*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Spelt, E. J., Biemans, H. J., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365-378.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). Cultivating communities of practice: a quick start-up guide for communities of practice. : <http://wenger-trayner.com/project/community-of-practice-start-up-guide/>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, e B. Wenge-Trayner (Eds). *Learning in landscapes of practice* (pp. 13-29). Routledge.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage.

Construção da Escola Democrática em Angola: da colónia à quarta República

Ricardo do Rosário Canepa

Docente do Instituto Politécnico de Ondjiva/Angola, unidade orgânica da Universidade Mandume Ya Ndemufayo.

ricardo.canepa75@gmail.com / ricardocanepa@umn.ed.ao

Resumo

O desenvolvimento alcançado pela sociedade angolana, leva-nos analisar como a educação na sua função social evidenciou a participação dos atores sociais, especificamente, os pais e encarregados de educação em cada uma das etapas históricas pelas quais o país transitou para alcançar a democracia. A partir desta reflexão, o estudo tem como objetivo caracterizar a escola pública de Angola na etapa da Colónia à Quarta República, no que concerne o seu carácter democrático desde a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola. Para a investigação, se partiu do contexto geográfico de Angola e, analisou-se as quatro etapas que percorreu o país para alcançar a democracia. As etapas analisadas foram: Da época colonial à Primeira República (1975-1991) - governo de partido único, Segunda República (1992-2008) – do multipartidarismo, retorno à guerra, Terceira República (2008-2012) - retorno à normalização e Quarta República (2012-2016) - consolidação da democracia. Tomou-se como referência para o estudo, a Escola de Formação de Professores onde se analisou as normas que regulam o funcionamento da instituição. Não obstante nos discursos haver referência à democracia na escola e, inclusive, ao direito de participação, os resultados do estudo, indicam que a democracia não chegou ainda à legislação em torno da escola pública angolana. A escola não é, do ponto de vista legislativo, democrática para os atores que nela intervêm. Os diretores de escolas continuaram a ser nomeados e a comissão de pais não intervém na tomada de decisões na escola.

Palavras chave: escola democrática; comissão de pais e encarregados da educação; participação.

Introdução

Em cada país, é a política educativa decidida pelos órgãos de poder que especifica as finalidades da educação escolar. Nesta sequência, ao abordarmos a problemática da educação na sociedade angolana, quer partindo de uma perspetiva histórica, quer de uma perspetiva sociológica, sentimo-nos quase “obrigados” a tecer uma pequena incursão pelo período colonial por ser um marco de referência no surgimento do ensino formal em Angola, tal como noutras ex-colónias de Portugal, como por exemplo Moçambique, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe.

A partir desta reflexão, o estudo tem como objetivo caracterizar a escola pública de Angola na etapa da Colónia à Quarta República, no que concerne o seu carácter democrático desde a participação dos pais e encarregados da educação na gestão da escola.

Antes da ocupação e da expansão colonial em Angola, já se praticava a educação, baseada num quadro informal. Esta, como em qualquer sociedade, tinha como objetivo a integração

do indivíduo na cultura local. No passado, grande parte desta educação era adquirida pelos jovens, de forma predominante através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos nas respetivas famílias, sendo atualmente conhecida como educação informal, tal função, repartida com a escola.

Determinou-se para o referido estudo, quatro etapas que correspondem as mudanças sócio-políticas operadas no país e suas influências na educação, concretamente: Da época colonial à Primeira República (1975-1991) - governo de partido único; Segunda República (1992-2008) – do multipartidarismo, retorno à guerra; Terceira República (2008-2012) - retorno à normalização e Quarta República (2012-2016) - consolidação da democracia.

A análise foi feita na Escola de Formação de Professores¹, envolvida no nosso estudo, no que tange à participação de pais e encarregados de educação na gestão da escola. Neste seguimento, iniciamos por apresentar a situação geográfica de Angola e de seguida as etapas.

Contexto geográfico de Angola

Angola² é um dos cinquenta e quatro países do continente africano. Ocupando um limite geográfico de 1.246.700km², representa um dos maiores países deste continente. Foi colónia de Portugal de 1482 até 1975. O vasto território de Angola encontra-se organizado em 18 províncias, as quais estão divididas em 164 municípios.

Angola apresenta uma costa marítima de 1.650Km e as suas fronteiras terrestres correspondem a um total de 4.837Km. É um país marcado por duas estações climáticas distintas: a das chuvas – húmida e quente, que decorre de setembro a abril, pronunciando-se com alguma antecedência ou mais tardiamente em algumas regiões – e a do cacimbo³ – seca e fria, que vai normalmente de maio a setembro.

Apesar de ser um país plurilinguístico, a língua oficial e de comunicação entre a população é a língua portuguesa. Regista-se, assim, a existência de línguas nacionais e algum debate

¹ Atualmente com a designação de Magistério de Ondjiva.

² A República de Angola situa-se entre os paralelos 4° 22' e 18° 02' e os meridianos 4° 05' e 11° 41' a Este de Greenwich, no Hemisfério Sul, na parte Ocidental da África Austral.

³ Estação mais seca e temperada que a das chuvas, cuja duração varia consoante o espaço geográfico.

de que as mesmas devem fazer parte do currículo escolar⁴.

Da época colonial à primeira República (1975-1991) - governo de partido único

O levantamento de Angola como país foi feito pelos portugueses, que foram os seus colonizadores entre de 1482 até 1975, mas antes destes chegarem, já havia uma organização económica, política, e geográfica. A divisão geográfica, antes da ocupação dos portugueses, era feita por reinos e sub-reinos. Assim nesta configuração, “Angola era um dos sub-reinos do reino principal, o Congo” (Wheeler e Pélissier, 2009, p. 29).

Assim, antes de abordarmos qualquer aspeto de ordem social, concretamente na área da educação, gostaríamos de recuar um pouco no tempo e espaço, ainda que de forma sucinta, como já referimos. Para tal, necessitamos recuar à realidade portuguesa e ao 25 de Abril de 1974 que culminou com a queda do regime ditatorial em Portugal.

O 25 de Abril, mais do que um produto histórico dos nacionalistas portugueses, teve a sua génese na luta armada que os nacionalistas africanos de Angola, e de outras colónias, como já acima nos referimos, impuseram ao colonialismo português, forjando uma situação favorável para a Independência das ex-colónias de África e o fim da ditadura em Portugal.

Porém, no limiar do ano de 1950, cansados da condição de submissão aos seus colonizadores, os angolanos procuraram lutar pela sua independência e tirar definitivamente os portugueses do solo angolano. Com este objetivo foram se formando movimentos que visavam, primordialmente, a libertação de Angola.

O grande registo que marcou os movimentos de libertação sucedeu em 4 de fevereiro de 1961, com a revolta dos algodoeiros em Malange. O denominado “massacre da baixa de Cassanje” resultou na morte de cerca de 20 mil angolanos (Pélissier, 2009, p. 250).

Segundo Pélissier (2009), apesar de ser a rebelião menos conhecida, a revolta da Baixa de Cassanje é a mais fácil de compreender:

(...) tratou-se de uma ação de desafio contra o sistema obrigatório de cultivo do algodão, de que a Cotonang, uma empresa monopolista, possuía a concessão na região oriental de Malange. As causas eram numerosas: a população local era obrigada a cultivar somente algodão, deixando de fora produtos alimentares, em certas áreas; os 31.652 produtores do distrito de Malange eram

⁴ Como afirma Tavares (2015, p.17):” O Quimbundo, Umbundo, Quicongo, Cokwé, Nganguela, Nyaneka, Herero, Humbe, kwanyama, entre outras, esteve na base da discussão já assumida a nível governamental, sobre a possibilidade de inserção dessas línguas, também consideradas línguas nacionais, no currículo escolar”.

obrigados a vender a totalidade das suas colheitas a um preço fixado pelo governo, muito abaixo do mercado mundial (p.250).

Na mesma perspectiva, para Valadares et al. (2013, p.13) a luta de libertação nacional em Angola teve início em 4 de fevereiro de 1961 e estendeu-se até 1974, período em que se regista o “ 25 de Abril”, que se refere à falência da política colonial lusitana e à derrota militar sofrida nas ex-colónias portuguesas de África.

No entanto, o país aderiu à Primeira República (1975-1991) sem realizar eleições, formando um governo de partido único, ou revolucionário, liderado pelo MPLA⁵, com a promulgação da Lei Constitucional de 1975. Na mesma Lei não encontramos um artigo que faça referência à democratização da educação, e à gestão democrática.

E, ainda assim, a falta de uma Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, no pós-independência, forja-nos a incluir, neste estudo, algumas passagens da Lei Constitucional acima referida, no que diz respeito, aos direitos e deveres fundamentais dos cidadãos. Passamos, então, a citar os artigos que consideramos mais significativos no que se refere a aspetos ligados ao processo de ensino-aprendizagem em Angola, embora o nosso foco de estudo seja a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola. Assim, pode-se ler no Artigo 31 que,

“O Estado, com a colaboração da família e da sociedade, deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens e a criação de condições para a efetivação dos direitos económicos, sociais e culturais da juventude, nomeadamente no ensino, na formação profissional, na cultura, no acesso ao primeiro emprego, no trabalho, na segurança social, na educação física, no desporto e no aproveitamento dos tempos livres”

Ainda no que tange à democratização da educação, a política educativa adotada pelo partido no poder não permitia a participação democrática dos diferentes atores, como se constata na Lei Constitucional de 1975. Dos vários artigos que a compõem, nenhum faz referência ao envolvimento e participação de pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas que, no nosso entender, poderia significar um procedimento democrático.

Segundo Sá (2004, p. 64), a propósito de outras realidades e outros contextos temporais: “Há como que uma naturalização da exclusão dos pais das estruturas de governo das escolas”. Importa salientar que nesse período, no caso de Angola, parece-nos haver uma naturalização da exclusão de todos os atores educativos da gestão da escola. Dito de outro

⁵ Movimento Popular de Libertação de Angola.

modo, trata-se da naturalização de uma governação não democrática da escola.

Talvez tal situação se justifique porque o país encontrava-se numa fase de organização, como faz referência o Artigo 1.º acima referido e o Artigo 13.º da já referida Lei Constitucional⁶.

Este período correspondeu à fase mais crítica do processo revolucionário angolano pois estava em causa a salvaguarda da própria integridade do território nacional, para Silva (2004) o cenário era tão complexo que intervieram inclusivamente forças estrangeiras (mercenários e exércitos regulares) em apoio aos exércitos dos três movimentos que haviam lutado em Angola contra o colonialismo português⁷.

O ensino colonial era manifestamente discriminatório para os angolanos. A política de investimentos no setor da educação abarcava apenas as regiões maioritariamente habitadas pelos colonos. Os direitos em termos de acesso não eram iguais. Como afirma Victorino (2012, p. 10) a “Política educativa colonial não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos, o que explica os elevados índices de subescolarização geral da população”.

Ainda segundo Victorino (2012), as instituições religiosas deram um grande contributo para a formação da alguma população das ex-colónias, quando afirma que: “O ensino missionário, quer católico quer protestante, teve grande relevância socioeducativa no aumento e na melhoria das condições de escolaridade de muitos cidadãos, particularmente das regiões rurais e periurbanas” (p. 9).

O colonialismo português começou a realizar investimentos razoáveis no domínio da educação, no território angolano, somente a partir da década de 60, em consequência da pressão política e militar dos Movimentos de Libertação Nacional.

Se havia necessidade de se construir uma nova sociedade, então era necessário, primeiro, educar o cidadão. Agostinho Neto, antigo Presidente da República Popular de Angola, disse-o claramente:

Nós não temos muitos quadros infelizmente, ainda estamos no processo de alfabetização e não estamos ainda muito adiantados. Os nossos operários, para avançarem para poderem ter novas

⁶ “A República Popular de Angola combate energeticamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos”.

⁷ Ainda segundo Silva (2004) (...) o quadro nos anos de 1975-1976 foi essencialmente marcado pelo êxodo recente de milhares de portugueses (e também de muitos angolanos) para Portugal descontentes com o clima de guerra e o rumo dos acontecimentos, gerando com isso uma “hemorragia” de técnicos e a consequente paralisação da máquina produtiva do país (indústria, construção, transportes) e quase inoperância de setores-chave (como o ensino, saúde, o serviço social, etc.) com reflexos negativos na administração global da atividade nacional (p.165).

formas de organização, para poderem realizar melhor as suas tarefas, necessitam de maquinaria moderna, necessitam de utilizar melhor as máquinas que já estão aqui no país. Mas para poderem utilizar essas máquinas é preciso estudar. Nós temos, portanto, um dever não um prazer simplesmente de aprender a ler e a escrever. Não é somente para utilização individual (1985, p. 51).

Neste sentido, podemos ressaltar que com a Constituição do I Governo Pós-Independência, que acontece no final do ano de 1975, o setor foi designado de Ministério da Educação e Cultura, tendo sido nomeado titular da pasta o Dr. António Jacinto do Amaral Martins (1975-1976).

Deste modo, tendo o governo da República Popular de Angola (1.^a República) compreendido a importância do setor no desenvolvimento do país, bem como da sua população, ocupou-se de um novo sistema de Educação e de Ensino que não englobasse nos seus objetivos e princípios os signos da política educacional colonial que favorecia apenas crianças das classes privilegiadas. É neste quadro que foi promulgada a Lei nº 4/75 de 9 de dezembro de 1975, um mês a seguir à independência, que consagrava a nacionalização do ensino⁸ (Vieira, 2007).

É de salientar que, em função da influência dos seus aliados, o primeiro sistema de ensino traçado pelo 1.º Congresso do MPLA, tinha fortes influências de países do bloco socialista (Vieira, 2007). As regras quanto ao funcionamento das escolas seguiam as orientações do Ministério da Educação, a gestão era centralizada e sem autonomia. A este fenómeno na realidade educativa portuguesa, Lima (2011, p. 41) designou de “centralização política e administrativa, e correspondente controlo político-administrativo da escola”.

Neste período podemos avançar que o modelo de gestão das escolas em Angola aproximava-se do centralismo, ao ser fiel às normas impostas pelo partido no poder e pelo Ministério da Educação. A escola destacava-se por ser uma organização orientada para o controlo e não para a participação. Nestes termos, não eram observados os procedimentos ou princípios democráticos como: a eleição, a representação, a descentralização para a gestão da escola e muito menos para a participação dos atores no seu governo.

⁸ Segundo Vieira (2007, p. 35) “A nacionalização do ensino após a independência teve como objetivo acabar com o privilégio na edificação de infraestruturas escolares, assim como no acesso aos serviços da educação e torná-los acessíveis a todas as camadas da sociedade angolana, sem exclusão”. Nos seus 2.º e 3.º artigos, a referida Lei, no que tange à nacionalização dos centros de ensino, determinava: “(...) nacionalização e, por conseguinte, a adjudicação a favor do Estado Angolano, de todos os centros de ensino que, na data da promulgação desta Lei sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e ações que integram os patrimónios dos citados centros. Artigo 3.º A nacionalização e adjudicação a favor do Estado Angolano dos centros de ensino que se ordena no artigo anterior, levar-se-á a efeito através do Ministério da Educação e Cultura. Todos os outros Ministérios poderão eventualmente vir a ser chamados ao processo de nacionalização dos referidos centros de ensino a fim de incorporar os mesmos no sistema educacional da Nação em geral para que se possa dar cumprimento às disposições da presente Lei (D.R. nº 25, 1975)”.

No período em análise, não havia gestão democrática na educação, concretamente na escola angolana, mas, de acordo com a legislação por nós consultada e referida neste trabalho, podemos admitir que a eleição é uma possibilidade na escola, uma vez que se trata de um órgão do Estado. No que especificamente diz respeito à participação de pais e encarregados de educação na gestão da escola pública, chegamos às seguintes constatações: há ausência de legislação afim e há (relativa) invisibilidade social das comissões ou associações de pais e encarregados de educação.

Importa aqui destacar que a escola não é apenas um serviço do Estado, mas de todos que, de forma direta ou indireta, usufruem dos seus serviços. Embora em realidades e contextos diferentes, afirma Afonso (1993, p. 133):

(...) quando a escola é entendida como um serviço do Estado, as famílias são entendidas como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, a priori, sobre o seu funcionamento, sendo-lhes apenas reconhecida a possibilidade de reclamar, a posteriori, na qualidade de consumidores.

Quando a escola é vista como extensão do Estado, verifica-se no seu funcionamento uma falta de autonomia e a não participação de todos na sua gestão, enquanto que num contexto de autonomia a escola, afirma Barroso (1996), “exige um maior controlo social por parte da comunidade, ela só pode tornar-se efetiva se contar com o empenhamento e participação dos que vivem o dia-a-dia da escola, assegurando com o seu trabalho o cumprimento da sua missão” (p. 63).

Segunda República (1992-2008) – do multipartidarismo, retorno à guerra.

A democratização de Angola está estreitamente ligada à democratização de África. Embora previsto, na prática, a Lei Constitucional de 1975 não criou oportunidades para um Estado Democrático. O país sentiu necessidade de uma nova Lei Constitucional (Lei Constitucional de 25 de agosto de 1992), que deu lugar à realização do primeiro pleito eleitoral no mesmo ano.

Ainda na mesma Lei, também se pode constatar a abertura do Estado à família em colaborar na proteção e na educação integral das crianças e jovens, isto é, fazendo com que a distância entre a escola-família, em termos de relações, fosse bem menor, como se confirma no artigo 31.º (Direitos e deveres fundamentais), já referido no ponto anterior.

Este foi, então, o período em que a expressão dos textos legais, por vezes sem diplomas

próprios, como é exemplo a Lei de Revisão Constitucional N.º 23/92 de 16 de setembro, apelavam à democratização do país e, em particular, das suas instituições. Como se pode confirmar no Artigo 1.º da referida Lei: “São aprovadas as alterações a Lei Constitucional constantes do diploma anexo que faz parte integrante da presente Lei”, e cujo um dos anexos passamos a citar, embora não faça referência direta à democratização da educação, mas dá sinais ou demonstra vontade política para a democratização do Estado:

(...) no título III, sobre os órgãos do Estado introduzem-se alterações de fundo que levaram à reformulação de toda a anterior redação. O sentido da alteração é o da clara definição de Angola como Estado democrático, de direito assente num modelo de organização do Estado baseado na separação de funções e interdependências dos órgãos de soberania e num sistema político semipresidencialista que reserva ao Presidente da República um papel ativo e atuante (Lei de Revisão Constitucional N.º 23/92, de 16 de setembro)”.

Na realidade angolana, os textos legais que consagram a participação, no caso concreto a participação dos atores coletivos ou singulares e público ou privado na educação, começaram a ter expressão a partir do ano de 2001, período em que decorriam negociações para pôr fim ao conflito armado pós-eleitoral. Neste período, havia textos do governo que procuravam contemplar a participação dos pais na educação.

É no mês de maio do ano de 2001, que entrou em vigor, por orientação da Direção Nacional do Ensino Geral do Ministério da Educação, o 1.º Regulamento das Comissões⁹ de Pais e Encarregados de Educação¹⁰. Se pode constatar, as competências dos pais e encarregados de educação no referido regulamento estavam muito mais direcionadas às atividades pedagógicas e excluída a possibilidade de sua representação na tomada de decisão da escola; assegurando-lhes, apenas, alguma participação em outros âmbitos.

Tal participação também pode ser interpretada no quarto domínio da tipologia construída por Epstein (1997) a partir da modalidade designada de aprendendo em casa, que pressupõe o envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem desenvolvidas para além da

⁹ O referido regulamento tem estatuto de uma orientação pelo facto de no seu preâmbulo não encontrarmos um único ponto que nos remete para a obrigatoriedade, mas, servindo apenas de referência para a organização das comissões de pais e de encarregados de educação.

¹⁰ No seu artigo 11.º (Competência e Funcionamento), se pode ler: “À Comissão de Pais e Encarregados de Educação compete”: 1. “Pugnar pela elevação do aproveitamento e rendimento escolares, devendo sensibilizar os pais e encarregados de educação para o cuidado e atenção aos seus educandos e acompanhamento das tarefas escolares; 2. Intervir na solução de qualquer reclamação relacionada com os educandos no concernente às suas notas ou comportamento sempre que, para o efeito, for solicitado; 3. Recolher todas as preocupações dos pais e encarregados de educação e intervir junto da direção da escola; 4. Mobilizar a comunidade para a participação nas atividades de abertura e encerramento do ano letivo, para além de outras; 5. Dinamizar as tarefas de apoio ao processo docente educativo a serem realizadas pelos encarregados e garantir a sua crescente participação na vida e trabalho escolares devendo incutir aos pais e encarregados de educação as seguintes normas: a. Observar semanalmente os cadernos dos alunos de cada disciplina e apoiar os educandos nas tarefas de casa; b. Informar-se periodicamente junto do diretor de turma sobre o comportamento dos seus educandos, bem como o seu grau de aproveitamento e rendimento escolares; c. Levar e recolher os filhos com menos de dez (10) anos para a escola e evitar possíveis acidentes de viação e fugas à escola”.

escola. A família neste caso é apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar as crianças quer nos trabalhos de casa, quer ensinando-lhes determinados conteúdos curriculares, dimensão essa, mais ausente na realidade de Angola, registam-se discursos que sinalizam essa importante dimensão, mas parece não haver medidas para a sua concretização.

Por outro lado, perspectiva-se a comissão como porta-voz dos pais para manifestação de suas opiniões sobre o funcionamento da escola, é esta a nossa interpretação do ponto: “recolher todas as preocupações dos pais e encarregados de educação e intervir junto da direção da escola” (Regulamento das comissões de pais e encarregados de educação de maio de 2001). No entanto, sem um espaço e um momento concreto para esse efeito.

A Lei de Revisão Constitucional. Lei n.º 23/92 de 16 de setembro impulsionou a transição de Angola do regime monopartidário para o multipartidarismo. Neste contexto, o país teve de se adaptar a novas regras.

Em consequência desta evolução, o país realizou mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente, a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado. Nesse entretanto, houve necessidade de uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos e materiais, necessárias ao progresso socioeconómico da sociedade angolana, como o diz Zau (2002): “A criação de bases humanas e materiais implicaria a formação e superação dos docentes, a formação e superação do pessoal técnico, a manutenção e recuperação de instalações e a aquisição de novos equipamentos” (p. 159).

Para dar resposta a este desafio, o país implementou uma reforma no seu sistema de educação, explanada na Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01 de 31 de dezembro, em que, no Artigo 1.º (Definição, Âmbito e Objetivos) no seu ponto 2, pode ler-se: “O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”.

Ainda no Artigo 2.º, no seu ponto 3, apela a uma maior participação de pessoas coletivas e singulares, em termos de iniciativas, na resolução dos problemas da educação, com especial realce da escola.

E no Artigo 6.º, pode ler-se: “A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer

distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas”.

No que tange ao modelo de gestão, este não pode ser classificado como democrático, uma vez que, apesar de se começar a falar da participação dos atores, nomeadamente dos pais e encarregados de educação, na aprendizagem dos alunos e na resolução de problemas, ainda não significa uma participação na gestão da escola, ou seja, na tomada de decisão.

E, por outro lado, os diretores e outros responsáveis de escolas continuaram a ser nomeados. Como se pode confirmar no Decreto Legislativo Presidencial n.º 7/03 de 17 de junho, publicado no diário da República I Série - n. 47-17.06.2003, que cria o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, no Capítulo II (Organização geral), no seu Artigo 3.º (Das competências do Ministro), no ponto 2, alínea g, compete ao Ministro: “Nomear, exonerar e promover o pessoal do Ministério”.

A participação dos pais e encarregados de educação, durante o período em causa, tivemos conhecimento, num registo informal, junto de alguns diretores, subdiretores e outros responsáveis de escolas que ocupam cargos, e também pela nossa própria experiência enquanto professor, que os pais e encarregados de educação ou seus representantes participavam em algumas reuniões na escola, sobretudo, quando solicitados para a resolução de qualquer problema.

Embora a Comissão de Pais e Encarregados de Educação figure no organigrama como órgão representativo dos pais na escola, segundo os testemunhos, apenas a sua representatividade acaba por não ser plena, na medida em que não participa das reuniões ou participa apenas quando solicitada. Tal situação pode ser analisada à luz da tipologia da não participação na organização escolar, concebida por Lima (1992, p. 98), uma vez que se considera como “não participação formal decretada”, tomando por referência a orientação externa. Da nossa interpretação surge, assim, uma limitação de possibilidade de participação formalmente estabelecida.

Terceira República (2008-2012) - retorno à normalização

Na Terceira República, que teve o seu início em 2008, o regime adotado pelo país permaneceu como democrático representativo; o povo angolano só exerce o modelo de democracia direta quando elege o presidente e os deputados, que atualmente no país é feito de forma simultânea.

Neste período destaca-se, um Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e de Encarregados de Educação que foi objeto de uma consulta aos presentes na 1ª Conferência Nacional sobre Comissões de Pais e Encarregados de Educação, realizada na cidade de Wako Kungo, província do Cuanza Sul - Angola, nos dias 2 a 4 de dezembro de 2008¹¹. Nesta conferência, o mencionado Projeto de Regulamento, quando comparado ao anterior Regulamento, no seu preâmbulo apresenta um substancial avanço, com relação às disposições gerais.

Por outro lado, para além da consulta do referido Projeto aos presentes à 1ª conferência, como mencionado anteriormente, foram analisados também assuntos relacionados com a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar. A referida conferência foi presidida pelo então Ministro da Educação António Burity da Silva Neto que no discurso de abertura disse:

A melhoria do ensino não está apenas nas mãos do Ministério da Educação e dos professores, mas sim nas mãos de todos. Neste contexto, o papel dos pais e encarregados de educação é de crucial importância no sucesso escolar dos estudantes, não só através do apoio moral e material, mas acima de tudo na responsabilização destes face à importância da escola e do estudo. No entanto, só quando as famílias participam é que conseguem saber o que se passa realmente na escola, dos professores que faltam, se os filhos vão ou não à escola e quando não há aprendizagem significativa (Ministério da Educação, 2008, p. 10)

Analisando o discurso do Ministro acima citado, podemos verificar que apela a uma maior aproximação entre escola-família e família-escola, destaca-se na nossa perspetiva um papel para os pais e encarregados de educação próximo de pais colaboradores e, simultaneamente, de *controladores* das atividades docentes, mas não uma participação na tomada de decisões.

Ainda na mesma conferência de 2008, a Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA) preocupada com a situação do envolvimento parental na educação, apontou os seguintes pontos, para que a participação dos pais e encarregados de educação aconteça: “dar poder aos pais e encarregados de educação, respeitar e valorizar as suas opiniões, optar por medidas que criam confiança, oferecer tempo para atividades e aprendizagens que são significativas para crianças, famílias e comunidades” (Ministério da Educação, 2008, p. 12).

¹¹ Da mesma conferência participaram organizações não governamentais como: Save The Children -, Concern- Organização Internacional não Governamental Irlandesa, IBIS- e ADRA- Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiental.

Embora sem registo formal, consultámos diretores, subdiretores, coordenadores de cursos e professores de algumas escolas sobre a existência de um diploma próprio que regula a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar, os quais alegam que esperam pela sua aprovação.

Para dinamizar a tal participação, continuam a se servir desse Projeto de Regulamento de Pais e Encarregados de Educação de 2008, do mandato do Dr. António Burity da Silva Neto, na altura Ministro da Educação, que terminou no ano 2010, e tendo sido substituído pelo Dr. Pinda Simão nos destinos do Ministério¹².

Embora os órgãos de direção da escola em Angola, isto é, diretores e subdiretores e órgãos de chefia, fossem na altura nomeados por estruturas centrais e sob proposta dos governos provinciais, o que fez com que a gestão da escola se regesse pelo princípio da nomeação, tal não aconteceu com a Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

Neste órgão, os membros são eleitos em assembleia geral e a direção é colegial, prevê-se ainda a participação dos pais em assembleias gerais.¹³

Passado algum tempo, isto é, de 2008 a 2011, é publicado o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio do Estatuto das Escolas de Formação de Professores, no Artigo 3.º (Princípios), como se pode verificar nas suas alíneas d) e e) do ponto 1, que a seguir se apresentam, registam-se alguns sinais sobre a construção da escola democrática angolana.

Neste decreto, afirma-se:

- d) “Princípio do envolvimento construtivo com a comunidade: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento;
- e) Princípio da participação democrática: a formação aceita a participação de representantes da comunidade nos seus Órgãos de Gestão”.

Ainda de acordo com o mesmo Decreto Presidencial, no seu Artigo 25.º, conforme a tipologia de instituições de Formação de Professores, estas podem ter os seguintes órgãos: “Órgãos de Direção, Órgãos de Chefia e Órgãos de Apoio”.

12 Ainda, de acordo com o artigo 7.º do Projeto de Regulamento, a comissão tem as seguintes competências: a. “Participar dos Órgãos de Apoio da Escola (Conselho de Direção; Coordenação Pedagógica e Gabinete Psicopedagógico); b. Acompanhar e participar nas atividades organizadas pela Escola; c. Intervir na organização das atividades de acompanhamento curricular e extracurricular, visando a correta aprendizagem dos seus educandos, assim como a sua formação integral; d. Beneficiar de apoio técnico e documental da instituição, visando o correto desempenho das suas funções; e. Contribuir para a elevação do nível participativo dos pais e encarregados de educação nas atividades da Escola; f. Ajudar a melhorar a gestão participativa e transparente da escola; g. Promover reuniões de pais e encarregados de educação para a resolução das questões que interessam à vida dos alunos sem prejuízo do contacto direto de cada um dos pais e encarregados de educação com os professores ou com os Órgãos da Escola”.

13 Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 26 de novembro de 2008, no Artigo 9.º no ponto 1: “Os membros da Comissão de Pais e Encarregados de Educação são eleitos por votação direta em Assembleia geral no início de cada ano letivo, por votação secreta”.

Quando comparamos o artigo 7º do Projeto de Regulamento com este Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação neste decreto é um órgão de apoio à direção e não existe referência de que se constitui como membro do próprio órgão de direção, tal como estava previsto no Projeto de Regulamento da Comissões de Pais e de Encarregados de Educação em 26 de novembro de 2008, na nossa perspetiva uma representação mais vinculativa na tomada de decisão.

Várias escolas dos diferentes subsistemas de educação em Angola para darem cumprimento aos vários textos legais emanados pelas estruturas centrais, tiveram de adequá-los aos diversos contextos. Assim, as escolas do subsistema de Formação de Professores não fugiram a esta regra, embora em realidades e, em contextos diferentes de Angola, exercem o que Barroso (2006, p. 56) designou como “microrregulação”.

Para Barroso (2006, p. 56) se a “regulação nacional” remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo, a “microrregulação local” remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional.

Nesse sentido, consultamos o Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores de 2014, envolvida no nosso estudo, no que está relacionado à participação de pais e encarregados de educação.

No seu Artigo 21.º (Da Comissão de Pais e Encarregados de Educação), verificamos que a comissão é parte do Conselho de Direção e é, simultaneamente, tida como órgão de apoio. Assim, parece que neste item, a escola segue a orientação do Projeto de Regulamento (2008) que clarifica que a Comissão de Pais e Encarregados de Educação é membro dos órgãos de apoio, nomeadamente do Conselho de Direção e não no Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio em que a comissão é apenas um órgão de apoio.

No período em análise, diretores, subdiretores e titulares dos órgãos executivos foram sempre nomeados pelas estruturas centrais, nomeadamente, pelo Ministério da Educação e pelo Governador Provincial, ao passo que os titulares dos órgãos de chefia eram nomeados pelos diretores das respetivas escolas. No entanto, verifica-se aqui um afastamento de um dos princípios fundamentais da democracia, a “eleição”.

É neste contexto que a nossa interpretação aponta, por um lado, para o papel dos pais e

encarregados de educação como colaboradores e, simultaneamente, fiscalizadores e, por outro, para uma abertura à participação dos pais e encarregados de educação na própria escola, na medida em que existem discursos que induzem nesse sentido. Os pais devem sentir-se parte integrante da escola, intervindo também na tomada decisão.

Quarta República (2012-2016) - consolidação da democracia

Perante o novo quadro constitucional, a Constituição de 2010 (aprovada na legislatura de 2008-2012) e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, aprovou-se uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de 7 de outubro de 2016 (Lei nº17/16), que revoga a Lei anterior (Lei nº13/01 de 31 de dezembro).

Para o Legislador, a nova Lei nº 17/16 de Bases do Sistema de Educação e Ensino do ano de 2016, deve garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da atividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.

Assim, o artigo 10.º (Democraticidade), determina:

“O Sistema de Educação e Ensino tem caráter democrático, pelo que, sem qualquer distinção, todos os indivíduos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agentes da educação ou de parceiro, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afetas à educação, nos termos a regulamentar para cada subsistema de Ensino”.

Por sua vez, o Artigo 13.º, no seu ponto 2 pode ler-se: “A iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas, nos termos a regulamentar em diploma próprio”.

Nesta sequência, o período em referência, quando comparado com os períodos anteriores, apesar de ser recente, não difere muito da 1.ª, 2.ª e 3.ª Repúblicas em matérias de legislação, sobretudo, no que se refere à democratização da escola. Assim, em termos de legislação, a Lei de Bases nº13/01 de 31 de dezembro, foi revogada para a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16 de 7 de outubro.

Na mesma sequência, o 1.º Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 2001, foi substituído pelo Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 2008 (que aguarda pela aprovação). E, quanto a outros textos normativos, continuaram com efeitos neste período (2012-2016).

Segundo P. Silva (1999) a participação dos encarregados de educação em órgãos das escolas e nas organizações de pais é imprescindível quando se quer aprofundar a democracia. Para o autor, há que evitar, no entanto, o funcionamento em circuito fechado entre os representantes dos pais e a direção das escolas, como por vezes tende a acontecer. Este facto leva-nos a concluir que a gestão do período em referência também não foi democrática. Os pais e encarregados de educação ficaram numa lógica normativa na condição acima referida que oscila entre o papel de fiscalização, de colaboração e, pontualmente, de *voz crítica*.

Considerações finais

Em Angola o ano de 1976 caracteriza-se pela explosão da escolarização de massas em quase todos os níveis de ensino, isto é, na 1.^a República. Importa aqui ressaltar que, não se contemplasse normativamente a democracia e participação dos diferentes atores, principalmente, dos pais e encarregados de educação, o que é facto é que sempre houve uma relação escola–família, ainda que noutros moldes, de forma isolada, num sentido unilateral, num registo da informalidade por referência à legislação então existente.

O ano de 1992, período em que se realizaram as primeiras eleições em Angola, constituiu um marco na democratização do país e na criação das condições de emergência de uma participação dos pais e encarregados de educação ou a sua representação.

No período 2008 a 2012 observou-se o retorno da normalização democrática e merece destaque, em termos de textos normativos, a Constituição de 2010 que, quando comparada com outras anteriores, apresentava-se mais rica, em matéria de democracia.

Quer o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, quer o Projeto de Regulamento, apontam para o papel da comissão de pais junto dos órgãos de gestão, no caso do Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação fazendo parte de um importante órgão, o Conselho de Direção e no outro, no Decreto Presidencial, como órgão de apoio à direção da escola.

A consolidação democrática no país deu-se no período de 2012 a 2016, onde foi publicada a Lei n.º 17/16, Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino de 7 de outubro, que revoga a anterior Lei n.º 13/01 de 31 de outubro, que no seu interior pode ler-se avanços para a democratização da escola, mas sempre em discursos com poucos avanços na sua implementação.

Quanto à democratização da educação, concretamente da gestão da escola angolana, nas quatro Repúblicas em análise, podemos concluir da dificuldade em implementar uma escola e uma gestão democrática. Os responsáveis das escolas como: diretores, subdiretores, coordenadores de cursos, de turnos, disciplinas e outros responsáveis, continuaram a ser nomeados, pondo de parte a eleição como procedimento democrático.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1993). *A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. Revista *Inovação*, 6 (2), 131–155.
- Angola, G. de. (2008). *Diários da República de Angola*. Luanda: Edijuris- Edições Jurídicas.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2006). *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*.
- Decreto Legislativo Presidencial do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Decreto n.º 7/03 de 17 de junho. Luanda: Angola.
- Decreto Presidencial do Estatuto das Escolas de Formação de Professores. Decreto n.º 109/11 de 26 de maio. Luanda: Angola.
- Epstein, J. (1997). Caring for the children we share. In J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon (Ed.), *School, Family, and Community Partnerships. Your Hand book for Action* (pp. 2–27). Corwin Press.
- Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975. Luanda: Assembleia do Povo.
- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Lei n.º 17/16 de 7 de outubro. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei de Revisão Constitucional. Lei n.º 23/92 de 16 de setembro. Luanda: Assembleia do Povo.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 15–58). Fundação Manuel Leão.
- Ministério da Educação. (2008). *Relatório da 1ª conferência nacional sobre comissões de pais e encarregados de educação*. Wako Kungo - Angola: Ministério da Educação.
- Neto, A. A. (1985). *Ainda meu sonho - discurso sobre a cultura nacional*. Editora UEA.
- Pélissier, R. (2009). O confronto político antes de 1961. In D. Wheeler e R. Pélissier (Ed.), *História de Angola* (pp. 233–469). Tinta- da- China, Lda.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (1999). *Relatório do desenvolvimento humano Angola 1999*. PNUD.
- Projecto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de 26 de novembro de 2008. Luanda: Ministério da Educação.
- Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação da DNEG (Direção Nacional do Ensino Geral), maio de 2001. Luanda: Ministério da Educação.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa - uma abordagem sociológica e organizacional*. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

- Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária - continuidade e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Silva, P. (1999). Escola- família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (11), 83–108.
- Tavares, M. A. (2015). *Professor, currículo e mudança - a reforma educativa em Angola*. Ondjiri.
- Valadares, J.L., Costa, K.G.S., Silva, E.A. e Luquini, R. A. (2013). Convergências e divergências epistemológicas sobre os modelos de administração pública. *Revista de Ciências da Administração*, 15(36), 131–142.
- Victorino, S. C. (2012, June). O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. *Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, 17, 9–16.
- Vieira, L. (2007). *A dimensão ideológica da educação 1975 - 1992*. Editora Nzila.
- Wheeler, D. e Péliissier, R. (2009). *História de Angola*. Tinta- da- China, Lda.
- Zau, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Universidade Aberta.

A regulação esquecida: O caso do tempo de trabalho dos professores

Nuno Miranda e Silva

Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

nunosilva.av@hotmail.com

Sónia Pereira Dinis

Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

1. Introdução

A educação está sujeita a regulação social e a regulação jurídica.

A primeira traduz-se em instrumentos que favorecem o controlo social da escola, através da avaliação das organizações educativas (Afonso, 2009), da distribuição do poder entre vários órgãos, da avaliação externa das aprendizagens (Fernandes, 2019) e de processos de comparação de escola e regiões que influenciam a decisão política (Afonso & Costa, 2014). Esta regulação social ganha sentido no contexto da complexidade dos ambientes educativos (Fullan, 2001; Silva, 2019), diferentes entre si e criativos na resolução dos seus problemas; e, dada a sua relevância, tem sido alvo de vigilância investigativa.

Contudo, há que assumir que as escolas também se fundam numa estrutura ordenada, em que as relações entre os agentes estão (ou devem estar) relativamente clarificadas. Portanto, a outra regulação, a jurídica, resulta das relações estruturadas, comuns e claras que o Estado determina e a que se obriga e obriga os cidadãos – expressas por leis e códigos que traçam uma estrutura identificável nos papéis e certeza de funcionamento.

Esta regulação tem peso nos resultados das escolas, já que ordena a interação entre os agentes (horários, regras, competências, subordinações), na expectativa de que resultem em relações educativas e em aprendizagem. Então, em certa medida, as políticas educativas são, na realidade, políticas de interação (Silva & Dinis, 2018) e as leis influenciam a qualidade dos encontros e dos seus produtos.

Ainda assim, do conhecimento que temos, as Ciências da Educação têm-se abstraído de se aproximar desta componente jurídica e é invulgar que investiguem diretamente acerca das leis e dos seus impactos – sendo, no entanto, habitual sugerir que a estrutura legislativa explica parte dos problemas da educação.

Nesse sentido, este artigo assume os propósitos de (a) promover essa aproximação, salientando as possibilidades de desenvolvimento que ela possibilita; e (b) debater as Ciências de Educação, a partir dessa ausência. Segue, para isso, uma metodologia crítica, em função de problemas inerentes ao tempo de trabalho dos professores do segundo e

terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário português (doravante professores/docentes), para defender que as Ciências da Educação e as Ciências Jurídicas se encontram, precisamente, nas consequências e incertezas de tais problemas.

Organiza-se em capítulos que (i) fazem o enquadramento jurídico do tempo de trabalho, (ii) especificam o tempo de trabalho dos professores nos termos do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto), (iii) dedicam-se a problemas reais no tempo de trabalho da componente individual, (iv) discutem esses problemas como encontro necessário entre as Ciências da Educação e as Ciências Jurídicas e (v) concluem que essa discussão contribui para que compreendamos as características que definem as Ciências da Educação.

2. Enquadramento Geral do Tempo de Trabalho em Portugal

O tempo de trabalho tem enquadramento constitucional nos direitos e deveres económicos, sociais e culturais, em particular nos direitos dos trabalhadores. Assim, a organização do trabalho deve assegurar, entre outras, condições que facultem a realização pessoal e permitam a conciliação da atividade profissional e da vida familiar – alínea b) do n.º 1 do artigo 59.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) –, o repouso e os lazeres, um limite máximo da jornada de trabalho e o descanso semanal – alínea d) do n.º 1 do artigo 59.º da CRP – e, para isso, o Estado obrigou-se a fixar os limites da duração do trabalho - alínea b) do n.º 2 do Artigo 59.º da CPR.

No caso específico dos professores, os direitos constitucionais são alcançados, primeiro, por via do Estatuto, entre os artigos 76.º e 85.º, sendo necessário não esquecer legislação que organiza o ano letivo e influencia o tempo de trabalho, em particular os artigos 5.º e 6.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho; e depois, subsidiariamente, pela Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LGTFP), no Capítulo IV dedicado ao tempo de trabalho (artigos 101.º a 121.º) – releva, também, o Capítulo V, sobre o tempo de não trabalho, em particular os artigos 122.º a 125.º – e, no que estiver em falta, pelo Código do Trabalho (CT).

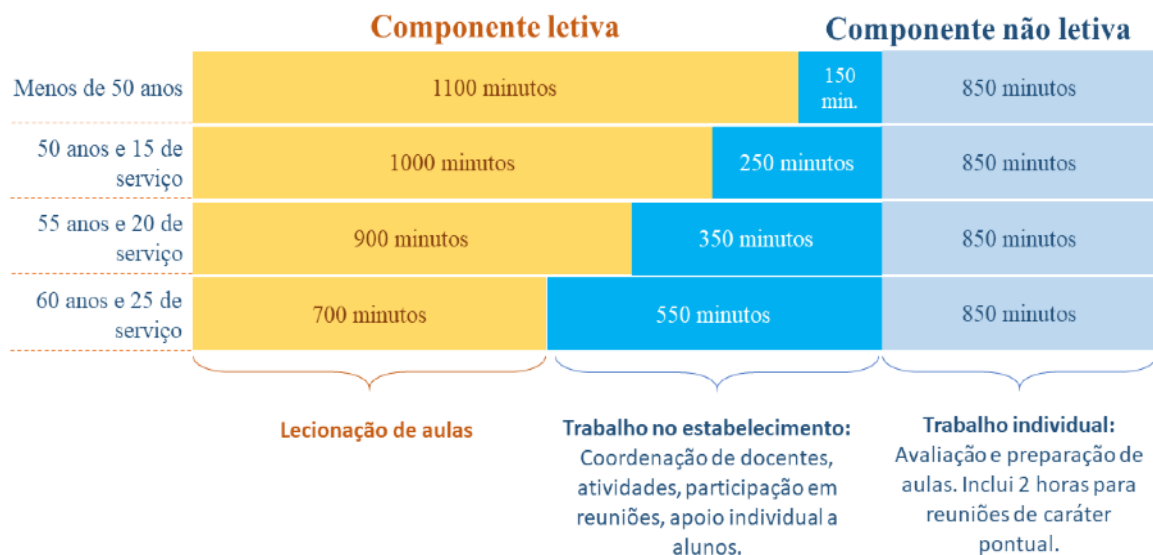
3. O Tempo de Trabalho no Estatuto da Carreira Docente Portuguesa

Nos termos do Estatuto a duração semanal da prestação de serviço é de 35 horas, desenvolvidas em cinco dias de trabalho e que integram uma componente letiva e uma

componente não letiva (artigo 76.º) (Figura 1).

A componente letiva dos professores é de 22 horas semanais (artigo 77.º). Contudo, o termo “hora” remete para uma unidade de medida pedagógica de 50 minutos, o que se traduz em 1100 minutos de componente letiva (n.º 1 do artigo 5.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018) e faz remanescer 1000 minutos para a componente não letiva. Para além disso, o artigo 79.º do Estatuto determina que esse tempo vá sendo diminuído em função do aumento da idade e do tempo de serviço dos professores. Assim, no termo da carreira, quando o docente atinge cumulativamente os 65 anos de idade e os 25 anos de serviço, presta 700 minutos de componente letiva e 1400 minutos de componente não letiva.

Figura 1. Componentes do trabalho do docente dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário



Fonte: (elaboração dos autores)

A **componente não letiva** enquadra a realização de trabalho individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino (n.º 1 do artigo 82.º).

- A primeira parcela, individual, integra a preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem e a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica (n.º 2 do artigo 82.º do Estatuto). É também aqui que são integradas as reuniões ocasionais que não possam ser cumpridas no tempo de estabelecimento.

- Já a segunda, de trabalho prestado no estabelecimento, destina-se a contribuir para o cumprimento do projeto educativo da escola, ocorre sob a orientação das estruturas pedagógicas intermédias e compreende um conjunto alargado e diverso de atividades (as mais relevantes são o desempenho de cargos de coordenação pedagógica, a participação em reuniões de natureza pedagógica e o apoio individual a alunos com dificuldades de aprendizagem), devendo-se, no entanto, assegurar a satisfação das necessidades de acompanhamento disciplinar e pedagógico dos alunos e a realização de atividades educativas necessárias à plena ocupação dos alunos durante a permanência na escola (artigo 82.º do Estatuto).

É ao Diretor da escola que compete estabelecer o tempo de trabalho individual a cumprir no estabelecimento por todos os docentes, até ao limite de 150 minutos (n.º 5 do Artigo 6.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018). Contudo, há que salientar que esta componente se apresenta mutável em função do tempo de serviço e da idade do docente, já que as reduções à componente letiva a que aludimos anteriormente (artigo 79.º do Estatuto), fazem acrescer o tempo de trabalho a prestar na componente não letiva.

Em resultado, apesar do tempo de trabalho ser de 35 horas semanais, as atividades que podem ser acolhidas em cada componente são diferentes e exclusivas e o tempo que lhes está dedicado é alterável de escola para escola e sensível às características da progressão na carreira.

4. Problemas do tempo de trabalho docente: Um caso.

As escolas são ambientes complexos em que as surpresas são comuns e os professores são permanentemente desafiados, ora porque a identidade dos alunos muda e as suas relações geram padrões inesperados, ora porque o próprio sistema vai co-evoluindo (Cilliers, 1998; Silva, 2019). Então, será que esta diversidade pode ser respondida com a estrutura parcelada dos horários docentes? E o que acontecerá quando as escolas são confrontadas com problemas humanos que não são satisfeitos pelas possibilidades da estrutura do trabalho docente?

É aqui que residem os problemas do tempo de trabalho trazemos. No caso dos professores, há uma particularidade que justifica o nosso interesse:

- O horário de trabalho é entendido pela determinação das horas do início e do termo do período normal de trabalho diário e dos intervalos de descanso (artigo 108.º da

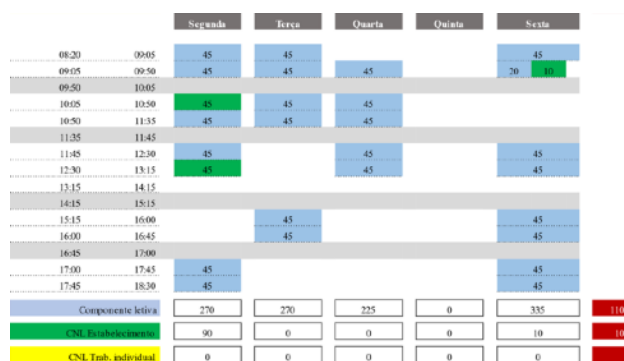
LGTFP). Ele é relevante porque permite que as organizações sejam previsíveis e que trabalhadores organizem as suas vidas familiares. Por este motivo qualquer alteração do horário está dependente de processos participados e só pode ocorrer após consulta aos trabalhadores e à comissão de trabalhadores (n.º 2 do artigo 217.º do CT)¹.

- Porém, a componente não letiva destinada a trabalho individual não é registada no horário de trabalho dos professores (n.º 3 do artigo 76.º do Estatuto) – eis a particularidade. Assim, são os professores (e não os empregadores) que devem assumir para o seu tempo de trabalho individual um conjunto de regras que permitam definir o início e o termo do período normal de trabalho, os intervalos de descanso e os dias de atividade.

Essas regras são a do cumprimento de 7 horas de trabalho/dia e 35 horas de trabalho/semana² – alíneas *a*) e *b*) do artigo 105.º da LGTFP - e intervalo de descanso (hora de almoço) de uma a duas horas, de tal forma que não se preste mais de 5 horas de trabalho consecutivo (artigo 109.º da LGTFP). Elas garantem que o horário se constitui como elemento de planeamento da vida pessoal, de tal forma que haja conciliação com a vida familiar, o repouso e os lazeres.

Será que tais regras têm aplicação linear? Aqui, a nossa argumentação vai buscar a realidade, porque mobilizamos um horário (um caso instrumental) para procurar compreender os problemas com que as escolas, docentes e direções se confrontam. Façamos um exercício a partir desse caso real (Figura 2).

Figura 2. Horário de trabalho caso de um docente (elaboração dos autores)



¹ Com exceção dos casos em que a alteração não tenha duração superior a uma semana (n.º 3 do artigo 217.º do CT).

² Com exceção da modalidade de horário flexível (artigo 111.º da LGTFP), que se constitui um Direito do trabalhador com responsabilidades familiares, nomeadamente daqueles com filho menor de 12 anos ou, independentemente da idade, filho com deficiência ou doença crónica (artigo 55.º do CT).

Como se viu, o registo do tempo de trabalho no horário docente está limitado à componente letiva e à componente não letiva a prestar no estabelecimento (que, no caso, foi determinado em 100 minutos) e é a partir desta organização que o professor deve estruturar o seu tempo de trabalho individual.

E o facto desse tempo não ser registado no horário não o isenta do cumprimento de períodos máximos de trabalho e das regras inerentes ao seu descanso – dir-se-ia que, pelo contrário, obriga a que esteja mais consciente da situação. Nestes termos, como é que poderia ser organizado o trabalho individual do horário que nos serve de caso?

O professor começaria a semana com um intervalo de descanso superior ao permitido (isto se não quisesse quebrar outras regras quanto aos limites máximos do período normal de trabalho e ao número de intervalos de descanso).

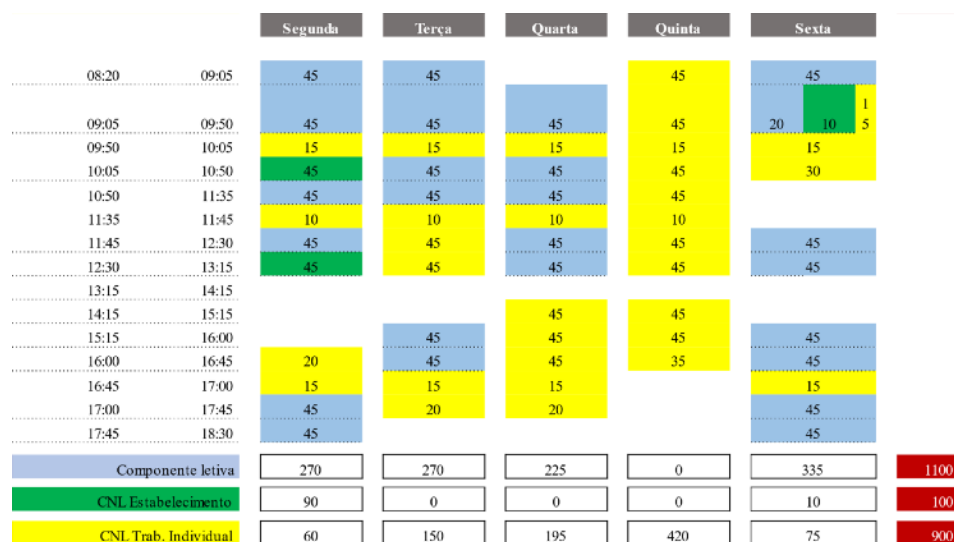
Primeiro, teria de preencher o tempo entre aulas, neste caso entre as 09:50h e as 10:05h; 11:35h e as 11:45h. Estes períodos são vulgarmente percebidos como “intervalos” (o que em muito prejudica a imagem social do docente), mas isso não os converte em tempo de descanso ou de interrupção do trabalho. Note-se que o tempo de trabalho é aquele no qual o trabalhador está a desempenhar atividade ou permanece adstrito à realização da prestação (artigo 102.º da LGTFP), mas também a interrupção ocasional do período de trabalho para satisfação de necessidades pessoais inadiáveis (artigo 197.º do CT). Assim, os intervalos entre aulas correspondem a tempo de trabalho porque, para além dos professores estarem adstritos ao trabalho estão, muitas vezes, a cumprir tarefas (registam o sumário, acodem dúvidas de alunos, transitam entre salas) essenciais para o funcionamento normal das escolas.

Em seguida, o docente teria de garantir o cumprimento do período de 7 horas de trabalho diário, o que apenas poderia conseguir se acrescentasse 35 minutos de trabalho individual imediatamente antes da aula (componente letiva) que se inicia às 17 horas (novamente, para que não crie intervalos adicionais de interrupção do trabalho). Nessa situação, a única solução seria a de alargar o tempo de descanso – a hora de almoço – para 3 horas e 10 minutos, quando ele pode, no máximo, ser de duas!

Aplicando-se este pensamento ao longo dos restantes dias da semana, para além do professor estar a fazer depender o seu trabalho individual de pequenos períodos de tempo

que dificilmente poderão resultar em eficiência, encontramos um horário cujo termo da atividade seria pelas 18:30h na segunda-feira; 17:20 na terça-feira e quarta-feira; 16:35h na quinta-feira e 18:30h na sexta-feira.³

Figura 3. Horário de trabalho caso de um docente com registo da componente de trabalho individual)



Fonte: (elaboração dos autores)

Na sexta-feira dá-se ainda o caso do trabalhador ter que, necessariamente, incumprir o número de intervalos de descanso. Vejamos:

- inicia a atividade às 08:20h e esta prolonga-se até às 09:35h;
- o professor tem que incluir 75 minutos de trabalho invisual para perfazer as 7 horas de trabalho; desses, 15 minutos deverão ser colocados entre as 16:45h e as 17:00h, para evitar intervalos irregulares;
- logo, os restantes 60 minutos terão de ficar entre as 09:35h e as 10:35h, para que se dê continuidade ao período de trabalho sem interrupções, o que cria um outro período de descanso entre as 10:35 e as 11:45h, altura em que o docente volta a cumprir tempo de trabalho letivo⁴.

Mais, temos que lembrar que o tempo de trabalho individual também serve para receber

³ Ainda que pudesse ser diferente, em função de eventual alargamento do período de descanso de uma hora para duas horas. Optamos, aqui, por uma hora sempre que tal seja possível.

⁴ Haveria outras opções que, contudo, resultariam, sempre, na adição de tempo de descanso não legal.

reuniões, com duração de 90 minutos⁵, o que apenas poderia ocorrer na terça-feira, entre as 11:45h e as 13:15h; quarta-feira à tarde, até às 17:25h e quinta-feira ao longo do período de trabalho. Ora, teremos de imaginar a dificuldade de um qualquer órgão de gestão para encontrar compatibilidade entre docentes de, por exemplo, um Conselho de Turma, vulgarmente composto por 10 professores, cada qual com o seu horário diferenciado de trabalho! Mas, para que fique claro, no caso que apresentamos, as 21 reuniões que ocorreram⁶ foram agendadas para após as 18:00h, o que resulta, sempre, em trabalho prestado após as possibilidades de trabalho individual; aliás, fica claro que a componente não letiva de trabalho no estabelecimento (onde as reuniões deviam estar à partida) não permite, sequer, a realização de reuniões, já que o docente nunca tem 90 minutos consecutivos dessa componente.

Se o docente se vê confrontado com uma reunião adicional ao seu trabalho, que ação poderá ter? A de não realizar trabalho planeado, deixando-o para momento posterior? Teremos de assumir que se o trabalho é necessário, terá de ser concretizado a qualquer momento. Portanto, trata-se, apenas de “empurrar” trabalho para um outro dia, semana ou mês.

E o que será que acontece quando as regras formais que estabelecem o tempo de trabalho encontram alunos com dúvidas académicas, professores com vontade de colaborar com os colegas ou necessidades das direções em implementar atividades de apoio educativo?

Nestes casos, a adição de tarefas não se resume, apenas, ao que o legislador coloca. Trata-se, também, daquilo que permite por afastamento de regulação. Tomamos a situação dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário (Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto), porque é um exemplo que sugere transversalidade entre os estabelecimentos escolares.

Neles, há obrigatoriedade de cumprimento de lecionação de cada uma das horas de cada módulo. Isso não expressa qualquer problema, pelo contrário, aponta um carácter intencional e eficaz da educação. O problema encontra-se na regulamentação interna que as escolas tomam para os casos em que os professores faltam. Por exemplo, o caso de um docente a

⁵ Nos termos do n.º 7 do artigo 94.º do Estatuto, a ausência a reuniões de carácter pedagógico implica falta do docente a dois tempos letivos.

⁶ Estamos, portanto, a excluir as reuniões ocorridas nos períodos de interrupção das atividades letivas, vulgarmente denominadas como férias de natal, páscoa e carnaval, bem como os períodos imediatamente antes e depois das atividades letivas, vulgarmente duas semanas em setembro e a partir do meio do mês de junho.

quem tenha sido concedido o estatuto de trabalhador-estudante (artigo 94.º do CT)⁷ e que falta justificadamente para prestar de provas de avaliação (artigo 91.º do CT) e que por isso não leccione 4 horas letivas a um Curso Profissional. Ora fica o docente consciente de que essas 4 horas letivas devem ser realizadas, mas também fica muitas vezes obrigado, por regulamento interno⁸, a garantir que a reposição ocorra rapidamente. Assim, serão adicionadas 4 horas letivas que o próprio docente deve garantir, no cumprimento do Regulamento Interno e que decorrem para lá das horas da componente letiva e não letiva – mesmo que a ausência do docente esteja equiparada a serviço!

Portanto, evidenciamos que o docente que recebeu o horário que analisamos, esteve sujeito a prestar trabalho adicional, mas isso não significa que esse trabalho possa ser, sempre, considerado trabalho suplementar!

Nos termos do Estatuto, o trabalho suplementar está sujeito a duas condições cumulativas:

- a determinação expressa e prévia por parte de órgão administrativo e de gestão do estabelecimento de ensino, o que não fica satisfeito pela mera referência em Regulamento ...do docente em proceder à reposição de aulas (por exemplo, emerge claro no Acórdão do Tribunal Central Administrativo do Porto, de 19-11-2015, processo 02315/12.6BEPRT);
- da prestação além do número de horas das componentes letiva e não letiva registadas no horário semanal de trabalho do docente.

Neste caso, o docente foi convocado para várias reuniões por agentes que não têm poder para o fazer, como os coordenadores de departamento (isso é uma competência exclusiva do diretor da escola ou agrupamento) e mesmo aquelas que foram legalmente convocadas, não deram lugar a pagamento concordante.

Em resumo, a problemática que aqui emerge é (a) a invisibilidade da componente individual do trabalho docente, que poderá ocultar desrespeito pelos direitos consagrados na CRP, CT, LGTFP e no Estatuto, (b) que esse tempo de trabalho está sujeito a acréscimos comuns, arbitrários e extraordinários de tarefas, o que deve traduzir-se em consciência de trabalho suplementar e reduzem o tempo de trabalho individual (que deveria ser estável); e (c) de que as escolas também atuam por meio de adição de tarefas para acrescer trabalho

⁷ Mas poderia muito bem tratar-se de um docente que está ausente por motivos de falecimento de um familiar, desde que cônjuge, ascendente ou descendente na linha reta; colaterais em 2º grau ou afim em linha reta; ou devido a casamento (artigo 134.º da LGTFP e 251.º do CT), mas também ausências motivadas pela prestação de assistência inadiável e imprescindível a filho, a neto ou a membro do agregado familiar – alínea e) do artigo 134.º da LGTFP.

⁸ Não quisemos discriminar. Porém, uma simples pesquisa em regulamentos internos/regulamentos de cursos profissionais permitirá verificar a prevalência desta situação.

adicional na componente letiva do horário de trabalho que, contudo, não é reconhecido pela devida retribuição por não ser superiormente mandado. Então, isto sugere divergência entre as necessidades dos locais e as normas legisladas. Que impactos isso terá?

5. Motivos e efeitos da organização pessoal da componente individual de trabalho: Uma discussão

Os produtos que identificamos não são, certamente, intencionais. Pelo contrário, não podiam ser antecipados quando a lei foi escrita. Contudo, há que questionar sobre o que levou a que o legislador tenha deixado a gestão de parte do tempo de trabalho aos professores; e quais os efeitos que tal opção está a produzir.

Bem, a educação, insistimos, é um sistema complexo, partilhado por agentes com interesses umas vezes comuns, outras divergentes; autónomos e capazes para atuar na sua realidade (Silva, 2019) e estas características afastam-na da ordem e previsibilidade que é comum encontrar no mundo empresarial, no qual a legislação tem tendência para circunscrever todos os problemas.

A hipótese que colocamos é de que o Estado não acolheu a natureza complexa das escolas e, na impossibilidade de condições materiais, humanas e espaciais para a adoção de trabalho organizado⁹ e de duração clara, opta por delegar o limbo laboral do tempo de trabalho individual, porque está incapaz de produzir legislação que respeite a natureza imprevisível das escolas e do trabalho docente. E esta hipótese argumenta que as Ciências Jurídicas, que contribuem para codificar a educação, não podem passar sem a colaboração das Ciências da Educação.

É que essa legislação, que define as condições de interação entre os agentes, tem consequências sociais imprevisíveis que interessam debater – a complexidade é exatamente definida pelo facto de as ações tomadas terem consequências que não podiam ser antecipadas. A educação é vista como um campo em que nenhum agente, por si só, possui todas as respostas ou pode assegurar os sonhos (Cilliers, 1998; Silva, 2019) e é isso que aqui emerge, a imagem de Ciências Jurídicas que, por si só, não conseguem legislar de

⁹ A pandemia que atualmente combatemos veio, precisamente, trazer evidências – se é que elas estavam em falta – dessa situação: escolas sem condições para que os docentes realizem o seu trabalho individual (ora por falta de espaço, ora por desencontro do horário dos professores, o que obriga a flexibilização do tempo de trabalho; e, ainda, por ausência de equipamentos informáticos, essenciais para o trabalho docente). Não terei de ir mais longe que ao muito fresco Relatório do Tribunal de Contas “Ensino a distância e digitalização das escolas durante a pandemia: Uma resposta rápida e adaptada à pandemia, mas limitada pela insuficiência de competências e meios digitais a requerer investimentos” (Relatório n.º 9/2021, 2ª Secção, em particular as páginas 16 a 19).

acordo com a natureza do sistema.

Devido à necessidade de reciprocidade e à importância de cada um dos agentes que influenciam a aprendizagem, as Ciências da Educação aconselham metodologias sistêmicas para garantir a qualidade do ensino (Ainscow, 2015; Hopkins *et al.*, 2014), porque ela não depende exclusivamente do professor, mas também dos alunos, encarregados de educação, das comunidades locais e das condições que são destinadas às interações educativas dos professores – que legislação existe para determinar tais relações?

Por exemplo, sabemos que os professores aprendem mais e são melhores profissionais perante condições propícias à reflexão, colaboração, relações de confiança profissional e condições de trabalho que valorizem o seu papel social; mas também que a legislação é interpretada pelos docentes (Demir, 2015; Opfer & Pedder, 2015) e, por isso, as exigências legais têm influência efetiva sobre os sentimentos e sobre a relação pedagógica.

Mas também sobre a saúde e o bem estar dos docentes. Há indicadores de que a sobrecarga de trabalho docente é real (Fadigas, 2018) e pode alcançar valores de excesso de 5 horas semanais. E há fatores que influenciam negativamente a saúde mental dos professores, entre os quais o trabalho em excesso, as condições de trabalho e o *stress* da profissão docente. Eles diminuem a eficácia dos professores e podem levar a *burnout*, o que resulta em menos aprendizagem dos alunos (Klusmann *et al.*, 2016; Zavala, 2008). Portanto, emergem evidências de estamos perante o Efeito Cobra¹⁰, que políticas e legislação tomadas para promover mais aprendizagem podem estar a ter efeitos contrários ao pretendido.

Estes dados, quando relacionados com os problemas do tempo de trabalho analisados, sugerem que alguns problemas emergem (ou são aumentados) da componente jurídica da organização do trabalho docente, porque ela não parece ser capaz de gerar a ordem e clareza esperadas; nem de responder à incerteza das relações humanas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Para mais, a situação é socialmente sensível, na medida em que sabemos que as aprendizagens que ocorrem na escola são muito mais alargadas do que aquelas planeadas. O currículo oculto existe e significa que as crianças e jovens também aprendem os sinais,

¹⁰ Efeito Cobra: quando uma solução agrava o problema que pretendia resolver. Apesar de várias versões, a narrativa é a seguinte: um governo local pretendia reduzir o número de cobras venenosas na região e, por isso, decidiu pagar por cada cobra morta que fosse entregue. Rapidamente, vários habitantes locais estabeleceram quintas para criar cobras, como forma de lucrar com a situação. Quando o poder local descobriu o enredo, optou por deixar de pagar pelas cobras mortas e os criadores deixaram as cobras que possuíam ir em liberdade, o que fez aumentar a população de serpentes venenosas

atitudes e comportamentos socialmente valorizados que veem ou sentem (Santomé, 1996). Assim, poderão estar a aprender com os seus professores a aceitar a desregulação do tempo de trabalho – e isto é socialmente arriscado e traduz uma inconstitucionalidade aprendida. Talvez, portanto, os esforços para formar cidadãos integrais estejam a ser ameaçados no seio das relações que os devem empreender!

Chegamos, então, à tese que anunciamos, que as Ciências da Educação não podem continuar ausentes de se corresponder com as Ciências Jurídicas – e estas, em reciprocidade. Nem, tão-pouco, se podem limitar a estabelecer relações de assessoria.

É que – e este é o ponto central – a natureza do problema não está nos códigos. Na verdade, nem se trata de um problema, mas de uma característica: a natureza complexa da educação (Silva, 2019). Nela, os agentes têm liberdade para agir em função das suas necessidades e de influenciar ativamente os demais agentes, originando sínteses e metamorfoses culturais (Hamido, 2007). É esta a característica que atribui imprevisibilidade e que faz com que os códigos sejam eternamente desafiados e estimula a que se procure melhores soluções para acolher as dinâmicas adaptativas que a pedagogia tem vindo a propor (por exemplo, Formosinho *et al.*, 2016) – terá de se desbastar um caminho de investigação.

Face a isto, para as Ciências da Educação, talvez seja conveniente libertarem-se de eventuais preconceitos (por exemplo, visões de que os problemas do tempo de trabalho pertencem ao foro sindical) acerca da sua reciprocidade para com as Ciências Jurídicas. Um tal passo poderá anunciar mais liberdade de investigação – sabemos que parte do financiamento da investigação não está indiferente a agendas políticas (Benavente, 2015) e, também, que a investigação em educação se tem ausentado de investir sobre questões polémicas (Silva & Dinis, 2021) e, nesse caso, a procura ativa de parceria com as Ciências Jurídicas poderia muito bem ser um primeiro passo de desopressão.

6. Notas conclusivas

Propusemo-nos a desenvolver a tese de que as Ciências Jurídicas e as Ciências da Educação se encontram (mas não terminam) no tempo de trabalho individual dos professores e que, por isso, há uma colaboração que está ausente e que merece ser desenvolvida.

Interessantemente, essa ausência permite elucidar a estrutura (o construto, talvez) das Ciências da Educação, porque a sugestão de correspondência entre estas duas áreas científicas decorre de características que se foram tornando evidentes no texto: que os

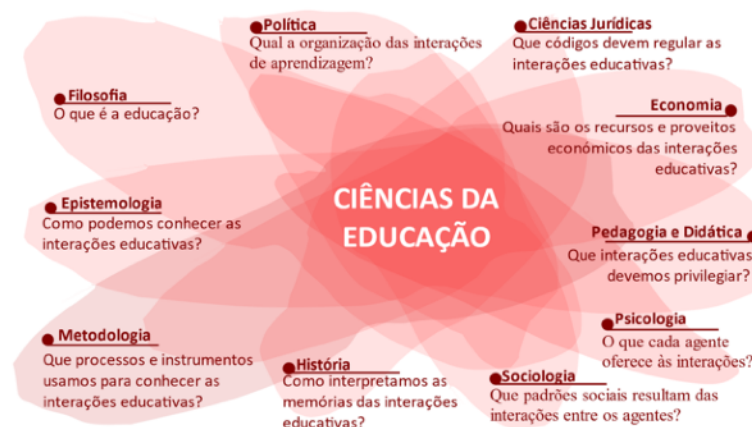
desenvolvimentos das Ciências Jurídicas que regulam a educação tem efeitos imprevisíveis; e que os problemas que emergem não podem ser resolvidos apenas por uma área científica. Ora, não é isto que define as Ciências da Educação?

Elas distinguem-se e confundem-se pelo seu caráter multi e pluridisciplinar. Dizemos que constituem um espaço de reciprocidade, no qual se encontram ciências que, isoladamente, não possuem os conhecimentos e competências essenciais a resolver problemas e necessidades da educação, nem, tão-pouco, a cumprir sonhos. Resta-lhes, nessa medida, aceitar que precisam umas das outras e interagir. As Ciências Jurídicas apresentam, também, contributos cujo alcance não se limitam ao que está prescrito e pelo contrário – pensamos que o demonstramos – influenciam as pessoas, as relações entre elas, o tempo que usam para ensinar e, em última análise, a qualidade das aprendizagens.

Mas também porque o objeto que as une – a educação – é muito mais um percurso para um lugar sonhado, onde ainda ninguém esteve (na intuição de Manuel Ferreira Patrício. Ver Sebastião, 2017) e que perenemente desafia padrões e expectativas de previsibilidade (Silva, 2019). Enfim, é a natureza complexa da educação que justifica as Ciências da Educação e a necessidade de inter-relação entre os seus membros (Figura 4). Caso contrário, fosse o objeto educativo estável e previsível; e houvesse capacidade de independência entre as ciências, não usaríamos a designação “História da Educação”, mas apenas “História”, ou “Sociologia da Educação”, mas somente “Sociologia”.

Estas são (em suma) as quatro condições das Ciências da Educação: (a) o seu objeto complexo e surpreendente (b) que se desenvolve no caminho para um lugar onde ainda ninguém esteve e que perenemente é construído (sonhado) e reconstruído na relação humana (c), o que exige reciprocidade científica porque ninguém, pessoa ou ciência, possui, isoladamente, os conhecimentos a resolver problemas e necessidades, (d) porque a qualquer ação tomada terá efeitos impossíveis de antecipar. As Ciências Jurídicas que legislam sobre educação cumprem-nas integralmente.

Figura 4. Representação provisória das Ciências da Educação



Fonte: (elaboração própria)

É, portanto, quase natural que os conhecimentos trazidos por cada área científica sejam partilhados e inscritos numa matriz de debate permanente. É isto que justifica esforços para acolhermos integralmente os encontros que há muito decorrem também com as Ciências Jurídicas da Educação.

7. Agradecimentos

Queremos reconhecer e agradecer os contributos do Professor Nuno Salter Cid, do Departamento de Economia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. N. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Afonso, N., & Costa, E. (2014). Knowledge moves: Transition and fluidity in the policy process. Em R. Freeman, & S. Sturdy, *Knowledge in Policy: embodied, inscribed, enacted. Studies of health and education in Europe, 1-2*. Policy Press.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems*. Routledge.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, pp. 9-23.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*. Routledge.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences. Theory & Practice*, 15(3), pp. 621-634. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>
- Fadigas, A. D. (2018). *O tempo dispendido e os recursos utilizados pelos professores na preparação das atividades de ensino*. Observatório dos Recursos Educativos. Obtido em 15 de 05 de 2021, de https://alvarovelho.net/attachments/article/438/ORE_Manuais_setembro2018.pdf
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, pp. 644-660.

Formosinho, J., Alves, J. M., & Verdasca, J. (2016). *Uma nova organização da escola: Caminhos de possibilidades*. Fundação Francisco Manuel Leão.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Hamido, G. (2007). Escola, ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar. *Interações*, 7, pp. 141-178.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., & Stoll, L. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), pp. 257-281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, (108), pp. 1193-1203. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000125>

Opfer, D. V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), pp. 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>

Santomé, J. (1996). *O curriculum oculto*. Porto Editora.

Sebastião, L. (2017). Manuel Ferreira Patrício. Por uma pedagogia da Sagesa. Em A. B. Teixeira, J. Pinto, M. T. Santos, & R. Epifânio, *Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício* (pp. 121-128). MIL.

Silva, N. M., & Dinis, S. P. (2018b). As políticas de interação educacional: Impactos, processos e produtos. Em A. Carneiro-Barrera, & A. Díaz-Román (Edits.), *Avances en ciencias del educación y del desarrollo, 2018* (pp. 1175-1182). Granada: Universidade de Granada.

Silva, N., & Dinis, S. (2022). Três Anos de Teses de Doutoramento em Educação: O que Investigamos e Como Investigamos? *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 55, e055010. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_10

Tribunal de Contas. (2021). *Relatório n.º 9/2021 - Ensino a distância e digitalização das escolas durante a pandemia*. Tribunal de Contas. Obtido em 30 de 12 de 2021, de <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2021/rel009-2021-2s.pdf>

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), pp. 67-86.

Fontes normativas ou jurídicas

Acórdão do processo 02315/12.6BEPRT de 19 de novembro de 2015, do Tribunal Administrativo e Fiscal do Porto

Código do Trabalho

Constituição da República Portuguesa

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-06

Despacho n.º 7356/2021, Diário da República n.º 142/2021, Série II de 2021-07-23

Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas

Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto

Os meandros da Educação e da Aprendizagem em meio à pandemia Covid-19: desafios e as lições

Hercules Guimarães Honorato
Instituto Naval de Pós-Graduação

E-mail: hghhmma@gmail.com

Introdução

“O bom senso é a coisa melhor dividida no mundo, pois cada um se julga tão bem dotado dele que ainda os mais difíceis de serem satisfeitos em outras coisas não costumam querê-lo mais do que têm.” (Rene Descartes)

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida, ele necessita dos seus pares para a sua formação. A gênese da formação sócio-política do homem encaminha-se por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Libânio (2005, p.23) afirma que não existe uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, “de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador” dessa sociedade.

A sociedade, vista sobre o espectro amplo de uma “torre de babel”, congrega um coletivo de seres humanos habitantes do planeta Terra, com diversas diferenças sentidas, começando pela língua falada, as de caráter religioso, as sociais, as políticas e até as econômicas. Porém, nos tempos atuais, ocorreu uma união de todos os povos e nações para o combate de um inimigo único e invisível, a partir de março de 2020, que rapidamente atravessou linhas demarcatórias fluidas, atingindo mentes e medos, o chamado novo coronavírus, o COVID-19.

O fechamento das escolas, retirando o estudante de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas, requer uma avaliação da aprendizagem nas ações e soluções que foram e que ainda estão sendo apresentadas como possíveis de serem implementadas. Nesse contexto sem precedentes, é importante refletir sobre como enfrentar o processo educacional e como conciliá-lo com as demais áreas da vida impactadas pela emergência sanitária.

O presente estudo tem como objetivo principal apresentar as principais lições que estão surgindo como possíveis de se transformarem em ações a serem empreendidas pelos gestores escolares, professores e legisladores de políticas públicas educacionais no que

tange ao maior desafio que o mundo está vivenciando desde a 2ª Guerra Mundial. Os aspectos abordados são do campo da educação e no aprendizado do alunado em questão.

Assim contextualizado inicialmente, a seguinte questão de estudo norteou este trabalho: Que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos com a aprendizagem discente após a reabertura das escolas?

Metodologia

Esta pesquisa é de abrangência qualitativa, pois se preocupa com uma visão sistêmica do objeto de estudo, pois tenta explicar a realidade verificada e desveladas por intermédio dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais e, em especial, os educacionais. Em relação aos objetivos, o estudo se caracteriza como exploratório. A pesquisa documental e bibliográfica inicial buscou ainda estabelecer relações sobre a educação e a pandemia COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, que trouxessem a luz sobre o que está sendo apresentado como soluções institucionais e políticas educacionais durante o fechamento das escolas e a continuidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

A Educação e a Pandemia COVID-19

Nesta seção apresentaremos o que ocorreu na China e na América Latina, quando tivemos o distanciamento social com as escolas compulsoriamente fechadas, impactando cerca de 87% da população estudantil do mundo, em um total de 182 países.

Alguns aspectos verificados no Ensino - Aprendizagem

Nas seções a seguir, procuramos apresentar o que foi estabelecido em relação às ações de políticas públicas no mundo, sendo que a China, foco inicial do COVID-19, ganhou uma amplitude maior em virtude de ser também, como o Brasil, um país de enormes desigualdades sociais e dimensões continentais. Além disso, partiu-se de Reimers e Schleicher (2020), que estudaram, entre os dias 18 e 27 de março de 2020, 98 países diferentes, identificando as necessidades educacionais mais importantes e os desafios que vários sistemas educacionais enfrentam ao contar com a educação on-line como uma modalidade alternativa de ensino.

República Popular da China

A China possui o maior sistema educacional do mundo. Com quase 260 milhões de estudantes e mais de 15 milhões de professores em cerca de 514.000 escolas (National Bureau of Statistics of China, 2014 citado por Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2016, p. 9). A responsabilidade principal pela educação é dos condados, que gerenciam e oferecem ensino primário e secundário, enquanto o ensino superior fica sob a jurisdição das autoridades provinciais. Os estudantes devem completar nove anos de escolaridade obrigatória. A educação primária começa aos seis anos para a maioria das crianças. Seguem-se três a quatro anos de ensino médio. Depois de concluir o ensino obrigatório, os alunos podem optar por continuar com o ensino médio.

Em relação ao fechamento das escolas e universidades ocorrido em 04 de fevereiro, o governo chinês, por intermédio do seu Ministério da Educação, estabeleceu a política pública emergencial “Suspensão das aulas sem interromper o aprendizado”¹ (tradução livre). A política consistia em combater a propagação da epidemia, suspendendo o ensino nas escolas e voltando-se para a educação *on-line* (Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020). Uma situação interessante apresentada pelas autoras em seu estudo foi se a educação *on-line* poderia substituir adequadamente a educação tradicional.

Na implementação dessa política, segundo as autoras, foram realizados cinco movimentos: (i) integrar recursos e planejamento nacionais, com a manutenção de plataformas de serviço público e redes escolares em diferentes níveis; (ii) capacitação dos professores, fornecendo treinamento *on-line*; (iii) permitir que as autoridades e escolas locais realizem o ensino *on-line* de acordo com as suas condições; (iv) formular diretrizes para a preparação de uma transição suave de volta à educação tradicional após a pandemia; e (v) Elaborar um plano para reabertura da escola após a pandemia (Zhang *et al.*, 2020). Interessante ponto a destacar foi que os professores foram aconselhados a utilização de recursos de ensino *on-line* em plataformas abertas, como os “Massive Open On-line Course” (MOOC), que na China são conhecidos como “Cursos Abertos Online da Elite Nacional²” (tradução livre).

Para atender os alunos da zona rural e montanhosa, o governo chinês normatizou em primeiro lugar a utilização geral dos recursos de televisão e rede para a obtenção de

¹ *Suspending Classes without Stopping Learning*

² *The National Elite Online Open Courses* (ZHANG *et al.*, 2020, p.3).

vantagens complementares e compartilhamento de recursos de cobertura mais abrangente (Zhou, Wu, Zhou & Li, 2020). Os 9.262 estudantes pobres do ensino médio da província de Guangdong, localizada na parte continental da China do Sul, por exemplo, receberam computadores tabletes para garantir o seu progresso na educação on-line. Foi estipulado que nenhum aluno ficaria para trás, inclusive por meio de métodos de ensino de áudio, como telefone e rádio, “[...] devemos prestar atenção aos alunos com dificuldades financeiras em casa e garantir que ninguém seja deixado para trás.”³

Segundo Zhang et al. (2020), as seguintes lições futuras poderão ser vislumbradas como propostas de políticas públicas: (i) promover e melhorar as redes da informação educacional, a fim de atender a demanda de ensino *on-line*; (ii) equipar os professores e os estudantes com dispositivos eletrônicos padronizados para esta metodologia de ensino; (iii) fornecer treinamento sistemático para os professores sobre o uso de plataformas on-line para ensino; (iv) apoiar e solicitar pesquisas em educação *on-line*; e (v) investigar a educação on-line especialmente no que diz respeito ao apoio ao aluno.

Demais países pesquisados

O estudo de Fernando Reimers, do “Harvard Graduate School of Education”, e Andreas Schleicher, da OCDE, em suas 50 páginas, teve por objetivo apoiar as decisões educacionais para desenvolver e implementar respostas efetivas de educação para a Pandemia COVID-19. Os autores em seu resumo deixam claro que “na ausência de uma estratégia internacional e eficaz para proteger as oportunidades para aprender durante este período, esta interrupção causará graves perdas de aprendizado para os alunos” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 2, tradução livre).

Esses autores argumentam que já existe uma perda considerável de aprendizagem durante as férias de verão. No caso dessa interrupção prolongada, sem uma data de retorno às atividades formais educacionais na escola, haverá uma perda de aprendizagem e também de conhecimentos e habilidades adquiridas. A conjuntura atual de fechamento das escolas e o distanciamento social urgiu desafios e estratégias alternativas ao ensino presencial. Uma conclusão que este autor também corrobora é que “[...] a Pandemia atual é uma oportunidade para aumentar o envolvimento das famílias e apoiá-las na aquisição de

³ 要关注家庭经济困难学生，确保不让一个学生掉队。Disponível em: http://news.southcn.com/nfplus/gdjytt/content/2020-03/02/content_190475992.htm. Tradução livre.

competências para que exerçam uma paternidade mais afetiva e efetiva” (Reimers & Schleicher, 2020, p.14, tradução livre).

Em relação às recomendações dos autores, a primeira é conspícua ao tema deste estudo é que “[...] os líderes educacionais devem adotar uma abordagem proativa para contribuir para a mitigação do impacto da Pandemia e para prevenir a perda de aprendizagem durante o período de distanciamento social necessário.” (Reimers & Schleicher, 2020, p.10, tradução livre). Um ponto recorrente nas recomendações tratou do currículo escolar, sendo esse um período de exceção e disruptura, há a necessidade de reorientação das metas curriculares, que em suma quer dizer: chegar a um denominador comum do que deve ser ensinado e aprendido pelos estudantes.

O importante ponto a ser destacado foi a necessidade de um equilíbrio entre as atividades digitais e as sem tela. No relatório do PISA 2018, cerca de 9% dos estudantes de 15 anos não tinham sequer um lugar tranquilo para estudar. Um dos desafios expostos pelos entrevistados foi a disponibilidade de infraestrutura tecnológica. O aprendizado on-line requer, além da ferramenta digital (*desktops, tablets, notebook, smatphone* etc.), o acesso à internet e um lugar específico para estudar.

Há um lado positivo do momento vivido por todos no campo da educação? Reimers e Schleicher (2020) argumentam que seria a possibilidade de introdução de tecnologias e outras soluções inovadoras e com certeza um aumento na autonomia dos alunos para gerenciar seu próprio aprendizado. O documento do Ministério de Educação Nacional da Colômbia também assevera que o momento é de “fortalecer a autonomia, tomar decisões responsáveis e motivar neles a esperança de fortalecer seus projetos de vida” (2020, p. 15, tradução livre). Esse documento também cita o objetivo 4 da agenda de Desenvolvimento Sustentável (Educação de Qualidade), que reconhece o potencial humano da aprendizagem ao longo da vida: aprenda sempre, em qualquer lugar, em qualquer tipo de espaço e por todos os meios possíveis.

Aspectos verificados no Brasil

Iniciamos pelo Quadro 1, constante da Revista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2020, p.11-13), em que são expostas as ações de 22 estados brasileiros e Brasília no contexto da Pandemia COVID-19, não sendo citados Paraná, Roraima, Tocantins e Paraíba. Porém, para termos uma ideia do que está ocorrendo em certa medida das ações

públicas, o número de estados representados nos é atendido.

Em relação às plataformas de apoio desenvolvidas para o ensino on-line dos respondentes, resumimos que:

- (i) dezesseis se utilizam da plataforma Rede Escola⁴, que foi desenvolvida pelos Institutos Natura, Inspirare e Fundações Lemann, Vanzolini e Telefônica Vivo;
- (ii) cinco estados se utilizam da plataforma Google Classroom⁵;
- (iii) o Estado da Bahia da plataforma Anísio Teixeira, pertencente ao próprio governo baiano;
- (iv) O estado do Rio Grande do Norte está disponibilizando para a aprendizagem a distância tanto da Rede Escola como do Google; e
- (v) O Piauí é o único estado que não apresenta informações do uso de plataformas digitais de aprendizagem, “As escolas utilizam aulas com transmissão ao vivo pela internet, gravadas para a televisão, lista de exercícios por e-mail, fóruns de discussão” (Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ], 2020, p.12).

O que podemos verificar no Brasil é a utilização de plataformas de pacotes de conteúdos educacionais e a utilização dos canais de TV aberta. Para aqueles alunos que não têm acesso a internet, estados produziram atividades impressas que são enviadas via correios. Um fato relevante em relação ao Distrito Federal e aos estados do Amapá e Minas Gerais, é que foram os únicos que citaram que oferecerem cursos de capacitação ou treinamentos para educadores para utilização de plataformas on-line.

Sendo este autor do Rio de Janeiro, foi possível o acesso ao documento emanado pela Secretaria de Educação (SEEDUC), que em suma trata das medidas tomadas pela própria Secretaria em consonância com recomendações da UNESCO (Rio de Janeiro, 2020, p.3). No documento em questão, em que a aprendizagem móvel (*mobile learning*) é a via de aprendizagem durante o fechamento das escolas e distanciamento físico, e para os estudantes com dificuldades de acesso à internet seria garantido o uso de seus aparelhos de telefonia e de dados móveis, pois haveria a disponibilização de “chips” com pacote de dados de Internet para que todos os professores e alunos tivessem a oportunidade de utilizar

4 A plataforma é uma ferramenta de apoio muito importante para nos auxiliar no processo ensino aprendizagem, enriquecendo o conhecimento dos alunos. Disponível em: <https://escoladigital.org.br/planos-de-aula/plataforma>. Acesso em: 04 maio 2020.

5 O *Google Classroom* ou sala de aula é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário que tenha uma Conta do Google pessoal. Com o Google Sala de aula, os professores e alunos se conectam facilmente, dentro e fora das escolas, além de facilitar a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=pt_BR.

os recursos digitais para fins pedagógicos. Não foi possível apreender no momento a real capacidade e conhecimento dos professores no trato das ferramentas digitais disponíveis, ou mesmo, se houve a sua capacitação.

Resultados e discussões

A sala de aula é o *locus* onde a relação professor-aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. “A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações alunos com o mestre” (Honorato, 2020, p.211). Outro ponto prejudicado é a relação direta professor-aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor influencia diretamente sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado.

O imperativo mandatário do desempenho é deslocado para o espaço virtual, onde só alguns têm acesso e aptidão (Daltro & Segundo, 2020, p.7). Essa relação se distancia, fica mediada pelo ensino remoto emergencial. Precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. Conteúdo sem contexto não gera significado. Isso sempre foi (e continua sendo) verdade na aprendizagem, por isso se faz necessária uma rotina positiva para apoiar os alunos neste momento de incerteza.⁶

Ocorre um aumento nas atividades do professor, um sujeito que em sua formação acadêmica não foi preparado no trato das novas ferramentas de aprendizagem digital. Este autor analisou os currículos de licenciatura em Pedagogia, História, Português, Matemática e Ciências Biológicas da UFRJ. Não foram encontradas disciplinas ligadas a EaD ou informática aplicada à educação nas licenciaturas de História e Português. Em Ciências Biológicas, em turma semi-presencial, foi encontrada a disciplina de Introdução à Informática, ministrada à distância. A licenciatura em Matemática apresentou a disciplina de Computação, com foco em programação. Em Pedagogia, as três disciplinas encontradas eram optativas, a saber: Educação a Distância, Informática Aplicada à Educação e Educação e Novas Tecnologias. Mesmo sendo optativa, o ponto positivo foi a disciplina de Informática Aplicada à Educação, com 45 tempos de carga horária, trata do tema da

⁶ https://jornadaedu.com.br/na-agenda-edu/a-jornada-educacional-continua-ummanifesto-da-agendaedu/?utm_campaign=a_jornada_educacional_continua_comercial&utm_medium=email&utm_source=RD+Station.

formação de professores, recursos tecnológicos e softwares educativos.

Os nossos docentes não são preparados durante sua formação para a utilização das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e em especial as redes sociais como ferramenta educacional. Em diálogo via *WhatsApp* com o Professor Carlos Bravo Reyes, conseguimos o currículo de formação superior em Ciências da Educação da Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, na qual a disciplina de Tecnologia Educativa é lecionada no último período da graduação. Da leitura do documento curricular, podemos extrair pontos importantes para a licenciatura nacional, como claro que há a necessidade do uso estratégico e inovador de recursos tecnológicos para melhorar a qualidade do processo educacional.

Este autor como professor e interessado, participou de aulas sobre o *WhatsApp Open Online Course* (WOOC), do Professor Carlos Bravo Reyes, da Bolívia. O curso é livre e aberto aos docentes em geral, suas bases didáticas são a micro aprendizagem, os micros conteúdos e o micro meio. Utiliza-se preferencialmente o *smartphone* para o ensino dos alunos. Outra metodologia de aprendizagem e divulgação de aulas via as redes sociais é o *Massive Open Online Course* (MOOC), sendo utilizado a plataforma do *Facebook*. Também é disponibilizado este curso gratuitamente na internet.

Segundo Relatório Digital de 2019⁷, existem 215,2 milhões de conexões móveis no Brasil, o que representa uma penetração de 102%, 81% dos brasileiros com 13 anos ou mais estão ativos nas redes sociais e o Brasil está em segundo lugar em termos de horas gastas em plataforma de redes sociais por dia: 3h e 34 min. As redes sociais mais utilizadas são *Youtube*, 95%; *Facebook*, 90%; *WhatsApp*, 89%; e *Instagram* com 71%.

O clima socioemocional na sala de aula é tão importante para o ensino e a aprendizagem, e na situação atual a relevância na sala de jantar ou outro ambiente familiar em que momentos de diálogos podem ser criados pela quarentena. Educadores, professores e pais descobrem aulas on-line, a falta de políticas públicas nesse setor e o desafio de tentar criar alguma forma de rotina familiar nessa nova maneira de viver isolados socialmente.

As condições objetivas de acesso ao material pedagógico criarão tratamentos diferenciados entre aqueles que acessam e não acessam as tecnologias digitais. Em recente reportagem do jornal O Estado de São Paulo, a jornalista Anna Barbosa, em 26 de abril, apresentou o tema

⁷ <https://www.pagbrasil.com/pt-br/insights/relatorio-digital-in-2019-brasil>

da EaD no pós-pandemia, em que as plataformas de ensino a distância veem dobrar o número de clientes e abrem oportunidades para novos negócios. As empresas que trabalham nessa fatia de mercado, ou seja, o educacional, são conhecidas como edtechs, que são 434 no Brasil⁸, e não param de crescer, uma questão importante para futuras discussões.

Em estudo do Banco Mundial intitulado: “Pobreza na aprendizagem: como mudar isso?”, é apresentado o conceito de aprendizagem da pobreza, onde “Todas as crianças devem poder ler aos 10 anos” (Banco Mundial, 2019, p.5, tradução livre). A motivação da publicação desse estudo foi pelo atingimento das metas estabelecidas para 2030 dos objetivos para o desenvolvimento sustentável no planeta da Organização das Nações Unidas⁹. Assim, sem uma base sólida em alfabetização, crianças e jovens não podem prosperar mais tarde na escola ou no local de trabalho, pois carecem das habilidades e do capital humano necessários para alimentar suas carreiras e economias.

A temática sobre se o currículo precisa ser cumprido ou em sua plenitude não ganha espaço quando não temos como prever o término da quarentena com a abertura das escolas. Segundo Schmidt (2003, p.60), “O currículo é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem”. Assim, a primeira preocupação dos gestores educacionais seria pelo seu cumprimento, mesmo que pelo ensino remoto. Tal situação se torna improdutiva, pois conteúdos serão massificados nos estudantes sem uma avaliação da sua aprendizagem, pois o currículo previsto para uma escola presencial não se alinha com a metodologia de uma educação a distância, principalmente pelos fatos já citados anteriormente.

Ao escolher entre alternativas seguras para a aprendizagem dos nossos estudantes, devemos nos perguntar não apenas como superar a ameaça imediata, mas também que tipo de mundo habitaremos quando a tempestade passar, uma importante reflexão. Roesler e Pandolfo (2020) apresentam o que é preciso fazer para não parar o calendário letivo: (i) Defina o modelo a ser utilizado: síncrono ou assíncrono; (ii) Escolha as plataformas; (iii) Capacite professores e alunos; (iv) Comunique intensamente todos os envolvidos; (v) Acompanhe e avalie; (vi) Cronograma semanal de estudos; (vii) as sessões de aulas; (viii) a postagem dos conteúdos de estudos; (ix) a entrega e o recolhimento das tarefas e atividades; (x) sessões de dúvidas dos alunos; (xi) Mesmo que virtualmente (olho no olho); (xii) Crie informativos

⁸ <http://conteudo.districto.me/districto-dataminer-edtech-report>.

⁹ <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

e anúncios; (xiii) Tenha um canal de atendimento; e (xiv) Verifique o aprendizado por meio de avaliações.

Considerações finais

A crise inicialmente sanitária mostrou a profunda transformação que os sistemas educacionais precisaram para se adaptar as escolas fechadas e distanciamento social, e procurar soluções para que a aprendizagem de todos os estudantes não seja prejudicada. Ao agirmos de forma apressada em soluções paliativas e improvisadas, apenas estamos adiando um problema e colocando nos ombros dos professores, estudantes e família o ônus de continuar o ensino, em ambiente que nem sempre é o apropriado, que nem sempre é o desejado, que nem sempre atende aos anseios tecnológicos de um ensino remoto, que nem sempre conseguirá atingir um mínimo de qualidade na aprendizagem do estudante, ainda mais que suas relações sociais e educacionais estão prejudicadas pela falta de olho no olho do professor, do espaço lúdico e amigo do recreio, das brincadeiras e da sala de aula.

Conforme descrito na epígrafe introdutória, todos nós, independente de que local no mundo habitemos, temos bom senso, em menor e maior grau, mas todos temos. Diversas lições podem ser desveladas no campo da educação do que está acontecendo com o fechamento das escolas. O que não está correto é o improviso ou mesmo a falta de um mínimo discernimento quando tratamos, em especial, de crianças e jovens que precisam ser guiados pelos familiares, professores, todos que, em certa medida, estão construindo um cidadão social, crítico, autônomo e com ações positivas e ativas em nossa sociedade. O maior desafio está na seguinte afirmativa: Educação não se improvisa.

As seguintes lições, portanto, podem ser desveladas: (i) necessidade de se estabelecer um plano alternativo para o fechamento das escolas e a continuação das aulas; (ii) Os cursos virtuais são diferentes e são preparados no tempo e espaços e em uma situação muito diferente daquela em que estamos agora; (iii) despreparo dos professores para as novas tecnologias educacionais; (v) programas de aumento na adoção de ferramentas digitais por escolas e por professores; (vii) uma política pública de democratizar o acesso à internet para as famílias em todo o Brasil; (viii) aproveitamento do EaD como metodologia viável e de qualidade também na educação básica, um ensino se possível híbrido; (ix) condução de orientações de aprendizado e aulas por meio do uso da televisão aberta, por exemplo; e (xi) revisão dos marcos regulatórios da EaD, de forma que os pacotes de ensino remoto de

entidades empresariais ou startups sejam primeiramente avaliados e em seguida reconhecidos como uma alternativa à instrução presencial na contagem dos dias letivos.

A escola tornou-se um *locus* importante e essencial no funcionamento diário das sociedades, não apenas para os professores e estudantes, mas com certeza para as famílias e seu entorno geográfico e informal. A passagem das atividades formais e presenciais para a virtual, infere-se que trará diversas consequências, em especial um aumento nas desigualdades educacionais. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procurarmos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que a tecnologia é importante, mas não é tudo.

Terminamos com uma frase de Paulo Freire (2008, p.26) que pode ser muito bem contextualizada aos dias atuais: “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, porque temos condições de reforçar as costuras da educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira, retirando, posteriormente, os alinhavos que ficaram. Precisamos voltar a ter vida própria.

Referências bibliográficas

- Banco Mundial. (2019). *Ending learning poverty: What will it take?*
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Daltro, M. & Segundo, J. de D. B. (2020). A pandemia que nos mostra quem somos? *Rev. Psicol. Divers. Saúde*, Salvador, 9(1), 5-8. DOI: 10.17267/2317 3394rps.v9i1.2844 |
- Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. (2017, 25 maio). Dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância. As instituições de ensino superior deverão obter credenciamento para oferta de cursos de graduação, pós-graduação e lato sensu.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (37ª ed.). São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Honorato, H. G. & Marcelino, A. C. K. B. (2020). A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos seus professores. *Revista Diálogos em Educação [REDE]*. 1(1), 208-220.
- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: J. C. Libâneo & A. Santos (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea. 16-58.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020). *Sector Educativo al Servicio de la vida: juntos para Existir, Convivir y Aprender*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_3.pdf.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2014). *O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas*. Brasília: UNESCO. ISBN: 978-85-7652-188-4

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]. (2016). *Education in China: a snapshot*. <https://www.oecd.org/china/Educationin-China-a-snapshot.pdf>.

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseña Peru*. Trad. Sergio Cárdenas, Víctor Granados, Dulce Lomelí & Ignacio Ruelas. 2020. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf.

Roesler, J. & Pandolfo, J. (2020). *COVID19 e a reinvenção da sala de aula*. Hoper Educação. <https://www.hoper.com.br/crise-do-covid19>.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro [SEEDUC]. (2020). Declaração pela Aprendizagem em Tempo de pandemia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. <http://abre.ai/a3J2>.

Schmidt, E. S. (2003, junho). Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, PR, 11(1), 59-69. <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>

Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ]. (2020). Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. *Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação [Colemarx]*. Programa de Pós-Graduação em Educação [PPGE] da Faculdade de Educação. <http://www.colemarx.com.br/artigos-produzidos/>.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020, março). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55),1-6. DOI:10.3390/jrfm13030055.

Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. & Li, F. (2020, março). "School's Out, But Class's On", The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501-519. <https://ssrn.com/abstract=3555520>.

A ausência do primeiro dia de aulas no ensino superior angolano: a perspetiva dos estudantes

Sónia Pereira Dinis

Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

soniapsidinis@hotmail.com

Nuno Miranda e Silva

Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

1. Introdução

Angola é um país jovem, em que sete em cada dez angolanos tem menos de 30 anos de idade (United Nations - Department of Economic and Social Affairs, 2022). Esse grande grupo populacional, que viveu maioritariamente em paz, criou expectativas de acesso a formação superior. Por um lado, a formação é percebida como um caminho de libertação e qualidade de vida, e as famílias chegam a endividar-se para que algum dos seus membros a possa frequentar (Mbaz, 2018). Por outro, o país tem necessidade de capacitação científica que responda à várias iniciativas de desenvolvimento.

Porém, o Ensino Superior Angolano (ESA) tem idiossincrasias que não estão cientificamente compreendidas. A sua estrutura foi sendo sedimentada a partir de ideologias revolucionárias, formação exterior dos docentes e currículos de inspiração estrangeira – de certa forma, está sujeito a colonialismo científico (Santos, 2014) –, o que, em conjunto com o contexto (por exemplo, a multiplicidade de línguas nacionais) tem feito emergir situações de mais-valia questionável, como a orientação dos alunos para a obtenção de um diploma (Liberato, 2014), a aleatoriedade da carreira docente e o ensino orientado para a memorização/reprodução (Silva & Borralho, 2021).

Uma das janelas que pode contribuir para compreender o ESA é a aparente fraca assiduidade dos estudantes nas primeiras semanas de aulas. Ela vem sendo comentada em meios de comunicação social (e carece de aprofundamento científico) e parece encerrar uma contradição entre o valor social da formação superior e o eventual desaproveitamento de parte do tempo de aprendizagem no ESA. Então, como é que os estudantes caracterizam a ausência/presença no período inicial de aulas? Como explicam essas características? Que dinâmicas de ensino e aprendizagem emergem?

Esta situação específica pode permitir debater o modelo de organização do ESA – eis os objetivos deste estudo. Para os cumprir, implementamos uma investigação inscrita no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e recurso à metodologia Grounded

Theory. Aqui apresentamos os resultados preliminares. Começamos por uma revisão bibliográfica contextualizante acerca do ESA e sobre a teoria da aprendizagem significativa. Seguem-se os capítulos da metodologia, apresentação dos resultados, discussão e notas conclusivas.

2. Problemática

A problemática envolve o estatuto do ESA, visto a partir da necessidade de valorizar os conhecimentos locais (Harding, 2015; Santos, 2014) e a relação entre a aprendizagem que os estudantes desenvolvem nos seus contextos de desenvolvimento e as teorias científicas a que o ensino recorre – portanto, a aprendizagem significativa.

2.1. Notas breves sobre o estatuto do ensino superior angolano

Em Angola a educação é entendida como um recurso prioritário de desenvolvimento (Liberato, 2012; 2014; Kandingi, 2016; Mbaz, 2018). Porém, a realidade angolana encontra-se muito pouco estudada – já que o investimento na investigação é escasso e o ensino está sujeito a referenciais teóricos estrangeiros – e as teorias ensinadas e os programas das unidades curriculares são, na sua maioria, importadas, assim como a habilitação de mestrado e doutoramento dos professores (Quinta, 2015).

Para além disso, a busca sequiosa por formação superior, levou o Estado a implementar um sistema de coexistência competitiva entre o público e o privado – por exemplo, dada a escassez de professores com mestrado ou doutoramento, os docentes colaboram, frequentemente, com várias instituições em simultâneo. Em 2015 havia 28 instituições públicas de ensino superior e 45 instituições privadas (Governo da República de Angola, 2015) o que parece ter resultado num sistema pouco regulado, apostado em servir grandes quantidades de estudantes, sem que, necessariamente, persiga um referencial de qualidade comum.

2.2. A aprendizagem significativa

Face a estes indícios de que o ESA poderá estar a assentar em dissonâncias entre as teorias científicas de ensino e a realidade do contexto, a teoria da aprendizagem significativa apresenta condições para guiar a reflexão (Ausubel, 1982, 2003; Novak & Gowin, 1984).

Ela envolve a aquisição de novos significados a partir de material apresentado, desde que

(a) este seja plausível (potencialmente significativo), (b) não aleatório e não literal (i.e., que possua significado lógico), (c) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias relevantes ancoradas, com as quais o novo material possa interagir, dando lugar a novos significados (Ausubel, 2003, 1982). Este tipo de aprendizagem é importante porque favorece respostas coerentes às necessidades do contexto, mas a sua relevância é maior quando se trata de países com pouca investigação local, como é o caso de Angola, onde existem evidências de que as aprendizagens no ensino superior estão pouco relacionadas com o conhecimento prévio dos estudantes (Silva & Borralho, 2021).

Então, aprender significativamente é um oposto da aprendizagem mecânica, em que os conhecimentos recebidos pelo aluno estão disponíveis, apenas, para aplicação mecânica a situações conhecidas – trata-se, pelo contrário, da compreensão e aplicação do conhecimento para o enfrentamento de novas situações.

Ao nível do ensino, é necessário que o professor faça, nos primeiros dias de aulas, o diagnóstico, entrando em contacto com o conhecimento prévio dos estudantes, o que lhe permite aproximar as suas práticas letivas às ideias culturalmente significativas trazidas por estes. Apesar desse diagnóstico, o processo avaliativo é permanente e, essencialmente, formativo, para que alunos e professores possam compreender a integração de novos conteúdos (Ausubel, 2003; Moreira, 2003). Nessa medida, o professor é entendido como um orientador cujo papel é o de interagir com os alunos (através de materiais potencialmente significativos), para aceder à ligação que estes estão a estabelecer com os novos conteúdos; e o de criar experiências de aprendizagem de complexidade crescente e que facilitem um percurso em que os novos conteúdos vão substituindo/integrando os anteriores.

Ao nível da aprendizagem, espera-se que o aluno partilhe significados com o professor e com os colegas (Ausubel, 2003; Moreira, 2003). Estes processos refletem a capacidade de os estudantes integrarem conhecimentos novos a partir dos seus conhecimentos pré-existentes, o que valoriza a capacidade de reconhecer no contexto das suas vivências, a validade das teorias científicas – e poderá permitir intervenções futuras refletidas e não apenas reprodutivas.

3. Metodologia

Propusemo-nos a produzir conhecimento acerca do ESA, no objetivo de debater as

necessidades de um modelo de organização do ensino científica e organizacionalmente descolonizado. Para isso, assumimos que o comportamento dos estudantes nas primeiras semanas de aula pode ser uma janela privilegiada para compreender algumas necessidades de adaptação cultural dos processos de ensino e aprendizagem e tomamos, como referência, a Teoria das Aprendizagens Significativas, já que ela defende a necessidade de ligar o conhecimento que se encontra armazenado na estrutura cognitiva do estudante aos novos conhecimentos, parecendo ser apropriada em contextos que, tal como em Angola, a investigação científica escasseia e, por isso, é previsível que haja afastamento entre as teorias que estão na base do ensino e as aprendizagens anteriores dos estudantes, assim como da realidade local.

Face à escassez de conhecimento nesta área, adotámos perguntas de investigação eminentemente abertas – Na perceção de estudantes do ESA, como caracterizam a ausência/presença dos estudantes no período inicial de aulas? Como explicam essas características de ausência/presença? Que dinâmicas sociais e de processos de ensino e aprendizagem emergem? Quais as interações entre essas dinâmicas e processos emergentes? – e optámos por metodologias de investigação compatíveis com o pouco conhecimento existente e que facilitassem o desenvolvimento do conhecimento com enraizamento no contexto. Assim, a investigação:

- inscreve-se no paradigma interpretativo, porque se destina a compreender, por interpretação, a realidade na perspetiva de quem a vive (Coutinho, 2011);
- assume abordagem qualitativa, já que mobiliza perceções para compreender o fenómeno e as crenças na base da ação dos atores (Merriam & Tisdell, 2016);
- recorre à modalidade de *Grounded Theory*, de tendência construtivista, já que pretende desenvolver uma teoria compreensiva local (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2006), mas também se assume como um estudo de caso instrumental (Stake, 2009), a partir do qual se pretende lançar luz sobre uma situação alargada.

Quanto aos procedimentos:

- a recolha de dados ocorreu por entrevista não estruturada e por entrevista com guião semi-estruturado. Na recolha de dados inicial optou-se pela entrevista não estruturada, já que essa estratégia possibilita a emergência livre de dados (Creswell, 2012; Merriam & Tisdell, 2016). A segunda e terceira recolhas de dados, teórica, usou um guião semi-

estruturado, organizado a partir dos padrões emergentes na primeira recolha e das necessidades de aprofundamento de dados ou de recolha de novos dados que permitissem compreender a situação. Tendo em conta a necessidade de aferição/validação relativamente rápida dos guiões, esses instrumentos foram elaborados pela primeira investigadora e analisados criticamente pelo segundo (o que esteve na origem de alterações), tendo-se procedido a uma entrevista (para cada guião) de experimentação da capacidade de convocar dados úteis e de se dirigir ao conhecimento em falta (o que também levou a alterações do guião).

- os participantes foram selecionados por convite por conveniência. Na primeira e segunda recolha, no perfil de ex-estudantes de instituições do ensino superior da província de Benguela, com experiência profissional. Na terceira recolha, no perfil de serem estudantes atuais numa instituição do ensino superior da província de Benguela, em frequência de cursos e instituições diferentes.
- no tratamento dos dados, os códigos iniciais foram constituídos imediatamente à recolha de informação, por aproximação com as falas dos agentes (codificação in vivo), linha por linha. Procedeu-se à comparação dos códigos entre si, ao seu agrupamento em categorias representativas (e, também, nomeadas por proximidade com os dados), com questionamento ativo acerca do significado dos dados (por exemplo: O que está a acontecer nos dados? O que é que os participantes querem transmitir?) (Holton, 2007).

A análise teve em conta as etapas e processos da metodologia *Grounded Theory* (Charmaz, 2006; Morse, et al., 2009), destinados a assegurar que os dados validam a teoria emergente e a estabelecer uma relação reflexiva e íntima entre o investigador e os dados, para assistir a construção de categorias e, subsequentemente, de uma teoria capaz a compreender os processos sociais, nomeadamente: tratamento imediato dos dados, comparação constante, escrita de memorandos e abertura do investigador aos dados (Silva, 2022).

Para além disso, a credibilidade e confiabilidade da pesquisa também foi assegurada por procedimentos de análise de casos negativos, que envolveu a discussão dos dados que aparentavam não suportar os padrões emergentes (Patton, 1999); e pela codificação conjunta dos dados pelos investigadores, mas elaboração separada de memorandos, o que garantiu que, apesar de uma estrutura semelhante de códigos e categorias, os dados fossem expostos à interpretação diferenciada dos investigadores e as divergências indutivas

resolvidas pelo poder de explicação que os dados ofereciam.

Apesar desta recolha ter dado origem a conceitos coerentes, não resultou em saturação teórica (Charmaz, 2006), uma vez que emergiram campos que aconselham a novas recolhas de dados – trata-se, portanto, de uma investigação em curso e os resultados aqui presentes devem ser entendidos pelo seu carácter preliminar como estratégia de debate com públicos alargados que, tendo interesse na problemática, podem contribuir para o aumento da objetividade da teoria emergente.

4. Resultados

A apresentação dos resultados segue a linha de questionamento da investigação, com a preocupação em apresentar a história coerente que emerge dos dados e facilita a compreensão da situação.

Assim, em resposta à primeira pergunta (Como é que os estudantes caracterizam a ausência/presença no período inicial de aulas?), os resultados sugerem que a primeira semana de cada semestre é assistida por menos de 25% dos alunos, com exceção do curso de medicina, no qual a presença dos alunos não parece ser afetada. A ausência parece prolongar-se, com a segunda semana a ser assistida por menos de 50% dos alunos.

Este padrão de comportamento não parece ocorrer no primeiro semestre do primeiro ano. Os dados sugerem que, nessa altura, os alunos comparecem em maior número, porque têm curiosidade em conhecer os colegas, a universidade e em estabelecer vínculos.

[...] no primeiro ano é uma exceção, porque há aquele entusiasmo, escola nova e tudo mais. Vejo que quanto mais a pessoa, o aluno avança de nível, mais tem a tendência de ficar desleixado, porque já se familiarizou com a escola, conhece os professores [...] mais tem a tendência de faltar ainda mais. (Estudante #10)

Independentemente da quantidade de alunos, a perceção dos estudantes é de que, na maior parte das vezes, as atividades de ensino vão sendo adiadas até à terceira semana de aulas (estes dados traduzem a resposta à terceira questão de investigação, acerca das dinâmicas sociais e de processos que emergem em função da ausência/presença).

[...] Na primeira semana eram 5 alunos, 5 ou 7, variava por aí. Na segunda semana já era a metade da turma, a sala já ficava um bocadinho cheia e a partir de meados da terceira semana, ah, já iam todo o mundo, faltava um ou outro por questões pessoais (Ex-estudante #3).

Esse adiamento deve-se ao facto de, na perceção dos estudantes, os professores ou não

comparecerem ...

Mas como estudante já aconteceu que o próprio professor, os professores tendem a faltar nos primeiros dias, nas primeiras semanas de aula. (Estudante #7)

...ou optarem por não avançar com o processo de ensino, alegando não pretender prejudicar os colegas ausentes.

[...] muitos também não avançam porque, porque sente que a maior parte da turma não está no mesmo, vamos lá dizer, no mesmo barco e, alguns já estão um pouquinho mais, já estão mais familiarizados [...] mas o professor sente que os outros não estão. (Estudante #5)

Estes comportamentos que os alunos identificam nos docentes parece contribuir para um circuito auto-sustentável de inibição da presença, já que os alunos que frequentam as primeiras semanas de aulas sentem-se desvalorizados – ainda que tenham interesse – e ficam informados com a expectativa de que não vale a pena frequentarem as primeiras semanas, uma vez que os docentes não ensinarão.

[...] eu achei que era desnecessário. Eram só umas semanas de apresentações [...] e, praticamente, não teve nada de especial, já na terceira semana é que arrancou mesmo com as aulas (Estudante #7).

Paradoxalmente, os próprios alunos parecem categorizar negativamente o professor que inicia imediatamente o processo de ensino, porque sentem que essa atitude é contrária às suas expectativas.

[...] quando o professor é mais sério e dá aulas, claro, também é kuanhado¹, (risos) (Ex-estudante #5).

Ainda assim, há que notar que os comportamentos assertivos de ensino que alguns professores adotam, parecem ser profícuos para o empenho dos alunos, já que estes reconhecem que a presença aumenta, exatamente, porque os professores iniciam o processo de ensino e os alunos comunicam entre si esse marco inicial.

[...] os alunos vão percebendo como lidar com diferentes professores, eles dizem, olha, aquele é kuanhado, começa logo a dar conteúdos, então, não podem faltar, [...] ah, aquele professor só dá fascículos, eu posso pegar os fascículos e nem preciso aparecer [...] vão jogando se vão na aula do professor, se não vão, porque aquela aula é mais complicada, aquele professor é mais exigente, aquele professor é kuanhado [...] Os alunos sentem-se mais pressionados quanto mais kuanhado for aquele professor. Logo, aparecem desde o início ou começam a aparecer mais cedo [...] (Ex-estudante #3).

¹ Expressão depreciativa que se refere àqueles que são motivados e comprometidos para além do nível de expectativas baixas socialmente aceites.

Há duas áreas de percepção relevantes que devem ser esclarecidas a partir desta caracterização de ausência/presença e que dão resposta à segunda questão que colocámos, acerca dos motivos da ausência; e às questões sobre as dinâmicas sociais e de processos de ensino e aprendizagem que emergem e as interações entre eles.

Quanto aos motivos da ausência, apesar de múltiplos, eles caracterizam-se por estarem colocados no exterior dos estudantes.

Primeiro, as percepções evidenciam que aprenderam a faltar ao início das aulas nos níveis de educação anteriores e, salvo algumas exceções, no seio da família, que normaliza a ausência – sempre foi assim.

Depois, conotam a ausência com o comportamento do professor, afirmando a expectativa de que as primeiras semanas de aula não levam a aprendizagem ou que esperam que os professores não compareçam ou, comparecendo, se limitem a conversas irrelevantes.

Eu não faço mesmo questão de ir à primeira semana porque eu sei que não vai estar a turma completa e os professores não vão adiantar matéria, então eu sinto que é um bocadinho tempo perdido o ir para a escola, no fundo, as aulas não estarem a avançar e quando avançam é muito pouco, então não temos a necessidade de ir à primeira semana. (Estudante #1)

Aliás, parte do desinteresse que parece ser suportado nessa percepção de irrelevância dos primeiros momentos é justificada com a necessidade de poupança de recursos para os momentos verdadeiramente significativos.

[...] na minha sala eu tenho colegas que vivem num outro município. Nós estamos cá em Benguela e eles vivem no Lobito. Então, eles notam que na primeira semana ir para a escola, para eles gera só gasto de valores no táxi. Portanto, eles vêm na semana que está sendo dado o conteúdo [...]. (Estudante #4)

Finalmente, parece haver uma identidade negativa do estudante do ESA que está na base das expectativas de ausência ou presença no sentido de o estudante angolano ser dado à preguiça, esquemas e estudo por memorização apenas para garantir o “canudo”.

[...] para nós os estudos, a universidade é uma coisa que pronto, nos garante alguma coisa que nos sustenta para o concurso público ou para o emprego. A maior parte dos estudantes, meus colegas, são funcionários, o que se quer não é conhecimento, o que se quer ... se eles pudessem pagar para simplesmente ter o diploma, pagavam sem pensar duas vezes. Porque o que se quer não é o conhecimento, é o diploma. (estudante #10)

Quanto ao ensino, os participantes revelam que a maioria dos professores não promove a recuperação dos conteúdos e que, devido ao tempo diminuído de aulas, optam por

estratégias de ensino orientadas para a reprodução. Segundo a percepção dos estudantes, nas primeiras semanas de aulas, a maior parte dos professores, limita-se a contar histórias que ocupem o tempo de aula.

[...] no geral, não há nada de novo, ali fica só mesmo a dizer a sua experiência, a contar, às vezes, as suas, às vezes, nos contam uma história pessoal, como é que estão, [...] ficam mesmo ali a conversar. (Ex-estudante #1)

Este comportamento (e esta expectativa de comportamento) parece levar os alunos a recorrer a estratégias de aprendizagem orientadas para a memorização e reprodução, ora com recurso a fascículos que asseguram o conhecimento das respostas às questões que serão colocadas nos momentos de avaliação; ora por recursos aos apontamentos dos colegas que assistiram a todas as aulas (a maior parte dos participantes que não assistem às primeiras aulas, afirmam preferirem recorrer aos colegas primeiro e, só em último caso, aos professores, por se sentirem comprometidos por terem faltado).

Alguns escrevem na escola, outros fazem fotos [...] Alguns que ainda têm preocupação, pedem explicação nos colegas, é só desse jeito. (Estudante #8)

Estas estratégias parecem estar na génese de relações sociais de funcionalidade em que, parte dos estudantes presentes, sabendo que as primeiras semanas não serão acompanhadas de aprendizagem, encontram vantagens no estabelecimento de conhecimento com os professores.

[...] Ele vai ficar com o rosto daquele aluno como alguém interessado e mesmo que aquele aluno não tenha uma boa nota, ou não estiver a desenvolver muito bem, ele vai puxar por ele, porque isso mostra como é que eles sentem quando vêm um ou dois alunos ali na sala, mesmo que os outros não estejam, ele vai puxar por esses dois o ano todo [...] (Ex-Estudante #2)

E os estudantes ausentes optam por selecionar colegas que lhes podem fornecer apontamentos e explicações de melhor qualidade. De facto, os participantes denotam a normalização de um conjunto de relações de servidão e de busca de relações funcionais.

[...] nós abusamos, mas precisamos muito desses colegas, porque se eles não estivessem ali, não sei o que seria de nós, do resto da sala. Então, eles têm um papel fundamental. É importante que eles estejam, porque se não, ficávamos mal todos. (Estudante #8)

Portanto, os resultados apontam que a ausência de uns alunos está, também, inerente à expectativa de que outros cumpram papéis servis e isso parece ser um fator de desencantamento relativamente ao período inicial de aulas, ora porque a sua aprendizagem fica prejudicada, porque as dinâmicas da aula se perdem e parte do tempo é usado para

rever conteúdos já lecionados; ora porque emergem sentimentos negativos e que parecem diminuir o entusiasmo dos estudantes.

Nós vamos às aulas, assistimos a todas as aulas, e eles depois vêm e só fazem os exames ou as provas. É como se, [...] eles vêm só para fazer provas, tipo, parece que eles se sentem um pouquinho superior aos outros, parece que eles acham que têm uma capacidade de... mais alta que os outros, ou que os outros são tontos por assistirem às aulas [...] que nós temos mais tempo do que eles [...] acho que é muito chato, porque depois eles ficam a chatear, “colega me explica isso”. Às vezes, você dá conta de que não vão porque não querem, você fica chateado. Ou então, sua parva, você vai todos os dias e você fica em casa todos os dias e eu é que tenho que te passar a matéria? Ou será que eu não tenho ocupações também? Eu também tenho ocupações, mas pelo menos eu vou à escola, é uma prioridade! Parece que não é prioridade e que não têm interesse algum, porque sabem que os que assistem às aulas vão passar a matéria, acho que é chato [...] (Estudante #3).

5. Discussão e notas conclusivas

Numa súmula, os resultados sugerem que a primeira semana de cada semestre é assistida por menos de 25% dos alunos, o ensino tem início efetivo na terceira semana e existe um circuito auto-sustentável de inibição da presença. As causas da ausência parecem instituir-se enquanto cultura: a maioria dos estudantes aprendeu, pela experiência em níveis de ensino anteriores e reforço familiar, que os professores faltariam ou não ensinariam nas primeiras semanas de aula e mantêm essa expectativa no ensino superior. Aqueles que assistem às aulas desde o início sentem-se constrangidos, ora porque assumem um papel serviçal para fazer chegar apontamentos a colegas ausentes; ora porque se sentem desvalorizados pelos docentes que, maioritariamente, não lecionam perante poucos alunos. Isto retira o entusiasmo do primeiro dia de aulas, impede a concretização de tarefas sociais e de diagnóstico e foca os alunos na memorização de conhecimentos (para recuperar o tempo perdido), o que contribui para que (i) optem por estratégias de reprodução e (ii) para a identidade negativa dos estudantes (interesse apenas no título académico), o que também alimenta a ausência.

Assim, emerge uma teoria (preliminar) que permite compreender as interações sociais e as suas raízes.

Primeiro, a tendência de recoleção do conhecimento. Os estudantes parecem movimentar-se ao longo das unidades curriculares e anos do curso como consumidores momentâneos de conhecimento, em função da necessidade do momento (por exemplo, avaliação ou

expectativas do que o professor exige). Nessa medida, parecem minimizar o ganho de competências próprias.

Segundo, o recurso às estratégias de memorização e reprodução na medida em que os estudantes atuam na percepção de que essa mecanização lhes permite o sucesso no curso. Também anteriormente Dinis e Borralho (2021) tinham encontrado resultados que evidenciam a percepção dos professores de que os alunos apresentam essa tendência para a memorização acrítica e de curto tempo de uso dos conteúdos ensinados. A investigação atual permite perguntar se os professores poderiam atuar de outra forma, uma vez que se veem confrontados com menos semanas de aulas para os mesmos conteúdos; e também expectativas de acesso a respostas unívocas, enraizadas nos estudantes, quando o contexto é surpreendente.

Terceiro, a dissociação entre a aprendizagem atual e as funções profissionais futuras. Os estudantes parecem entender a licenciatura como uma ferramenta para a sobrevivência e, nessa medida, usam o conhecimento de forma funcional, para garantir a classificação que, por sua vez, abre caminho para a certificação; mas não projetam o seu papel social, enquanto técnicos que influenciarão a realidade de que fazem parte.

E, em quarto lugar, o locus externo como referência para a ação, já que os estudantes colocam no seu exterior os motivos que justificam a sua ausência às aulas (o comportamento do professor, a tradição, a família). Diante disto, é importante salientar que o locus externo é uma estratégia de proteção do indivíduo, face a incapacidades percebidas de resolver problemas (Weiner, 1984). Neste caso, os dados sugerem que aquilo de que os estudantes se tentam proteger é do conhecimento não-significativo, isto é, do conhecimento que não está ligado às suas realidades e vivências. Trata-se, porém, de uma conceptualização que não está totalmente suportada nos dados e carece de investimento científico – exatamente por isso, a investigação mantém-se em curso.

Face a estas sugestões, a investigação permite, desde já, aprofundar a compreensão do ESA. Neste caso, acrescenta dados novos acerca do colonialismo científico e académico que conjecturamos no início do artigo e evidencia a necessidade de adaptações em função do contexto cultural e social locais. Tomemos a teoria da aprendizagem significativa:

- o diagnóstico inicial que permite que os professores acedam aos conhecimentos prévios dos alunos torna-se inviável face à ausência dos mesmos. Ter-se-á, provavelmente, que

gerar diagnósticos no decorrer do semestre – o que exige professores reflexivos e disponíveis. Os alunos parecem, aliás, não compreender a importância desse diagnóstico e preferir investir na compreensão das expectativas e perguntas do professor, em vez da compreensão da ciência;

- a orientação para a memorização mecânica dos conhecimentos inviabiliza, igualmente, a ocorrência de aprendizagem significativa. Isto parece decorrer das estratégias de ensino alicerçadas em fascículos (em papel ou virtuais) e da percepção de que há uma única resposta certa para as questões e problemas das áreas em estudo. Isto sugere a necessidade de modificar as práticas de ensino, para que os alunos possam reconhecer as suas aprendizagens anteriores e a importância que estas têm no seu presente e futuro.

Emerge, portanto, uma teoria de aprendizagem significativa diferente daquela que David Ausubel (1982) tinha antecipado para contextos com outra estrutura organizacional.

Ainda assim, de forma interessante, os resultados também sugerem que pequenas alterações podem ter grandes impactos (Silva, 2019). Por exemplo, que a sensibilização dos estudantes e a preparação dos professores para o aproveitamento didático e pedagógico das primeiras semanas de aulas (absolutamente indispensáveis), podem ter impactos significativos na (re)construção da identidade dos estudantes do ESA e na consistência das suas aprendizagens – Eis o desafio que este estudo deixa.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory research: Methods and practices. Em A. Bryant, & K. Charmaz (Edits.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 1-28). SAGE.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc
- Governo da República de Angola. (2015). *Quadro actual de legalidade dos cursos de graduação ministrados nas instituições de ensino superior públicas e privadas*. Luanda: Centro de Documentação e Informação do Ministério do Interior. Obtido em 13 de 09 de 2020, de file:///C:/Users/nunos/Downloads/Quadro_actual_de_Legalidade_dos_Cursos_d.pdf
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*. The University of Chicago Press.

- Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. Em A. Bryant, & K. Charmaz, *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 265-289). Sage publications.
- Kandingi, A. A. (2016). *A expansão do ensino superior em Angola: Um estudo sobre o impacte das instituições do ensino superior privado (Tese de Doutoramento)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), pp. 1003-1031.
- Mbaz, N. (2018). *Transição, adaptação e sucesso académico: Estudo com alunos do primeiro ano do Ensino Superior em Angola (Tese de Doutoramento)*. Braga: Universidade do Minho.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moreira, M. A. (2003). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. A. Machado Libros, S. A.
- Morse, J. M. (2007). Sampling in grounded theory. Em A. Bryant, & K. Charmaz (Edits.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 229-244). SAGE.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Quinta, J. (2016). *História da formação de professores de língua portuguesa em Benguela-Angola*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Silva, N. M. (2022). Grounded Theory para iniciantes: Contributo para a investigação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148563>
- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Chiado Books.
- Silva, S. D., & Borralho, A. (2022). Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano. IV Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano (pp. 711-724). Universidade Católica.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- United Nations - Department of Economic and Social Affairs. (01 de 07 de 2022). *World Population Prospects 2022*. Obtido de <https://population.un.org/wpp/>
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research motivation in education student motivation*, vol. 1. Academic Press

Educar na Infância para os Direitos Humanos? Diálogos com Hannah Arendt

Alana Dourado Portes
Universidade Federal do Espírito Santo -UFES
alana.portes@edu.ufes.br

Franceila Auer
Universidade Federal do Espírito Santo -UFES

Heloisa Ivone da Silva de Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo -UFES

Resumo

Este artigo sob formato de ensaio tem por objetivo problematizar alguns efeitos da banalidade do mal na vida das crianças brasileiras e a relação destes efeitos com a negação dos direitos humanos na/para educação infantil. Para tanto, realiza uma análise com abordagem qualitativa de legislações que conectam educação e direitos humanos no Brasil; segue com uma reflexão em torno das contribuições arendtianas acerca do conceito de banalidade do mal e adentra a alguns dados sobre os efeitos das violências que acometem as crianças público-alvo da educação infantil. Por fim apresenta reflexões arendtianas sobre a educação como aliadas na retomada da responsabilidade pelo mundo comum, que recaí sobre o educador e que pode contribuir com uma educação em direitos humanos. O ensaio é encerrado apresentando a potencialidade que a educação infantil em direitos humanos tem como aposta ético-política.

Palavras-chave: educação infantil; direitos humanos; Hannah Arendt; banalidade do mal.

1- Os documentos legais em conexão com a Educação em Direitos Humanos

Não é possível pensar sobre os Direitos humanos no Brasil de modo descontextualizado da perspectiva histórica, que é marcada por diversos momentos de discriminação de parcela significativa da população. O Brasil carrega estigmas de períodos de centralização do poder político em que os direitos civis, sociais e políticos foram negados. Com esse plano de fundo é importante retomar a história dos direitos humanos, de modo a, em seguida, localizar a experiência brasileira com essa pauta. A institucionalização dos Direitos Humanos está diretamente conectada a movimentos coletivos importantes que culminaram, por exemplo, na Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776), na Revolução Francesa e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Estes referidos movimentos são responsáveis pela contínua discussão dos textos e das agendas que envolvem a temática. Um dos exemplos que demonstram o caráter vivo das discussões e dos textos que institucionalizam estes direitos foi que em 1791, em resposta à declaração francesa anterior que não contemplava as mulheres, Olympe de Gouges escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

A necessidade de constante discussão e atualização das legislações e narrativas em torno dos direitos humanos é que nos mostra que os indivíduos nunca foram olhados ou tratados com igualdade, sendo historicamente diferenciados e discriminados por questões mais diversas possíveis, como as sociais, econômicas, de gênero, religiosas, entre tantas outras. Mesmo sendo destacadas como de grande importância para alguns, há autores como Comparato (2004) que entendem que as referidas declarações, na realidade, não tinham intenção de defender os direitos dos pobres e menos favorecidos em relação aos mais ricos, mas sobretudo de retirar o poder do clero e da nobreza, em favor da burguesia. Trazemos estas breves explicações que envolvem legislações e agendas de direitos humanos para demonstrar que há muito o que se discutir e reivindicar nesta seara.

Chegando mais próximo da nossa experiência contemporânea destacamos a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, feita em dezembro de 1948, mediante a assinatura de 48 países, dos 58 que eram membros da Organização das Nações Unidas (1948) na época, entre os quais estava o Brasil como membro e signatários do texto e do compromisso internacionalmente firmado. Atualmente a ONU possui 193 Estados-membros e todos são signatários desta missão internacional de garantia de direitos humanos, mesmo havendo ampla arbitrariedade em muitos desses países. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em resolução da III Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, proclama:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, em assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros quanto entre os povos dos territórios sob a sua jurisdição. (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948)

Mesmo sendo passível de críticas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos se mostra como uma referência importante dos valores inter-subjetivamente compartilhados entre os países do sistema internacional - o que não necessariamente significa que os sigam, mas ao menos os conhecem e passam a ter suas políticas públicas passíveis de questionamento, quando suas práticas os ferem. Assim a Declaração é a via, por excelência, de exigência desses direitos formalmente, visto que os direitos humanos são direitos positivos universais

(Bobbio, 2004).

Além disso, podemos destacar que traços do conteúdo expresso na Declaração passam a ser encontrado e defendido por diversos autores, como Lucena (2008) que afirma que os direitos humanos são aqueles “sem os quais um ser humano ficaria impossibilitado de desenvolver plenamente suas personalidades física, moral, psíquica e intelectual” (p. 11). Será que essa concepção de direitos humanos dialoga com a nossa realidade? Entendemos que os direitos humanos são tratados, na contemporaneidade, como direitos básicos de toda pessoa, independentemente de sua origem, raça/cor, etnia, credo, nacionalidade, cultura, classe social, gênero, profissão; e que são, em alguma medida conhecidos por intelectuais, políticos, parte da população e já estão, de alguma forma, expressos em políticas públicas, entre elas, as educacionais, todavia, nem todas têm asserção a eles.

Considerando as marcas históricas das desigualdades sociais de diversos países, entre eles, do Brasil, e a partir de nossas inquietações sobre o próprio conceito de direitos humanos, precisamos ir além das garantias formais e do conhecimento, por alguns, de que estes direitos existem. É importante começarmos indagando qual é a relação das garantias legais com o cotidiano brasileiro e quais são os meios disponíveis para que o princípio da dignidade humana, ou seja, o direito de possuir condições básicas para uma vida digna, seja uma realidade de todos e todas. E, vamos além, se a educação é considerada um direito humano, então ela possui um valor intrínseco? É em si mesma um direito humano? Ou serve para complementar os outros direitos garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos? Como a violação aos direitos humanos afetam a vida das crianças? Como essas questões relacionam-se à Educação em Direitos Humanos na infância? Quais são os caminhos para movimentar a reflexão sobre a limitação dos direitos das crianças desde a educação infantil?

Para Arendt (1968/ 2013, p. 321) “não nascemos iguais, nos tornamos iguais, como membros de um grupo, por força de nossa decisão, de nos concedermos mutuamente direitos iguais”. Assim, a igualdade não é dada *a priori* da existência humana, mas se revela como uma conquista política em virtude do reconhecimento mútuo do “direito a ter direitos” na constituição de uma comunidade (Arendt, 1968/2013). Lafer (1988) compreende que a ideia de “direito a ter direitos” repousa no “acesso pleno à ordem jurídica que somente a cidadania oferece” (p. 166). Para Araújo (2017), isso se dá na

convivência coletiva, os direitos devem ser legitimados como uma qualidade substantiva do agir político.

Movidas por indagações e conceituações dessa natureza anunciamos que o objetivo deste estudo é problematizar se a educação voltada para os direitos humanos na educação infantil constitui-se um caminho para a construção de uma sociedade mais democrática.

2- Reflexões sobre a banalidade do mal em Hannah Arendt

A questão da negação dos direitos humanos será problematizada por nós por meio do referencial teórico arendtiano do conceito de banalidade do mal. Arendt escreveu o livro *Eichmann em Jerusalém - um relato sobre a banalidade do mal* (1999) no qual desenvolve este conceito, tendo em vista as suas reflexões tecidas ao assistir o julgamento do tenente coronel nazista, analisando suas falas, bem como comportamentos dos sujeitos envolvidos. A autora percebeu que Eichmann, embora tendo reconhecidamente cometido atos monstruosos, no entanto, não pode ser considerado um monstro ou um ser “demoníaco” (Arendt, 1999, p. 172). Isso se justifica pelo fato de ser um homem comum, ordinário, banal, que estava cumprindo uma ordem administrativa, rotineira, como ele mesmo anunciou. Portanto, de acordo com a análise arendtiana, o modelo de cidadão da sociedade moderna burocrática pode ser compreendido a partir deste indivíduo que atua obedecendo ordens de forma irreflexiva.

Os regimes totalitários reforçam esse modelo de indivíduo, criando uma massa de seres isolados, anônimos: são estes os tipos de pessoas que sustentam os regimes totalitários. Almeida (2011), nesta mesma linha, explica que o totalitarismo “eliminou a liberdade de ação e pensamento, fez das pessoas meros executores ou vítimas, das supostas leis da natureza ou da história, e mostrou ser possível transformar seres humanos em seres supérfluos” (p. 14). Arendt (1992/2000), por sua vez, nos instiga ao questionar “Será possível que o problema do bem e do mal, o problema de nossa faculdade para distinguir o que é certo do que é errado, esteja conectado com nossa faculdade do pensar?” (p. 6). Com esta reflexão, vemos que em Arendt (1999) a banalidade do mal contribui para o entendimento de como os seres humanos podem ser absolutamente cruéis uns com os outros, sem necessariamente se dar conta da perversidade de seu feito, tal qual aconteceu nos regimes totalitários.

A Alemanha era considerado um dos países mais democráticos do mundo, inclusive sendo o

rigor da educação um dos traços principais do nazismo, de modo a reforçar o discurso da suposta superioridade ariana, é preciso refletir acerca de que tipo de racionalidade faltava aos regimes totalitários cuja crítica é feita por Arendt (1999). Destacamos que não foi necessariamente a racionalidade instrumental, tão defendida pela era moderna e pelo iluminismo, que faltou à Alemanha nazista. Os campos de concentração foram palco de experimentos diversos – alguns dos quais julgados e condenados no Tribunal de Nuremberg (1945-1949). Apesar da incontestável barbárie e falta de ética, profissionais como médicos e cientistas usaram de racionalidade, técnicas e métodos científicos para desempenhar suas funções. Nessa mesma linha de pensamento Arendt (1999) explica que Eichmann não era burro:

[...] Foi pura irreflexão — algo de maneira nenhuma idêntico à burrice — que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época. E se isso é “banal” e até engraçado, se nem com a maior boa vontade do mundo se pode extrair qualquer profundidade diabólica ou demoníaca de Eichmann, isso está longe de se chamar lugar-comum (Arendt, 1999, p. 172).

Portanto, o que está presente na crítica feita pela autora é a irreflexão, a incapacidade de julgar entre o que é correto e incorreto, o bem e o mal. Arendt (1999) demonstra que a massificação da sociedade e o totalitarismo permitiram o desenvolvimento de uma multidão que cumpria ordens sem questionar, uma massa incapaz de fazer julgamentos morais. Isso nos leva a refletir acerca da invisibilidade das crianças em situação de vulnerabilidade no Brasil, dentre tantas outras que vivem sob negação de uma série de direitos.

Embora no Brasil estejamos vivendo em um Estado Democrático de Direito(s), tal ordem jurídica não impede que expedientes totalitários, de violação aos direitos e desconexão de julgamentos morais, continuem ocorrendo no cotidiano, contudo, partimos do pressuposto que a educação é uma aposta ético-política, capaz de contribuir para a alteração dessa realidade. Nessa perspectiva, as políticas públicas destinadas às infâncias e à educação infantil têm um significativo papel social, sendo importante no desenvolvimento, reconhecimento, respeito e integração cultural das crianças, na sua formação humana, plural e inclusiva.

3- Educação é um Direito Humano

No Brasil o direito à educação está declarado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como um direito público subjetivo e social, indissociável à cidadania e aos direitos

humanos. No princípio da indivisibilidade, a educação não pode estar separada de todos os demais direitos, dada a sua importância na promoção da universalidade e interdependência, assim como na prevenção às violações. Para Gentili (2009), quando a DUDH (Organização das Nações Unidas, 1948) assumiu a educação como direito humano, entendia-se que ele era fundamental para que os demais direitos pudessem ser garantidos, de forma inalienável a qualquer ser humano. Ainda segundo o autor, tal iniciativa “[...] estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Gentili, 2009, p. 1072).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHD (2006), é um dos exemplos de legislação brasileira que podem ser trazidos para o debate de modo a demonstrar uma das formas como a temática dos Direitos Humanos passa a se materializar na educação brasileira. O PNEHD explicita a importância da inclusão sistemática dos Direitos Humanos na educação, tratando especialmente das Diretrizes Curriculares; de modo que integre esta educação aos conteúdos, metodologias de avaliação dos sistemas de ensino; estimule os profissionais da educação à reflexão e discussão, desenvolva uma pedagogia dialógica e participativa; torne a educação em direitos humanos relevante aos alunos. Tais orientações são igualmente válidas para a educação infantil, visto que essa se trata da primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996), que, além de constituir-se como um direito de todas as crianças de zero a cinco anos de idade, se revela muitas vezes como um primeiro acesso a um espaço formalmente instituído de socialização, em que as crianças rompem o espaço privado que as acolheu e protegeu desde seu nascimento, para enfim entrar em contato com espaços de interação fora do convívio familiar.

Trouxemos o PNEHD como um documento, mas há diversos outros que se propõem a pautar as diretrizes e orientações desta temática, entretanto, considerando a complexidade da efetivação da garantia dos direitos, cabe-nos a reflexão acerca do quanto documentos como estes conseguem de fato impulsionar a mudança de práticas de afronta aos direitos humanos das crianças.

4- Aspectos da não garantia dos direitos humanos às crianças brasileiras

Traços das irreflexões dos membros da sociedade, manifestas nas violências de todos os dias, contra os direitos das crianças, sobretudo das mais novas. Conforme afirma Corsaro (2011), forças sociais que incidem sobre os adultos também estão sobre as crianças e por

isso dedicamos especial atenção para alguns exemplos de como a banalidade do mal e a violação aos direitos humanos reverberam na vida das crianças, sobretudo sua relação com a não garantia do direito à educação.

As vozes silenciadas, os corpos torturados, os idiomas impostos, os territórios violentados, os discursos impedidos e as balas perdidas são situações vivenciadas cotidianamente pelas crianças brasileiras, sobretudo as negras e periféricas. Por vezes estas crianças que já foram prejudicadas por sua classe social e/ou por sua cor, desde a mais tenra infância, seguem sendo, pelo mesmo motivo, condenadas pelos olhares, pelas faltas de oportunidades ou mesmo à morte precoce. No que se refere às balas perdidas, Abramowicz (2021) tensiona que no Brasil, tais balas encontram sempre as crianças negras e pobres, fazendo-nos pensar que elas são mais achadas do que realmente perdidas. Afinal, quem realmente tem “direito a ter direitos” (Arendt, 2013) nesse país?

Pesquisa realizada por Araújo *et al.* (s/d) revela que em 2017, mais de 8 milhões de crianças de 0 a 3 anos e mais de 960 mil crianças de 4 a 5 anos estavam fora da educação infantil no Brasil, confirmando que a educação ainda é um direito não universalizado. Cabe questionar quem são essas quase 9 milhões de crianças com a negação de acesso à educação infantil no Brasil. Qual a cor/raça delas? Em quais condições socioeconômicas elas vivem? Onde moram? Em que suas famílias trabalham? Qual a escolaridade de seus pais e mães? De que forma os direitos humanos atingem ou afastam-se delas?

A falta de vagas na educação infantil reverbera no estabelecimento de parcerias com instituições conveniadas, de caráter privado e/ou filantrópica, que passam a ofertar o serviço de modo a suprir a impossibilidade (naquele momento) de instituições de fato públicas de dar conta da alta demanda de crianças e famílias, sobretudo em situação de vulnerabilidade econômico-social. Sabemos que o que lhes falta vai além do que parece ser uma simples vaga, ela, na realidade, representa uma profunda violação do direito que estas crianças, pobres e periféricas, têm de aprender, brincar e ser cuidadas.

Uma vez que a obrigatoriedade da matrícula se dá a partir dos 4 anos de idade, o que se observa na prática é que bebês e crianças de menos de 4 anos são direcionadas às conveniadas, como nos aponta Henriques (2018, p. 94) “[...] o poder público municipal, na tentativa de encontrar formas de suprir tal demanda, amplia o atendimento de creche por meio de convênio”. O problema repousa na qualidade do serviço prestado por estas

instituições conveniadas e nos tensionamentos no âmbito das políticas educacionais das parceiras público e privado. Analisando de perto o perfil da educação oferecida para este público percebemos menor escolarização dos profissionais da educação, um serviço frequentemente voltado mais para a assistência e às necessidades do cuidar, do que para a formação das crianças, além da impossibilidade de os pais escolherem pela oferta de um serviço em instituições públicas, já que lhes sobra apenas a possibilidade de matrícula nestas instituições, pois faltam vagas em creches públicas (Idem, 2018).

Além disso, muitos centros educacionais não atendem às necessidades mínimas de qualidade, espaço e infraestrutura que a formação de qualidade requereria para a educação infantil. Considerando-se escolas municipais públicas e privadas conveniadas temos que menos de 35% têm área verde; menos de 41% dispõem de materiais para atividades culturais e artísticas; e menos de 38% dispõem de banheiro para pessoas com deficiência (Brasil, 2021). Diante de tantas questões: como podemos combater as violências que se impõem à educação infantil no Brasil?

Considerando as situações vivenciadas pelas crianças na atualidade, pode-se afirmar que o mal banal, como pensado por Arendt (1968/2019), se revela tanto em atos explícitos de violência, como também na negação aparentemente velada da garantia dos direitos humanos a determinados grupos sociais, que, na realidade não se mostram tão velada assim. É importante ressaltar que quando falamos de educação infantil trazemos a perspectiva histórica e social de luta por este direito. Primeiramente esta luta estava muito ligada ao mundo do trabalho e das batalhas empreendidas por mulheres, para só depois se tornar um direito propriamente das crianças, como destacado por Silva, Silva & Finco (2020, p. 4) “no Brasil, a creche ‘de outro tipo’ nasce como direito trabalhista, produto da luta do movimento das mulheres, das feministas e sindicalistas, e posteriormente tornou-se um direito à educação e ao cuidado da criança”. Com isso, entendemos que falar de educação infantil é falar de luta, de processos históricos e sociais que perpassam desde a conquista do direito ao acesso, chegando às práticas educacionais e a relação com a comunidade.

Isso posto, do pensamento de Hannah Arendt pode-se entender que a educação representa um espaço de acolhimento das singularidades humanas, mas também um lugar de preservação do legado da humanidade para a humanidade. Isso significa que o educador tem um duplo papel tanto de apresentar aos recém-chegados o que é o mundo comum, o

que é intersubjetivamente compartilhado, aquilo que foi construído pela ação humana em termos de obras, pensamentos, instituições; mas também significa receber o que os nascidos há menos tempo têm de singular, de único, de espontâneo e com potencial de empreender algo novo no mundo que lhe antecede, mas do qual passa a fazer parte também Arendt, (1968/2019). Um clássico trecho da obra da autora que elucida esse pensamento é que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ibidem, p. 247).

No trecho acima a autora demonstra com nitidez que, todo aquele que se coloca na posição de educador, deve assumir esta dita responsabilidade pelo mundo. Esta conexão intergeracional está profundamente ligada ao senso de pertencimento do educador, a uma comunidade maior, bem como sua capacidade de não minar a esperança de quem aprende com ele sobre o mundo, ao passo que também consegue captar o que esse novo sujeito traz para o mundo que lhe antecede e que o subsistirá. (ibidem). Ora, sendo este mundo dotado de representações, conceitos e ideias que estão em constante alteração, é papel dos educadores transmitirem as informações acerca de como é o mundo, sem enfeitá-lo nem o tornar assombroso demais aos que estão aprendendo sobre como ele é.

Dessa maneira a Arendt, (1968/2019) revela que os educadores podem apresentar este mundo aos novos-nascidos por conta da sua autoridade, que nada tem a ver com autoritarismo ou expedientes totalitários, pelo contrário, tal autoridade também não se relaciona exclusivamente à quantidade de conteúdo que carregam, em termos científicos; mas esta autoridade reflete o ponto central do pensamento da autora: a responsabilidade dos adultos educadores pelo mundo.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do processo consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ibidem p.239)

Dessa forma, pautando-se na responsabilidade pelo mundo comum, é possível que o professor enxergue seus alunos, e isso inclui bebês e crianças, a partir da sua singularidade, daquilo que só eles trazem e inauguram no mundo. Com isso, é possível tratar com dignidade os que passam pelos processos formativos, e embasar estes processos centrados no que convencionou-se tratar como educação em direitos humanos, e com isso também passa a contribuir para que essa seja a base de suas relações futuras. Por meio da educação em direitos humanos é possível conservar o que de melhor a humanidade já produziu, valorizar a vida dos que no presente são educados e preservar as novas gerações, construindo ações coletivas, potencializando a infância enquanto categoria geracional.

5- Considerações finais: a educação infantil [em direitos humanos] como aposta ético-política

A educação infantil tem como um de seus objetivos o desenvolvimento pleno das crianças e sua formação para a vida em sociedade. A instituição educacional tem um papel político a cumprir, devido ao seu potencial de formação humana, de pessoas que convivem e conviverão em sociedade.

Do pensamento de Hannah Arendt pode-se entender que a educação representa um espaço de acolhimento das singularidades humanas, mas também um lugar de preservação do legado da humanidade para a humanidade. Isso significa que o educador tem um duplo papel tanto de apresentar aos recém-chegados o que é o mundo comum, o que é intersubjetivamente compartilhado, aquilo que foi construído pela ação humana em termos de obras, pensamentos, instituições; mas também significa receber o que os nascidos há menos tempo têm de singular, de único, de espontâneo e com potencial de empreender algo novo no mundo que lhe antecede, mas do qual passa a fazer parte também (Arendt, 2019).

Educar para os direitos humanos, na educação infantil, pode se traduzir na retomada do papel da instituição educacional como ambiente de formação que contempla as crianças, que lhes apresenta o mundo como é e que também acolhe e provoca as famílias ao diálogo e à construção conjunta dos processos formativos. No contexto brasileiro, isso não significa depositar um peso sobre as crianças, mas apresentar-lhes o mundo real, pois com ele já interagem e sobre o qual, no futuro, poderão tomar a responsabilidade. Educar *em/ para/ com* os direitos humanos representa a possibilidade de, desde a educação infantil, investir em repertórios pedagógicos e laços sociais que fomentem a reflexão ética, em toda a

comunidade escolar, e lhes possibilite um estranhamento diante da banalização da maldade cotidiana.

Compreender a importância da educação em direitos humanos nos permite problematizar o presente e sobre todos os aspectos nos quais precisamos entender os contextos para alcançarmos a educação em direitos humanos desde a educação infantil, capaz de fazer face às barbáries e manifestações de violências banalizadas. Trazer para a composição desta agenda dentro da educação infantil reflexões de autores como Benevides (2007) traz importantes contribuições para o campo da educação para os direitos humanos. Para a autora o estudo desse tema na escola é de extrema importância e deve basear-se em três pressupostos: permanência, continuidade e globalidade; mudança cultural e a promoção dos valores humanos, contribuindo, assim, para a: “[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2007, p 02).

Nesse sentido, ao dialogar com a referida autora entendemos que a educação em direitos humanos se manifesta como uma possibilidade de sociabilidade no mundo contemporâneo, uma vez que seus princípios rompem com a concepção de uma educação geral, ao construir espaços de escutas, diálogos, conflitos e possibilidades de reflexão e transformação social. “Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas” (ibidem, p. 01).

Portanto, pensar a educação em direitos humanos na infância é refletir sobre os processos de lutas que conduziram a existência de determinado tempo/espaço, lugar, feito ou sistema que repercutiu na garantia do acesso, aprendizagem e permanência das crianças de 0 a 5 anos de idade nas instituições de educação infantil.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A. (2020) *Crianças e guerra: as balas perdidas!* Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1 - 14.
- Almeida, V. S. (2011). *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.
- Araujo V. C. de. (2017) *A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito*. Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 405-412, set./dez.

- Araújo, A. S. S. de., & Afonso, M. L. M. (2018). *A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr.
- Arendt. H. (2000). *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. Trabalho original publicado em 1992.
- Arendt. H. (1999). *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras. Trabalho original publicado em 1963.
- Arendt. H. (2019). *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8ed. São Paulo: Perspectiva. Trabalho original publicado em 1968.
- Arendt. H. (2013) *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras. Trabalho original publicado em 1949.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília.
- Brasil. (2021) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf.
- Brasil. (2019). *Ministério da Justiça e Segurança Pública*. Presos em unidades prisionais no Brasil. Disponível em ; h t t p s : / / a p p . p o w e r b i . c o m / v i e w ? r = e y J r l j o i Z W I 2 M m J m M z Y t O D A 2 M C 0 0 Y m Z i L W I 4 M 2 I t N D U 2 Z m I y Z j F j Z G Q 0 I i w i d C I 6 I m V i M D k w N D I w L T Q 0 N G M t N D N m N y 0 5 M W Y y L T R i O G R h N m J m Z T h l M S J 9 . Acesso em: 19 fev. 2022.
- Corsaro, W. (2011) *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Comparato, F.K. (2004) O princípio da igualdade e da escola. In: Carvalho, J. S (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, p. 66-84.
- Gentili, P. (2009) *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina*. Educ.Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.
- Goffman, E. (1975). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar..
- Organização das Nações Unidas. (1948). E/CN.4/SR.67, *Comissão sobre os Direitos Humanos*, Terceira Sessão. Relatório sumário da 69ª Assembleia (Lake Success), 11 jun.
- Silva, P. R. da, SILVA, T. J. da. & FINCO, D.; (2020). *Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte*, Cadernos pagu (58),205815 ISSN 1809-4449, 1948, p. 13.
- Stella, C. (2009). *Aprisionamento materno e escolarização dos filhos*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho.
- Stella, C., & Sequeira, V. C. (2015). *Guarda de filhos de mulheres presas e a ecologia do desenvolvimento humano*. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 379-394.
- World Prison Brief. (2018). *Instituto de Pesquisa de Política Criminal da Universidade de Londres*. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All

Desafios do Processo De Avaliação Ex-Post de uma Política Educativa Cofinanciada¹

*Ana Grifo(1)(2),
Joana Duarte(2),
Joana Malta(2),
Hidelbrando Rodrigues(2),
João Lourenço Marques(1)(2)*

(1) Unidade de Investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas (GOVCOPP) – Universidade de Aveiro

(2) Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território – Universidade de Aveiro

Email de contacto: ana.grifo@ua.pt

1. Introdução e enquadramento

A monitorização e avaliação das políticas públicas em geral, e da política educativa em particular, tendem a ser o ‘calcanhar de Aquiles’ do policy cycle em Portugal (Ferrão & Mourato, 2011), assim comprometendo incrementos e melhorias no processo de alcance dos objetivos a que a política se propôs. Reconhecendo esta fragilidade e a necessidade de atenuar, as políticas cofinanciadas encontram-se, desde 1988, sujeitas a um sistema de monitorização (Bachtler & Michie, 2007) que pretende, essencialmente, garantir o uso eficaz e eficiente dos fundos europeus, com um “enorme enfoque na orientação para os resultados” (Agência para o Desenvolvimento e Coesão, sem data). Todavia, esta avaliação tende a focar-se na execução financeira, nem sempre olhando para o núcleo e especificidades das políticas, ainda que as autoridades de gestão procurem, com frequência, estabelecer parcerias com entidades dotadas de metodologias e abordagens mais adequadas para esse olhar analítico.

A cada operação elegível para cofinanciamento europeu estão associadas metas, desde logo mencionadas nos avisos de candidatura e posteriormente contratualizadas pelas entidades beneficiárias. Não obstante, estas metas e indicadores são frequentemente comuns entre várias tipologias de ações, quando enquadradas numa mesma Prioridade de Investimento. Por outro lado, a avaliação requerida não exige nem fornece as metodologias que permitam isolar o impacto da ação em avaliação (IESE et al., 2021). Desafios adicionais prendem-se, ainda, com a disponibilidade de informação e dados para melhor responder a tais necessidades.

¹ O trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através da Bolsa de Doutoramento com a referência 2020.07457.BD, atribuída a Ana Grifo, e pelo Programa Operacional de Assistência Técnica (POAT) 2020, através do projeto com a referência POAT-01-6177-FEDER-000053.

Este trabalho, que assume a forma de um relato de práticas decorrente de um projeto de investigação, visa identificar e explorar os principais desafios encontrados ao longo do processo de avaliação ex-post de uma política educativa cofinanciada: os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE). Pela escassa informação aberta e sistematizada sobre os PIICIE, optou-se por estabelecer uma parceria com um Município português (doravante designado como Município X), entidade beneficiária de um PIICIE. Desta parceria resultou a operacionalização (parcial) da metodologia proposta e a identificação de desafios associados, de oportunidades e aprendizagens para o atual período de programação da Política de Coesão (2021-2027).

O artigo começará por apresentar uma breve caracterização dos PIICIE, seguida da proposta de matriz de avaliação. Posteriormente, enceta-se uma reflexão sobre os desafios da avaliação ex-post dos PIICIE, bem como sobre as propostas que poderão atenuar algumas das fragilidades.

2. Caracterização preliminar dos PIICIE

Os PIICIE surgem em 2016, integrados no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) que, por sua vez, assenta no

“princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de Abril)

Trata-se de uma operação territorializada, que transfere para as comunidades o ónus da formulação de medidas adequadas ao seu contexto, constatando-se uma dupla dinâmica de relevo na governação multinível da Educação:

- por um lado, o papel da governação europeia da Educação, que tem na Política de Coesão um instrumento de peso;
- por outro lado, uma dinâmica consistente com os atuais e crescentes esforços no sentido da descentralização de competências, da Administração Central para as entidades subnacionais, valorizando as mais-valias da atuação das autarquias e das Comunidades Intermunicipais (CIM).

O Ministério da Educação (isto é, a dimensão nacional da governação) acaba por possuir um papel marginal nesta tipologia de política. Os PIICIE são a única ação educativa

cofinanciada, que pode ter como entidades beneficiárias os Municípios ou as CIM. Esta inovação surge alinhada com o recente reforço da intervenção das CIM na política e planeamento educativos (Lei n.º 50/2018, de 16 de Agosto; Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro; Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de Janeiro). Nas regiões Norte e Alentejo há a possibilidade de combinação de PIICIE municipais e intermunicipais, enquanto na região Centro apenas existem PIICIE intermunicipais e na região de Lisboa PIICIE municipais. Até 31 de dezembro de 2021 foram financiadas 219 operações PIICIE, num total de 99 392 404,70€ de fundo aprovado.² É na região Norte que se concentra um maior número e um maior volume de fundo aprovado para os PIICIE, denotando uma clara aposta regional neste tipo de programas.

O leque de ações elegíveis enquadradas nos PIICIE é vasto: de medidas de apoio aos alunos (e.g. equipas multidisciplinares) a ações de enriquecimento curricular, passando por iniciativas para a inclusão e por ações de formação parental. Com estas ações pretende-se, essencialmente, reduzir o abandono escolar precoce e promover a igualdade de acesso e oportunidades, sendo usados, principalmente, os seguintes indicadores para medir o sucesso da implementação:

- Taxa de retenção e desistência;
- Taxa de alunos com níveis negativos, a pelo menos uma disciplina.

As entidades beneficiárias remetem relatórios anuais à autoridade de gestão, refletindo a execução do projeto, bem como um relatório final. A Estrutura de Missão do PNPSE publicou, em 2021, a Avaliação do contributo do PT2020 para a promoção do sucesso educativo (IESE et al., 2021), onde avançou com conclusões sobre os PIICIE (e outras operações cofinanciadas), alcançadas com recurso a uma metodologia multi-método (compreendendo métodos de avaliação baseada na teoria, análise contrafactual e teoria da mudança). À data de publicação do relatório, destacava-se a valorização dos PIICIE no Programa Operacional Regional (POR) do Norte, onde 100% dos PIICIE já tinham sido executados face à meta (distanciando-se assim dos 87,5% e 54,3%, percentagens respetivas do POR Centro e do POR Alentejo). Os PIICIE são apresentados como tendo impacto médio, enquanto ações como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ou os percursos profissionalizantes resultam num impacto elevado (IESE et al., 2021, p. 108).

² Ainda que a maioria dos PIICIE tenha o seu fim entre 2021 e 2022, foram ainda aprovados projetos no âmbito de uma 2.ª geração de PIICIE no início do ano de 2022 (em resposta ao aviso Norte-66-2021-51), uma vez que o ciclo do Portugal 2020 se estende até 2023.

Refere o mesmo relatório, após inquirição à comunidade, que o PIICIE permitiu implementar “ações mais integradas, mais focadas nas especificidades contextuais e beneficiando de mais recursos” (IESE et al., 2021, p. 79). O curto histórico de implementação das ações compromete, no entanto, “uma percepção mais realista dos efeitos das ações” (IESE et al., 2021, p. 79).

No domínio académico, várias reflexões sobre os PIICIE, assentes em estudos de caso, têm também surgido (Martins et al., 2020; Martins et al., 2022; Milhano et al., 2021; Pedro et al., 2021). Adicionalmente, ainda que não se trate de uma prática sistemática de avaliação, a região Norte publicou periodicamente boletins com informação sobre os PIICIE implementados, frequentemente em jeito de notícia (Norte 2020, 2022). Ainda que os relatórios finais dos projetos sirvam fins maioritariamente internos, começam a ser divulgados alguns produzidos pelas entidades beneficiárias, encetando uma reflexão sobre os resultados alcançados (Comunidade Intermunicipal do Cávado, 2021).

Prevê-se que os PIICIE venham a ter continuidade no atual período de programação (2021-2027), ainda que hipoteticamente com alteração da designação e ajustamentos das próprias entidades beneficiárias. Deste modo, na região Norte, o programa que se segue designa-se Planos Intermunicipais de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE).

3. Matriz de avaliação proposta

O Município X tinha um PIICIE com 6 ações, com razoável diversidade temática. Por este motivo, foram propostos indicadores diferenciados para cada ação, de acordo com uma caracterização prévia destas, assim permitindo discernir os domínios, o público, a duração e frequência das iniciativas. Pretendia-se, assim, fugir a uma lógica de one-size-fits-all e promover uma verdadeira avaliação (e não uma mera caracterização) das ações implementadas. No entanto, a matriz partia dos indicadores de resultado e de realização presentes no aviso de candidatura e contratualizados pela entidade beneficiária (Tabela 1).

Tabela 1 - Indicadores de resultado e de realização

Indicadores de resultado	Indicadores de realização
Taxa de retenção e desistência Taxa de níveis negativos a pelo menos uma disciplina	Alunos envolvidos nas atividades de combate ao insu escolar, por nível de educação (EPE, EB, ES) Medidas de cada operação implementadas Municípios envolvidos na operação Agrupamentos/Escolas não agrupadas abrangidos intervenções com vista à redução do abandono escolar melhoria do sucesso educativo de nível ISCE executados na operação Grau de satisfação das entidades envolvidas

De seguida apresentam-se as ações e os respetivos indicadores, quer de caracterização, quer de avaliação (Tabela 2), propostos pela equipa de investigação, no início da execução do projeto por detrás desta reflexão. No primeiro grupo de indicadores, há uma preocupação com a caracterização socioeducativa dos participantes, bem como com as especificidades de cada uma das atividades. No segundo grupo de indicadores pretender-se-ia medir, principalmente, os efeitos diretos (sobre os alunos envolvidos) e indiretos (sobre o universo alargado de alunos) de cada uma das ações. Reconhece-se o carácter ambicioso destes indicadores, especialmente numa fase avançada de implementação do PIICIE e não tendo estes sido contemplados no seu arranque. Revelou-se, assim, de extrema dificuldade a recolha de dados para dar resposta a esta bateria de indicadores. Adicionalmente, a terceira ação (Observatório de Monitorização e Apoio ao Sucesso Escolar) não foi alvo de qualquer caracterização e/ou avaliação, não só pelas dificuldades inerentes à sua quantificação (ou, em alternativa, inquirição), mas também pelo seu estágio de desenvolvimento aquém do desejável.

Pretende-se, de seguida, abordar estes e outros desafios, identificados quer a partir do caso de estudo, quer resultantes da investigação transversal que visava a obtenção de um panorama geral da formulação, implementação e avaliação dos PIICIE.

Tabela 2 – Proposta de matriz de indicadores de caracterização e de avaliação das ações

Ação	Objetivo	Indicadores de caracterização	Indicadores de avaliação
Equipa Multidisciplinar	Apoiar alunos com claros indicadores de desmotivação e insucesso escolar	Constituição da equipa multidisciplinar Caracterização socioeducativa dos alunos (aproveitamento escolar, ASE, NSE, etc.) Planos individuais elaborados para os alunos, por ano letivo, em cada AE (n.º) Ações e campanhas de sensibilização, por ano letivo, em cada AE (n.º) Reuniões e momentos de contacto com os Encarregados de Educação (n.º)	Evolução dos níveis de sucesso escolar e aproveitamento dos alunos abrangidos pela ação
Viva as Férias	Atividades lúdicas para reforço de competências e de uma imagem positiva face à escola	Caracterização socioeducativa dos alunos (aproveitamento escolar, ASE, NSE, etc.) Domínios temáticos das atividades realizadas Dinamizadores envolvidos (n.º)	Evolução dos níveis de sucesso escolar e aproveitamento dos alunos abrangidos pela ação Evolução do aproveitamento dos alunos em cada domínio curricular associado à temática das ações em que participaram
Observatório de Monitorização e Apoio ao Sucesso Escolar	Plataforma para acompanhamento e monitorização das políticas educativas municipais	Reuniões internas para desenho da plataforma (n.º) Periodicidade da atualização de conteúdos	Evolução dos acessos e tráfego na plataforma
Educação 5.0	Recurso à tecnologia como facilitadora da aprendizagem	Conteúdos por cada uma das dimensões temáticas da plataforma (Educação para a Cidadania, Espaço de Conteúdos Curriculares, Espaço do Currículo Local) (n.º) Ações de formação para utilização da plataforma (direcionadas a docentes e Encarregados de Educação), por ano letivo, em cada AE (n.º) Tablets atribuídos a cada escola do 1.º CEB Rácio do número de alunos por tablet, por ano letivo, em cada escola Ações de capacitação/workshops/debates, por ano letivo (n.º) Docentes, alunos e Encarregados de Educação participantes nas ações de capacitação/workshops/debates, por ano letivo (n.º) Caracterização dos participantes, por AE (docentes: ciclo de estudos, área curricular, idade, etc.; alunos: ciclo de estudos, idade, etc.; Encarregados de Educação: idade, escolaridade, integração em Associações de Pais)	Evolução dos níveis de sucesso escolar e aproveitamento dos alunos envolvidos nas Olimpíadas do Património Evolução dos acessos e tráfego na plataforma
Hora de Programar	Aprendizagem da programação enquanto competência essencial e articulada com outras disciplinas	Caracterização socioeducativa dos alunos (aproveitamento escolar, ASE, NSE, etc.)	Evolução dos níveis de sucesso escolar e aproveitamento dos alunos abrangidos pela ação Diagnóstico da literacia digital dos alunos Alunos com dificuldades na utilização de hardware e software informático (n.º e %)
Hora de Experimentar	Promoção das Ciências Experimentais e Naturais para o estímulo de competências essenciais	Caracterização socioeducativa dos alunos (aproveitamento escolar, ASE, NSE, etc.) Domínios temáticos das atividades realizadas Sessões realizadas em cada AE, por ano letivo (n.º)	Evolução dos níveis de sucesso escolar e aproveitamento dos alunos abrangidos pela ação Resultados das provas de aferição do 2ºano de Estudo do Meio, em cada AE Nível de aproveitamento dos alunos do 5.º ano em cada um dos 4 AE abrangidos, na disciplina de Ciências da Natureza

4. Desafios na avaliação ex-post dos PIICIE

4.1. Avaliação ex-ante

A avaliação ex-ante dos PIICIE do quadro 2014-2020 passou, principalmente, pelo diagnóstico de desafios locais e/ou intermunicipais, no âmbito da Educação³, sendo, conseqüentemente, contratualizadas metas no sentido de combater aqueles. As metas teriam, obrigatoriamente, de passar pelos indicadores avançados nos editais de candidatura (Tabela 3), sendo selecionados aqueles que as entidades considerem mais pertinentes:

Tabela 3 - Indicadores de realização e de resultado dos POR

	Indicadores de Realização	Indicadores de Resultado
PO Norte	Alunos envolvidos nas atividades de combate insucesso escolar, por nível de educação (EPE, EB, E	Operações do Plano implementadas
	Municípios envolvidos no Plano	Redução da taxa de alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB e Secundário com níveis negativos (a pelo menos um disciplina) dos anos curriculares abrangidos
	Agrupamentos/Escolas não agrupadas envolvidos operação	Redução da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos
	Associações de Pais envolvidas no Plano	
PO Centro	Medidas de cada operação implementadas (%)	
PO Lisboa	Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrup:	
PO	envolvidas na operação	
Alentejo		

Adicionalmente, vários destes indicadores estão patentes, também, nos avisos de candidatura de outras tipologias de operações da mesma prioridade de investimento, tais como os TEIP. Poderá esta partilha (estratégica) de indicadores assumir que não é possível isolar os efeitos de cada política?

Proposta: formular indicadores contextuais e decorrentes de um diagnóstico consequente

Devido à diversidade intrínseca dos territórios, argumenta-se a favor da formulação de indicadores em coerência com o detalhado diagnóstico previamente elaborado. Por via das suas especificidades, estes

³ A memória descritiva compreendida na candidatura de cada entidade deveria integrar a caracterização socioeducativa do território, relevando os desafios a que a operação cofinanciada poderia dar resposta.

indicadores, tão contextuais quanto possível, não têm espaço nos editais, mas podem figurar nas memórias descritivas das candidaturas. Deve, assim, ser criada a estrutura de incentivos adequada para que ao diagnóstico se siga uma proposta de indicadores alinhada e conseqüente com aquele.

A formulação destes indicadores deve, adicionalmente, ser acompanhada do desenho da matriz e estratégia de recolha de informação, designadamente no que diz respeito aos dados longitudinais sobre os participantes envolvidos, facilitadores de futuras avaliações de impacto. Ainda que as atuais matrizes de avaliação tendencialmente implementadas no âmbito dos PIICIE permitam conhecer, em detalhe, a execução das ações e até os seus hipotéticos efeitos indiretos, estão longe de conseguir aferir o real impacto sobre os participantes diretos nas ações. Constatou-se, aliás, no decorrer do projeto, que as entidades beneficiárias (não circunscritas ao Município X) gostariam de conduzir avaliações de impacto, mas não dispõem das metodologias e meios necessários para tal.

Assim, a vontade de seguir opções metodológicas mais sofisticadas, como a análise contrafactual ou a teoria da mudança deve ser contemplada desde logo na avaliação ex-ante, de modo a que se erga a estrutura necessária para tal empreendimento. Por todos estes motivos, a avaliação ex-ante deve ser encarada não apenas como uma formalidade requerida em sede de candidatura, mas como um requisito essencial para o sucesso do projeto e o seu acompanhamento.

4.2. Acesso à informação e articulação inter-institucional

O desfasamento temporal na publicação de estatísticas educativas, assim como a conciliação de bases de dados, pode comprometer a resposta avaliativa rigorosa e em tempo útil. Perante o PIICIE, do Município X, com execução entre o ano letivo 2017/18 e o 1.º período do ano letivo 2021/22, os dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) para as taxas de retenção e desistência e de níveis negativos apenas chegavam ao ano letivo 2019/20, à data de elaboração do estudo. Deste modo, torna-se impossível considerar todos os anos letivos de implementação do PIICIE. Adicionalmente, ocorrem as inevitáveis identificações de ocasionais gralhas e falhas de informação.

Como já se procurou transmitir, crê-se que a avaliação dos PIICIE não se esgota na medição de um par de indicadores padronizados de desempenho educativo. Para o

acompanhamento e monitorização dos projetos, quer municipais, quer intermunicipais, requer-se uma proximidade entre os agentes das entidades beneficiárias (municípios e CIM) e os agentes educativos, de modo a obter informação e dados mais detalhados. Poderão ser os agentes da administração e gestão escolar os mais capacitados para fornecer informação específica e contextual incidente sobre:

- Indicadores de realização (e.g. n.º de alunos envolvidos nas ações da operação; n.º de Associações de Pais e outras entidades envolvidas);
- Indicadores complementares de caracterização e avaliação (e.g. caracterização sociodemográfica dos alunos participantes nas atividades; resultados dos alunos em disciplinas-chave, associadas às respetivas ações em matérias afins).

Proposta: reforçar o papel de municípios e CIM na gestão de estatísticas educativas

De forma a contornar estes desafios, propõe-se que seja consolidado o papel e posicionamento dos municípios e das CIM como intermediários entre a dimensão escolar e a dimensão nacional da governação, designadamente

no que diz respeito às estatísticas educativas. Compreende-se que a DGEEC constitua a gatekeeper das estatísticas educativas nacionais, mas, suportadas pelo processo de descentralização, as unidades de governo subnacionais deveriam ver reforçadas as suas responsabilidades neste domínio. Aliás, por meio da interoperabilidade de sistemas, tal reforço não implicaria maiores encargos administrativos e beneficiaria o desenho de iniciativas de base territorial.

Mas nem só de recolha de dados se deve fazer o processo de articulação entre as entidades beneficiárias e as instituições de educação e formação. O acompanhamento da execução do projeto, materializado na partilha de dificuldades e sucessos, determina o seu sucesso, designadamente através da possibilidade de ajustamentos incrementais. Recém-entradas no processo de formulação e implementação de políticas e instrumentos educativos, as CIM devem estar dotadas dos efetivos recursos financeiros e humanos que garantam uma execução bem-sucedida do projeto do qual são beneficiárias. A consolidação e reforço das parcerias aumentam, assim, a probabilidade de mobilização de recursos e de capacidade (Silva et al., 2018).

4.3. *Accountability e divulgação*

A monitorização e avaliação dos PIICIE são, ainda, empreendimentos maioritariamente

internos das entidades beneficiárias, chegando posteriormente às autoridades de gestão dos fundos. A informação pública encontra-se dispersa e não chega de forma sistematizada à comunidade educativa, o que poderá contribuir para uma visibilidade dos PIICIE (e outras políticas cofinanciadas) inferior ao desejável. A região Norte encetou um meritório trabalho de divulgação periódica dos seus PIICIE; por outro lado, os meios de comunicação institucional e social dos territórios tendem, igualmente, a publicar artigos e reportagens sobre estas ações. Porém, esta informação, avulsa e acedida em domínios muito específicos, deveria estar reunida e integrada, quiçá num Observatório, juntamente com outras políticas e indicadores de desempenho. Mesmo em territórios com Observatórios de Educação ativos, a informação nem sempre se encontra toda reunida e articulada. A multiplicação e dispersão de plataformas, ainda que introduza melhorias na transparência e prestação de contas, diminui a possibilidade de uma visão integrada do panorama e das políticas educativas dos diversos territórios.

<p>Proposta: corrigir o subaproveitamento dos Observatórios municipais de monitorização da Educação</p>	<p>Mais do que apresentar a configuração da rede escolar e os inscritos em cada ciclo de estudos e instituição de educação e formação, os Observatórios constituem, assim, valiosas oportunidades para dar visibilidade e acompanhar a implementação dos PIICIE, justamente nessa lógica integrada com outras políticas.</p>
--	--

Não será desejável adicionar camadas à já complexa teia de responsabilidades administrativas dos agentes educativos, pelo que, idealmente, se deveria retirar um maior proveito da interoperabilidade de sistemas. Os Observatórios Municipais de Educação deverão, aliás, usufruir desta interoperabilidade e reunir, de forma organizada e interativa, os dados sobre a caracterização educativa do território. Deste modo, o projeto que originou a presente reflexão tem como output vários painéis de informação que permitem consultar isoladamente e/ou relacionar algumas variáveis associadas aos PIICIE, de forma propositiva e exemplificativa do que poderiam ser os hipotéticos painéis “oficiais”.

4.4. Valor acrescentado do co-financiamento

A presente reflexão argumenta que a avaliação de uma política cofinanciada deverá considerar alguns elementos distintos da avaliação de políticas não cofinanciadas. Há, desde logo, uma necessidade de identificar e provar o valor acrescentado do

cofinanciamento (Mairate, 2007). Por outro lado, importa, também, formular indicadores que consigam capturar dinâmicas de governação multinível e reforço de parcerias (Roberts, 2003), uma vez que este é um dos objetivos da Política de Coesão (Comissão Europeia, 2017).

Aparenta haver um consenso em torno do contributo dos fundos europeus para a evolução positiva dos resultados educativos, designadamente do abandono escolar precoce (IESE et al., 2021). Torna-se, no entanto, complexo discernir o valor acrescentado do cofinanciamento, em medidas que visam a elevação da qualidade do sistema educativo, como os PIICIE. Algumas perceções, aferidas por meio de entrevistas, apontam para um papel valioso do cofinanciamento, uma vez que se verifica, no terreno, um receio sobre o seu fim e o conseqüente impacto na “capacidade de produção de efeitos das ações dos Planos” (IESE et al., 2021, p. 46).

No que diz respeito às dinâmicas de parcerias e governação multinível, e ainda que tenhamos mencionado a necessidade de elementos distintos nos processos de avaliação, consideramos que os princípios e tendências da avaliação das escolas poderão ser úteis. O terceiro ciclo de avaliação externa das escolas é explícito nos referentes associados à mobilização e grau de satisfação da comunidade educativa, bem como ao envolvimento das famílias (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2019). No domínio da governação multinível horizontal, na dimensão local, poderão ser mobilizados alguns dos indicadores compreendidos nestes referentes e campos de análise. Resta, no contexto dos PIICIE, aferir a eficácia e eficiência dos arranjos de governação intermunicipal e municipal, explorando os seus processos de negociação (Hooghe & Marks, 2003).

5. Propostas adicionais

Há vários caminhos que podem ser seguidos, de modo a reforçar a robustez das metodologias dos PIICIE ou semelhantes programas cofinanciados de combate ao insucesso escolar. As propostas que temos vindo a avançar neste âmbito (e que agora completamos) não se devem circunscrever a esta ação, traduzindo princípios orientadores de uma avaliação integrada das políticas educativas.

Proposta: atualizar o leque de indicadores de sucesso educativo	Por exemplo, verifica-se uma urgência em projetar e privilegiar os indicadores de equidade (Conclusão no Tempo Esperado e Percursos Diretos de Sucesso dos
--	--

alunos em condições mais vulneráveis), tal como já tem sido orientação nacional (DGEEC, 2022; POCH, 2021). A centralidade destes indicadores permitirá colmatar algumas das insuficiências apresentadas pelas taxas de retenção e desistência e de níveis negativos, assim colocando matérias de justiça e equidade no centro da discussão.

Proposta: criar uma plataforma nacional de caracterização, monitorização e avaliação das políticas educativas	Cofinanciadas ou não, as políticas educativas merecem uma visibilidade que apenas se consegue com a atualização sistemática e rotineira (idealmente por meio da interoperabilidade de sistemas) de uma plataforma de continuidade. A dispersão de informação por plataformas como as estatísticas da DGEEC, o Infoescolas, o BIME – Plataforma de Informação Edu ou até a recém-criada RELEVO (Comunidade Nacional de Boas Práticas Educativas) dificulta a visão integrada e de causalidade que se pretende. Uma plataforma nacional, integradora, com dados abertos (quando possível), facilitaria este objetivo, especialmente se apresentasse alguma interatividade.
--	--

Voltando aos PIICIE, outros desafios não devem ser ignorados. Esta foi a primeira edição dos PIICIE, coincidindo com um período particularmente desafiante da vida das sociedades e das comunidades educativas. Vários planos tiveram, inevitavelmente, de ser ajustados. Todavia, como o caso de estudo demonstrou, houve planos executados com grande sucesso, chegando, até, a gerar efeitos de spill over, na medida em que as entidades beneficiárias asseguram a sua extensão e continuidade, quer a outros públicos, quer posteriormente ao período de execução do cofinanciamento. Foi o caso do Município X, em estudo.

Deve, por fim, ser encetada uma reflexão sobre os desafios e oportunidades do crescente envolvimento das entidades intermunicipais na formulação dos instrumentos e políticas educativas. Se há quem mencione hipotéticas perdas de eficiência decorrentes dos arranjos intermunicipais (Allers & de Greef, 2017; Garrone et al., 2012), não serão de somenos relevância os problemas de ação coletiva e de delegação/externalização, na medida em que a complexificação da teia de governação pode levar a desvios por parte do agente que executa as orientações do principal. Estes desvios podem ter subjacentes diferentes causas: preferências divergentes, falhas de informação, ou até mesmo a expectativa de obtenção de outros benefícios políticos (Strøm, 2003). Ainda assim, o estudo de Silva et al. (2018) aponta para oportunidades e perceções positivas face aos arranjos intermunicipais.

6. Observações finais

Perante o início de um novo quadro financeiro plurianual (2021-2027), a continuidade de dificuldades estruturais e a emergência de renovados desafios, num contexto económico e social particularmente complexo, são várias as lições a retirar da experiência de avaliação dos PIICIE.

Ainda que se aplauda o seu sucesso, são, ainda, reduzidos os contributos sobre o seu real impacto. Para tal, em muito contribui a curta vigência dos PIICIE, obstaculizada, ainda, pelo contexto pandémico. A aferição de indicadores de desempenho como aqueles que melhor permitem perceber o efeito dos PIICIE é a opção possível, mas argumentamos que devem ser combinados quer com indicadores mais específicos e contextuais, quer com indicadores focados no próprio processo de implementação dos PIICIE.

Deixar espaço para alguma flexibilidade poderá ser sensato (como as circunstâncias pandémicas evidenciaram), mas cremos que deve ser depositado um esforço ainda mais profundo na delimitação de objetivos e metas associados a cada ação, do ponto de vista dos participantes, das atividades e dos respetivos resultados. Ainda que possa aparentar ser um exercício abstrato, tal delimitação é essencial para o confronto posterior entre aquilo que foi formulado e o que foi alcançado. É, assim, expectável que esta avaliação gere evidências e aprendizagens, futuramente mobilizadas para a formulação de políticas mais robustas e para a indução de mudanças (Sanderson, 2002).

Referências bibliográficas

- Agência para o Desenvolvimento e Coesão. (sem data). *Monitorização - Enquadramento*. Obtido 23 de Agosto de 2022, de <https://www.adcoesao.pt/fundos/portugal-2020/monitorizacao/enquadramento/>
- Allers, M. A., & de Greef, J. A. (2017). Intermunicipal cooperation, public spending and service levels. *Local Government Studies*, 44(1), 127–150. <https://doi.org/10.1080/03003930.2017.1380630>
- Bachtler, J., & Michie, R. (2007). A New Era in EU Regional Policy Evaluation? The Appraisal of the Structural Funds. *Regional Studies*, 29, 745–751. <https://doi.org/10.1080/00343409512331349353>
- Comissão Europeia. (2017). *Supporting local partnerships*. <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=54&langId=en>
- Comunidade Intermunicipal do Cávado. (2021). *PIICIE do Cávado: metodologia e resultados. Capacitação para a Inovação na rede educativa do Cávado*.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República n.º 21/2019, Série I.
- DGEEC. (2022). *Resultados Escolares: Sucesso e Equidade*.
- Ferrão, J., & Mourato, J. (2011). Evaluation and Spatial Planning in Portugal: From legal requirement to source of policy-learning and institutional innovation. Em J. F. Dasí (Ed.), *From Strategic Environmental Assessment to*

Territorial Impact Assessment: Reflections about evaluation practice (pp. 141–166). Publicacions de la Universitat de València.

Garrone, P., Grilli, L., & Rousseau, X. (2012). *Management Discretion and Political Interference in Municipal Enterprises. Evidence from Italian Utilities*. *Local Government Studies*, 39(4), 514–540. <https://doi.org/10.1080/03003930.2012.726198>

Hooghe, L., & Marks, G. (2003). Unravelling the central state, but how? Types of multi-level governance. *American Political Science Review*, 97(2), 233–243. <https://doi.org/10.1017/S0003055403000649>

IESE, ISCTE, & PPLL Consult. (2021). *Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens*. <https://doi.org/10.38116/bapi25>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas - Quadro de Referência*.

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, Diário da República n.º 157/2018, Série I.

Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, Diário da República n.º 176/2013, Série I.

Mairate, A. (2007). The «added value» of European Union Cohesion policy. *Regional Studies*, 40(2), 167–177. <https://doi.org/10.1080/00343400600600496>

Martins, C., Pires, D., Mesquita, E., & Mesquita, C. (2020). Sucesso educativo: um projeto em e para a ação. Em R. P. Lopes, C. Mesquita, E. M. Silva, & M. V. Pires (Eds.), *V Encontro Internacional de Formação na Docência. A investigação em Educação no cruzamento de fronteiras*. (pp. 684–694). Instituto Politécnico de Bragança.

Martins, P., Pinto, A., Costa, E., & Abreu, A. (2022). Digital Transformation in the Teaching and Learning Process: Case Study of a School of the Future. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 256, 1015–1025. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5063-5_83/COVER

Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2021). Inclusão e inovação nas escolas - contributos de um projeto intermunicipal para a promoção do sucesso escolar. *Millenium*, 2(9), 261–269. <https://doi.org/10.29352/mill029e.23767>

Norte 2020. (2022). *Educação para Todos | Norte 2020*. <https://www.norte2020.pt/educacaoparatodos>

Pedro, M. I. R., Paixão, M. P., & Cordeiro, P. (2021). *Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar. Estudo de avaliação de impacto com crianças do 1.º CEB no concelho de Leiria*.

POCH. (2021). *Novo indicador de equidade na educação*. <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=750>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. Diário da República n.º 70/2016, Série I.

Roberts, P. (2003). Partnerships, programmes and the promotion of regional development: An evaluation of the operation of the structural funds regional programmes. *Progress in Planning*, 59(1), 1–69. [https://doi.org/10.1016/S0305-9006\(02\)00059-4](https://doi.org/10.1016/S0305-9006(02)00059-4)

Sanderson, I. (2002). Evaluation, Policy Learning and Evidence-Based Policy Making. *Public Administration*, 80(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00292>

Silva, P., Teles, F., & Ferreira, J. (2018). Intermunicipal cooperation: The quest for governance capacity? *International Review of Administrative Sciences*, 84(4), 619–638. <https://doi.org/10.1177/0020852317740411>

Strøm, K. (2003). Parliamentary Democracy and Delegation. Em K. S. Strøm, W. C. Müller, & T. Bergman (Eds.), *Delegation and Accountability in Parliamentary Democracies* (pp. 55–106). Oxford University Press.

O contexto da supervisão de Estágios Pedagógicos na Formação Inicial de Professores em Angola: o contraste dos normativos entre o ideal e o real

Fernando Rogério Manuel Ngio

Doutorando em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica-Universidade do Minho

CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho

manuelrogerio453@gmail.com

Maria Teresa Machado Vilaça

CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho

tvilaca@ie.uminho.pt

Resumo

A investigação tem vindo a mostrar de forma clara a relevância da supervisão pedagógica na formação de professores (Alarcão & Tavares, 2003-2007; Formosinho, 2002; Alarcão & Canha, 2013; Mesquita & Roldão, 2017; Moreira, 2015; Monteiro & Vieira, 2017; Monteiro, 2019). No entanto, no contexto angolano, nem sempre o que os normativos prescrevem se observa na realidade prática das escolas de formação de professores (escolas de Magistério) a nível do acompanhamento e supervisão de estágios pedagógicos, apesar da formação de professores identificar-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor ligado à supervisão pedagógica, enquanto uma das estratégias de encorajamento da articulação entre a teoria e a prática na formação inicial (Monteiro & Vieira, 2015), do desenvolvimento de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes profissionais (Alarcão & Tavares, 2003). Na formação inicial de professores em Angola, o estágio é realizado em escolas de aplicação, supervisionado por um professor tutor (PT) e por um professor acompanhante (PA) da escola de formação (Magistério), cuja função subentende-se ser a de um supervisor pedagógico (Instituto Nacional de Investigação e de Desenvolvimento da Educação-INIDE, 2009, atualmente Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação, INADE).

Em suma, o estudo ora apresentado, é o primeiro da tese de doutoramento sobre “Potencialidades da formação para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de Escolas de Magistério em Malanje, Angola” e visa responder à seguinte questão de investigação: Que modelos de supervisão e competências formativas são exigidas aos professores acompanhantes de estágio e professores tutores, nos normativos e regulamentos legais do Ministério da Educação-MED, nos Gabinetes provinciais de educação e nas escolas de formação de professores?

Para analisar a Legislação do Ministério da Educação, Gabinetes Provinciais de Educação e Escolas de Formação de Professores foi elaborada uma grelha de análise, que incluiu entre outras categorias e subcategorias: i) Características do processo de supervisão pedagógica na formação inicial: princípios norteadores, objetivos, tipo de supervisores, papel do supervisor; ii) Características da implementação da supervisão: a nível nacional, provincial e municipal. Os resultados encontram-se em fase de tratamento, no entanto, já se observou que o que prescrevem os normativos legais contrasta, até certa medida, com o que se observa na prática real de formação inicial dos professores.

Introdução

Regra geral, os normativos prescrevem e/ou deveriam perspetivar aquilo que se vai evidenciar na prática, permitindo deste modo uma simbiose “perfeita” entre o ideal e o real. A educação e formação sempre constituíram uma preocupação para as sociedades, pois através dela os governos têm procurado capacitar os cidadãos, garantindo um desenvolvimento sustentável da própria sociedade. Nesta conformidade, o governo de Angola tem procurado acompanhar estas dinâmicas por intermédio da implementação de reformas curriculares no Sistema de Educação e Ensino do país (Lei nº13/01, Lei nº17/16, Lei nº32/20, Decretos presidenciais nº273/20-205/18, INADE, 2020, Plano Mestre de Formação de Professores-PMFP, 2008), com o propósito de responder a estes chamados da formação dos cidadãos e sobre as necessidades do país.

Todavia, nem sempre o que prescrevem os normativos no âmbito da formação inicial de professores se observa na realidade prática, concretamente no âmbito do processo de acompanhamento e supervisão de estágios pedagógicos nas escolas de Magistério (Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário), o que na verdade se opõe aos ideais das boas práticas educativas, que no entender de Mesquita et al. (2020) “pressupõe que a supervisão apoie esse processo, facilitando a integração dos formandos na dinâmica pedagógica da escola/agrupamento e a (re)construção de saberes sobre a mesma” (p. 313).

Porém, apesar dos esforços e investimentos notórios que se tem vindo a fazer neste setor, e da crescente valorização da supervisão da prática supervisiva na formação de professores, do desenvolvimento do sistema de ensino, assim como, do trabalho colaborativo na esfera da docência, (Alarcão & Tavares, 1978, 2003; Roldão, 2008, 2009; Mesquita & Roldão, 2017; Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2009), no contexto angolano esta realidade ainda está aquém do expectável, face à real importância da supervisão pedagógica e do trabalho desempenhado pelos supervisores pedagógicos na formação de professores, quer na formação inicial e contínua, quer no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de ensino.

Portanto, para responder à pergunta de investigação sobre “que modelos de supervisão e competências formativas são exigidas aos professores acompanhantes de estágio e professores tutores, nos normativos e regulamentos legais do Ministério da Educação, nos Gabinetes provinciais de educação e nas escolas de formação de professores?” formulou-se

os seguintes objetivos de investigação:

- Caracterizar os modelos de supervisão e as competências formativas exigidas nos normativos legais do Ministério da Educação, bem como os Gabinetes Provinciais de Educação e nas Escolas de Formação de Professores para os professores supervisores e acompanhantes de estágio;
- Identificar os mecanismos e estratégias que o Ministério da Educação, bem como os Gabinetes provinciais de educação e as escolas de formação de professores têm adotado para a formação contínua de professores acompanhantes e supervisores de estágios pedagógicos.

Com isso, para a análise da Legislação do Ministério da Educação, Gabinetes Provinciais de Educação e Escolas de Formação de Professores foi elaborada uma grelha de análise, que incluiu entre outras categorias e subcategorias as seguintes:

- Características do processo de supervisão pedagógica na formação inicial: princípios norteadores, objetivos, tipo de supervisores, papel do supervisor;
- Características da implementação da supervisão: a nível nacional, provincial e municipal.

1. Resultados Preliminares

1.1. A prática de supervisão pedagógica nos cursos de formação inicial de professores

A formação inicial representa uma das primeiras etapas para o exercício da atividade docente, que deverá estar dependente de um longo e *continuum* processo de formação para um exercício pleno da profissão (Flores, 2017), o que quer dizer que a prática de supervisão pedagógica é de capital importância antes e durante o decorrer de todo este processo de melhoria e aquisição de novas competências profissionais (Mesquita & Roldão, 2017). A respeito disto, Mesquita (2011) argumenta que a formação inicial determina grande parte da aquisição de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino já como professores (na prática pedagógica/estágios) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional.

Para exercer as funções de supervisor de práticas de ensino em Angola, isto é, nos estágios pedagógicos na formação inicial de professor para o Ensino Geral (Escolas de Magistérios),

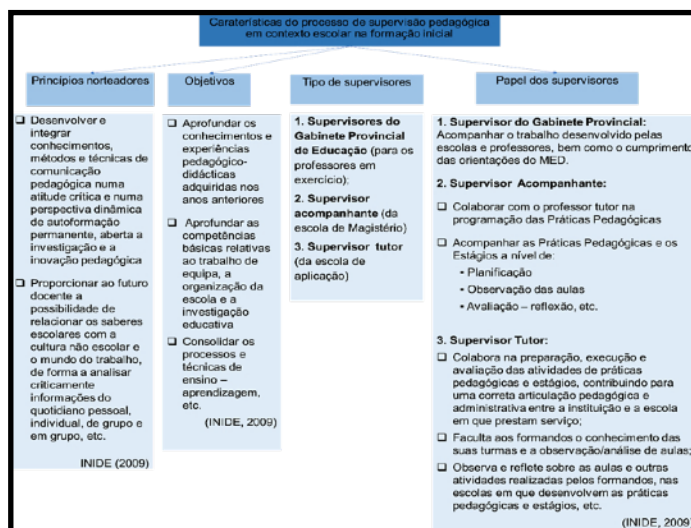
são selecionados profissionais com perfis minimalistas, restritos ao nível da escolaridade, experiência profissional e/ou experiência no exercício dessas funções (Monteiro & Vieira, 2017). No entanto, na maioria das circunstâncias nem sempre esta seleção minimalista apontada por Monteiro e Vieira (2017) é tida em consideração, pela escassez de professores que atendam a este perfil. Para o efeito, muitas vezes, as escolas de Magistério veem-se no dever de escolher professores para o exercício de supervisão de práticas de ensino (professores acompanhantes-PA) de forma aleatória, por conta da necessidade para o exercício da referida atividade. Esta situação tem comprometido de certo modo o aprimoramento das aprendizagens práticas do futuro professor, reconhecendo que a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por aglutinação de saberes (académico, prático e transversal), pelo que a presença do supervisor pedagógico enquanto formador diante do formando é justificada pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre os saberes, pela análise e reflexão que o referido processo impõe (Pereira & Fraga, 2017).

Todavia, de acordo com Alarcão (2009), reconhece-se o papel fundamental que a supervisão pedagógica representa nos dias de hoje, pelo facto de assumir como uma das funções a dinamização, acompanhamento e desenvolvimento dos professores, não se limitando à formação inicial de professores, mas à de toda a comunidade. Ou seja, de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa (Alarcão, 2009), por intermédio da monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação (Vieira, 1993). Por essa razão, de acordo com os pressupostos anteriores, em nosso entender torna-se necessária a prática do processo de supervisão pedagógica em todas as atividades que têm lugar na escola, pois acredita-se que o desenvolvimento profissional docente e a qualidade de ensino estão estreitamente ligadas à atividade de supervisão pedagógica. Para isso, invoca-se a necessidade de uma supervisão colaborativa (Alarcão & Canha, 2013). No entanto, para haver supervisão colaborativa é necessário ultrapassar alguns obstáculos subjacentes ao referido processo, como o facto de ser utilizada apenas na formação inicial, na preparação de futuros professores, ou quando surgem problemas ligados às práticas letivas, recorrendo à observação de aulas (Barreira et al., 2020). Por outro lado, a falta de tempo, a incompatibilidade de horários para fazer a observação de aulas dos alunos

estagiários, são também alguns dos fatores que têm limitado igualmente o reconhecimento das potencialidades da supervisão pedagógica na melhoria do trabalho dos futuros professores.

O número excessivo de alunos estagiários é tido como o mais recorrente no contexto angolano, pois o professor acompanhante (PA) que supervisiona os estágios, debate-se muitas vezes no exercício das suas atividades com estas e outras situações: o número excessivo de alunos estagiários com os quais deverá trabalhar, a incompatibilidade dos horários, o cumprimento dos tempos letivos, etc. Contudo, reconhece-se algum esforço que se tem vindo a evidenciar neste âmbito por parte do Ministério da Educação, Gabinetes Provinciais de Educação e as Escolas de Magistério, para o cumprimento dos objetivos da formação dos futuros professores e, no sentido de atender aos perfis de saída dos mesmos. Em forma de síntese, apresentamos a figura 1, onde são apresentadas as características do processo de supervisão pedagógica em contexto escolar na formação de professores, como princípios norteadores, objetivos, tipos de supervisores e os papéis exercidos pelos mesmos.

Figura 1 - Características do processo de supervisão pedagógica em contexto escolar na formação inicial de professores



Fonte: Autores, 2022.

Por fim, apesar de todo o esforço e investimento que se tem vindo a fazer no Sistema de Ensino do país, deve deixar-se claro que a prática de supervisão profícua e que representa a sua verdadeira essência, ainda constitui um sonho em Angola (Monteiro & Vieira, 2017)

por razões, como: a falta de autonomia da supervisão pedagógica no Sistema Educativo e o desconhecimento dos papéis e competências do supervisor pedagógico como temos vindo a destacar; a falta de formações (específicas) ligadas à prática de supervisão, o que de certa forma serve de retrocesso para este processo. Ademais, a incapacidade para supervisionar regularmente e manter registos, assim como, para poder seguir os ciclos da supervisão (Alarcão & Tavares, 2003), constituem fatores condicionantes para a eficácia da supervisão nas escolas e do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

1.2. A Supervisão Pedagógica no Contexto da Legislação Angolana

Tal como evidenciam os normativos vigentes (Plano Mestre de Formação de Quadros - MED, 2008; Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico/Ministério da educação – MED, 2019; Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº17/16 e Lei nº32/20), no Sistema de Ensino angolano a supervisão pedagógica a nível da formação inicial é realizada sob a forma de estágios pedagógicos supervisionados, isto é, no Ensino Secundário Pedagógico (Escolas de Magistério), que consiste na concretização da parte teórica sob a orientação do professor que é especialista em Metodologia integrada da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário, conforme o caso, com a colaboração dos professores das áreas disciplinares e das Ciências da Educação, sempre que a análise dos problemas identificados exijam a participação de especialistas das áreas/disciplinas em questão.

O estágio é acompanhado pelo professor da escola anexa que é responsável pela turma, neste caso, o professor tutor (PT) (MED, 2019). Apesar das orientações claras evidenciadas nestes normativos, a realidade prática é diferente. Isto é, nota-se um certo contraste entre aquilo que os normativos prescrevem e o que se vive na realidade da formação prática dos futuros professores. Com efeito, o estágio é realizado nas escolas de aplicação e supervisionado por um professor acompanhante (PA) da escola de formação (Escola de Magistério), chamado de “supervisor pedagógico” e do professor titular (PT) da escola de aplicação. Em muitos casos, os referidos professores estão desprovidos de conhecimentos sobre a prática supervisiva, o que faz com que nem sempre consigam responder satisfatoriamente aos anseios e expectativas da formação prática dos futuros professores, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos práticos para o exercício da atividade docente.

Relativamente à formação contínua, a supervisão pedagógica consiste no controlo, acompanhamento, apoio didáctico, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada subsistema de ensino, estabelecidos na presente Lei (Lei nº17/16 art.116). Nestes termos, esta mesma supervisão que nem pode ser chamada de pedagógica, mas sim, supervisão administrativa, é realizada pelo titular do poder executivo, nos termos a regulamentar em diploma próprio, que é representado pelos Gabinetes Provinciais de Educação-GPE, por intermédio do Departamento de Inspeção da Educação. Ou seja, o trabalho de supervisão é desempenhado por este Departamento, por tratar-se do órgão cuja função lhe atribuída, que muitas vezes tem confundido os papéis e os espaços de atuação por parte dos seus intervenientes, o que de certo modo transpõe aquilo que é o objetivo real de uma atividade de supervisão, recaindo em um acto de “chefia”, “dirigismo”, “imposição”, “autoritarismo” (Vieira, 1993).

Como se se pode compreender, a supervisão é realizada por supervisores institucionais, que exercem um papel de inspetores institucionais e não propriamente de supervisores pedagógicos (Alarcão, 2009), fazendo com que a supervisão exercida por estes apresente um carácter normativo/administrativo e não de práticas de mudanças transformadoras das práticas dos professores e futuros professores (Vieira, 2009), cuja presença torna-se num incomodo e inibe o professor pelo facto deste não se sentir cómodo, confiante e livre para partilhar as suas dificuldades, receios, dúvidas e aflições por conta do clima pouco cordial que se vive durante o processo.

Com isso, opõem-se aquilo que se tem vindo a defender sobre uma verdadeira supervisão enquanto um processo humanista e desenvolvimentista, traduzido no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, como factores que promovem o crescimento e aprendizagem dos formandos (Gonçalves, 2009).

Deste modo, a atividade de supervisão torna-se contrária aos pressupostos a ela vinculados, quando se faz o uso da mesma para punir e sancionar os professores. A LBSEE, da Lei nº17/16, diz que,

As inconformidades constatadas nos actos de inspeção são objeto de correção de acordo com as recomendações pontuais e pelo plano específico de implementação das mesmas e em caso de

incumprimento ou gravidade são sujeitas a procedimento disciplinar ou criminal, conforme a situação, nos termos a regulamentar para cada subsistema de ensino (Lei nº17/16, art.117).

Contudo, embora seja reconhecido o valor intrínseco e extrínseco da supervisão no âmbito da formação inicial e contínua de professores, ainda é notória uma certa ambiguidade e escassez a nível da compreensão da supervisão pedagógica, em relação ao modo como deve ser operacionalizada e concretizada, dando significado a um perfil do supervisor que concretize os objetivos formativos subjacentes ao processo de estágio (Pimenta & Lima, 2012). De facto, esta ambiguidade opõe-se àquilo que tem sido os fundamentos apresentados por diversos autores em relação à supervisão pedagógica na formação de professores no que concerne ao trabalho colaborativo, desenvolvimento pessoal e profissional e melhoria da qualidade de ensino, (Alarcão & Tavares, 1978, 2003; Roldão, 2008; Mesquita & Roldão, 2017; Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2009), o que certamente deveria concorrer para uma construção coletiva de mudança de práticas na sala de aula, elevando o nível do rendimento e da aprendizagem dos alunos, da escola e o desenvolvimento profissional do próprio professor.

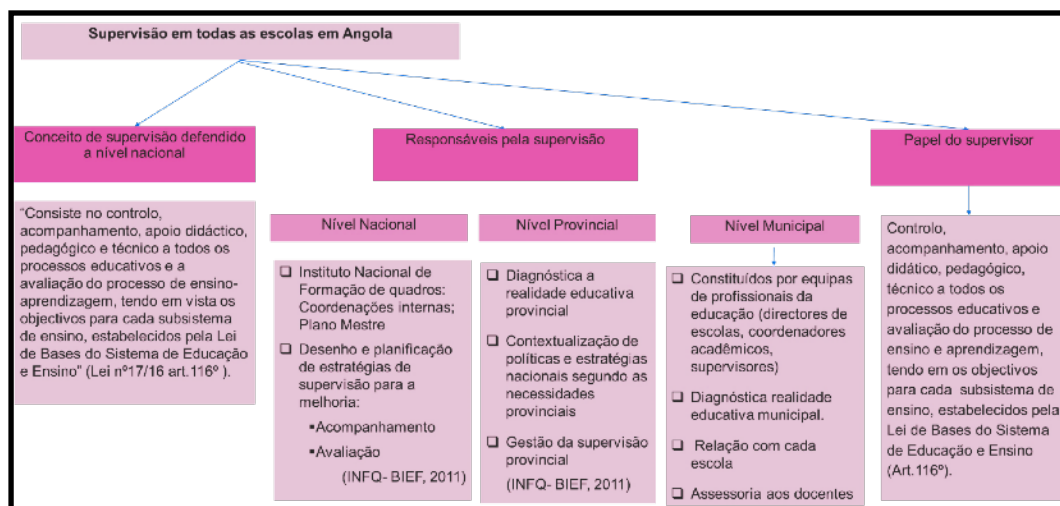
Em nosso entender, o supervisor pedagógico deve assumir-se como um agente que favorece a mudança e impulsiona novas aprendizagens. Isto é, planifica atividades e observa aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes e devolvendo um olhar crítico-reflexivo sobre a ação educativa.

Em suma, existem dificuldades e fragilidades em torno do processo de supervisão pedagógica no Sistema Educativo angolano a nível da formação inicial e contínua de professores, apesar de figurar entre as preocupações e pretensões do Ministério da Educação aquando da elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores-PMFP. Esse Plano previa num horizonte temporal de sete anos (2008-2015), dentre as várias preocupações do setor da educação, a formação de supervisores e formadores (vide, Eixo 4). Presentemente, estas e outras situações ainda são recorrentes, o que leva a refletir sobre a necessidade de um investimento maior e sustentável na formação e capacitação de quadros nacionais (formadores e supervisores pedagógicos) por parte da supraestrutura (Ministério da Educação-MED; Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação -INFQE), bem como por parte dos Gabinetes Províncias de Educação-GPE, no sentido de acolherem a demanda e as expetativas das escolas de formação de professores (Escolas de

Magistérios).

Com isso, elaboramos a figura 2, que contextualiza o conceito de supervisão pedagógica defendido a nível nacional em Angola, os responsáveis pela supervisão (a nível nacional; provincial e municipal) e o papel desempenhado pelo supervisor.

Figura 2- Contextualização da Supervisão na Formação inicial



Fonte: Autores, 2022

Contudo, consideramos ser necessário e urgente uma aposta maior a nível da formação de supervisores pedagógicos e de outros intervenientes. Por outro lado, é importante que haja uma relação salutar, cordial e profissional entre os supervisores institucionais e os professores no âmbito do processo de supervisão, de modo a que sejam alcançados os objetivos comuns desejados, por se considerar que “... a supervisão é fundamental para a resolução de problemas, apresentando-se como um aspeto facilitador para uma aprendizagem proficua por parte dos docentes, tendo a vantagem de, se for realizada num ambiente colaborativo, ser mais eficaz e eficiente” (Pedras & Seabra, 2016, p.229), facilitando a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competências e o grau de satisfação dos envolvidos (Alarcão & Canha, 2013).

2. Conclusões e Implicações

Os resultados ainda em fase de tratamento, dão conta que o que prescrevem os normativos em torno da formação inicial de professores contrasta, até certa medida, com o que se

observa na realidade prática de formação destes professores, apesar da importância e das evidências significativas em torno da supervisão pedagógica.

A falta de pessoal suficiente e qualificado formado em supervisão pedagógica a nível da supraestrutura do Ministério da Educação de Angola – MED e do Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação – INFQE, bem como nos Gabinetes Provinciais de Educação, que deveriam cobrir a demanda das escolas de Magistério em termos de formações de qualificação, são apontadas como algumas das razões para que a supervisão pedagógica ainda não seja um facto presente na realidade da formação dos futuros professores.

Esta falta de formação faz com que as escolas de Magistério de Angola careçam de planos e estratégias que lhes permita recrutar supervisores com competências de supervisão solidificadas, não só para integrar o quadro docente, mas também para um processo de formação a nível das escolas.

Com isso, as Escolas de Magistério de Angola encontram inúmeras dificuldades em supervisionar os estudantes em atividades de estágios pedagógicos, pelo facto que a maioria dos professores acompanhantes (PA) de estágios pedagógicos não têm formação ligada à supervisão pedagógica, fazendo com que as escolas escolham aleatoriamente os referidos professores, o que certamente contrasta com os normativos vigentes.

Portanto, assumimos a ideia que é necessário a criação e adoção de medidas potenciadoras de uma interação positiva entre a teoria e a prática, por intermédio de uma prática de supervisão reflexiva e promotora de uma aprendizagem coesa e que responda satisfatoriamente aos anseios e necessidades dos envolvidos e da própria sociedade.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 109-117. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/366>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Editora Medina.
- Barreira, C., Pessoa, T., Bidarra, M. da G. & Vaz-Rebello, P. (2020). Supervisão pedagógica nas escolas: o lugar dos observatórios Virtuais (pp. 2017-232). In A.I. Ribeiro, A.R. Luís, C. Barreira, E. Ribeiro-Silva, & N.A. Pires (Coord.), *A Supervisão Pedagógica no século XXI: Desafios da Profissionalidade Docente*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://www.researchgate.net/publication/346649105>.

Decreto Presidencial nº313/20 de 10 de setembro de 2020 – Plano de desenvolvimento Nacional 2020/2022 (Revisto). Diário da República, n.º199/20, Serie I. Imprensa Nacional.

Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-33.

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação., ISBN: 978-989-8841-16-2

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>.

Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d'Ingerie en Éducation et en Formation (INFQ & BIEF) (2011). *Supervisão Pedagógica no centro da Reforma Educativa em Angola*. MED. <http://docplayer.com.br/16492548-Supervisao-pedagogica-no-centro-da-reforma-educativa-em-angola-bief-infq.html>.

Instituto Nacional de Investigação e de Desenvolvimento da Educação - INIDE (2009). *Prática pedagógica-Formação de professores para o ensino primário-Reforma educativa*. Ministério da Educação -MED.

Instituto Nacional de Investigação e de Desenvolvimento da Educação & Ministério de Educação-INIDE-MED (2019). *Plano Curricular: Ensino Secundário Pedagógico*. Editora Moderna.

Instituto Nacional de Investigação e de Desenvolvimento da Educação - INIDE (2011). *Currículo de Formação de Professores - Reforma educativa*. Ministério da Educação -MED.

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – LBSE, Lei n.º17/16 de 7 de outubro de 2016. Diário da República, N.º 170, I Série, 12 de outubro de 2016. Luanda: Imprensa Nacional.

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – LBSE, Lei n.º32/20 de 12 de agosto de 2020. Diário da República, N.º 123, I Série, 12 de agosto de 2020. Luanda: Imprensa Nacional.

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.

Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2017). *Formação de Professores, a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Ministério da Educação -MED (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Documento técnico (2008-2016)*. Ministério da Educação -MED.

Ministério da Educação -MED (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Documento técnico (2008-2015)*. Ministério da Educação -MED.

Ministério da Educação-MED (2019). *Plano curricular do Ensino Secundário Pedagógico*. Editora Moderna.

Monteiro, I., & Vieira, F. (2017). Perceções da supervisão de estágio numa escola de formação em Angola. *EDUSER: revista de educação*, 9(2) : <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v9i2.101>.

Monteiro, M. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho-Instituto de Educação]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65715>.

Moreira, M. A. (2015). *A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas dos professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em profissionais*. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>.

- Pereira, G. & Fraga, N. (2017). A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores/ Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 435-451). CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://www.researchgate.net/publication/324058996>.
- Pimenta, S. M. & Lima, M. Do S. (2012). *Estágio e docência* (7ª ed.). Cortez.
- Roldão, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão*. Editorial Presença.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 30(106), 197-217. <http://www.cedes.unicamp.br>.

Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: um desafio a (re)pensar por pais e professores

Maria Manuela Neto Pascoal

Mestranda no Curso de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

manuelanetopascoal@gmail.com

Maria Odete Emygdio Da Silva

Professora Associada e Investigadora Integrada da Universidade Lusófona, Diretora do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

Resumo

Há vários anos que, em Portugal, a educação de todos os alunos se processa em escolas do Ensino Regular, sendo a Família um dos parceiros neste processo. O conceito de Inclusão, difundido pela Declaração de Salamanca, em 1994, foi reforçado por vários documentos resultantes de eventos internacionais, com particular destaque para a Declaração de Incheon, em 2015. Segundo este documento, que Portugal subscreveu, pretende-se que até 2030, a educação seja inclusiva e equitativa, de qualidade, e que se processe ao longo da vida. A inclusão, entendida no atual quadro legal, como educação inclusiva, é um desafio com que as escolas, os docentes, e os pais dos alunos, entre outros atores, se confrontam, sobretudo quando os alunos têm deficiências do domínio intelectual. De natureza qualitativa, a investigação realizada teve como objetivo analisar como os pais e professores de um aluno com deficiência intelectual percecionavam a sua inclusão numa turma de 1º ano do Ensino Regular de uma escola situada em Lisboa. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada com os pais (2), diretor (1), e professores (3) do aluno. Os dados tratados através de análise documental e de conteúdo evidenciaram que: as atitudes para com a inclusão destes alunos eram favoráveis; as expectativas quanto à evolução da sua aprendizagem académica prendiam-se com o conhecimento que alguns dos sujeitos tinham ou não tinham da problemática (para os pais e para um dos professores eram satisfatórias, para os outros entrevistados eram de algumas dúvidas, algumas das quais decorriam de estereótipos relativamente à deficiência); a articulação da escola com a família e entre os vários intervenientes evidenciava muitas fragilidades (com os pais, à exceção de duas reuniões formais, ficou pela informalidade; entre os outros atores foi essencialmente informal ou inexistente); o trabalho realizado com o aluno ficou aquém das suas capacidades, eventualmente prejudicado pela desarticulação entre os intervenientes. Há que repensar procedimentos e organização/gestão escolar, para chegar a cada aluno, cumprindo os princípios da ODS4 de equidade e inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Intelectual, Articulação entre Atores, Desafios da escola para o século XXI

Introdução

De acordo com os Normativos que enquadram a inclusão em Portugal, a educação de todos os alunos deve processar-se em escolas do Ensino Regular com as Família a desempenhar um papel de parceiro primordial neste processo. Cabe às escolas desenvolver as condições

para que os alunos tenham sucesso na aprendizagem, independentemente das suas capacidades (Barata, 2011). Tal não é possível sem uma boa articulação Escola-Família, porque as famílias detêm informação relevante para os professores, conhecendo bem as competências e as fragilidades dos seus educandos, que poderão funcionar como alavancas de desenvolvimento.

Decorrido mais de um quarto de século desde a Declaração de Salamanca, e não obstante os diversos desenvolvimentos conceptuais, mantém-se viva a discussão sobre a melhor forma de implementar uma educação verdadeiramente inclusiva. Alerta-nos Rodrigues (2019) “a Inclusão não é só colocar alunos diferentes na escola; é antes o que se faz para que desta presença não se origine desigualdade” (p. 3). A partilha de um espaço é insuficiente para uma Educação Inclusiva. Esta pressupõe que os alunos frequentem a turma, numa lógica de pertença e interajam com os seus colegas em todas as situações da vida diária escolar, porque é nessa interação que todos aprendem com todos, que crescem e se desenvolvem (Silva, 2019).

A investigação desenvolvida, de natureza qualitativa, teve como objetivo analisar como os pais e professores de um aluno com deficiência intelectual percecionavam a sua inclusão numa turma de 1º ano do Ensino Regular de uma escola situada em Lisboa. Ao nível das técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizou-se a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com os pais, coordenador de ciclo, professor titular, professor de educação física e professor educação especial. Para o tratamento de dados recorreu-se à análise documental e à análise de conteúdo, segundo as orientações de Ludke e André (2018) e de Estrela (2015).

Concluiu-se que, apesar da inclusão numa escola do Ensino Regular ser um direito que assiste a todos os alunos, independentemente das dificuldades que têm e não obstante os benefícios reconhecidos por todos os intervenientes no processo educativo e os imperativos legais, ainda enfrenta inúmeras dificuldades rumo a uma prática verdadeiramente efetiva. A mudança de mentalidades, o repensar de procedimentos e da organização/gestão escolar, são ainda elementos que continuam a carecer de reflexão e conseqüente melhorias de modo a proporcionar uma educação formal que respeita a individualidade, capacidades e circunstâncias de cada aluno, cumprindo com os princípios da ODS4 de inclusão e de equidade.

I. Enquadramento Teórico

Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental (DID)

A Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental (DID) é caracterizado pelo funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das áreas de comportamento adaptativo, com a data de aparecimento até aos (22) anos de idade (Santos, 2010; Schalock et al., 2021).

Uma das patologias mais frequentemente associada a pessoas com DID é a Trissomia 21. A Trissomia 21 é causada por uma anomalia cromossômica irreversível, presente desde os estágios iniciais do desenvolvimento do feto. O cromossoma 21 em vez dos habituais pares aparece em trio (donde o nome Trissomia 21, também conhecido por Síndrome de Down, por deferência para com o médico inglês que detalhou esta situação), aumentando o número de cromossomas do indivíduo humano dos habituais 46 para 47. A presença deste cromossoma adicional revela-se de inúmeras maneiras, físicas e desenvolvimentais intelectuais, entre as quais atrasos no desenvolvimento físico, intelectual e da linguagem.

Inclusão

O processo de inclusão das pessoas com deficiência tem sido um caminho longo, de reconhecimento, ajustamentos, reformas, materializados em múltiplas as declarações, fóruns e documentos norteadores da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) esteve na base do movimento da inclusão, onde se defendeu, entre outros assuntos, que a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deveria ser englobada no quadro do sistema regular de educação, o que implicaria reformas escolares e a necessidade de ajudas da comunidade internacional. Também defendia a participação ativa dos pais/educadores, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisão sobre os serviços na área das NEE.

Em 2015, a Declaração de Incheon vem reforçar a importância de assegurar uma educação inclusiva e equitativa, de qualidade, e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Em 2019, comemorando os 25 anos da Declaração de Salamanca, o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação, sob a máxima de todo o aluno importa, reforça a importância da inclusão. Mais recentemente, o Relatório de

Monitorização Global da Educação – Inclusão e Educação: todos, sem exceção (2020) reafirma que a inclusão é para todos e a todo o momento, devendo levar em consideração a diversidade e as diferentes necessidades de cada um.

Para dar cumprimento a estes objetivos, em Portugal, publica-se o DL 3/2008, de 7 de janeiro, revogado em 2018 pelo DL 54 e 55/18, ambos de 6 de julho, que constituem atualmente o enquadramento legal da Educação Inclusiva.

Tratando-se a Inclusão de um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquista dos estudantes (UNESCO, 2019), é uma questão de direitos e participação na sociedade (Silva, 2019), urgente e inevitável (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2020), mas implica uma diferenciação pedagógica que exige mudanças na prática pedagógica dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e da gestão e organização da escola e das turmas (Leitão, 2010).

Relação Escola-Família

Desde 1976 que a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar tem vindo a aumentar e a ser reconhecida a sua importância. Com o DL 54 e 55/2018, de 6 de julho, o papel dos pais ou encarregados de educação sai reforçado, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos. Em face de cada dificuldade, cabe à família dar a conhecer na escola o desenvolvimento global da criança, para que os diferentes intervenientes no processo educativo possam preparar estratégias de atuação, de modo a facilitar a sua inclusão.

A Família é vista como o “lugar” onde se cresce e se constrói um projeto de vida, de acordo com as potencialidades e aspirações de cada um dos seus membros, onde cada um é reconhecido como único (Brites, 2018). A Família, melhor do que ninguém, conhece as potencialidades e os pontos menos fortes de cada filho. Não passar informações sobre as características e o desenvolvimento de uma criança ou de um jovem à escola, ou não havendo oportunidade ou momento e lugar para o fazer, significa que essa informação não é partilhada com o professor/escola, diminuindo a possibilidade de identificar métodos e processos úteis e facilitadores para o desenvolvimento do processo educativo da criança e respetiva inclusão na escola e turmas regulares.

A Escola é hoje associada a um lugar de Educação. A UNESCO (1996) perspetiva-a como

um “espaço” para: (i) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; (ii) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; (iii) aprender a viver em comunidade, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e (iv) aprender a ser (via principal que integra os três precedentes).

Família e Escola têm de conhecer muito bem os seus direitos e deveres, de modo a perceber qual o lugar que devem ocupar nesta relação, tendo sempre como objetivo principal a promoção de estratégias que facilitem e tornem eficazes a cooperação entre ambos e a evolução do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Perceção e Expectativas

O conceito de "Expectativa" está subjacente a praticamente todos os comportamentos. Podem ser definidos como crenças sobre um futuro estado de coisas, baseadas em experiências e conhecimentos passados, usados para prever o futuro. São, portanto, previsões subjetivas sobre o futuro (Olson et al., 1996).

Os conceitos de perceção e de expectativa de pais e de professores assumem muita importância em todo o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e desenvolvimental. Por conseguinte, no estudo providencia-se uma breve revisão bibliográfica destes conceitos - a origem do conceito de inclusão, os indicadores de sucesso, os fatores facilitadores, os recursos, estratégias e atividades implementadas e as barreiras a esse mesmo processo de inclusão - que, por motivos de limitação de dimensão deste artigo, não serão aqui desenvolvidos, fazendo-se apenas uma breve referência nas conclusões.

II. Enquadramento Metodológico

Esta investigação, de natureza qualitativa, teve como objetivo geral analisar como é que os pais e os professores de um aluno com Deficiência Intelectual percecionam o seu processo de inclusão numa turma do 1.º ano do Ensino Regular. Enfatizou-se o processo (Bogdan & Biklen, 1994) e procedeu-se a uma reflexão sobre a perspetiva dos sujeitos com o intuito de poder contribuir para investigações futuras.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizou-se a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os sujeitos do estudo, os pais do aluno, o coordenador de Ciclo, e os três professores envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem (professor titular, professor de educação física e professor de educação especial). Para o tratamento de dados, seguiram-se as orientações de Ludke e André (2018) e de Estrela (2015) através da análise documental e análise de conteúdo.

III. Análise e discussão de dados

Partindo dos objetivos específicos definidos, procedeu-se à análise e discussão de dados. Relativamente à identificação de expectativas que os pais/encarregados de educação e os professores têm sobre o processo de inclusão de um aluno foi possível perceber, pelas diferentes entrevistas, que a aquisição das aprendizagens formais do aluno, a adaptação deste à escola, o relacionamento do aluno com os colegas e a própria inclusão do aluno exibem uma certa proporcionalidade com o conhecimento que se tem do mesmo. Ou seja, quando não se conhece o aluno as expectativas são baixas e geram insegurança nos professores. Conforme referido pela professora titular: “também não sabia que ele aprendia tão facilmente... porque ele aprende”. Por outro lado, para os pais/EE, era comum um certo otimismo confiante de que “a escola iria fornecer tudo o que o filho precisasse para conseguir fazer a aprendizagem de uma forma adequada às suas potencialidades (porque as tem)”.

Foram diversas as dificuldades identificadas com o processo de inclusão, tais como: a falta de apoios no início do ano letivo e a insuficiência dos mesmos; a inexperiência dos professores e a falta de preparação/formação de toda a comunidade escolar (desconheciam como é que o aluno poderia reagir às aprendizagens e estar em ambiente escolar); a gestão das aprendizagens de todos os alunos, com e sem necessidades particulares; o uso de estratégias menos apropriadas, geradoras de frustração da criança, dos pares e dos professores; a falta de um plano de trabalho estruturado para o aluno; a deficiente articulação entre todos os intervenientes (disponibilidade formal, predisposição e vontade para acolher formas de educação formal distintas das ditas tradicionais, definição estruturação de funções, ausência de incentivos, ...), entre outras.

No que respeita às estratégias e atividades implementadas para a inclusão do aluno é de referir a importância que todos os entrevistados identificam quanto à articulação de todos os intervenientes no processo educativo, as ações de sensibilização a toda a comunidade para a inclusão dos alunos, a necessidade de apoio e de se desenvolver apoio individual (antecipar e reforçar aprendizagens), a importância do incentivo e reforço positivo,

ajustamentos adequados às capacidades da criança nos testes e na matéria a lecionar, o uso de materiais concretos e conseguir intercalar aprendizagens e momentos de “descompressão” ao longo do dia.

Ao nível da interação entre os diversos intervenientes, assinala-se, de forma positiva, que os pais/EE mantinham uma articulação diária, informal, com a professora titular. A ausência de reuniões formais entre todos os intervenientes (pais, terapeutas particulares, terapeutas da escola e professores) para possibilitar feedback sobre a evolução das aprendizagens do filho/educando foi identificado pelos pais/EE com uma lacuna a colmatar. Também foi dado a perceber que entre os professores não havia uma articulação formal. A formalidade, porém, exige elementos enquadramentos e/ou de incentivo definidos a níveis mais elevados da estruturação do ensino e que não são do domínio da realidade local da escola e da relação regular com os pais/EE.

Da análise das atitudes dos entrevistados relativamente a diversos aspetos subjacentes à inclusão do aluno, reteve-se que: (i) sobre as características do aluno, este é considerado por todos como simpático, afetuoso e sociável, mas também teimoso e com falta de regras; (ii) os pais são vistos pela diretora e pela professora titular como manifestando grande disponibilidade e dedicação ao filho; (iii) a professora titular de turma também é vista como tendo grande disponibilidade; (iv) o agrupamento e a escola são muito inclusivos; (v) as atitudes das assistentes operacionais variam em função da idade e da sensibilidade de cada uma; (vi) todos consideram que os colegas têm muita paciência, amizade, aceitação, entreajuda, proteção e interação; (vii) os pais dos alunos também são muito disponíveis, atenciosos e dão-lhe muito protagonismo; (viii) alguns Professores demonstraram “tristeza” pela incapacidade de se praticar uma verdadeira inclusão.

Como vantagens da inclusão de alunos com Necessidades Específicas de Aprendizagem, os entrevistados apontaram: aprender a aceitar e respeitar a diferença, adquirir competências de interajuda e contribuir para melhorar as aprendizagens do aluno, confirmando um conjunto de elementos que constam das declarações das conferências internacionais de Salamanca e de Incheon.

Considerações finais

Sendo inquestionável o quanto a abordagem atual de inclusão já difere da (in)existente há décadas atrás, ainda é perceptível a distância entre o que a Declaração de Incheon defende

(educação inclusiva e equitativa de qualidade) e o que efetivamente é praticado nas escolas –para este aluno seriam necessários mais apoios, logo no início, para aproveitar ao máximo as suas capacidades, tal como nos referem diversos autores, nomeadamente Rodrigues (2018), Antunes (2015), Reis (2011) e Marcos (2009). Os diferentes intervenientes devem olhar para as dificuldades do aluno não como uma barreira, mas como um ponto de partida (Rodrigues, 2018). Autores como Nipo (2016), Antunes (2015), Mata (2012), Reis (2011) e Marcos (2009) identificam a necessidade de uma mudança de atitude da própria escola e dos professores a vários níveis (liderança eficaz, existência de trabalho cooperativo, formação ...) para facilitar a inclusão.

No presente trabalho, algumas estratégias identificadas na literatura para facilitar uma boa inclusão foram reconhecidas como importantes, nomeadamente, a necessidade de cooperação e articulação entre todos (M. O. E. Silva, 2019), contudo não foram colocadas em prática, por diversos motivos (deficiente capacidade instalada, formação, predisposição, incentivos formais, ...)

Faltou uma diferenciação pedagógica inclusiva que tivesse em consideração o perfil de aprendizagem do aluno (DL 54/2018, de 6 de julho) e fizesse incidir o trabalho nas potencialidades do aluno e não maioritariamente nas suas dificuldades. Tal como Pereira et al. referem “Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (2018, p. 9).

Como resultado evidente da análise das entrevistas ressalta que: as expectativas positivas contribuem para o sucesso escolar e, conseqüentemente, para uma maior inclusão, por seu lado, as expectativas negativas tendem a gerar medos e inseguranças, tal como referido por F. Silva e Milagaia (2018) e Buckley et al. (2006). Mitigar os fatores negativos e alavancar nos fatores positivos é, todavia, possível, sem necessariamente exigir mudanças estruturais muito intrusivas. Conhecer o ponto de partida dos alunos para com essa informação definir um percurso adequado, à realidade da escola e do aluno, e mais estável pode ser possível num quadro de boa articulação entre a família e a escola, tal como aludido por Nipo (2016) e Mata (2012). Articulação essa que permitirá ainda, ao longo do ano letivo ir corrigindo o percurso em função de uma realidade que possa desviar das expectativas iniciais.

São vários os autores que abordam a importância das reuniões formais e da articulação

entre os diferentes intervenientes, onde os pais são detentores de informações preciosas acerca dos filhos, as suas áreas fortes, que podem ajudar a superar as menos fortes, tal como apontado por Mata (2012), Sousa e Sarmiento (2010) e Marques (2001). Referindo-as como sendo a principal estratégia para promover a inclusão educativa e social. Só através destas reuniões é possível estabelecer objetivos alcançáveis, tendo em atenção as especificidades de cada um e fazer materiais didáticos diversificados para facilitar o ensino e aprendizagem do aluno, contemplando todas as áreas do desenvolvimento que devem ser consideradas prioritárias (Fernandes, 2017).

As atitudes dos diferentes intervenientes são um fator facilitador e indicador do sucesso dos processos de inclusão (F. Silva & Milagaia, 2018). Não basta disponibilidade é preciso fazer acontecer (currículo diferenciado, estabelecer metas de acordo com potencialidades do aluno e a revisão das estratégias). De onde uma boa avaliação pedagógica que clarifique o que o aluno sabe, as áreas onde tem dificuldades, as formas como aprende melhor são, certamente, facilitadoras do processo de aprendizagem e inclusão do aluno.

Os aspetos socio-afetivos e de aprendizagem mútua foram os considerados como os mais relevantes no que respeita às vantagens relativamente à inclusão dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem no Ensino Regular. Mas para isso é necessária uma mudança de mentalidades, que passa por uma desconstrução do currículo comum. É igualmente necessário que os professores possam aceder e adquirir formação adicional dentro dos seus quadros normais de qualificações e progressão de carreiras, dispondo de incentivos formais que reforcem os incentivos informais intrínsecos para ajudar a “fazer acontecer”.

Foi analisada uma realidade que parece confirmar um conjunto de aspetos sobre a dificuldades de implementação de educação inclusiva, mas que naturalmente carece de um universo mais amplo de análise para poder suportar com confiança e rigor uma caracterização mais segura da realidade genericamente existente. Conscientes desta limitação, propõem-se algumas reflexões muito alinhadas com a publicação “Reimagining our futures together: a new social contract for Education” da UNESCO (2022) – O que devemos continuar a fazer? O que devemos abandonar? E o que deve ser reinventado de maneira criativa? A educação de qualidade ao longo da vida não é só um direito, é um bem comum, o qual, porém, não é possível conseguir sem o compromisso e esforço de todos.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual representa um desafio para pais/EE, professores e comunidade em geral. A pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade; os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento; a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento; as escolas devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo e também devem ser reimaginadas para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis

Como nos refere Rodrigues,

“A inclusão é um ideal para que temos de caminhar mesmo sem ter a certeza de quando e como o vamos atingir. (...) É um combate permanente, que não sabemos se e quando será ganho. Mas tem que ser um valor prevalente das nossas vidas. De todos.” (2018, p. 93). Porque a “inclusão é um direito humano emergente e que, mais do que isso, é um direito que contribui decisivamente para densificar todos os outros direitos.” (2018, p. 97)

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. (2016). *A relação escola-família como potenciadora de sucesso educativo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Antunes, L. (2015). *Perceção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Trissomia 21*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Banks, J., Maitre, B., McCoy, S., & Watson, D. (2016). *Parental Educational Expectations of Children with Disabilities*. Economic and Social Research Institute - ESRI.
- Antunes, L. (2015). *Perceção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Trissomia 21*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Barata, C. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. ISEC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brites, H. (2018). *A relação entre encarregados de educação e educadores de infância / professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: as perceções de crianças, encarregados de educação e docentes*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <https://doi.org/10.3104/reports.295>
- Efron, R. (1969). What is perception? In R. S. C. et Al. (Ed.), *Boston Studies in the Philosophy of Science: Vol. IV*.
- Fernandes, I. (2017). *Inclusão das crianças com Síndrome de Down no ensino básico: estudo de caso* [Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14958>
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanola de Ediciones.
- Ludke, M., & André, M. (2018). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E.P.U.

- Marcos, E. (2009). *A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular*. Universidade de Coimbra.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Mata, A. C. (2012). *Trissomia 21 e Inclusão: Estudo descritivo acerca das experiências de mães de crianças no 1º Ciclo*. ISPA - Instituto Universitário.
- Nipo, C. (2016). *As expetativas das mães face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no primeiro ano do ensino básico nas escolas da Região Autónoma da Madeira* [Universidade Fernando Pessoa]. <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5427>
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: A handbook of basic principles* (pp. 211–238). Guildford Press.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática* (Ministério da Educação (ed.)). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Reis, I. (2011). *O papel dos professores na Inclusão dos alunos com Síndrome de Down*. Universidade Portucalense.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Pró-Inclusão.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2020). *Apontamentos das aulas da unidade curricular Perturbações do Desenvolvimento no Domínio Cognitivo*.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva*, 1(2).
- Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. (2021). *Deficiência Intelectual: Definição, Diagnóstico, Classificação e Sistemas de Apoio*, 12.^a edição. AAIDD.
- Silva, F., & Milagaia, C. (2018). A Inclusão na perspectiva de mães de crianças e jovens com necessidades especiais. *Da Investigação Às Práticas. Estudos de Natureza Educacional (INVEP)*, 8(1), 42–61. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.134>
- Silva, M. O. E. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª edição). Edições Universitárias Lusófonas.
- UNESCO. (2019). *Forúm sobre Inclusão e Equidade na Educação, todo o aluno importa*. <https://redclade.org/pt-br/noticias/foro-internacional-sobre-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-empieza-en-cali/>
- UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitorização Global da Educação 2020- Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. UNESCO.

Pandemia da Covid-19 e a garantia do Direito à Educação no Brasil: Monitoramento das ações de Inclusão Digital na Rede Federal de Educação

*Ramon Igor da Silveira Oliveira¹;
Andreilson Oliveira da Silva¹;
Maria Aparecida dos Santos Ferreira¹*

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ramonygor@hotmail.com

Introdução

Este estudo é um recorte do projeto de pesquisa intitulado Políticas de Financiamento da Educação no Brasil e Portugal em Tempos de Pandemia (2019-2021): prioridades e garantia do direito à educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), em atendimento ao edital nº 14/2021 – PROPI-ASERI/RE/IFRN, que o fomentou.

Tem como objetivo levantar as ações de inclusão digital do Ministério da Educação (MEC) brasileiro para assegurar o direito à educação aos estudantes da Rede Federal de Ensino, durante a pandemia da COVID-19, ressaltando aspectos relacionados ao financiamento destas ações. Neste sentido, a pesquisa se guia através da seguinte questão norteadora: quais foram as ações de inclusão digital do MEC para assegurar o direito à educação aos estudantes da Rede Federal de Ensino, e quanto se investiu financeiramente nestas ações?

Antes de buscar responder tais questionamentos, no entanto, é importante discutir questões acerca do direito à educação, e como este foi ameaçado pela pandemia da COVID-19, que influenciou o uso do ensino remoto e, conseqüentemente, foi a grande causadora das ações de inclusão digital no âmbito da educação, objeto de investigação desta pesquisa.

No Brasil, o direito à educação é assegurado constitucionalmente pelo Art. nº 205 da Constituição Federal de 1988, sendo esta situada como um direito de todos e de dever da família e do Estado, que toma ações efetivas através do MEC. O Art. nº 206 do mesmo dispositivo legal elenca entre os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, os da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da gratuidade do ensino público (Brasil, 1988).

Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, reafirma, nos artigos 2° e 3°, as garantias observadas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1996). Apesar disso, o direito à educação só pode ser realmente garantido com o desenvolvimento de políticas de financiamento da educação e a disponibilização efetiva de recursos financeiros em suficiência pelo Estado (Ferreira, 2014).

Dada a responsabilidade do poder público de fornecer os insumos financeiros necessários à formulação e à implementação das políticas educativas, imprescindíveis para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas de ensino, as mencionadas Constituição Federal e LDB também indicam os mecanismos a serem utilizados para o financiamento da educação (Abrahão, 2005).

A Constituição impõe, por meio do Art. n° 212, que a União, responsável por financiar prioritariamente as Instituições de Ensino públicas federais, aplicará, anualmente, nunca menos de 18% da receita resultante de impostos; para os Estados e o Distrito Federal, que são responsáveis por financiar prioritariamente o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, e para os Municípios, que devem financiar prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, a cota a ser destinada para esta finalidade é de no mínimo 25% (Brasil, 1988). Nesse sentido, como o estudo se localiza na Rede Federal de Educação, todas as ações investigadas foram financiadas com recursos federais, provenientes da União.

A LDB, por sua vez, através do Art. n° 68, resolve que os recursos públicos direcionados à educação serão originários da receita de impostos próprios dos entes federados, da receita de transferências constitucionais, da receita de contribuições sociais, e da receita de incentivos fiscais (BRASIL, 1996). Tal configuração reserva, assim, um determinado percentual da arrecadação destes impostos e destina-os para a educação, assegurando “a disponibilidade de recursos para o vasto rol de responsabilidades do Poder Público nessa área” (Abrahão, 2005, p. 843).

Assim, no Brasil, a garantia do direito à educação repousa nas políticas de financiamento, como a da vinculação constitucional mínima de recursos financeiros provenientes de impostos (Ferreira, 2014). Apesar delas, esse direito ainda pode ser ameaçado, como aconteceu no período da pandemia da COVID-19.

O primeiro caso da doença causada pelo novo coronavírus foi registrado em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan. Em poucas semanas o vírus de alta infectividade, capaz

de causar síndromes respiratórias graves, se espalhou pelos continentes, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020 (Cheab, 2021). Desde então, até o mês de setembro do ano de 2022, foram registrados, no país, mais de 34,6 milhões de casos da COVID-19, e contabilizadas 685 mil mortes.

Como explicita Lima et al. (2022, p. 182), a inexistência de um tratamento medicamentoso “eficaz para a doença fez com que a principal estratégia a ser adotada pelo Ministério da Saúde fosse a [...] adoção de medidas para evitar a propagação do vírus, como o distanciamento social”. Com isso, tornou-se necessário “o fechamento total ou parcial de locais que reuniam um grande número de pessoas, tais como escolas”.

Imposta a condição do distanciamento social como único meio viável para garantir a integridade física de todos, em adição ao aspecto sanitário, o SARS-CoV-2, vírus causador da COVID-19, acarretou mudanças fundamentais em diversos setores da sociedade, afetando intensamente, inclusive, o da educação. Assim, após autorização por meio da Portaria MEC 343, de março de 2020, as instituições de ensino passaram “a utilizar o regime de teletrabalho por meio de plataformas virtuais para a continuação da educação a distância” (Lima et al., 2022, p. 182).

Com isso, iniciou-se o processo de adequação temporária dos currículos dos cursos, que culminou na substituição das atividades presenciais de ensino por aulas essencialmente remotas, dadas através de tecnologias de informação e comunicação. Tal contexto, no entanto, colocou ainda mais em evidência problemas como o despreparo dos professores para o uso das tecnologias e a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, que, diante da falta de recursos financeiros para a compra de equipamentos, enfrentaram grandes dificuldades para permanecerem nas aulas remotas.

Assim, na tentativa de atenuar as perdas decorrentes da paralisação das aulas presenciais, foram promovidas, pelo MEC, diversas ações emergenciais de inclusão digital, direcionadas à discentes e docentes da Rede Federal de educação. Estas ações estão dispostas no Relatório de Ministerial Atividades intitulado Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 (março/2020 a março/2021), e na plataforma Coronavírus: Monitoramento na Rede Federal de Educação, disponível no sítio digital do MEC.

Nos tópicos a seguir, serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados pela pesquisa; apresentadas breves informações contextuais sobre a Rede Federal de Educação

brasileira; analisadas as ações emergenciais de inclusão digital do MEC, direcionadas aos discentes e docentes da Rede Federal, bem como apontados os montantes de recursos utilizados; e, para concluir, serão tecidas algumas considerações acerca dos resultados apresentados.

Procedimento metodológico

Este estudo se utiliza, em sua base metodológica, de uma abordagem de cunho qualitativo, que se baseia na percepção do fenômeno dentro do seu contexto, de modo a trabalhar os dados buscando revelar seu real significado. Neste sentido, segundo Severino (2007), a pesquisa qualitativa é vantajosa por captar não só a aparência do fenômeno, mas também suas essências, procurando explicar suas origens, relações e mudanças, e tentando intuir as suas consequências.

Como ferramentas para a coleta dos dados, a pesquisa se utilizou da revisão bibliográfica, sendo esta uma pesquisa que se alicerça a partir de registros já disponíveis, sendo decorrente, portanto, de estudos anteriores, compostos principalmente por livros e artigos científicos (Gil, 2008). Apoiando-se, desse modo, em materiais já desenvolvidos, foram consultadas obras de autores como Abrahão (2005), Chehab (2021), Ferreira (2014) e Lima et al. (2022), essenciais para o entendimento das categorias de análise, sendo estas o direito à educação, seu financiamento, a pandemia da COVID-19, e o ensino remoto.

Para além, o estudo contou com uma pesquisa documental, que manipula documentos no sentido amplo, ou seja, materiais que não passaram por um tratamento analítico prévio, como jornais, fotos, filmes e documentos legais, constituindo-se enquanto matéria-prima de investigação e análise (Severino, 2007).

Neste caso, foram consultadas legislações, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/96), o Relatório Ministerial intitulado Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 (março/2020 a março/2021), e a plataforma Coronavírus: Monitoramento na Rede Federal de Educação, do MEC, indispensável para o levantamento das ações de inclusão digital na rede educacional em estudo.

Breve apresentação da Rede Federal de Educação Brasileira A

A Rede Federal de Educação brasileira é constituída por instituições que ofertam a educação em seus níveis básico, integrada à modalidade profissional e tecnológica, e

superior. Em seu nível básico, é composta pelo Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e por 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, como disposto na Tabela 1.

Tabela 1. Instituições Federais de nível básico.

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande do Norte
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Pernambuco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Fonte: organização dos autores (2022).

Como se vê, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica constituem, em si, uma rede própria, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e inserida na Rede

Federal de Educação brasileira (Brasil, 2008). Irradiadas em mais 661 campi espalhados por todo o território nacional, tais instituições são autarquias públicas, sendo mantidas, portanto, com recursos públicos de responsabilidade constitucional da União (Silva e Ferreira, 2021).

De acordo com o Art. 2º da lei de criação, os Institutos Federais, que representam numericamente grande parte dos estabelecimentos que compõem a Rede Federal de Educação, são instituições de educação superior, básica e profissionais, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O nível superior da Rede Federal de Educação, por sua vez, é composto por 69 Universidades, dispostas na Tabela 2, igualmente distribuídas por todos os estados do Brasil. Novamente, e como não poderia ser diferente, as universidades, também de responsabilidade da União, são mantidas com recursos financeiros provenientes deste nível de governo.

Tabela 2. Instituições Federais de nível superior.

INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE NÍVEL SUPERIOR	
Universidade de Brasília	Universidade Federal do Acre
Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
Universidade Federal da Fronteira Sul	Universidade Federal do Amapá
Universidade Federal da Grande Dourados	Universidade Federal do Amazonas
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira	Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Paraíba	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade Federal de Alfenas	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Campina Grande	Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal de Catalão	Universidade Federal do Norte do Tocantins
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Universidade Federal do Oeste da Bahia
Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal do Oeste do Pará
Universidade Federal de Itajubá	Universidade Federal do Pampa
Universidade Federal de Jataí	Universidade Federal do Pará
Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal do Piauí
Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal do Rio Grande
Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Pelotas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Pernambuco	Universidade Federal do Sul da Bahia
Universidade Federal de Rondônia	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Universidade Federal de Rondonópolis	Universidade Federal do Tocantins
Universidade Federal de Roraima	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal do Vale do São Francisco
Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Universidade Federal de São Carlos	Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal de São João del-Rei	Universidade Federal Rural da Amazônia
Universidade Federal de São Paulo	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade Federal de Sergipe	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Universidade Federal de Viçosa	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Universidade Federal do ABC	

Fonte: organização dos autores (2022).

Conforme o Art. nº 52 da LDB, as universidades são instituições pluridisciplinares de

formação dos quadros profissionais de nível superior de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Caracterizam-se, portanto, pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (Brasil, 1996).

Todas as instituições mencionadas encontram-se catalogadas na plataforma Coronavírus: Monitoramento na Rede Federal de Educação, como recipientes de alguma das ações de inclusão digital apresentadas pelo MEC, em resposta a Pandemia da COVID-19. Tais ações, bem como os recursos financeiros investidos, serão analisadas no tópico a seguir.

Ações de inclusão digital direcionadas a docentes e discentes da Rede Federal de Educação Brasileira

O Portal de Monitoramento das Instituições de Ensino em Tempo Real, que objetiva monitorar a situação de funcionamento das Universidades Federais e apoiar ações de enfrentamento da pandemia, foi concebido através de uma parceria entre a Universidade Federal do Oeste da Bahia, a Universidade Federal do Cariri, a Universidade Federal do Oeste do Pará, e a Universidade Federal de Viçosa, em parceria com a Secretaria de Educação Superior. No portal, ficam disponíveis todas as ações relacionadas à Pandemia da COVID-19 concretizadas nas 110 instituições que compõem a Rede Federal, como as de inclusão digital.

Assim, conforme a plataforma analisada, para atenuar as perdas decorrentes da paralisação das aulas presenciais, foram promovidas, pelo Estado brasileiro, através do MEC, ações emergenciais de inclusão digital, direcionadas à discentes e docentes da Rede Federal de Educação. Estas ações aparecem dispostas na Tabela 3, distribuídas entre as categorias Equipagem, Recursos Eletrônicos, Auxílios Financeiros, Serviços Digitais, e Orientações.

Tabela 3. Ações de inclusão digital para discentes e docentes da Rede Federal de Educação.

EQUIPAGEM	RECURSOS ELETRÔNICOS	AUXÍLIOS FINANCEIROS	SERVIÇOS DIGITAIS	ORIENTAÇÕES
Empréstimos de equipamentos da instituição, ou doados em parcerias	Recursos para produção de conteúdos digitais	Auxílio financeiro para aquisição de chips ou pacotes de dados	Contratação de serviços em nuvem e licenças de softwares	Orientações sobre recursos educacionais abertos
Acesso a laboratórios de informática	Ferramentas para realização e transmissão de aulas e webconferências	Auxílio financeiro para compra, aluguel ou melhoria de equipamentos	Disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem	Curso sobre ensino híbrido para docentes
Salas de aula, laboratórios ou estúdios equiparados para produção de conteúdo audiovisual para professores	Acesso a livros didáticos eletrônicos			

Fonte: organização dos autores (2022) a partir da plataforma Ações de Enfrentamento na Rede Federal de Ensino, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>.

Como visto na Tabela 3, as ações de inclusão digital do MEC se distribuíram em 5 diferentes eixos. No eixo relacionado aos equipamentos, segundo a plataforma Coronavírus: Monitoramento na Rede Federal de Educação, foram realizadas 212 ações de empréstimos de equipamentos da instituição, ou doados em parcerias.

Estas ações foram provenientes do Projeto Alunos Conectados, que, conforme o Relatório Ministerial Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19, teve como objetivo fomentar a conectividade de alunos em situação de vulnerabilidade, atendendo estudantes de baixa renda matriculados em universidades federais e em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, o relatório informa que o apoio foi direcionado à instituições com a necessidade de equipamentos para estudantes em situação de vulnerabilidade, sendo doados 1.000 computadores usados para 5 instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No mesmo intuito de garantir o acesso às atividades remotas, a plataforma indica que foram realizadas 28 ações de acesso, pelos estudantes, aos laboratórios de informática das instituições, bem como 13 ações de disponibilização, para professores, de salas de aula, laboratórios ou estúdios equiparados para produção de conteúdo audiovisual.

No eixo relacionado recursos eletrônicos, segundo a plataforma, foram realizadas 134 ações de disponibilização de recursos para produção de conteúdos digitais, bem como 197 ações que tiveram em vista proporcionar ferramentas para realização e transmissão de aulas e webconferências. Nem a plataforma, nem o relatório, especificam que recursos ou ferramentas foram estes.

Para além, foram efetuadas 149 ações que promoveram o acesso à livros didáticos eletrônicos, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Digital. De acordo com o Relatório Ministerial, a ação se estendeu ao público com deficiência visual e baixa visão por meio do Programa Nacional do Livro Didático Acessível, que proporcionou a acessibilidade através a disponibilização de livros didáticos adaptados em formato eletrônico.

No eixo relacionado aos auxílios financeiros, foram satisfeitas, conforme a plataforma analisada, 119 ações que propiciaram auxílios para compra, aluguel ou melhoria de equipamentos. Além dessas, foram desenvolvidas 163 ações que concederam auxílios financeiros para aquisição de chips ou pacotes de dados, também através do Projeto Alunos Conectados.

Enquanto o Relatório Ministerial indica que até o mês de março de 2021 foram entregues 75.177 chips de internet, a plataforma, atualizada, informa que até o mês de setembro de 2022 essa quantia subiu para 165.593 chips, permitindo o desenvolvimento, pelos estudantes, de suas atividades acadêmicas fora do campus, no contexto da pandemia de Covid-19.

É importante ressaltar, porém, que diante da capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que possui muitos estabelecimentos instalados em áreas distantes dos grandes centros urbanos ou em áreas rurais, a ação pode ter surtido pouco efeito para este alunado, dada a falta de sinal das redes de telefonia nestes locais.

No eixo relacionado aos serviços digitais, foram efetuadas 33 ações de contratação de serviços em nuvem e licenças de softwares, e 232 ações de disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem, essenciais para a nova realidade remota que a educação enfrentou no período da Pandemia da COVID-19. Novamente, nem a plataforma e nem o relatório analisados especificam que serviços ou ambientes digitais foram estes.

Por fim, no eixo de orientações, diretamente relacionado ao anterior, dada a novidade

digital imposta pelo contexto de distanciamento social, encontram-se 142 ações de orientações sobre recursos educacionais abertos, e 12 ações destinadas diretamente aos docentes, que se trataram de cursos sobre o ensino híbrido.

No que se refere ao financiamento das ações de inclusão digital, tanto a plataforma, quanto o relatório, são pouco transparentes acerca da quantidade de recursos investidos pelo Ministério da Educação nas soluções elencadas, o que exige a realização de novas pesquisas para identificar e analisar, além do financiamento, o alcance e o êxito dessas ações, em contraponto à quaisquer índices de evasão escolar verificados na Rede Federal de Educação naquele período.

O relatório informa, entretanto, que em 2020, foram desembolsados, pela Secretaria de Ensino Superior, o montante de R\$ 18 milhões para a concretização das ações do Projeto Alunos Conectados, que disponibiliza acesso à internet para estudantes da Rede Federal de Educação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para além, o relatório faz referência às demais ações ao apontar que, em apoio à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foram disponibilizados, às instituições que solicitaram, a verba de R\$ 8 milhões para subsidiar a adoção de medidas relacionadas à implementação das atividades não presenciais, entre elas a capacitação de docentes para atuar na EaD, e o atendimento aos estudantes, no que se refere à conectividade e aos equipamentos necessários para o acesso remoto de conteúdos.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo levantar as ações de inclusão digital do Ministério da Educação (MEC) para assegurar o direito à educação aos estudantes da Rede Federal de Ensino, durante a pandemia da COVID-19, ressaltando aspectos relacionados ao financiamento de tais ações.

Assegurada enquanto direito social de todos os brasileiros pela Constituição Federal de 1988, e posteriormente pela LDB de 1996, a oferta de uma educação pública e gratuita é colocada enquanto responsabilidade primeira do Estado. Para tanto, os artifícios legais determinam as necessárias políticas públicas de financiamento da educação, definindo a vinculação orçamentária mínima de recursos, provenientes da receita de impostos e tributos de todos os entes federados, como meio para assegurar o direito à educação.

Apesar das garantias postas por lei constitucional, o direito à educação no Brasil sofreu

grave ameaça durante a Pandemia da COVID-19, doença respiratória contagiosa que impôs o distanciamento social e submeteu todas as esferas da sociedade, inclusive a da educação, à reinvenção através do trabalho remoto.

Tal estratégia, ainda que fundamental para atrasar a propagação do novo coronavírus, exigiu que fossem tomadas ações, primeiro para adaptar os currículos e a formação profissional docente à realidade do ensino remoto, e depois, para contornar problemas já antes verificados, como as disparidades econômicas entre alunos, que dificultaram o acesso às tecnologias por aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e, por consequência, privou-os do direito à educação.

Diante disso, foram colocadas em exercício, através do MEC brasileiro, ações de inclusão digital que proporcionaram apoio para estudantes e docentes da Rede Federal de Educação, no sentido de mitigar os efeitos adversos da pandemia e possibilitar a realização, pelos professores, e o acompanhamento, pelos discentes, das atividades remotas. Tais ações encontram-se dispostas no Portal de Monitoramento das Instituições de Ensino em Tempo Real, e descritas no Relatório de Ministerial de Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19, referente ao período entre março de 2020 e março de 2021.

Os resultados apresentados por este estudo demonstram uma série de ações de inclusão digital, que abrangeram: auxílios financeiros para aquisição de chips ou pacotes de dados (163), e para compra, aluguel ou melhoria de equipamentos (119); empréstimos de equipamentos da instituição, ou doados em parcerias (212); acessos a laboratórios de informática (28), e a livros didáticos eletrônicos (149); orientações sobre recursos educacionais abertos (142); contratações de serviços em nuvem e licenças de softwares (33); disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem (232), recursos para produção de conteúdos digitais (134), e ferramentas para realização e transmissão de aulas e webconferências (197). Docentes tiveram ainda cursos sobre ensino híbrido (12), e salas de aula, laboratórios ou estúdios equiparados para produção de conteúdo audiovisual (13).

Sobre o financiamento destas ações, foi constatado o investimento de R\$ 18 milhões para aquelas promovidas pelo Projeto Alunos Conectados, que disponibilizou acesso à internet para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e a disponibilização de R\$ 8 milhões para instituições de Educação Profissional e Tecnológica, para custear a adoção das providências relativas à execução das atividades não presenciais, como a capacitação de

docentes para atuar no ensino híbrido e demais atendimentos assistenciais para o acesso remoto de conteúdos pelos estudantes.

Faz-se importante, entretanto, salientar a necessidade da realização de novas pesquisas que tenham como intuito contrastar estes resultados com dados referentes aos possíveis índices de evasão escolar observados, neste período, na Rede Federal de Educação, no sentido de identificar e analisar o alcance e o êxito dessas ações.

Referências bibliográficas

- Abrahão, J. (2005). Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educ. Soc.*, 26(92), 841-858.
- Brasil. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro. Recuperado em 03 de junho de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 30 de setembro de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 4 dez. 2019.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 30 de setembro de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Chehab, I. M. C. V. (2021). Direito à educação, meninas e mulheres e pandemia no Brasil. *Fragments de Cultura*, 4(31), 689-699.
- Ferreira, M. A. S. (2014). *O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. Recuperado em 30 de setembro de 2022, de https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19286/1/FUNDEFeFUNDEBPol%C3%ADtica_Ferreira_2014.pdf.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lima *et al.* (2022). Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. *Saúde Debate, especial*(46), 181-193.
- Ministério da Educação. (2021). *Relatório de Atividades: ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 (março/2020 a março/2021)*. Recuperado em 30 de setembro de 2022, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23a ed. ver. e atual.). São Paulo: Cortez.
- Silva, A. O.; Ferreira, M. A. S. (2021). Financiamento da Assistência Estudantil do IFRN: uma relação entre as matrículas e os recursos planejados (2014 a 2019). *Fineduca*, 11(19), 1-17.

Impactos da Burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais - Brasil

*Aline Mariane Cazetta*¹

*Prof.^a Dr. Maria Lúcia Vannuchi*²

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia - PPGCS/UFU. Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

E-mail: alinemcazetta@hotmail.com

² Doutora em Sociologia pela Unesp de Araraquara-SP, com estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra. Professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia – INCIS/UFU. E-mail: maluvannuchi@ufu.br

Introdução

Um dos debates mais candentes acerca da Escola é a sua função na nossa sociedade. Os métodos propostos para responder essa questão são inúmeros, porém partindo do materialismo histórico dialético todas elas se fazem presentes dentro da luta de classes. Dependendo da estrutura social na qual a escola está inserida, ela conseqüentemente ocupará uma função equivalente à reprodução da estrutura, uma vez que ela é uma instituição formadora de indivíduos, que estão inseridos na sociedade em que vivem. Mézáros (2005), afirma que a partir da revolução industrial a escola ocupa um papel central na produção e reprodução do capital, fornecendo a legitimação necessária para a manutenção do sistema assim como indivíduos preparados para lidar com o mundo capitalista.

Nesse sentido o (a) professor (a) deverá atuar nos moldes ditados pelo sistema, legitimados e reproduzidos pelo Estado. O trabalho do (a) professor (a) na escola antes de ser uma prática pedagógica, tem sido uma prática burocrática. Quando falamos da educação pública a situação complexifica-se, pois, apesar da constituição garantir educação como direito e responsabilidade pública, como vemos no Artigo 205 e 206 da Constituição Federal brasileira¹, existe liberdade para a atuação dos setores privados na educação, desde que estes cumpram as normas gerais da educação nacional.

Assim, não obstante seja um direito, a educação está submetida aos interesses de setores,

¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988.)

tanto públicos quanto privados, o que pode parecer contraditório à primeira vista. Porém, em seu sentido ontológico, o estado foi construído pela burguesia, sob a sua perspectiva para, em essência, proteger seus próprios interesses de classe dominante, em detrimento da classe trabalhadora. Logo a parceria público-privada não é uma contradição em si, mas sim aliada na construção de uma política de suporte mútuo e de subsídio aos projetos de país que a burguesia quer construir. A escola e a educação respondendo aos interesses das classes dominantes servem aos interesses da economia capitalista, que se estruturam desde a expansão da educação privada até a reprodução da mão de obra barata e pouco especializada.

Nesse sentido, o trabalho do (a) professor (a) tem servido ao interesse do mercado, que além de ditar regras da educação, interfere diretamente no âmbito do Estado na condução e funcionamento da escola pública. É justamente esta a situação em que se encontra a educação pública brasileira. De um lado os interesses daqueles (as) que buscam uma educação que valorize o processo pedagógico, um aprendizado efetivo na introdução crítica do (a) estudante na sociedade e conseqüentemente a construção de um país mais justo e igualitário; de outro, os interesses do capital que encara a educação como um campo lucrativo e um instrumento social de manutenção do *status quo* sistêmico. Através do estado e de sua majoritária gestão dos ambientes escolares são colocados em prática esses projetos que expressam no dia a dia as contradições dessa disputa social pela estrutura da educação.

A burocracia - aqui entendida como um instrumento político de controle - ocupa na escola pública um espaço essencial para a reprodução desse modo de produção, mascara índices e dados de precarização do ensino e do trabalho docente, garante uma aprendizagem equivalente à que o capitalismo requer para a manutenção das desigualdades sociais e impede que o (a) professor (a) exerça uma pedagogia autônoma e crítica. Em síntese a burocracia guia os (as) trabalhadores (as) da educação a uma espécie de racionalidade destituída de humanização, aprisionando-os (as) em uma lógica condizente com os objetivos de quem comanda. E os problemas gerados por esse modelo tradicional de educação são inúmeros.

Com a ascensão de um governo de cunho neoliberal no Estado de Minas Gerais em 2019 que busca implantar um projeto de diminuição do estado, com uma administração pública de caráter empresarial, a burocratização do espaço escolar vem se intensificando

sensivelmente. Todos os dias novas diretrizes aparecem para os (as) professores (as) cumprirem. Diretrizes estas que vêm através da burocracia. Uma quantidade absurda de papéis a serem preenchidos, de prazos a serem cumpridos, de metas de notas e aprovações a serem atingidas, além de inúmeros projetos, reuniões, dentre várias outras atividades, que são cobradas de maneira autoritária, sem debate prévio e democrático e sob as constantes ameaças. Essas ações, em tese, visam obter índices melhores, mas sem reformas estruturais que resultariam, de fato, na melhoria da educação, precarizam a escola pública, e impactam diretamente o trabalho dos (as) profissionais da educação.

Desta forma, a problematização que apresentamos requer uma análise mais criteriosa sobre o funcionamento da escola e os entraves gerados para a manutenção da Educação Pública como um direito universal. Afinal, tomando como base a prática, os procedimentos parecem ser feitos para não funcionarem. Desta feita, este trabalho, que tem por objeto os impactos da burocracia no ambiente escolar, no trabalho docente no Estado de Minas Gerais, sob o governo Zema, do Partido Novo, tece problematizações que podem ser sintetizadas em compreender qual é a real função dessa burocracia neste espaço e os problemas gerados para o (a) professor (a) e seu exercício docente na escola. Dentre tantos objetos de pesquisa existentes no ambiente escolar, selecionamos os procedimentos burocráticos que tomam um tempo excessivo dos (as) professores (as); um tempo que, em muitos momentos, chega a superar o próprio exercício pedagógico. Dado que este trabalho apresenta considerações sobre uma pesquisa em andamento, selecionei um recorte do tema para apresentar e discutir, elucidando as principais questões teóricas que orientam o desenvolvimento da pesquisa, bem como alguns achados preliminares.

Temos como hipótese que a burocracia é utilizada como um meio rígido de controle, fiscalização e alinhamento da instituição a práticas vinculadas aos projetos políticos propostos pelos governos neoliberais, que alinhadas à ideologia do gerencialismo, buscam em todo campo de produção humana obter e gerar lucros. Neste caso Romeu Zema exemplifica e põe em prática essa lógica de gestão, aprofundando o uso da burocracia nas escolas. Entendo que as formas de controle do Estado sobre os trabalhadores (as) da educação e políticas públicas são feitas em favor das ideologias do projeto de cada gestão e possuem um propósito de fazer valer os projetos políticos vigentes. No caso específico, ora focalizado, de um governo de cunho neoliberal, a educação como direito público, o acesso

universal e democrático à escola, constituem entraves à obtenção de lucro por parte das grandes empresas privadas de educação no Brasil. A burocracia presta-se, então, à precarização do trabalho de docentes, minando a Escola Pública de qualidade, cerceando sua força e autonomia.

Os procedimentos metodológicos contemplam três fontes de pesquisa. As fontes documentais - do Governo Estadual, da Secretaria de Educação, da Superintendência, os índices como IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, documentos e informações do Sind-ute (Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais), entre outros -; a observação participante realizada por uma das autoras deste artigo, que atua na educação pública de Minas Gerais; e entrevistas com profissionais da rede estadual de educação na cidade de Uberlândia. Busca-se assim, cotejar as proposições governamentais com o funcionamento escolar na prática. Também a análise de bibliografia sobre o percurso histórico e os impactos da burocracia em período precedente ao recorte temporal e espacial do presente trabalho.

A burocracia como ferramenta de poder

A burocracia permeia todas as esferas da nossa vida cotidiana, ainda que não percebamos, por estarmos extremamente imersos nesta realidade; ela representa grande parte das atividades de qualquer cidadão (ã) no seu dia a dia. Porém, a burocracia não se limita a essas atividades cotidianas de organização somente; abrange parcela significativa de ações coordenadas que, vistas de uma perspectiva sociológica, possuem uma essência muito mais profunda do que uma mera ferramenta de organização. Pela visão de um indivíduo em seu dia a dia, a burocracia pode vir a ser só um amontoado de papéis, muitas vezes entendido até como algo desnecessário. Porém da perspectiva sociológica, a sua necessidade e função transcende as perspectivas individuais.

É desta perspectiva primordial que partimos nesta pesquisa, a de que a burocracia antes de ser uma forma de organização ou mera papelada é um mecanismo de controle, desenvolvido, elaborado e constantemente revisto para se adequar à realidade na qual se insere e atingir objetivos consoantes os interesses de classe. Weber (2004)² foi um dos

² Em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber (2004), descreve os conceitos de racionalização do mundo, a partir da ideia de espírito do capitalismo. Busca uma das raízes em que se apoia a revolução nos métodos de dominação que se tornaram posteriormente a base do capitalismo.

autores que mais se debruçaram sobre o estudo deste conceito; a partir de um tipo ideal de burocracia, descreve a construção de uma ética racional específica, que contribuiu para o desenvolvimento das características modernas da organização burocrática. Junto a diversos processos históricos que aconteciam no período de ascensão do capitalismo. Cada vez mais, naquele contexto, demandou-se uma administração técnica e impessoal das instituições e menos familiares e pessoais. A legitimidade do poder deixou de depender somente de aspectos carismáticos, soberanos ou patriarcais e passou a ter lastro na dominação racional-legal majoritariamente³. A burocracia que já existia, passou a tomar corpo com novas características que legitimaram e garantiram uma extensão ampla do poder, utilizando-se de mecanismos que se embrincaram na sociedade de maneira a não estar mais localizada em uma pessoa ou em um centro, mas sim, em toda a teia de relações existentes na sociedade. A partir do pensamento Marx (2008) agrega-se a luta de classes a esses processos de consolidação do capitalismo, também presentes ao longo de sua história. Houve lutas, resistências e contradições permeando os processos de construção de novas ideias. Houve interesse de classe para que hoje chegássemos onde estamos. E é a partir desses interesses que se intensifica essa luta de classes, devido ao maior impacto dessas contradições, aumento da acumulação do capital pela burguesia e uma ordem burguesa, que visa à manutenção do seu poder e status na sociedade de forma permanente. Marx e Engels⁴ vão compreender o desenvolvimento de um processo de alienação do trabalho, perda de autonomia na produção e reprodução da vida material, uso de mecanismos que vão constantemente auxiliar a classe proprietária a intensificar o controle e a exploração dos (as) trabalhadores (as) e assim transformações profundas na vida das pessoas e na estrutura da sociedade. Nesse contexto, a burguesia, classe dominante, busca através de vários mecanismos não só explorar a classe trabalhadora, mas também conservar a dominação e a manutenção do poder.

A burocracia está imersa neste contexto e torna-se um dos mecanismos de manutenção de poder da classe burguesa. Avançando na reflexão e aproximando-a de nosso contexto brasileiro, Fernando Prestes Motta (2000) e Maurício Tragtenberg (1974; 2004)

3 Temos como referência do termo “tipo puro de dominação racional-legal”, os escritos de Weber (1896) contidos em Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima nos quais ele descreve os tipos ideais desenvolvidos sobre a dominação ou “a probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato” (WEBER, 1896 pg.128). Desta forma, na dominação racional-legal a obediência dá-se na legitimidade legal que o dominante possui perante outros. A burocracia seria seu tipo mais puro de atuação.

4 Os conceitos referidos podem ser consultados nos textos: MÉSZÁROS, Iztvan. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006. MARX, Karl. O Capital, Livro 1, v. 1. São Paulo: Bretrand, 1994

complementam e desenvolvem teorias mais contemporâneas acerca do funcionamento e necessidade da burocracia na nossa sociedade. Ambos abordam características mais atuais da burocracia e consideram-na como: “organização, poder e controle” (FARIA e MENEGHETTI, 2011).

Segundo Motta (2000) a divisão do trabalho e sua especialização constante, demonstram, a princípio, a capacidade que a burocracia possui de penetrar em todas as esferas da sociedade, e no capitalismo é amplamente utilizada em prol do aumento dos lucros e da produção de Mais-valia⁵. A burocracia domina a esfera pública e atua em consonância com o setor privado em busca do alinhamento de interesses de classe. Busca exercer poder e conseqüentemente dominar, através do mecanismo racional-legal, o controle da produção e a garantia de que a sociedade funcionará de maneira favorável ao desenvolvimento desses interesses.

Dado isso a burocracia está intimamente ligada à ideologia como explicitado em Tragtemberg (1974). Isso significa que a burocracia é parte de um mecanismo de poder que está nas mãos da classe dominante e operando sob a sua ideologia. É nesse sentido que a burocracia pressupõe hierarquia e conseqüentemente controle. No pensamento de Tragtemberg isso cercearia a autonomia dos indivíduos e os disciplinaria dentro de uma forma de funcionamento administrativo que fizesse sentido para os interesses em jogo. Para ambos os autores, ainda que a aparência permita achar que há liberdade e participação de todos no coletivo, "o poder apresenta um discurso autonomista e uma prática de dependência" (TRAGTENBERG, 2004, p. 112).

Burocracia é controle e poder ao utilizar do processo organizacional para alinhar os indivíduos, inseri-los em um tipo de racionalização específica, calcular racionalmente todas as implicações do funcionamento das instituições em função da reprodução do capital. É construir através da racionalização extrema das instituições um terreno fértil para a conservação do status quo da sociedade, criando lógicas impessoais que alienam, mascaram, hierarquizam a sociedade, prejudicando a própria condição de ser dos indivíduos e sua liberdade. O desencantamento do mundo passa a adquirir conseqüências práticas para a vida e pensando em classes, para os (as) trabalhadores (as) que vivem sob essa lógica. Burocracia é a alienação e destituição da capacidade autônoma dos indivíduos.

⁵ Conceito descrito em: MARX, K. O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 14: Mais-valia absoluta e relativa.

A burocracia sob esta perspectiva torna-se uma ferramenta de poder que tem a potencialidade de favorecer o objetivo de quem a manipula. Os objetivos do capital são contrários aos da classe trabalhadora e conseqüentemente a eficiência que justificaria a implementação da burocracia, nem sempre é atingida em benefício da população, mas sim em benefício da classe dominante, causando às classes trabalhadoras um entrave para a melhora de sua realidade social. Logo, o uso da mesma como ferramenta de controle e com caráter de gestão racional traz essa dupla face de uma realidade que está constantemente em disputa e é nesse processo que encontramos a escola e a função que a burocracia ocupa na mesma. A empresa moderna segundo BRAVERMAN (1981, pg. 226), dado o contexto da reestruturação produtiva, busca a aniquilação de toda incerteza e de toda garantia de realização da mercadoria nas vendas, com esse caráter, o foco na gestão científica dos resultados torna-se seu maior objetivo. Como consequência destas alterações toda a organização do trabalho migra para a utilização de técnicas de controle informacional e toda a sociedade adere a essas novas tecnologias de dados necessárias para o controle das informações. A adaptação a esses novos rumos permeia um aumento do desemprego estrutural, mudança de paradigmas de gestão, e a idealização de novos formatos de trabalho.

A ideia de que aquilo que é de caráter privado e está sob a égide da concorrência do livre mercado é de melhor qualidade e mais confiável, toma proporções concretas com o aumento de privatizações em vários países e no Brasil não tem sido diferente. O empreendedorismo e a gestão privada como a heroína das instituições convertem as ideias em um *gerencialismo* que, na teoria, visa ao aumento da eficiência das instituições, mas que na prática ignora o fato de que eficiência não é o princípio da qualidade. Eficiência é algo que permeia a lógica capitalista pois “tempo é dinheiro” e é uma construção lógica que leva a vários caminhos, uma vez que pode ser utilizada para conduzir a uma diversidade de objetivos diferentes. É preciso entender qual é a eficiência que se busca e para quê ela se faz necessária. Em uma escola, por exemplo, a eficiência pode ser relativa ao aprendizado, metas de gestão ou tempo de aprendizagem, por exemplo.

O Estado gerencial, assim como escrevem NEWMAN E CLARKE (2012) tem como objetivo governar para garantir essas relações e legitimá-las com ferramentas burocrático-racionais reorganizando as esferas de influência da instituição. De forma calculista e

mecânica busca reduzir a sua atuação onde se faz necessário seu controle, ignorando outras funções que se referem ao cuidado com o humano e com as consequências desse modelo de produção. Como um exemplo disso, maximiza os investimentos e apoio às empresas altamente lucrativas em detrimento de investimentos sociais. Cada ação tomada é medida pela regra do benefício ao lucro. O Estado e seu poder se dispersam nas mãos dos setores privados e seu poder se limita a dar segurança a esses setores, atuando em seu favor. A economia regula majoritariamente sua prática. A regulação estatal e as responsabilidades sociais podem ser facilmente trocadas por bons desempenhos e eficiências em mercantilizar e capitalizar os serviços. A inserção dos lucros na esfera pública redesenha o tipo de serviço ofertado e seus porquês, assim como as dinâmicas de funcionamentos dos serviços e garantias de direitos.

A burocracia e o seu funcionamento na Escola Pública em Minas Gerais

A burocracia como um instrumento de dominação e de mediação das relações sociais atua em instituições sociais. Pensando mais propriamente na aplicação dessas teorias na escola, segundo o próprio (GRAMSCI, 1988) teorizava, a escola ocupa um dos papéis mais fundamentais na vida dos indivíduos por desenvolver de forma mais intensa essa função de inserção na realidade social em que vive. É na escola que as pessoas vão mais profundamente aprender a se comunicar, a lidar com (a) o outro (a) e principalmente, treinar para serem indivíduos bem inseridos no mundo do trabalho. A escola é uma instituição que hoje reproduz aquilo que a sociedade busca que seja reproduzido, desta maneira seus valores e seus ensinamentos pautam-se em uma realidade que exige do indivíduo uma conduta aprovada pela sociedade. Estando em uma sociedade racionalizada ao extremo e que exige dos indivíduos uma conduta constantemente calculada e com uma administração burocrática de todas as esferas da vida, é necessário aprender como fazer esse processo administrativo e os valores que fundamentam essa ética. A escola cumpre essa função hoje, ainda que não concordemos que essa seja a sua função ontológica e para além disso, reproduz na sua estrutura de funcionamento uma mecânica organizacional burocrática.

Pensando mais propriamente nas formas de gestão que se desenham no Estado em foco, com características gerencialistas é importante pensar sobre as parcerias público-privadas do Estado de Minas Gerais com a rede estadual de educação. Essas parcerias geram

programas como o Jovem de Futuro⁶ atrelados ao Instituto Unibanco promovendo uma assessoria às gestões das escolas e um controle informacional rigoroso, buscando adequar as gestões a metas de eficiência e rendimento. O foco do programa é o fortalecimento da gestão, ou seja, da organização administrativa. Treinam-se os (as) profissionais da escola para atuarem em sintonia com a sua base de dados e proceder a rigoroso acompanhamento de informações. O programa atua com metas gerenciais, aproximando a realidade da escola à de uma empresa, visando metas que se desenham a partir de dados informados. A grande questão a ser problematizada aqui é que essas metas são estabelecidas a partir de dados inseridos manualmente e produzidos na base escolar. Tais dados também são em grande medida gráficos de aprendizagem que não conseguem abarcar o todo complexo que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Desde que o projeto “Jovem de Futuro” entrou em vigor em 2019, as escolas passaram por monitoramentos muito mais incisivos e assistiram a intervenções advindas da implantação do programa na escola. Desde que o projeto foi introduzido nas escolas, foi possível perceber que os (as) trabalhadores (as) da educação pouco conhecem sobre a funcionalidade prática do programa e relatam descontentamento com a ampliação da carga de trabalho, sem vislumbrarem, em contrapartida, qualquer retorno. Para as gestões é notório o aumento de trabalho burocrático e de fiscalização de cumprimento de metas. A aplicação e o foco na gestão trazem consigo o deslocamento de ações das práticas pedagógicas que acabam ficando à mercê de direcionamentos embasados em planilhas e dados de desempenho oriundos de avaliações externas e internas aplicadas aos (às) estudantes.

O programa fornece um sistema de produção, monitoramento, análise e intervenção por meio de dados educacionais coletados através de provas diagnósticas, avaliativas e da produção de dados por docentes. Desta forma, fica sob a responsabilidade de docentes junto à gestão e especialistas, aumentar a demanda de provas aplicadas advindas da SEE-MG, inserção de dados nos sistemas e ferramentas eletrônicas em prazos exíguos, estudo e

6 O Jovem de Futuro foi lançado em 2007 com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. Site Instituto Unibanco. Iniciativas Jovem de Futuro. Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 26/01/2022

análise dos dados e produção das intervenções nas habilidades demonstradas fracas nos índices resultantes. Há que se problematizar que a base docente não acompanhou a implementação do projeto, o que gerou o sentimento de ausência de sentido aos (às) profissionais que lidam diretamente com os (as) estudantes. Em pouco tempo, o aumento da exigência de aplicação de provas e inserção de dados foi significativo. Ou seja, o (a) profissional passa a ter que lidar com todas as atividades que já realizava, acrescida de novas demandas, que chegam acompanhadas de exageradas e elevadas expectativas. Na medida em que bons índices garantirão mais recursos e subsídios, a base profissional é pressionada ao aumento da carga de trabalho.

O monitoramento dá-se pela cobrança de provas das ações de intervenção que devem ser realizadas a partir da análise dos dados disponibilizados. Os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos precisam acompanhar o tempo da burocracia exigida e não necessariamente o tempo dos (as) profissionais e da escola como um todo, gerando ações que são feitas pela necessidade da comprovação, em curtos prazos, e não da necessidade concreta da escola. A consequência disso é que não sobra tempo dentre todas as demandas burocráticas, para a criatividade e desenvolvimento contínuo de projetos que acompanhem a formação e o tempo dos (as) profissionais e dos (as) estudantes. A educação é um processo afetivo, emocional e de conexão entre pessoas, impossível de responder ao tempo do cumprimento de burocracias. Projetos com qualidade, demandam estudo, organização, planejamento e preparo da comunidade escolar para recebê-los. O tempo gasto no cumprimento de tarefas burocráticas restringe o processo de desenvolvimento educacional e afetivo, que é longo. Como consequência da pressão, a burocracia torna-se mais relevante do que a própria intervenção pedagógica, pois ignora as particularidades das condições de trabalho, de aprendizagem e dos significados que elas constroem.

Desta forma vemos por diversos âmbitos a administração técnica, burocrática atuando no ambiente escolar de modo a construir neste espaço um ambiente propício à concorrência dos indivíduos que nela atuam, pois passam a ser cobrados dos (das) professores (as), resultados e sob toda a estrutura da escola recaem as consequências. A concorrência passa a existir entre os segmentos desta classe de trabalhadores (as), dividindo e suprimindo ações coletivas e até mesmo gerando concorrência entre as próprias escolas, dado que o cumprimento das metas afeta a equipe e a qualidade de toda a estrutura. Não existe

informação ou formação adequada acerca do funcionamento do programa, logo os (as) profissionais não reconhecem a origem da maior parte dessas ações e demandas, gerando assim uma sobrecarga de trabalho e um descontentamento que é expressado no ambiente de trabalho.

A alta rotatividade de profissionais acaba por impactar essa construção também, pois os projetos são feitos por pessoas e suas relações e não somente pelos resultados obtidos por qualquer aplicador (a). A chance de sucesso de uma intervenção pedagógica está diretamente ligada a tentativas, correção de problemas e engajamento coletivo da comunidade. Esse processo é prejudicado face à constante rotatividade de profissionais e de recomposição do quadro de docentes. Em síntese, buscar resultados com essas metodologias, faz da burocracia ferramenta de trabalho, e deixa de lado outras ferramentas relevantes para a construção de um aprendizado consistente. Não houve adaptação a diferentes realidades, sendo o projeto burocrático, indistintamente, o mesmo para todas as realidades escolares dele receptoras. O tempo e as demandas são as mesmas, ainda que as instituições, profissionais e relações, não o sejam.

A classe de trabalhadores (as) da educação sentiu sensivelmente o foco da administração em toda a sua hierarquia se voltar com maior intensidade para os dados, papéis e se distanciar do processo pedagógico na gestão Zema. A mesma classe lida diretamente com o aumento da demanda no trabalho, utilização de novas ferramentas para a organização e gestão do espaço escolar, aumento de tempo de trabalho, sem proporcional aumento da remuneração. Ou seja: com o mesmo tempo e recurso que detinham antes, docentes passaram a ter que lidar com mais ferramentas de intervenção pedagógica através das plataformas de dados sem condições materiais para exercer essas ações.

Além disso, a parceria com uma instituição financeira faz pensar que se o setor privado está inserido na gestão escolar, por certo espera ter resultados que lhe sejam benéficos. Não surpreende ainda, que em 2021, tenha sido anunciado pelo estado de Minas Gerais que os salários e benefícios seriam recebidos, a partir de 2022, pelo Banco Itaú⁷, responsável pelo Instituto Unibanco. Sendo assim todos (as) os (as) funcionários (as) da educação precisaram adequar seus recebimentos e contas, migrando para o Banco Itaú, fortalecendo a

⁷ Portal do Servidor. Salários do funcionalismo estadual serão pagos por meio de novo banco e servidor já pode antecipar abertura de conta. Disponível em: <https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/recebimento-salario-2022>. Acesso em 26/01/2022.

ideia de que esses projetos de ação privada sempre visam trocas diretas com o setor público e não necessariamente aplicam projetos que contribuam para o processo democrático e fortalecimento das instituições parceiras. A conta, em síntese, acaba chegando para os (as) profissionais e estudantes da educação estadual.

Conclusão

Alguns dados apresentados demonstram uma das formas que existem para se realizar atividades de formas ineficientes do ponto de vista pedagógico e prático, inviabilizando uma atuação mais qualitativa perante os (as) alunos (as), além de distanciar os (as) professores (as) cada vez mais dos (as) estudantes e aproximar os (as) trabalhadores (as) do papel. Favorece de várias formas a manipulação de dados e conseqüentemente o controle dessas informações, impossibilitando um retrato fiel da realidade escolar e produzindo resultados não condizentes com as reais necessidades escolares. Entendendo que essas ações sistemáticas e reiteradas, quase nunca são revistas pelos (as) criadores (as) dos modelos educacionais do Estado, questionamos se recorrentes erros e equívocos - quase nunca sanados - não significariam um deliberado projeto. Poderia ser parte da política pública que os dados realmente agissem em consonância com esse modelo aqui apresentado.

A contradição que buscamos expressar materializa-se quando a preocupação explicitada pela gestão da educação mineira é a de melhorar a educação e fornecer uma qualidade cada vez maior. Porém o formato adotado não é o acompanhamento concreto do desenvolvimento da aprendizagem e da sua eficácia a longo prazo, não é a pedagogia, mas sim, a coleta “eficiente” de informações que embasam a pretensa narrativa de que a educação está melhorando. O custo disso é a realidade ser uma e as informações coletadas expressarem outra. É incentivar toda a classe, desde a gestão escolar, até a base de profissionais docentes e serviços gerais, a coletarem cada vez mais informações consideradas positivas, ainda que não seja esta a realidade existente.

Em suma, é necessário cada vez mais mapear os propósitos, o funcionamento, resultados e a realidade escolar concreta que tem se produzido e se reproduzido ao longo dos anos nas escolas públicas de Minas Gerais, e especificamente sob a gestão Zema, a fim de compreender os objetivos e o cumprimento de direitos básicos dos (as) cidadãos (as) do Estado. É necessário manter a atenção ao estudo constante acerca da condução da educação

pública e os resultados obtidos sob o modelo de gestão gerencial nesse ambiente. A construção de uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada depende da participação democrática e da construção de projetos mais humanos e participativos, que respondam a demandas de erradicação das desigualdades sociais, acesso universal a direitos públicos como a educação e por fim, a uma qualidade de vida e trabalho, que respondam concretamente ao atendimento das necessidades humanas e distantes da exploração de seu trabalho mediante o lucro de poucos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Data de acesso: 18/07/2022.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **Burocracia como organização, poder e controle**. Rev. adm. empres, São Paulo, v. 51, n. 5, p. 424-439 - out. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902011000500002>
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Trad. De Florestan Fernandes. 2ªed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/s2175-62362012000200003>
- TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília, D.F. Ed. da UnB, 1991. Cap. I Conceitos sociológicos fundamentais, 2004

A (auto) Declaração das crianças negras na educação infantil em tempo integral e suas interfaces socioeconômicas: uma análise no município de Vitória-Es

Heloisa Ivone da Silva de Carvalho ¹

Franceila Auer ¹

Kalinca Costa Pinto das Neves ¹

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

heloisadireitoshumanos@gmail.com

Resumo

Este estudo em andamento tem como objetivo analisar o perfil das crianças matriculadas em um centro municipal de educação infantil em tempo integral problematizando a raça/cor, renda salarial e escolaridade das famílias. Adota como metodologia a análise documental dos dados oriundos do Sistema de Gestão Escolar do município. Resultados parciais apontam que a (auto)declaração ainda se constitui como horizonte a ser alcançado, demonstrando que a construção da identidade da criança, em especial da criança negra, precisa ser pautada no planejamento das políticas educacionais que leve em consideração a formação das crianças a partir de uma experiência afro-centrada, como forma de enfrentamento ao racismo que atravessa a sociedade. No que se refere à escolaridade, foi possível identificar que a maior parte das famílias possuem o ensino fundamental completo. Em relação à renda, os valores podem variar de R\$ 261,00 a R\$ 1.300,00. Dessa forma, destaca-se a necessidade de novos aprofundamentos, considerando as relações existentes entre raça e as questões do âmbito social, econômico e educacional.

Palavras-chave: educação infantil, (auto)declaração, racismo.

1- Introdução

O processo histórico de institucionalização da educação das crianças pobres e abastadas ocorre de forma diferente no Brasil tendo em vista as distintas maneiras de se viver a infância a depender dos contextos sociais, econômicos e culturais. Mas ao passar de décadas, identifica-se avanços na elaboração e execução das políticas de proteção às crianças brasileiras, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em síntese, tais normativas jurídicas reconhecem a educação infantil ofertada em creches e pré-escolas como um direito de todas as crianças, um dever do Estado, tratando-as como sujeitos de direitos.

Não obstante tais assertivas, ainda há atualmente reflexos históricos dos tratamentos das crianças, em especial as pobres, indígenas, negras e órfãs, reproduzindo assim efeitos de desigualdade e discriminação (Rizzini & Rizzini, 2004). Dentre as estratégias utilizadas

pelo Estado para diminuição dos efeitos causados pela pobreza na vida das crianças e suas famílias encontra-se a ampliação da jornada escolar, como no caso do atendimento em tempo integral. Segundo Araújo e Peixoto (2017, p. 76):

quando os parâmetros que regem a existência do tempo integral nas creches e nas pré-escolas públicas capitalizam para si uma responsabilidade em frente aos processos de exclusão por meio de critérios compensatórios, com base na ‘vulnerabilidade’ e no ‘risco social’ das crianças e de suas famílias, cria-se para educação infantil uma espécie de anteparo das desigualdades sociais, pelo qual se reatualizam formas peculiares de direitos agenciados por um discurso que toma a benemerência como primado de inclusão educativa das crianças pequenas.

Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), no que diz respeito à jornada da educação infantil, compreende-se como tempo parcial, “a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição”. Independente do atendimento ser em tempo parcial ou em tempo integral, entendemos que a educação infantil deve ser compreendida como um direito de todas as crianças. Nesse sentido, Araújo, Auer e Neves (2019, p. 3) destacam que:

A inclusão da educação infantil na política educacional e sua afirmação como um dever do Estado é um marco importante do direito à educação da primeira infância. Fruto de lutas e mobilização de diferentes setores da sociedade brasileira e influenciada por vários estudos e pesquisas, a educação infantil tem sido incluída, mesmo que timidamente, como uma agenda importante nas políticas educacionais.

Para Araújo, Auer e Neves (2019, p. 9), “o conjunto de normativas legais e proposições é uma constatação importante da necessária salvaguarda do direito à educação em sua integralidade, **sem qualquer tipo de discriminação**”. Dialogando com as autoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) ressaltam que a educação infantil se trata de um direito cuja oferta deve ser pública, de qualidade e sem requisito de seleção.

Estudo de Taquini e Auer (2021) com objetivo de analisar o perfil das matrículas na educação infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, identificou que 40% das crianças não tiveram raça/cor declaradas, o que ocorre uma vez que no formulário de preenchimento do Educacenso junto com as opções ‘amarela’, ‘branca’, ‘indígena’, ‘parda’ e ‘preta’ há a alternativa ‘não declarada’, desvelando como as crianças são invisibilizadas em virtude da ausência de reconhecimento étnico-racial, ocultando informações

importantes ao diagnóstico e planejamento de políticas educacionais. Tais dados abrem novas frentes de investigação que possibilite melhor compreender as questões que se apresentam na dinâmica institucional, no que diz respeito à declaração de raça/cor sem desvinculá-la às questões sociais, culturais e econômicas, pois para Almeida (2018, p. 122), "inúmeras pesquisas têm mostrado que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas".

O município de Vitória-ES, capital do estado do Espírito Santo, tem o maior número de matrículas na educação infantil em tempo integral dentre os 77 municípios do estado. Considerando os 49 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, no ano de 2020, último período normal de matrículas antes da pandemia, apenas uma instituição ofertava exclusivamente este tipo de atendimento, sendo este selecionado para o nosso estudo. Diante disso, esta pesquisa, em andamento, tem por objetivo analisar o perfil das crianças matriculadas em um centro municipal de educação infantil em tempo integral problematizando a raça/cor, renda salarial e escolaridade das famílias.

2 -Metodologia

Adotamos uma análise documental dos dados investigados no Sistema de Gestão Escolar - SGE do município de Vitória referentes às matrículas das crianças na educação infantil em tempo integral do ano de 2020. Considerando os dados disponíveis no SGE, elencamos três categorias de análise: renda, escolaridade das famílias, raça/cor das crianças matriculadas. Há que se destacar que elas transitam entre si e dialogam em suas discussões, embora estejamos trabalhando os dados separadamente.

O CMEI no qual nos propomos a investigar está localizado na comunidade de Jaburu, pertencente ao bairro Gurigica da região administrativa de Jucutuquara em Vitória-ES. Trata-se de um dos morros considerados mais desprovidos de políticas públicas no que diz respeito à oferta dos serviços públicos para atender as demandas da população. A exemplo disso, podemos citar, falta de saneamento básico, moradias instáveis, iluminação escassa e precariedade no abastecimento de água potável.

3 - O que os dados apontam?

A maioria das crianças na pré-escola possui a renda familiar bruta variante entre R\$ 781,00

e R\$ 1.300,00, o que não ocorre na creche, sendo possível identificar uma diferença entre as famílias que ganham entre R\$ 261,00 a R\$ 780,00 e R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00, com predominância do primeiro valor referenciado. Um pequeno percentual dos responsáveis não preencheram essa parte do questionário. Ressaltando as desigualdades que afetam as situações de vida das crianças, os dados obtidos neste estudo indicam que se considerarmos que o salário mínimo no Brasil em 2020 era de R\$1.045,00 mais da metade das famílias viviam com menos de um salário mínimo.

Dentre as funções que as instituições de educação infantil em tempo integral vêm desenvolvendo, Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 106) identificam a assistência vinculada a “[...] superação da pobreza, de proteção das crianças enquanto suas mães e pais trabalham, de compensação das “deficiências” sociais e culturais [...] que cumpre o papel de ocupação do tempo, de abrigo, de higiene, de alimentação”. A utilização de critérios socioeconômicos de matrículas (situação de risco e vulnerabilidade social, comprovação do trabalho remunerado extradomiciliar da mãe etc) priorizados para a matrícula na educação infantil em tempo integral quando há um descompasso entre a demanda das famílias e a oferta de vagas das instituições, o que ocorre em determinados locais do estado do Espírito Santo. Segundo Araújo, Auer e Neves (2019, p. 6):

Em um contexto em que o reconhecimento público das crianças em situação de vulnerabilidade e risco social tem no acesso e permanência nas creches e nas pré-escolas em tempo integral um espaço privilegiado, um novo enfrentamento se apresenta ao campo da educação infantil, principalmente no que diz respeito à manutenção de seus objetivos primeiros em relação à infância e à sua educação, cuja força enunciativa tem, no cuidado, na educação e no reconhecimento dos direitos das crianças, princípios mobilizadores de estratégias educativas voltadas ao seu pleno desenvolvimento.

Telles (1999) define a pobreza no Brasil como “enigmática”, visto que a pobreza seja ressignificada, continuará presente nos discursos oficiais e afetará grande parte da sociedade. Ainda de acordo com Telles (1999), a pobreza é confundida com apenas um indicador econômico e social, o que acaba banalizando-a a um fenômeno natural, assim como ocorre com as desigualdades sociais. Nesse sentido, a autora compreende que a expressão “pobre” é vista como uma descrição sociológica a partir de uma suposta ordem natural das coisas, assim, as pessoas em situações de pobreza e desigualdades sócio econômicas seriam “[...] as classes baixas, as classes inferiores, os ignorantes, que só podem esperar a proteção benevolente dos superiores ou então a caridade da filantropia

privada” (Telles, 1999, p. 117).

Para Guimarães e Filho (2022) a questão da pobreza, e sobretudo, do aumento gradativo dela nos últimos anos no contexto brasileiro, necessita ser estudado e analisado com cautela. Especialmente ao considerar as dificuldades que o país tem para elaborar e efetivar políticas de enfrentamento nas diferentes esferas administrativas. Como bem destacam os autores, as consequências dessa ineficiência no enfrentamento à pobreza acarreta uma espécie de efeito cascata que compromete a qualidade de vida dos cidadãos, não sendo-lhes garantidas as condições mínimas de existência e aumentando os índices de violência e criminalidade.

No que diz respeito à *escolaridade das famílias*, chama-nos atenção que na *creche*, a maioria possui nível de escolaridade correspondente ao *ensino fundamental completo*, seguido do *fundamental incompleto* e do *ensino médio*. No entanto, na *pré-escola*, embora o ensino médio apareça com grande destaque, ainda nota-se uma *predominância do fundamental incompleto* na escolarização. Entre os responsáveis das crianças matriculadas na pré-escola houve um pequeno número de familiares com ensino superior completo, o que não foi identificado na creche.

Gentili (2009) afirma que a pobreza, as desigualdades sociais e a violação aos direitos humanos são dinâmicas que levam à negação do direito à educação. É preciso reconhecer que “a exclusão é uma relação social” (Gentili, 2009, p. 1062) e não um estado fixo na sociedade, à vista disso, as pessoas não são excluídas apenas por estarem fora da instituição escolar, mas também quando as condições de exclusão interferem no reconhecimento cotidiano do direito à educação. Tal assertiva nos ajuda a pensar nos dados apresentados na pesquisa, pois percebemos que grande parte das famílias têm a escolarização formal incompleta, o que mostra que o acesso à educação pode até ter sido garantido inicialmente, todavia, a permanência não foi assegurada a médio ou longo prazo.

Já em relação à *raça/cor das crianças*, mais da metade das crianças matriculadas na creche possuem raça/cor declarada parda, seguida por 18% de crianças brancas, 5% pretas e 3% amarelas. Todavia, destacamos que 24% não tiveram raça declarada. Já no que diz respeito à *pré-escola*, mais de 70% das crianças foram declaradas pardas. Observamos uma similitude entre a porcentagem de crianças declaradas como brancas (11%) e pretas (10%), além dos 3% de crianças amarelas e 5% que não tiveram raça/cor declaradas. Tanto na

creche quanto na pré-escola não há nenhuma declarada como indígena.

Ao tomar por referência o que diz o Estatuto da Igualdade Racial - EIR instituído pela Lei 12.288/2010 que define população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE”, identificamos que no CMEI investigado, há 70 crianças negras, equivalendo a 78,65% do total de crianças matriculadas. Portanto, o quantitativo de crianças negras matriculadas na educação infantil em tempo integral se sobressai em relação às brancas.

4. A história da (auto)declaração das crianças no Brasil

A soma de pretos e pardos indicada pelo Estatuto da Igualdade Racial - EIR conforme Lei 12.288/2010, se justifica em termos estatísticos pelo fato desses dois grupos apresentarem aspectos socioeconômicos similares e, teoricamente, por se constituírem alvo de discriminação. Importante destacar que a cor da pele foi introduzida como critério fundamental para diferenciar as chamadas “raças humanas” no século XVIII na Europa Ocidental. O fisiologista e antropólogo alemão Blumenbach (1752-1840) propôs uma classificação das raças humanas, associando cor de pele e região geográfica de origem em cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Parte dessa terminologia passou a ser adotada no Brasil e em outros países do mundo.

O termo “branquitude” ou branco, no vocabulário racial, não corresponde apenas a cor branca, quando associada a outros objetos ou seres, da mesma forma que os termos “preto”, “amarelo” ou “vermelho”. Historicamente e ainda hoje a categoria “preta” em diferentes idiomas, está associada a tudo que é ruim e sujo, dotadas de metáforas e origens racistas, já a categoria “branca” sempre associada à paz, ao bom, à vida e à pureza. Se autodeclarar, não se trata, portanto, de uma classificação biológica ou física com base no genótipo, é uma construção social.

Piza e Rosemberg (2003) realizam uma análise crítica e reflexiva dos Censos desde o ano de 1872, o qual aconteceu o primeiro recenseamento geral da população que diferenciava as pessoas pela sua condição de serem livres ou escravas. Os termos de cor utilizados foram aqueles que estavam mais disseminadas na população à época: preto, pardo, branco e caboclo. Preto e pardo eram as categorias de cor, reservadas aos escravos, mas também a

algumas pessoas livres. A categoria cabocla, que possuía raiz na origem racial do declarante, era reservada aos indígenas.

Em 1890, o segundo censo geral também adotou o critério misto para compor os termos (preto, branco, caboclo e mestiço), de modo a referir-se, explicitamente, à ancestralidade ou ascendência das pessoas. O termo “mestiço” substituiu “pardo” e deveria ser usado para se referir, exclusivamente, aos descendentes da união de pretos e brancos (Piza & Rosemberg, 2003). Os censos que se seguiram, 1900 e 1920, não coletaram cor da população.

Os Censos Demográficos de 1950 e 1960 reincorporaram o grupo pardo à categorização de cor, como unidade de coleta e análise, sendo os primeiros que guiavam explicitamente, nas instruções de preenchimento, a respeitar a resposta da pessoa recenseada, constituindo a primeira referência explícita ao princípio de autodeclaração, com exceção do Censo Demográfico de 1970, quando a pergunta foi excluída do levantamento. Já as outras operações censitárias realizadas, em 1980 e 1990, mantiveram esta forma de classificação. Foi neste último ano que o termo “indígena” voltou a ser reintroduzida na classificação, depois de 101 anos de ausência, passando a ser chamada como de “cor ou raça”, desde que, supostamente, indígena seria uma raça e não uma cor, como os outros termos.

A partir do Censo de 1991, adicionou-se o termo “indígena” e a pergunta efetuada passou a ser “Qual a cor ou raça?”, compondo os cinco termos que são usados atualmente (Piza & Rosemberg, 2003; Osório, 2004; Petruccelli, 2004). Quando a literatura sobre classificação/denominação de cor/raça se refere ao sistema brasileiro como orientado pela aparência, seu foco, sem explicitá-lo, são os segmentos branco e negro (pretos e pardos), posto que, conforme discussão efetuada pelo antropólogo social Lima (2007), a auto-identificação entre os indígenas ocorre pela pertença a uma etnia. Em 2000, encontram-se, novamente, os cinco termos atualmente utilizados nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branco, preto, amarelo, pardo e indígena – os quais também constam no Censo Demográfico de 2010, que pela primeira vez, as pessoas que se identificavam como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada.

No ano 2013, o IBGE publicitou um documento com textos sobre a temática da classificação da cor ou raça baseados nos resultados obtidos pela Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP, efetivada, pela primeira vez, em 2008, com o fim de compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça nas

pesquisas domiciliares elaboradas pela Instituição e contribuir para o seu aprimoramento. Importante problematizar tal diretiva do IBGE, quando nos propomos problematizar procedimentos de auto-declaração de cor/raça entre crianças da educação infantil, utilizando instrumentos já experimentados com pessoas adultas, sendo essas as responsáveis em definir o grupo étnico-racial da criança.

5. Para onde caminhamos?

Para além dos dados que estão sendo analisados nesta pesquisa em andamento, outras questões podem ser indagadas para novos estudos: qual a percepção das famílias quanto à responsabilidade em definir se a criança é negra, parda, branca ou indígenas ao preencher a ficha da matrícula escolar? O que era ser negra há 10 atrás e o que é ser negra nos dias de hoje? São pensados processos formativos para os profissionais que trabalham nas secretarias das escolas de forma que estes sujeitos compreendam a importância destes dados na formulação das políticas públicas? Essas indagações vem preocupando pesquisadores, militantes, ativistas e antropólogos, como Munanga (1988) que nos provoca a refletir sobre a diversidade identitária entre as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas no Brasil. Será que não temos vivido o deslizamento de sentido no uso do termo negro como categoria analítica, para descrever e denunciar a desigualdade racial brasileira? Como as políticas públicas antirracistas têm sido produzidas para a Educação Infantil? Raça é uma categoria cultural, étnica e identitária?

Importante indagarmos ainda: quem são as crianças “negras” e a “população de origem negra”? São as crianças autodeclaradas pretas e pardas nos censos e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios ou são os que se identificam culturalmente com os “povos negros”? o que é ser negro no Brasil? Quais são as características fenotípicas que precisam ser trabalhadas pela escola? Os 51,1 % de negros, isto é, dos autodeclarados, pretos e pardos nos inquéritos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística se identificam culturalmente como negros?

Estas são questões que mobilizam o campo dos estudos étnicos-raciais e que precisam ser levadas em consideração na formulação de novos estudos nas diferentes áreas do conhecimento, em especial, da educação, dada sua finalidade de desenvolver o educando, de forma a assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Cabe ressaltar que

conforme afirma a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, esta é uma responsabilidade coletiva. Ou seja, não se restringe à escola, devendo ser promovida e incentivada em parceria com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

5. Considerações finais

O objetivo deste estudo foi problematizar o processo de (auto)declaração racial das crianças matriculadas em um centro municipal de educação infantil em tempo integral, destacando a raça/cor, renda salarial e escolaridade das famílias. Como pudemos observar, não é possível observarmos para os dados de raça/cor sem atrelarmos às questões socioeconômicas e educacionais, contudo, a negação da (auto)declaração racial das crianças foi um dos pontos de análise que mais se sobressaiu.

Não foi possível identificar um processo de identificação feito pelas próprias crianças em relação à raça/cor, pelo contrário, ocorre um processo de classificação do outro sobre as crianças uma vez que os dados são informados pelos adultos responsáveis pelas matrículas. Os resultados ainda indicam que as crianças matriculadas no CMEI pesquisado são em sua maioria negras, tendo em vista o total de crianças declaradas como pretas ou pardas. Além disso, outro aspecto observado é a correlação entre o nível de escolaridade das famílias e a renda obtida, o que é coerente com os critérios socioeconômicos de matrícula elencados pelo município de Vitória-ES. Nota-se que quanto maior o nível de escolaridade dos responsáveis, maior a remuneração familiar.

Sabemos que os dados respectivos à raça/cor, nível de escolaridade e remuneração de um grupo familiar trazem fortes indícios acerca da constituição social do Brasil e dos níveis abissais de desigualdades aos quais estamos submetidos. Estes indícios, apresentam numerosos reflexos, dos quais o racismo tem sido um dos mais presentes na composição da nossa sociedade. Neste sentido, a escola ou as instituições de educação infantil têm grande responsabilidade na constituição e na efetivação de políticas públicas que busquem a valorização e o reconhecimento das diversidades étnicas e raciais. Sendo assim, consideramos imprescindível novas problematizações em torno dos dados deparados até então no estudo por se tratar de uma pesquisa em andamento bem como a realização de novos estudos que investiguem como estas questões estão sendo tratadas no âmbito escolar e nas políticas afirmativas, que considerem um processo formativo de as crianças se

reconhecerem segundo sua origem étnica-racial.

Referências bibliográficas

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro - Pólen.
- Araújo, V. C., & Peixoto, E. M. (2017). Tempo integral na educação infantil: uma nova “arte de governar crianças”? In Araújo, V. C. (Coord). *Infâncias e Educação Infantil em Foco* (pp. 75 - 102). Curitiba: CRV.
- Araújo, V. C., Auer, F., & Neves, K.C.P. (2019). Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? *ECCOS Revista Científica*, São Paulo, 50 (1), 1-16. Recuperado de <https://periodicos.uninove.br/eccos/s/artic/e/vi/w/14015#:~:text=Conclui%2Dse%20que%2C%20quando%20o,e%20inst%C3%A2ncia%20de%20media%C3%A7%C3%A3o%20societ%C3%A1ria>. doi: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14015>
- Barbosa, M. C. S. Richter, S. R. S., & Delgado, A. C. C. (2015). Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 31 (57), 95-119. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/?format=pdf&lang=pt>. doi: [10.1590/0102-4698151363](https://doi.org/10.1590/0102-4698151363).
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.
- Gentili P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, 30 (109), 1059-1079. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?lang=pt>. doi: [10.1590/S0101-73302009000400007](https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007)
- Guimarães T. S. de O., & Filho A. G. Desigualdades Sociais, Desequilíbrio de Renda e Políticas Sociais no Brasil. Anais do XVIII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Santa Cruz do Sul - RS, Brasil. Recuperado de <file:///C:/Users/preli/Downloads/22195-1192621822-1-PB.pdf>.
- Munanga, K. (1998). Teorias sobre o racismo. In Hasenbalg, C. A., Munanga, K., & Schwarcz, L. M. (Coord.). *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira* (pp. 43 - 56). Niterói: EDUFF.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70318>.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm#:~:text=L12288&text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003.
- Lima, A. C. S. (2007). Educação superior de indígenas no Brasil - sobre cotas e algo mais. In BRANDÃO, A. A. (Coord.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação* (pp. 253-279). Rio de Janeiro: DP & A.
- Osório, R. G. (2007). O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In PETRUCCELLI, J. L. (Coord.). *A cor denominada – Estudos sobre a classificação étnicoracial* (pp. 20 - 40). Rio de Janeiro: DP & A.

- Petrucelli, J. L. (2002). *A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Piza, E., & Rosemberg, F. (2003). Cor nos censos brasileiros. In Iray C. (Coord.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Taquini, R., & Auer, F. (2020). Panorama das matrículas na educação infantil no Estado do Espírito Santo (2007-2017): o tempo integral em foco. *Anais do XII Seminário Regional Sudeste da Anpae e IV Seminário Federalismo e Políticas Educacionais*. Vitória, ES, Brasil. Recuperado de <https://anpae.org.br/website/noticias/524-xii-seminario-regional-anpaesudeste>.
- Telles, V. S. (1999). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG.

O ensino da Educação Física na Pandemia e os próximos anos letivos

Nuno Miranda e Silva

Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

nunosilva.av@hotmail.com

Sónia Pereira Dinis

Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

1. Introdução

Diz-se que a Educação Física (EF) foi a disciplina mais prejudicada pela pandemia. Esta convicção, sistematicamente repetida entre os profissionais da área, parece nascer das características da disciplina – o contacto físico e a proximidade – e dos constrangimentos que foram implementados para proteger a saúde pública – o afastamento físico e o evitamento de contactos corporais.

Contudo, a realidade é que não temos conhecimento da dimensão dessas limitações ou dos prejuízos causados. Afinal, apesar do Estado ter diagnosticado o impacto da pandemia nas aprendizagens, deixou de fora indicadores da EF (Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, 2021); e as provas de aferição da disciplina, que poderiam oferecer pontos de comparação, foram canceladas (Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março).

Isto encerra um problema relevante para a educação, porque quando não sabemos o que está a acontecer, arriscamos políticas educativas incoerentes e desintencionais. Então, quais foram os impactos da pandemia no ensino da Educação Física?

Para contribuir para a resposta, recorreremos às perceções de professores de EF, ao aconselhamento das entidades representativas dos professores e ao que é preconizado nos programas nacionais de EF, o que nos permite conhecer e interpretar as diferenças entre as práticas letivas de ensino previstas nos programas, aconselhadas pelas entidades representativas e adotadas pelos professores.

Esse conhecimento pode contribuir para que as políticas de remedeio da pandemia e a ação dos grupos e professores de EF assentem em racionais científicos e, portanto, orienta-se para práticas letivas mais coerentes.

Começamos com a revisão bibliográfica dirigida às práticas letivas de ensino em EF e às modificações impostas pela pandemia. Depois, apresentamos a estrutura da investigação, os resultados (as práticas aconselhadas e adotadas) e a discussão, focada no contraste entre as práticas esperadas, aconselhadas e relatadas e os objetivos da EF, com conclusões orientadas para a retoma pós-pandémica.

2. Revisão da bibliografia

Estão em análise duas concepções diferentes acerca das práticas letivas de ensino: a dos programas¹ e a que esteve/está sob constrangimentos da pandemia.

2.1.O Educação Física prevista: os programas e ciência

A disciplina de EF assume a projeção no futuro. De facto, os seus objetivos estão vocacionados para a formação completa de cidadãos, através da ação atual nas escolas – entre o 5º ano e o 12º ano de escolaridade –, de tal forma a que emerjam pessoas cultas e capazes de interpretar e agir na sociedade também através das práticas físicas e desportivas. Apesar desta orientação educativa, a EF é ensombrada pela marginalização relativamente a outras áreas consideradas mais rigorosas (Richards et al., 2018) e pela desvalorização das suas finalidades educativas (Williams & Pill, 2019), em proveito da imagem de disciplina que abastece os alunos com atividades físicas orientadas, sobretudo, para a saúde.

As práticas de ensino, avaliação e aprendizagem da EF, apesar de traduzirem processos diferentes, estão interdependentes e a alteração das condições de uma, tem influência nas outras. Apesar de inscritas na complexidade da relação pedagógica, elas têm vindo a ser caracterizadas por dimensões (e.g. Borralho et al., 2015) que, quando cruzadas com orientações curriculares (Jacinto et al., 2001) e referenciais científico-pedagógicos da EF, permitem uma base de análise quanto à planificação, organização, recursos, currículo, participação dos alunos, intervenção do professor e feedback.

A planificação e a organização resultam de um diagnóstico aprofundado (4 a 6 semanas iniciais), que estará na base do projeto de ensino e aprendizagem da cada turma (Carvalho, 1994), que desenha o modo único, adaptado e contextualizado da aprendizagem da turma e de cada um dos seus alunos – há, por isso, tantos projetos quantos as turmas.

Isso é potenciado pelo currículo flexível que prevê que as matérias e níveis de desempenho variem em quantidade e qualidade, o que origina percursos partilhados, mas diferenciados, em que os alunos tomam decisões que influenciam o ensino – aliás, eles são recursos de ensino dos outros alunos. Também por isso, os recursos, espaços e materiais utilizados estão vocacionados para as necessidades dos alunos e não para uma organização fixa.

Depois, a disciplina assenta em princípios pedagógicos para que o tempo de aula seja

¹ Os Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto *et al.*, 2001) foram substituídos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelas Aprendizagens Essenciais, pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e pelos perfis profissionais/referenciais de competência. Porém, mantém a sua atualidade pedagógica e didática e a sua capacidade de orientar o ensino da disciplina.

integralmente cumprido, haja muito tempo de prática – o que é fundamental para a aprendizagem motora e para intensidades que resultem no desenvolvimento da aptidão física (Kahan & Mckenzie, 2015) –, os grupos de trabalho sejam organizados para a aprendizagem e as tarefas assentem no global (o jogo, a prova, o concurso), com os exercícios analíticos a servirem para ajudar os alunos a aprender elementos que são desafiados nessa globalidade. Os principais instrumentos de ensino são a observação e o feedback, ambos com orientação formativa, de tal forma frequentes que se pode dizer que estão entranhados na prática pedagógica (Hay, 2006) – e originam um sub-produto traduzido em sentimentos de proximidade entre o professor e os alunos.

2.2. A pandemia e a Educação Física

A pandemia levou ao aumento dos níveis de inatividade de crianças e jovens (Tulchin-Francis, et al., 2021), o que juntou uma pandemia viral a outra de sedentarismo (Varela et al., 2021).

Em particular, os meios pelos quais a EF atua foram desafiados devido aos confinamentos e à necessidade de distanciamento físico. Em Portugal, nos anos letivos iniciados em 2019 e 2020, isso traduziu-se em 28%² de aulas em ensino remoto e em 37%² das aulas presenciais condicionadas, porque deveriam decorrer sem contacto físico, com afastamento de 3 metros entre alunos, com rotinas de higienização adicionais e limitações no número de alunos nos balneários (Direção-Geral de Saúde, 2020).

O conhecimento proveniente de outros países aponta que quando as aulas ocorreram em presença, os constrangimentos criaram obstáculos à aprendizagem e ao ensino, pois levaram à limitação de espaços e equipamentos escolares e ao redimensionando das dinâmicas dos jogos desportivos coletivos (Varea & González-Calvo, 2021); e que quando aconteceram à distância, foram usados instrumentos estranhos às práticas letivas, na expectativa de que a EF poderia manter os alunos saudáveis (Morales et al., 2021). Socorreu-se do espaço do lar e do apoio pedagógico da família; de vídeos, aplicações, qualquer equipamento com versatilidade para possibilitar a prática física e de conteúdos novos, como técnicas de relaxamento (Nyenhuis et al., 2020; Killian et al., 2021).

Essa foi uma altura em os docentes buscaram ativamente por desenvolvimento profissional

² Há alguma variação em função do ano letivo dos alunos. Usamos os valores do 12º ano de escolaridade, que é aquele em que as atividades letivas encerram mais cedo. Os cálculos têm em consideração apenas os confinamentos nacionais. Algumas localidades, escolas, professores ou turmas podem ter recebido ordem de isolamento profilático, o que aumenta este valor.

que aproximasse as suas competências às necessidades de ensino a distância e ensino condicionado (Centeio, et al., 2021). Em Portugal, várias entidades representativas dinamizaram os denominados *Massive Open Online Courses*, com a participação de centenas de professores, em que foram oferecidas estratégias gerais e referências de boas práticas, o que corresponde a re-instrumentação (Sachs, 2009), focada em melhores técnicas de ensino, com tendência para desconsiderar os fatores sociais e culturais que influenciam as práticas letivas.

Apesar desse desenvolvimento profissional de urgência, o processo de ensino parece ter encontrado dificuldades em monitorar as rotinas e a participação dos alunos (Morales et al., 2021) e levado ao aumento dos níveis de stress docente, devido a dificuldade em lidar com tecnologias, redução de atividades face-a-face, preocupações em entregar bons processos de ensino e à flexibilização do tempo de trabalho (Morocho et al., 2021).

Em resultado, vários autores caracterizam o processo como a reinvenção da disciplina, porque as práticas letivas foram alteradas (Macedo & Neves, 2021; Araújo, et al., 2021) e, até, de perda de identidade profissional (Varela et al., 2021), porque foram gerados sentimentos de que os docentes estavam a cumprir tarefas que não eram inerentes à natureza da EF.

Assim, o período pandémico parece ter reforçado a marginalização da EF, devido à redução ao papel de mecanismo não farmacológico de saúde pública (Ho et al., 2020), à diminuição da sua orientação educativa (Cruickshank et al., 2021) e à sua substituição por funções de prestação de exercício físico.

2. Metodologia

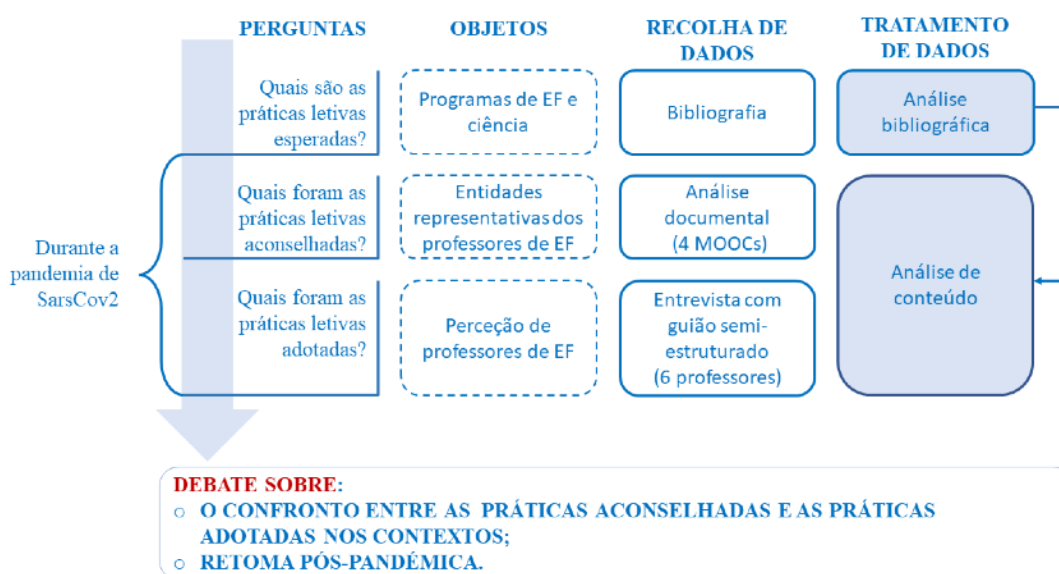
A investigação que aqui apresentamos trata-se de uma componente de um estudo mais alargado, destinado a descrever e interpretar as práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem aconselhadas (pelas entidades representativas) e desenvolvidas (na perceção de professores) na disciplina de EF durante o período pandémico, em face às práticas letivas habituais (por referência aos programas); e a promover a reflexão sobre os impactos dessas práticas.

O que aqui trazemos é a componente dedicada a caracterizar e compreender as práticas letivas de ensino, nas dimensões do esperado, aconselhado e desenvolvido.

Face aos objetivos, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo, porque assenta na

compreensão da realidade pela interpretação da perspectiva dos intervenientes (Guba & Lincoln, 1998); assume uma abordagem qualitativa, já que mobiliza documentos e perceções de agentes para compreender o fenómeno; e a modalidade de estudo interpretativo de base (Merriam & Tisdell, 2016), de acordo com o desenho seguinte (Figura 1):

Figura 1: Desenho geral da investigação.



Fonte: Elaboração dos autores.

A **recolha de dados** ocorreu por análise documental e entrevista semi-estruturada.

A análise documental foi usada para os dados das práticas letivas aconselhadas pelas entidades, dirigida a documentos que traduzem o processo social de influência e aconselhamento (Merriam & Tisdell, 2016), em particular, quatro webinares promovidos pela Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto, cuja temática se dirigia às práticas letivas de EF para enfrentamento do período pandémico.

As entrevistas foram usadas para recolha das perceções dos docentes, o que permitiu dar voz à interpretação das influências sociais que estavam em campo. Foram realizadas entre os dias 27 de abril e 5 de maio de 2021, em encontros digitais via plataforma Zoom. As sessões foram gravadas e tiveram duração entre os 35 e os 60 minutos, tendo sido transcritas para efeitos de tratamentos de dados.

Optou-se por guião semi-estruturado, uma vez que os objetos em estudo estão consistentemente estudados, o que permite que a pesquisa esteja focada (Creswell, 2012) e foi elaborado por blocos temáticos (Quadro 1). Considerou-se dois momentos de testagem do instrumento: na elaboração, foi analisado criticamente por dois investigadores experientes em pesquisa de abordagem qualitativa. Em seguida, foi testado, através de uma entrevista, quanto ao sistema de categorias a usar na análise de conteúdo e à capacidade de gerar dados úteis.

Quanto aos **participantes**, o critério de convite foi o da diversidade, procurando-se garantir a inclusão de variáveis que podem ajudar a compreender a situação: experiência profissional, distrito de lecionação, vínculo laboral e ciclos de ensino de lecionação. Isto resultou no convite, por conveniência, a seis professores licenciados em Ensino da EF e a lecionar em seis distritos de Portugal continental. Três professores lecionam o ensino secundário e o 3º ciclo e os outros três apenas o 3º ciclo. Quatro professores são efetivos, têm mais de vinte anos de serviço e ocuparam ou ocupam cargos de coordenação pedagógica. Um dos docentes não tem experiência com atividades de desenvolvimento curricular; um docente nunca lecionou o ensino secundário; e quatro docentes coadjuvaram atividades do 1º ciclo.

No respeito dos **princípios éticos da investigação**, os participantes receberam a informação sobre os objetivos e métodos de investigação, participação esperada e direitos sobre os dados e consentiram através da aceitação expressa. Ainda assim, foi-lhes solicitado que confirmassem a aceitação no início da entrevista, o que fizeram.

O **tratamento de dados** ocorreu por análise de conteúdo (Bardin, 1995). Os dados foram tratados para integrar categorias apriorísticas, determinadas a partir da conceptualização acerca das práticas letivas de EF (Quadro 1). No tratamento, os autores assumiram papéis independentes, com o primeiro a fazer o tratamento e a segunda a adotar a revisão e análise crítica do mesmo.

Quadro 1 – Tema e categorias (referência do guião e do tratamento dos dados)

	Tema
Categorias	Intensidade
	Organização
	Tempo de aula
	Comunicação/Instrução
	Matérias/currículo
	Ensino no confinamento

Fonte: Elaboração dos autores.

O tratamento foi assistido pelo programa *QDA Miner* e precedido pela validação da transcrição pelos participantes (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Dois participantes adicionaram informação e um participante substituiu a transcrição por respostas escritas.

3. Resultados

Os resultados estão dirigidos a caracterizar as práticas letivas de ensino recomendadas (pelas entidades representativas da EF) e postas em prática (na perceção dos professores), com enquadramento do que está previsto nos programas da disciplina.

Alguns resultados são paralelos a outros estudos e evidenciam, tal como outros estudos (e.g. (Varea & González-Calvo, 2021), que o ensino da EF redimensionou o recurso aos Jogos Desportivos Coletivos, promoveu o afastamento físico e reconfigurou estratégias de ensino. Porém, também acrescenta conhecimento novo ao mostrar diferenças significativas entre o ensino aconselhado pelas entidades e o relatado pelos docentes (Figura 2).

Figura 2: Resultados ensino.

Programas de Educação Física	Aconselhamento entidades	Relatos professores
Tempo de aula		Redução do tempo útil de aula
Tempo de prática	Desvio de algum tempo para instrução sobre segurança	Redução do tempo de prática
Comunicação	Reforço gestual	Aumento da correção de comportamentos
Currículo	Manter currículo, adaptar níveis	Alterar o currículo
Ensinar no jogo	Ensinar no jogo condicionado	Ensinar na situação analítica
Gestão dos espaços	Organizar para aulas ao ar livre e afastamento dos alunos	Menos acesso a espaços adequados
Grupos para a aprendizagem.	Grupos para a segurança	

Fonte: Elaboração dos autores.

Legenda: A verde as práticas esperadas; a amarelo afastamento das práticas esperadas; a vermelho afastamento das práticas esperadas e aconselhadas.

Durante a pandemia, o princípio de ensino que as entidades promovem é o de alterações para garantir a segurança.

Numa primeira fase do confinamento deixam claro que os objetivos da disciplina não podem ser alcançados, mas, ao longo do tempo (no ensino presencial condicionado), o discurso está na defesa da presencialidade da EF e nas alterações do processo de ensino para que os objetivos sejam assegurados – e o discurso acerca da capacidade do ensino torna-se mais disperso e subjetivo, no sentido de sugerir que o ensino no período pandémico, deve resultar nas mesmas aprendizagens que seriam desenvolvidas num ano letivo regular.

Ao nível do planeamento, defendem que currículo deve ser mantido para que as matérias nucleares sejam abordadas e a segurança mantida. Isso implica, no aconselhamento das entidades representativas:

- condicionamento das experiências de aprendizagem (por exemplo, introdução de faltas na quebra das regras de segurança);

Trata-se destes procedimentos ou regras de comportamento serem transformadas em regras como as regras do jogo. É falta quando alguém não as cumpre. Tal como é falta quando se viola a área ou se faz drible ou passos. Preletor em webinar.

- aumento de situações de trabalho individualizado (particularmente para desenvolvimento

da aptidão física);

- e a adoção de formas de organização que se constituem como jogo (por exemplo, 3x1), mas que se afastam da igualdade de circunstâncias (por exemplo, 3x3).

Depois, as entidades aconselham cuidados para com a intensidade das aulas, para que não se provoque respiração ofegante, o que significa que a respiração deve ser um indicador de risco ao qual o professor deve estar atento (torna-se, assim, um instrumento de avaliação e de pedagogia);

Nas situações de jogo a intensidade deve ser ligeira ou moderada e, por isso mesmo, devem ser jogos de curta duração, ou seja, quando a respiração ofegante começa a aparecer, está na hora de acabar. Preletor webinar.

e assumem que terá de haver limitações à higiene dos alunos, devido às necessidades de evitar o banho na escola e reduzir o número de alunos nos balneários.

[...] ou ter aulas terminais, ou até poder no final da aula ir diretamente para casa, ou poder realmente fazer outro tipo de situação que não lhe permite a ele, a ele, a ele tomar banho ou tomar banho mais tarde, isto é uma prática, que poderá acontecer nesta fase da pandemia de forma excecional [...]. Preletor webinar.

Sugerem, também, que a formação de grupos seja regida por critérios de responsabilidade dos alunos (e não tanto pedagógicos), para salvaguardar o afastamento físico, isto é, que os grupos de trabalho integrem alunos cuja responsabilidade e competência assegure ou afastamento físico ou a pressão junto dos colegas para que tal aconteça.

Na área da comunicação (instrução e feedback), aconselham mais expressividade gestual, para responder aos problemas causados pelo uso da máscara; e que, durante o confinamento, o ensino deveria procurar a igualdade de oportunidades, com o foco na garantia de atividade dos alunos.

Já os professores, relatam adaptações que parecem ter metamorfoseado o currículo.

Quanto ao planeamento e à organização do ensino, algumas matérias foram muito mais abordadas (atletismo, raquetes e orientação) e outras, com carácter nuclear, foram excluídas (em alguns casos alguns jogos coletivos e em todos a ginástica acrobática) – e não meramente adaptadas - ou houve reconfiguração dos níveis de desempenho:

As ginásticas ainda não dei, não abordei, [...]. Jogos desportivos coletivos não realizei, posso vir a realizar, mas só e se vier a realizar, só faço trabalho das ações técnicas [...]. Professor 4.

O ensino ocorreu por alteração das experiências de aprendizagem. Em particular, houve

aumento das tarefas analíticas, de situações de jogo com oposição passiva/sem oposição ou com condicionamento (por exemplo, sem ressalto):

[...] voltarmos um bocadinho àquilo que nos outros anos, há dez, quinze anos fomos cada vez abandonando mais e voltamos um bocadinho às situações analíticas de um para um, fazer passes, coisas assim do género [...]. Professor 2.

O acesso aos espaços também foi transformado. A tendência foi para mais aulas ao ar livre – isso havia sido aconselhado pelas entidades – e menos aulas ou acesso aos pavilhões, ora no evitamento de aulas em espaços interiores, ora pela grande redução do número de alunos a partilhar os pavilhões e salas de aula. Isso trouxe consequências negativas na quantidade e qualidade das aulas, porque em três escolas os espaços exteriores encontram-se degradados e levaram a limitação da prática motora e numa das escolas, cumulativamente, o pavilhão foi mobilizado para a vacinação.

Depois voltamos à escola [...] e quando voltamos, mesmo antes de voltarmos já sabíamos, acontece que a sala de desporto foi uma das salas que foi requisitada para vacinação, apesar de até este momento não ter sido ainda nunca utilizada. Professor 4.

A dinâmica do tempo de aula também foi alterada. Em duas escolas o tempo real da aula foi diminuído (nas restantes já o estava), já que os alunos passaram a entrar mais tarde e a sair mais cedo, para que os balneários pudessem ser desinfetados; e, em todas as escolas dos entrevistados, houve adição de tarefas de desinfeção, de instrução e correção de comportamentos dirigidos a regras de segurança e paragens dos alunos, por desconforto no uso da máscara, o que diminuiu o tempo de prática. Isto, reduziu a intensidade da aula, apesar de, pontualmente, as tarefas analíticas terem contribuído para a manter.

[...] na realidade devido à higienização de materiais e espaço, mais arrumação, se traduziu em mais ou menos 25 a 30 min. de aula. (Professor 4).

Quanto ao processo de ensino que decorreu durante o confinamento, parece ter seguido os percursos antecipados por outros autores (Nyenhuis et al., 2020; Killian et al., 2021), apesar da diversidade entre escolas: umas optaram pelo desenvolvimento de atividades de aptidão física e por garantir, tal como aconselhado pelas entidades, a atividade dos alunos, o que implicou, em algumas escolas, a introdução de conteúdos adicionais aos programas (por exemplo, atividades de body and mind); outras por conteúdos teóricos e orientados para a reflexão dos alunos.

4. Discussão

Este estudo reforça evidências da reinvenção da EF durante a pandemia – que outros autores já tinham antecipado (Araújo, et al., 2021; Varea & González-Calvo, 2021). Mas, para além disso, sugere explicações novas acerca dessa reinvenção, nomeadamente que ela ocorreu por afastamento entre as expectativas das entidades e a realidade contextual; e pela desagregação entre as práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem (ver, também nesta publicação, Dinis & Silva, 2022).

As expectativas das entidades eram no sentido de assegurar que o ensino seria capaz de promover as aprendizagens e o currículo. Porém, os relatos dos professores sugerem que os processos de ensino foram profundamente alterados, em particular, que recorreram a um currículo metamorfoseado e, muitas vezes, aferido à realidade e a estratégias que afastam as experiências de aprendizagem daquelas capazes de promover as aprendizagens essenciais. Note-se que apesar de alterações profundas no ensino e na aprendizagem, a disciplina manteve a validade da classificação para comparação de alunos, ainda que os critérios que coordenam as escolas tenham sido elaborados no pressuposto da proximidade física e do contacto.

Assim, deve-se, pelo menos, discutir que se a EF manteve a imagem de normalidade de resultados (aprendizagens), ainda que o ensino tenha sido claramente modificado, é possível que os executores políticos encontrem aí a desnecessidade de intervenção – e, talvez por isso, o Plano de Recuperação e Resiliência (Ministério do Planeamento, 2021) não apresente qualquer vocação para a situação específica da EF, e a recente Recomendação “A Escola no Pós-Pandemia” do Conselho Nacional de Educação (2021) exclua referências claras às perdas de aprendizagem na EF.

A explicação para estes resultados poderá estar na sensibilidade da EF a fatores de discriminação e no desenvolvimento profissional durante a pandemia.

Durante os anos de 2012 e 2018, a classificação da disciplina não era contabilizada para a média de conclusão do ensino secundário e acesso ao ensino superior, o que, na altura, revoltou a comunidade da EF. O facto de as entidades evitarem alterações no uso comparativo da classificação de EF – ainda que perante condições extremas - sugere que esse momento, acrescido dos constrangimentos pandémicos, contribuíram para a emergência de valores socialmente construídos de que a validade da classificação se tornou

mais importante do que a integridade das práticas letivas (Silva & Dinis, 2022).

Quanto ao desenvolvimento profissional massivo, sabemos que a pandemia desafiou os docentes (Morocho *et al.*, 2021) sendo, por isso, natural que estes procurassem por orientações que os ajudassem a ultrapassar as incertezas e ansiedades do período pandémico. Contudo, esse tipo de desenvolvimento profissional ocorreu por orientações e receitas, assente na massificação de técnicas e boas práticas que, apesar de permitir que os professores tenham acesso imediato a instrumentos de ensino, tende a limitar a reflexão tão necessária a evitar a reprodução mecânica e ineficaz de estratégias (Sachs, 2009). Isso pode ter contribuído para limitar a crítica e o aprofundamento sobre a situação e levado a soluções mimetizadas e desajustadas.

Logo, no período pós-pandémico, uma estratégia a utilizar poderá ser a de canais abertos para registo e debate de circunstâncias contextuais, para que nos aproximemos de comunidades de prática, em que os professores são estimulados a investigar e dialogar e capazes de re-imaginar (Sachs, 2009).

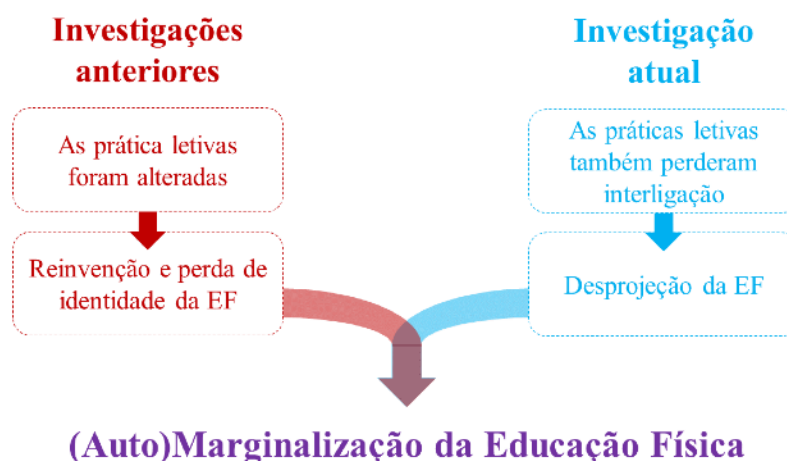
6. Notas conclusivas

Uma das características da educação é o facto dela se projetar, de estar orientada para a pluralidade de futuros possíveis e, por isso, os seus instrumentos não se destinam ao conhecimento, competências e atitudes atuais e exatas dos alunos, mas para o potencial de desenvolvimento que apresentam.

Pois bem, este estudo, quando relacionado com os que foram sendo convocados ao longo do texto, sugere que a disciplina de EF perdeu, durante a pandemia, a capacidade de estar projetada no futuro, pois passou a ensinar as regras e o conhecimento para o momento; e porque o seu projeto ficou limitado nos recursos, instrumentos e ações. Assistiu-se, portanto, à desprojeção da Educação Física e isso significa que a sua capacidade educativa ficou cerceada (Figura 5).

Terá havido uma disciplina *ad hoc* de Formação Física, certamente fundamental para a intervenção das escolas no período pandémico, mas não uma de Educação Física.

Figura 5: Enquadramento dos resultados.



Fonte: Elaboração dos autores.

É de notar que apesar de enormes constrangimentos no ensino, na aprendizagem e na avaliação da disciplina, a Educação Física manteve os seus objetivos, os seus critérios de sucesso e a capacidade de ser convocada para formar a classificação (a comparação!) de acesso ao ensino superior. De certa forma, isto permite questionar sobre os limites da Educação Física e o seu estatuto (Silva & Dinis, 2022), já que os produtos foram mantidos ainda que os processos tenham sido radicalmente alterados.

Assim, para além da desprojeção, o período pandémico parece ter assistido à auto-marginalização da EF – aqui ela emergiu dos agentes da EF que a marginalizaram por não terem clarificado as suas limitações, mesmo quando o contexto de ação desapareceu –, o que pode, de futuro, contribuir para consolidar a imagem de que as aprendizagens dos alunos na EF podem ser conseguidas com condições muito diferentes das desejáveis.

Nesse sentido, este estudo oferece a possibilidade de, precisamente, reinterpretar o passado e, por essa via, contribuir para medidas de remedeio mais bem conseguidas.

7. Referências bibliográficas

- Araújo, A. F., Lima, J. D., Lima, T. T., Silva, A. E., Pequeno, L. K., Fernandes, B. G., . . . Nunes, A. C. (2021). Como os profissionais de educação física se reinventaram durante a pandemia do Covid-19. *Research, Society and Development*, 10(13), pp. 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21045>
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação* (29), pp. 53-69.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Bolteim SPEF*(10-11), pp. 135-151.

- Centeo, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). The Success and struggles of physical education teachers while teaching online during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), pp. 667–673. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0295>
- Conselho Nacional de Educação. (s.d.). *Recomendação - A escola no pós-pandemia: Desafios e estratégias*. Obtido em 01 de 07 de 2021, de https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_A_Escola_no_pos-pandemia.pdf
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Cruickshank, V., Pill, S., & Mainsbridge, C. (2021). 'Just do some physical activity': Exploring experiences of teaching physical education online during Covid-19. *Issues in Educational Research*, 31(1). <http://www.iier.org.au/iier31/cruickshank.pdf>
- Direção-Geral de Saúde. (2020). *Orientações para a reatuação em regime presencial das aulas práticas de Educação Física*. Obtido em 01 de 04 de 2021, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_educacao_fisica_20202021_dge_dgs.pdf
- Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens. (2021). *Estudo diagnóstico das aprendizagens: Apresentação de resultados*. Instituto de Avaliação Educativa. Obtido em 29 de 04 de 2021, de https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/ED_Apresentacao-de-Resultados.pdf
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 195-219). Sage Publications.
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education. Em D. Kirk, D. McDonald, & M. O'Sullivanm (Edits.), *International Handbook of Research in Physical Education* (pp. 312-325). SAGE.
- Ho, C. S., Chee, C. Y., & Ho, R. C. (2020). Mental Health Strategies to Combat the Psychological Impact of COVID-19 Beyond Paranoia and Panic. *Annals of the Academy of Medicine of Singapore*, 49(1), pp. 1-3. Obtido de <https://annals.edu.sg/pdf/49VolNo3Mar2020/V49N3p155.pdf>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Kahan, D., & Mckenzie, T. L. (2015). The potential and reality of Physical Education in controlling overweight and obesity. *American Journal of Public Health*, 105, pp. 653-659. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302355>
- Killian, C. M., Daum, D. M., Goad, T., Brown, R., & Lehman, S. (2021). How do we do this? Distance learning in Physical Education — Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), pp. 11-17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886838>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Macedo, M. M., & Neves, L. E. (2021). Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), pp. 1-5. Obtido de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6283>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministério do Planeamento. (2021). *Plano de recuperação e resiliência – Recuperar Portugal, construindo o futuro*. Ministério do Planeamento.
- Morales, S., Riera, P., Pons, A., & Taibo, O. G. (2021). Physical activity recommendations during the COVID-19 pandemic: a practical approach for different target groups. *Nutrición Hospitalaria*, 38(1), pp. 194-200. <https://doi.org/10.20960/nh.03363>

- Morocho, E. K., Sevilla, J. S., Molina, J., Velasquez, J. E., & Sangurima, V. L. (2021). Incidence of work stress in physical education teachers in times of Pandemic. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(7), pp. 2837-2844. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i7.3874>
- Nyenhuis, S. M., Greiwe, J., Zeiger, J. S., Nanda, A., & Cooke, A. (2020). Exercise and fitness in the age of social distancing during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*, 8(7), pp. 2152–2155. <https://doi.org/10.1016/j.jaip.2020.04.039>
- Richards, K. A., Gaudreault, K. L., Starck, J. R., & Woods, A. M. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 33(4), pp. 445-459. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820>
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Em A. M. Simão, & M. A. Flores, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores* (pp. 99-118). Edições Pedagogo.
- Silva, N. M., & Dinis, S. P. (2022). A Educação Física nos tempos de crise: que estatuto emerge? *Revista Portuguesa De Investigação Educativa*(23), pp. 1-33. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11400>
- Tulchin-Francis, K., Stevens, W., Gu, X., Zhang, T., Roberts, H., Keller, J., . . . VanPelt, J. (2021). The impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on physical activity in U.S. children. *Journal of Sport and Health Science*, 10(3), pp. 323-332. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2021.02.005>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: Teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), pp. 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Varela, A. R., Sallis, R., Rowlands, A. V., & Sallis, J. F. (2021). Physical inactivity and COVID-19: When pandemics collide. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(10), pp. 1159-1160. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0454>
- Williams, J., & Pill, S. (2019). What does the term 'quality physical education' mean for health and physical education teachers in Australian Capital Territory schools? *European Physical Education Review*. pp. 1193-1210. <https://doi.org/10.1177/1356336X18810714>

Fontes normativas ou jurídicas

Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março. Diário da República n.º 56/2021, 1º Suplemento, Série I, p. 10 – 16.

Uma análise das matrículas na Educação Infantil em Tempo Integral no contexto brasileiro

*Franceila Auer
Kalinca Costa Pinto das Neves*

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
auerfranceila@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo traçar um perfil das matrículas em âmbito nacional no período compreendido entre 2007 e 2017 segundo o tipo de atendimento (parcial e integral); tipo de estabelecimento (creche e pré-escola); tipos de localização (rural e urbano); tipo de sistema de ensino (pública, privada e conveniada). Metodologicamente, optou-se por um estudo de viés descritivo e explicativo, cujo levantamento de dados ocorreu a partir das principais bases de dados: Inep, no que diz respeito ao Censo escolar de 2007 a 2017; e do IBGE para abordar informações demográficas referentes às estimativas de projeção populacional infantil, desagregada por idade simples de zero a cinco anos de idade. Os resultados demonstram que no período analisado houve uma evolução de mais de 30% nas matrículas da educação infantil, sobretudo na creche em contexto urbano. No que se refere as matrículas da educação infantil em tempo integral, foi possível observar uma evolução das matrículas no período analisado consideravelmente maior do que em relação ao tempo parcial (82,23% e 16,53% respectivamente). Percebe-se ainda que a maior parte dessas matrículas estão sob a responsabilidade das redes públicas municipais. Embora o estudo tenha revelado uma expansão das matrículas na educação infantil em tempo integral no ano de 2017, ao considerarmos o número de matrículas em relação a população de zero a cinco anos de idade, observa-se ainda um percentual de demandas não contempladas.

Palavras-chave: educação infantil, educação infantil em tempo integral, matrículas.

1. Problematizações iniciais

A história da educação infantil voltada às crianças pequenas oriundas de classes socioeconomicamente desfavorecidas no Brasil está intrinsecamente associada ao desenvolvimento de políticas assistencialistas e higienistas de caráter filantrópico (Kuhlmann, 1998). Pautadas no discurso de proteção e de preservação da vida, as primeiras instituições de atendimento às crianças pobres e negras se consolidaram como aparatos legítimos de amparo a elas e suas famílias. Nesse contexto, destaca-se a íntima relação existente entre a crescente demanda pela mão de obra feminina no mercado de trabalho e a criação das creches em tempo integral (Rosemberg, Campos, & Pinto, 1985).

Ao observarmos o artigo 389 da Consolidação das Leis Trabalhistas (1943), percebemos que ele foi reelaborado em função do aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, do crescimento da população infantil e da conseqüente necessidade de espaços de “guarda e assistência” dessas crianças durante o período de trabalho de suas mães. Além

disso, é possível observar a experiência de uma dinâmica societária espelhada na imagem moderna da ordem e do progresso que encontra no pobre e na pobreza contornos ideais para a justificação da tutela e da institucionalização estigmatizadora da carência.

Ao longo de décadas, o assistencialismo destinado às crianças pobres expôs ações benevolentes do Estado fixadas “[...] nas determinações inescapáveis das leis da necessidade” (Telles, 1999, p. 179). Esse caráter assistencialista que constituiu as creches carrega uma prerrogativa que transcende no tempo ao situar a carência, a pobreza, o trabalho, a vulnerabilidade, o risco social e o *mérito da necessidade* (Telles, 1999), como elementos justificadores de uma medida de inclusão, mas “sem aquelas garantias que articulam direitos e reconhecimento público” conforme destacam Araújo, Auer e Neves (2019, p. 2).

Em um contexto onde os discursos médico-higienistas, filantropos e juristas mobilizaram forças para a “[...] criação de um aparato institucional voltado a proteger as crianças pobres, negras, órfãs e abandonadas no complexo fenômeno ocorrido com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado” (Araújo, Auer, & Neves, 2019, p. 2) e com o crescimento demográfico urbano do final do século XIX e início do século XX, os *problemas* com a infância no Brasil sempre foram alvos estratégicos na consolidação de um projeto de sociedade que proclama a benevolência pública, mas distancia-se de formas mais igualitárias e democráticas de ação (Rizzini & Pilotti, 2011).

Passados mais de um século das ações que ampararam os problemas da infância socialmente desvalida, conforme apontado por Kuhlmann Jr (1998), a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) nos permite vislumbrar um avanço no modo de figurar a proteção e a provisão social das crianças bem como o cuidar e o educar como práticas indissociáveis do processo educacional, transformando-se em “[...] prerrogativas de cidadania e também de direitos” (Araújo, Auer, & Neves, 2019, p. 3).

O reconhecimento do direito à educação infantil como um dever do Estado e sua inserção na política educacional representa uma importante diretriz para o campo da primeira infância e o acúmulo de mobilizações sociais, debates, pesquisas e outros tipos de produção acadêmica têm qualificado a percepção da sociedade em relação à educação infantil. Nas últimas três décadas, as políticas educacionais de âmbito nacional têm afirmado um

compromisso com a educação infantil, ainda que tal evidência continue a demandar novas forças em torno de sua ampla consolidação como primeira etapa da educação básica.

Em que pesem as prerrogativas apostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), desafios têm-se colocado ao campo da educação infantil com a oferta e expansão do tempo integral nas creches e nas pré-escolas públicas. Estudo exploratório realizado por Araújo (2015) em dez municípios capixabas sobre as práticas e as estratégias de atendimento do tempo integral em vinte instituições de educação infantil em contextos urbanos e rurais, aponta que algumas questões apresentadas carecem de problematização. Embora os critérios de vulnerabilidade e risco social das crianças e de suas famílias sejam recorrentes no tempo parcial da educação infantil, tais critérios foram predominantes no processo de seleção das crianças que frequentam o tempo integral, sendo que 90% dos municípios pesquisados utilizavam de tal prerrogativa para a matrícula, principalmente nas creches.

Apesar dos novos arranjos familiares e da nova forma de organização da sociedade encontrarem na creche um espaço de complementação e enriquecimento da educação das crianças pequenas como afirma Rosemberg (2010), no imaginário social brasileiro, o direito à creche ainda se apresenta como um dispositivo da mãe trabalhadora, reforçando a concepção da educação infantil na lógica do beneficiamento do adulto, sob a perspectiva da transferência de responsabilidades, o que Donzelot (1977) descreveu como um *progressivo complexo tutelar* que torna difícil qualificar a educação infantil como um direito, sobretudo da criança, embora seja possível reconhecer que o acesso e a permanência das crianças na educação infantil tenham produzido efeitos positivos na profissionalização e emancipação das mulheres.

Décadas a fio, “por diferentes caminhos, novas ações continuam a se inscrever no cenário social, pressionando os municípios à consolidação de uma responsabilidade pública distinta de práticas compensatórias, populistas e assistencialistas de atendimento” à primeira infância (Araújo, Auer, & Neves, 2019, p. 6). Exigir um projeto mais coerente da administração municipal pode expor os constrangimentos que ainda se colocam entre o direito reconhecido pelo Estado e o não-direito como ausência de políticas públicas articuladas e de cidadania estendida a todos.

Com isto estamos a afirmar a indispensabilidade de pensar o tempo protegido (Qvortrup,

2015), percebendo-o no próprio reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, sem deixar de compreender “[...] o modo como os dramas da existência [das crianças] são apreendidos, problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça” (Telles, 2001, p. 59). Sem querer subestimar as iniciativas que possibilitam às crianças terem acesso à proteção e à provisão por meio da educação infantil em tempo integral, colocamos em xeque a atenção para os mecanismos inventados de tipificação dos benefícios sociais que terminam por subverter o projeto republicano de universalização do direito à educação, com a reinauguração da retórica da educação em tempo integral como uma virtude em si mesma, sem a devida problematização e promoção de outras formas de garantia de direitos e de proteção sociais para além do “universo escolar”, embora o tempo integral tenha também se constituído em uma instância promotora de bem-estar social das crianças.

É preciso levar em conta que “[...] as crianças não têm somente necessidades, mas fundamentalmente direitos” (Soares, 2005, p. 9). Ao priorizar a satisfação das necessidades de proteção e provisão das crianças em situação de vulnerabilidade social, há de se questionar também “[...] até que ponto e de que forma o interesse das próprias crianças encontra-se representado [...]” (Qvortrup, 2015, p. 19) nas formas de acesso e permanência utilizadas na educação infantil em tempo integral. Se há um enorme fosso entre o reconhecimento dos direitos das crianças e formas mais democráticas de acesso e permanência na educação infantil, em se tratando do tempo integral, essa situação torna-se mais desafiadora, pois exigiria outras estratégias de consolidação desvinculadas daquelas práticas que mais servem para confinar crianças em rotineiras atividades, do que fazê-las expandir em suas potencialidades infantis. É necessário pensar essa constituição do tempo ampliado da criança na educação infantil, sob a perspectiva da constituição do sujeito, das suas relações e da sua integralidade.

A institucionalização do tempo integral nas creches e pré-escolas investigadas no estudo de Araújo (2015) tem gerado, por vezes, formas dicotômicas de trabalho, ainda que mantidas pelo Poder Público. No contexto investigado, “a implementação do tempo integral na Educação Infantil está atrelada ao fato das famílias, principalmente as mães, trabalharem fora do lar, bem como as questões pertinentes à alimentação, à pobreza, ao desemprego, ao risco e vulnerabilidade social” (Duarte et al., 2021, p. 679). Segundo Araújo (2015), uma dupla identidade a esta etapa de ensino tem-se configurado quando o tempo parcial parece

resguardar uma dinâmica mais pedagógica de suas ações e a oferta em tempo integral parece se articular aos enunciados da proteção e da provisão social, como uma espécie de anteparo às mazelas sociais vividas pelas crianças e suas famílias. Tudo isso revela o grande paradoxo pelo qual passa a educação infantil em tempo integral nos diferentes municípios capixabas pesquisados, sobretudo em contextos onde as creches e pré-escolas rurais e/ou urbanas se apresentam como a principal – e muitas vezes a única – estratégia de consolidação de garantias sociais à primeira infância.

Ainda que o direito à educação infantil tenha ganhado, ao longo dos tempos, importância pedagógica e legitimidade social, quando nos deparamos com as questões que dizem respeito à oferta em tempo integral, uma exigência paradoxal se coloca à educação infantil em algumas das instituições pesquisadas. Enquanto a sua oferta em tempo parcial encontra guarida e formas mais articuladas de ação na gestão da educação, parte significativa da oferta em tempo integral apresenta uma situação desprivilegiada, pois além de não contar com profissionais efetivos e espaços adequados para o desenvolvimento de seu trabalho, não dispõe de estratégias de avaliação, de políticas de formação continuada e suas experiências não aparecem contempladas no projeto político-pedagógico da instituição (Araújo, 2015). Nestes casos, o tempo integral configura-se como uma experiência apartada dos princípios pedagógicos que constituem a própria educação infantil.

A ausência de debates e aprofundamento acerca da perspectiva de trabalho a ser adotada na educação infantil em tempo integral apresenta-se como um grave problema na consolidação de um projeto emancipatório de educação infantil. Quando não se tem clareza sobre que horizonte de possibilidades perseguir, qualquer caminho parece factível, o que demonstra a fragilidade e a volatilidade de seus objetivos e propósitos. Além disso, as normativas que tratam do tempo integral ainda que representem um esforço de consolidação de uma demanda há tempos ensaiada na sociedade brasileira, provocam novas tensões entre um direito à educação infantil não universalizado e a obrigatoriedade de sua oferta. A nosso ver, a “[...] oferta em tempo integral para as crianças das creches e das pré-escolas deve ser colocada como uma questão que diz respeito à educação infantil como um direito” (Araújo, Auer, & Neves, 2019, p. 9)

Contudo, vale destacar que, o Plano Nacional de Educação (2014) propõe em sua Meta 1, Estratégia 1.17, “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as

crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, o que chama atenção para a oferta da educação infantil em tempo integral no contexto brasileiro. Somado a isso, os resultados apontados pela pesquisa de Araújo (2015) nos mobiliza a pesquisar tal temática a partir de um cenário mais amplo por meio de um estudo acerca de sua oferta nas diferentes regiões e municípios brasileiros. Bem sabemos que ainda é escassa a produção acadêmica em torno do tempo integral na educação infantil (Araújo, Auer, & Taquini, 2021), visto que em busca realizada no Banco de Dissertações e Teses da Capes usando os descritores “educação infantil” AND “jornada ampliada” e “educação infantil” AND “tempo integral”, foram encontrados somente 21 estudos. Dentre o universo de trabalhos encontrados, nenhum dispõe de dados mais consolidados de âmbito nacional, a não ser os realizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2015). Considerando a necessidade de uma investigação mais ampla sobre a oferta da educação infantil em tempo integral nos municípios brasileiros, esta pesquisa em andamento tem como objetivo traçar um perfil das matrículas em âmbito nacional no período compreendido entre 2007 e 2017 segundo o tipo de atendimento (parcial e integral); tipo de estabelecimento (creches e pré-escolas); tipo de localização (rural e urbano); tipo de dependência administrativa (federal, municipal e estadual); tipo de sistema de ensino (pública, privada e conveniada). Como objetivos específicos, propõe-se:

- Identificar o percentual de matrículas em tempo parcial e integral na educação infantil, contexto rural e urbano, esfera pública e privada, tendo como fonte de análise dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira consolidados no período compreendido de 2007 a 2017;
- Identificar a taxa de atendimento em creche e pré-escola em tempo parcial e integral na educação infantil no período de 2007 a 2017;
- Identificar o percentual de matrículas em tempo integral na educação infantil em relação aos demais níveis de ensino.

No que compete ao desenvolvimento deste trabalho, além desta introdução e das considerações finais, ele está estruturado em outras duas seções, a saber: a seção da metodologia em que apresentamos o percurso da pesquisa e seus aspectos metodológicos, bem como a seção dos resultados e discussões em que discorreremos sobre os dados

encontrados referentes às matrículas na educação infantil em tempo integral no contexto brasileiro.

2. Metodologia

Realizamos um estudo de viés descritivo e explicativo. Para levantamento e análise dos dados, privilegiamos as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira referentes ao Censo Escolar de 2007 a 2017 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no que tange ao Censo Demográfico de 2010. O procedimento utilizado foi o levantamento de informações nas bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, referentes ao Censo Escolar de 2007 a 2017, mediante solicitação realizada ao Serviço de Informação ao Cidadão, que nos permitiu acessar as informações sistematizadas dos microdados educacionais do país acerca da educação infantil e para levantamento das matrículas; e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para abordar informações demográficas referentes à estimativa de projeção populacional infantil, desagregada por idade simples, de zero a cinco anos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realiza pesquisas domiciliares sobre características socioeconômicas e demográficas da população, incluindo também aspectos educacionais, com características das pessoas que frequentam ou não a escola. A cada decênio, o instituto divulga os dados do Censo Demográfico e anualmente realiza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em que também são incluídas informações sobre a população de zero a cinco anos (Kramer & Kappel, 2000). O recorte temporal (2007-2017) justifica-se pela divulgação das informações estatísticas sobre o tempo integral ocorrer apenas a partir de 2007.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), considera-se tempo parcial a permanência da criança por, no mínimo, quatro horas diárias na instituição e tempo integral, igual ou superior a sete horas diárias. Pretende-se apresentar, descritiva e estatisticamente, os dados sobre a educação infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, considerando as matrículas em creche e pré-escola e a população correspondente a essa faixa etária, quais sejam, zero a três anos para a creche e quatro e cinco anos para a pré-escola.

3.Resultados e discussões

Os dados da pesquisa apontam que, no Brasil, em 2017, estão matriculadas 8.508.731 crianças na educação infantil (3.406.796 nas creches e 5.101.935, nas pré-escolas), sendo que 72,23% estão nas unidades de ensino públicas. As escolas municipais respondem por 71,53% dessas matrículas (36,48% nas creches e 63,52% nas pré-escolas). Quanto à localização das instituições, a predominância no urbano (89,18%) é bem maior que a localização no rural (10,82%). Quanto às matrículas da educação infantil no Brasil no período 2007 a 2017, identificamos uma evolução de 30,71%. Desta evolução, 115,68% correspondem às matrículas na creche e 3,48%, na pré-escola, uma diferença, portanto, de 112,20%.

Ao analisarmos as matrículas em tempo integral na educação infantil, em 2017, 77,12% foram atendidas em tempo integral na creche e apenas 22,88% na pré-escola. Se compararmos a evolução das matrículas no tempo parcial e integral no período de 2007 a 2017, observamos uma diferença de crescimento de 65,83% entre os dois tipos de matrículas, ou seja, o percentual de evolução das matrículas no tempo integral da série histórica analisada é bem maior do que no tempo parcial (82,36% e 16,53%, respectivamente).

Os dados apontam ainda uma preponderância no percentual de atendimento em tempo integral nas unidades de educação infantil públicas municipais de 69,16%, demonstrando, assim, uma responsabilidade quase que exclusiva dos municípios no atendimento do tempo integral. Isso se justifica em função do art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que prevê a incumbência dos municípios a oferta pública da educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental. Nas instituições localizadas em contextos urbanos, a evolução das matrículas no período de 2007 a 2017 é de 82,14%, enquanto as localizadas em contextos rurais é de 88,88%.

Quanto às matrículas nas redes pública e privada de ensino na série histórica analisada, enquanto a rede privada vinha mantendo no ano de 2013 a 2015 percentuais em torno de 29% do total de matrículas no tempo integral, no ano de 2016, as matrículas começam a decrescer e chegam em 2017 a um percentual de 27,77% do total de matrículas na educação infantil. Na rede pública, após um período de estagnação em torno de 70% do total de matrículas entre os anos de 2013 a 2015, no ano de 2016 o crescimento é retomado,

chegando em 2017 com 72,23% de matrículas.

Embora tenha ocorrido a expansão de matrículas na educação infantil em 2017, quando observamos o número de matrículas efetivadas em relação à população infantil de zero a cinco anos de idade, identificamos um percentual de demandas ainda não contempladas. A exemplo disso, temos a creche com 3.406.796 crianças matriculadas e 8.012.032 de crianças não matriculadas, o que representa um percentual de 70,17% de crianças com idades entre zero e três anos fora da escola. Tais motivos podem estar localizados, dentre outros fatores, na falta de disponibilidade de vagas ou na decisão dos pais em não matricular seus filhos na creche. No caso da pré-escola, há um contingente de 5.101.935 crianças matriculadas (86,14%), no entanto, os 13,86% restantes representam cerca de 800 mil crianças entre quatro e cinco anos não atendidas pela educação infantil pré-escolar obrigatória.

Os dados nos mostram que a educação infantil é um direito não universalizado no Brasil, o que evidencia que a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014) “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE”, ainda não foi cumprida. Complementando a discussão, de acordo com Taquini e Auer (2020, p. 4), há um paradoxo entre as prerrogativas da legislação educacional, “[...] mobilizadas sobretudo no cumprimento da obrigatoriedade do atendimento na pré-escola e ampliação da oferta de vagas na creche em tempo parcial em detrimento da ampliação da oferta de vagas na modalidade de tempo integral [...]”.

O Plano Nacional de Educação (2014) propõe em sua Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Ao estipular o percentual necessário para a efetivação dessas metas, tal proposição pode implicar em uma significativa expansão de matrícula, sobretudo nas instituições de educação infantil, o que demandará desta primeira etapa de ensino uma oferta superior às demais etapas. Esse possível desdobramento pode ter sua explicação nos efeitos previstos com a extensão da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos conforme prevê a Emenda Constitucional nº 59 (2009) e a amplitude que os apelos políticos, sociais e jurídicos em

torno da oferta e da ampliação da educação em tempo integral na educação infantil poderão assumir nos próximos anos.

Pelos dados analisados, em 2017, a rede pública oferece educação em tempo integral em 40,02% de escolas, portanto, faltando cerca de 10% para alcançar a meta de 50% das escolas públicas prevista pelo Plano Nacional de Educação (2014) (aprox. 14.400 escolas). Desse quantitativo, o maior número refere-se às escolas que atendem ensino fundamental (25,35%), seguido por escolas que oferecem matrículas na educação infantil (19%) e, por fim, escolas que ofertam o ensino médio (2,45%). Importante ressaltar que uma mesma escola pode atender a mais de uma etapa.

No caso do atendimento de, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, os dados mostram que, considerando apenas os alunos matriculados no tempo integral da rede pública, são atendidos 15,25% dos alunos, faltando, portanto, cerca de 10% para atingir a meta dos 25% (ou seja, quase quatro milhões de alunos). Desse percentual de 15,25% já alcançados (6.055.974 alunos atendidos no tempo integral da educação básica em rede pública), o maior percentual de atendimento se dá no ensino fundamental (9,31%), seguido pela educação infantil (4,46%) e por último, o ensino médio regular (1,47%). Se tomarmos por referência a implementação do PNE em 2014, observamos que na evolução das matrículas do tempo integral até 2017, o ensino médio apresenta um crescimento de (42,36%), seguido da educação infantil (13,85%). O mesmo não ocorre com o ensino fundamental, pois um decréscimo de quase 50% das matrículas em 2016, destaca uma significativa involução de -15,46% das matrículas no período analisado.

Conjugando com os fatores que incluem a educação como um direito fundamental, a baixa cobertura de matrículas em um país com dimensões continentais e a pressão por sua expansão, bem como a alteração da obrigatoriedade da oferta e matrícula da educação básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, promulgada, respectivamente, com a Emenda Constitucional nº 59 (2009), e com a Lei nº 12.796 (2013), a efetivação da educação infantil em tempo integral constitui um dos maiores desafios aos municípios brasileiros.

4. Considerações finais

As questões em torno dos critérios para a matrícula no tempo integral fazem suscitar outros interesses de investigação, como por exemplo, sua possível relação com a expansão da

obrigatoriedade da educação infantil em um contexto de precarização de vagas e de grandes disparidades regionais, cobertura de atendimento, expansão das matrículas e sua possível relação com algumas variáveis. Investigar a evolução das matrículas do tempo integral nos municípios brasileiros coloca-nos em linha direta com um tema ainda pouco explorado, possivelmente justificado com a naturalização de um processo que foi se configurando em torno do tempo integral na educação infantil e os efeitos de sua institucionalidade na experiência com as crianças pequenas.

O tempo integral na educação infantil vai, aos poucos, assumindo destaque nas políticas públicas, seja pelas demandas quanto à efetivação e ampliação de sua oferta, seja pelos desafios que a consolidação dessa experiência requer no contexto da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, a presente pesquisa apresenta um conjunto de dados que não exauram todas as suas possibilidades analíticas, mas coloca-se com o objetivo de suscitar debates, reflexões e estudos que possam corroborar com o aprofundamento das questões que envolvem o acesso das crianças pequenas no tempo integral na educação infantil.

Se a educação infantil trata-se de um direito ainda não universalizado no Brasil, podemos afirmar que com a pandemia Covid-19, a situação tende a se complexificar ainda mais. Segundo o documento “Guia dos guias Covid-19 – Educação e Proteção 70 recomendações para políticas emergenciais e cenário em 2021”, no ano de 2020, mais de 5,5 milhões de crianças e de adolescentes tiveram o direito à educação negado. O percentual de matrículas na educação infantil em tempo integral aumentou ou diminuiu depois de 2017? O perfil de matrículas sofreu alterações no que diz respeito ao tipo de estabelecimento; ao tipo de localização; ao tipo de dependência administrativa e ao tipo de sistema de ensino? Como está esse atendimento nos diferentes municípios brasileiros em tempos pandêmicos? No cenário atual, é fundante considerar a existência de uma quarentena seletiva em que a vivência dos tempos pandêmicos não ocorre da mesma maneira para todas as crianças. Sendo assim, tendo como referência esse público infantil específico, de quantas e de quais crianças estamos falando no Brasil?

Referências bibliográficas

- Araújo, V. C. (2015). O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In V. C. Araújo (Coord.), *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas* (pp. 19 - 58). Vitória: Edufes.
- Araújo, V. C., Auer, F., & Neves, K. C. P. (2019). Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, 50 (1), 1-16. Recuperado de <https://periodicos.uninove.br/eccos/articulas/view/14015#:~:text=Conclui%2Dse%20que%2C%20quando%20o,e%20inst%C3%A2ncia%20de%20media%C3%A7%C3%A3o%20societ%C3%A1ria>. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14015>.
- Araújo, V. C., Auer, F., & Taquini, R. (2021). Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias. *Jornal de Políticas Educacionais*, Paraná, 15 (4), 1-22. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77885> doi: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.77885>.
- Decreto-Lei nº 5.442, de 01 de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Duarte, S., Auer, F., Taquini, R., & Araújo, V. C. (2021). Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as professoras? *Revista Educar Mais*, Rio Grande do Sul, 5 (3), 670-682. Recuperado de <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2396>. doi: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2396>.
- Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
- Guia dos guias Covid-19 - Educação e proteção 70 recomendações para políticas emergenciais e cenário em 2021*. Recuperado de <https://educacaointegral.org.br/materiais/guia-dos-guias-covid-19/>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2007 a 2017*. Recuperado de <http://inep.gov.br/microdados>.
- Kuhlmann, M. J. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%A2ncias.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Parecer CNE/CEB n. 17, de 6 de junho de 2012. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192.

Rosemberg, F., Campos, M. M, & Pinto R. R. (1985). *Creches e Pré-escolas*. São Paulo: Nobel/Conselho Estadual de Condição Feminina.

Taquini, R., & Auer, F. Panorama das matrículas na educação infantil no Estado do Espírito Santo (2007-2017): o tempo integral em foco. *Anais do XII Seminário Regional Sudeste da Anpae e IV Seminário Federalismo e Políticas Educacionais*. Vitória, ES, Brasil. Recuperado de <https://anpae.org.br/website/noticias/524-xii-seminario-regional-anpaesudeste>.

Telles, V. S. (1999). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019: implicações para o currículo da Educação Infantil no Brasil

*JESUS, Jorge Antonio Lima¹
CARDOSO, José Carlos Martins²*

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PGCGEB/NEB/UFPA
pedagogojorgelima@gmail.com

UFPA/ICED, Prof. Pós-Doutoramento em Administração e Organização Escolar, na Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Este trabalho dissertativo discute a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) aprovada pelo governo brasileiro por meio do Decreto No 9.765, de 11 de abril de 2019, valendo-se de um discurso “progressista” e das contribuições da Ciência Cognitiva, a partir de “evidências científicas” contidas no relatório do National Early Literacy NELP (2009), e que traz prescrições acerca do processo de alfabetização de crianças no Brasil; a pesquisa discute as ações sobre os métodos de alfabetização voltados para a Educação Infantil e suas interfaces com o currículo para as redes de ensino, focalizadas na última PNA (Brasil, 2019). O estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa do tipo documental de natureza interpretativa e como instrumento de coleta de dados foram utilizados o documento da PNA (Brasil, 2019) e o Caderno da PNA 2019, produzido pelo Ministério da Educação - MEC; bem como artigos publicados nos diretórios da CAPES, SciELO e na Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf, em diálogo com os documentos regulatórios da Educação Infantil e da Alfabetização no Brasil. Assim, o documento da PNA (Brasil, 2019) vem na contramão das legislações já existentes no país, por demandar a volta do uso de cartilhas de alfabetização, pelo uso da decodificação e memorização, prescrevendo uma alfabetização moldada em técnicas ultrapassadas, baseada no método fônico como único modelo; apresenta um currículo de forma tecnicista e mecânica, formalizante e apolítizado; além de ratificar uma política de discurso "negacionista", que vem precarizando a Educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização de Crianças. Currículo da Educação Infantil; Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Implicações e Dissensos. Brasil.

Abstract:

This dissertation discusses the implementation of the National Literacy Policy (PNA) approved by the Brazilian government through Decree No. of “scientific evidence” contained in the report of the National Early Literacy NELP (2009), which provides prescriptions about the literacy process of children in Brazil; the research discusses actions on literacy methods aimed at Early Childhood Education and their interfaces with the curriculum for teaching networks, focused on the latest PNA (Brasil, 2019). The study was based on the qualitative approach of the documental type of an interpretive nature and as a data collection instrument, the PNA document (Brasil, 2019) and the PNA Notebook 2019, produced by the Ministry of Education - MEC were used; as well as articles published in the directories of CAPES, SciELO and in the Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf, in dialogue with the regulatory documents for Early Childhood Education and Literacy in Brazil. Thus, the PNA document (Brasil, 2019) goes against the grain of existing legislation in the country, as it demands a return to the use of literacy booklets, the use of decoding and memorization, prescribing a literacy modeled on outdated techniques, based on the method phonic

as the only model; it presents a curriculum in a technical and mechanical way, formalizing and apolitical; in addition to ratifying a policy of "denial" discourse, which has been making education precarious, from Early Childhood Education to Higher Education in Brazil.

Keywords: Children's Literacy. Early Childhood Education Curriculum; National Literacy Policy (PNA, 2019). Implications and Dissent. Brazil.

Introdução

Um estudo transformado num dossiê envolvendo docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, bem como estudantes da graduação dos cursos de Pedagogia, Biblioteconomia e Educação do Campo culminou com publicação do livro “Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual” (2019) apresentam os resultados dos debates, além de leituras, reflexões, discursos e pesquisas, em forma de artigos que trazem um cenário de desmonte e desvalorização da educação pública desde 2016 aos dias atuais.

Neste preâmbulo, a publicação aponta que o grande destaque da Educação Infantil (EI) está por conta da retirada definitiva da esfera da assistência social, inserindo as crianças – zero a seis anos – no âmbito da educação; no entanto, o desafio para com a faixa etária de zero a três anos de idade permanece. Aparentemente, a Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos, estendendo-se até os 17 anos de idade, poderia ter agravado este quadro de exclusão das crianças menores de quatro anos, principalmente no processo de alfabetização destes sujeitos.

Vale destacar que para efetivação, na complexa e desafiadora organização federativa do Brasil por regime de colaboração, além de estar prevista a ação supletiva da União e dos Estados, os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único. Assim, constata-se que a maioria dos municípios permanecem integrados aos sistemas estaduais de ensino, o que significa que o estado tem competências normativas, de supervisão e assistência técnica em relação à educação infantil pública e privada no âmbito desses municípios (Abuchaim, 2018).

Estudos publicados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED verificaram um descompasso entre o estabelecido na lei e a realidade, pois ao pensar no

¹ IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF: O Brasil sofreu, nos últimos anos, uma série de abalos políticos que afetou mortalmente a sua frágil democracia e conseqüentemente o Estado democrático de Direito, desde o Golpe de 2016, em que os representantes da classe dominante no parlamento cassaram o mandato da presidenta Dilma Rousseff por meio de um impeachment, resultando na cassação do mandato de Dilma Rousseff no dia 31 de agosto de 2016, (SILVA, 2018. ESTADO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL NO GOLPE DE 2016: o Estado de exceção avança).

desafio proposto para a EI, verifica-se a falta de políticas que garantem o direito à Educação Infantil de forma a atendê-las com qualidade, uma vez que podemos observar a discrepância entre o que é destinado à educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, com o que é proposto no PNE por intermédio do Custo Alunos Qualidade Inicial – CAQi e Custo Aluno Qualidade - CAQ. A garantia do direito à educação é uma constante luta no âmbito das políticas educacionais, na qual é imperioso um ensino público, gratuito e de qualidade, o que implica na garantia de maior investimento financeiro.

Outro questionamento se dirige à implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), em que esse (aparente) consenso foi construído e está presente na legislação como se esse fosse o único caminho e possibilidade para melhoria da qualidade da educação que funciona como inscrição de plenitude ausente (Lopes, 2018; Macedo, 2018). Em outras palavras, a BNCC visa suprir a “falta de qualidade”. Essa contradição faz emergir antagonismos e discursos contrários, no interior do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB (e também fora dele) quando se trata desta qualidade e da emancipação dos próprios sujeitos que fazem a Educação Infantil - EI² (Laclau, 2011).

Embora existam divergências, predominantes na BNCC sobre as concepções de EI contidas nas DCNEI; entretanto, reflete ainda na medida em que consolida a Educação Infantil como constitutiva da Educação Básica. Refrata quando propõe a “síntese de aprendizagem”. Essa “síntese” tem efeitos de normatividade interpelando mais fortemente os professores (Macedo, 2018).

No contexto do (des) governo, a Educação Brasileira, especialmente aqui a Educação Infantil, vem sendo cada vez mais desconsiderada como prioridade nacional. Esta etapa é essencial para a articulação das políticas educacionais e do currículo capaz de enfrentar as dificuldades referentes ao acesso e à qualidade nas escolas brasileiras. Ainda que a Educação Infantil continue a ser oferecida em creches (0-3 anos) e em pré-escolas (4-6 anos) como ratifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil no Brasil, sempre esteve relacionada às mudanças políticas, econômicas e culturais que aconteciam e ainda acontecem no país bem como a concepção

² EDUCAÇÃO INFANTIL: EI - Educação Infantil será utilizada a expressão “EI” algumas vezes que nos referirmos à primeira etapa da Educação Básica; a Educação Infantil – EI.

de infância/criança. Vale ressaltar que a EI conquistou um importante papel na formação social da criança, sendo este um processo que vem sendo construído ao longo dos anos no Brasil, seu atendimento aconteceu de forma gradativa, percorrendo diversos caminhos e sendo diariamente aprimorado a fim de propiciar uma educação de qualidade para todas as crianças, dentre as fontes documentais como peças legais deste processo, destacamos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014 (Brasil, 2014-2024); o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Sendo assim, é no contexto destas políticas públicas para a Educação Infantil que a Dissertação de Mestrado intitulada: *“A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019: Implicações Para o Currículo da Educação Infantil no Brasil”* vem dialogar sobre o currículo e a processo de alfabetização das crianças no país.

O recorte temporal desta dissertação de mestrado pauta-se no período de 2010 a 2020. O ano de 2010 é marcado pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que após a LDBEN (Brasil, 1996), a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) buscou conhecer as propostas pedagógico curriculares em curso nas diversas unidades da Federação. Investigou os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre as propostas pedagógicas adotadas em algumas instituições de educação infantil no Brasil (Brasil, 2010; Aguiar & Dourado, 2018; Oliveira, 2010 e Macedo, 2018).

Nesse momento, também foram fornecidas orientações metodológicas para subsidiar as instâncias executoras de EI na análise, avaliação e/ou elaboração de suas propostas pedagógicos-curriculares, culminando com a Resolução no 5/2009, que fixou as DCNEI (Brasil, 2009).

Ao longo da década a partir de 2010, tivemos a continuidade do amplo debate com a sociedade civil, em especial com os segmentos das universidades enquanto produtora de

conhecimento na temática da alfabetização, em destaque, com grupos de pesquisas que investigam o processo de alfabetização e letramento há décadas. A partir desses diálogos e assessoramento prestado ao ministério da educação, algumas políticas foram alicerçadas por esses suportes teóricos e metodológicos. Entretanto, os desdobramentos das políticas oficializadas não mantiveram a mesma unidade de construção e concepção, havendo algumas rupturas a partir das mudanças ocorridas nas esferas do governo federal.

Como o documento que tratou da “Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância” (2009), organizado sob a coordenação da Professora Mônica Baptista, em que uma nova versão incorporou as sugestões do grupo do CEALE/UFMG e, em seguida, foi debatida com especialistas da área da educação. A partir desse debate, foram incorporadas novas alterações que resultaram num texto, cuja versão foi disponibilizada para que novos debates fossem promovidos e novas alterações e sugestões pudessem ser incorporadas.

Segundo Baptista (2010) pretendeu-se com este documento contribuir para a elaboração de orientações para as práticas educacionais que envolvessem a linguagem escrita na primeira infância em todo o Brasil, tendo como base referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.” (Baptista, 2010, p. 23).

Partindo das premissas da abordagem da pesquisa qualitativa, ao percorrer a Revisão da Literatura, encontramos um conjunto de autores que já discorreram sobre o currículo da Educação Infantil, a Alfabetização de Crianças e as Políticas Públicas Educacionais; entretanto ainda há um vasto campo científico em relação às políticas públicas para a Alfabetização no Brasil e para a Educação Infantil a ser descoberto e discutido, faz-se mister na ampliação dos debates deste campo, para o contexto atual sobre a relação entre a efetivação das políticas educacionais do processo de alfabetização das crianças no país.

Neste percurso, o ano de 2020 foi protagonizado pela Pandemia do COVID 19³, que afastou as crianças da escola, ano de incertezas na Educação Brasileira, um momento em que se fala de Educação Remota, de isolamento e distanciamento social, e o Ministério da

³ COVID 19: No final do ano de 2019, uma pneumonia de causa desconhecida foi detectada na província de Wuhan (China). O que começou como uma doença misteriosa, foi referida primeiramente como 2019-nCoV, doença causada pelo novo coronavírus (SarsCov-2) e se tornou mundialmente conhecida como COVID-19, que ocorreu em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada oficialmente como uma pandemia mundial. (Fonte: Organização Mundial de Saúde - OMS. Pandemia da doença de coronavírus COVID-19)

Educação (MEC), em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vem realizando audiências públicas *on-line* para discussão e aprovação de livros didáticos e materiais para a Educação Infantil, que compreende creches e pré-escolas com crianças até 6 anos, sem se preocupar com a realidade presente devido a emergência sanitária que o país vive.

Diante da pandemia da Covid 19 e o isolamento e distanciamento social no mundo todo, a pesquisa foi focalizada na Pesquisa Documental, a partir da análise do documento regimentado da Política Nacional de Alfabetização – o Decreto No 9.765, de 11 de abril de 2019, que vem trazer novos direcionamento para o processo de alfabetização no país, sem levar em consideração, as informações de uma realidade já conhecida sobre a legislação vigente no Brasil quando se trata do campo da alfabetização de crianças no país,; entretanto, o foco será uma reflexão acerca das implicações e significados que a PNA (Brasil, 2019) vem ocasionado para as propostas políticas para a EI. Cientes dos problemas que a alfabetização enfrenta no Brasil, sobretudo em diálogo com os últimos anos de implementação de políticas educacionais, porque os resultados são associados à herança de desigualdades sociais, também esperamos que a alfabetização seja um direito de todos, ampliando o horizonte de expectativas dos cidadãos e a participação de crianças como sujeitos de direitos de fato.

Neste diálogo, entre consensos e dissensos das políticas públicas educacionais no Brasil, a partir da publicação da Política Nacional de Alfabetização, aprovada em 2019, além de outros documentos aprovados e publicados que vêm ao encontro desta investigação, que tem por primazia, buscar apresentar as referidas implicações e significados que a tal PNA (Brasil, 2019) vem ocasionado nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil no país, apresento este recorte do estudo apresentado e defendido no mês de abril de 2022, que me honrou o título de Professor Mestre em Gestão e Currículo da Educação Básica, pelo Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PGCGB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, neste ano de 2022.

Metodologia

A pesquisa qualitativa tem por princípio as orientações filosóficas e da fenomenologia, com especificidade no estudo do comportamento humano e social, que se fundamenta na relação

dinâmica entre o sujeito e o objeto. Valoriza a contradição do fato observado e a criatividade do pesquisador, cabendo-lhe descobrir o significado das ações e relações sociais. Com pressupostos teóricos metodológicos multidisciplinares— sociologia, antropologia, ciência política, psicologia e filosofia—expressa diferentes linhas de pensamento na história do conhecimento científico (Flick, 2009).

Diante deste contexto, o percurso teórico-metodológico seguiu a abordagem qualitativa, do tipo documental, de natureza interpretativa, que para Minayo (2015, p. 16-18):

É o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Flick (2009) ressalta em seus estudos que a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Assim, é neste cenário, que o estudo sobre “A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019: Implicações para o Currículo da Educação Infantil no Brasil” vem se situar para trazer à reflexão tal problemática que vem ocorrendo no país; no qual se enfatizam a intersubjetividade, os conflitos e contradições, as interações e os significados das práticas sociais, que o debate sobre a pertinência e cientificidade da Política Educacional e da Política de Alfabetização ganham forças e notoriedade não somente no espaço acadêmico, mas em toda a sociedade brasileira.

Diante destas premissas, a Revisão Bibliográfica constituiu-se no primeiro passo dessa pesquisa científica para o pesquisador ter familiarização com o problema pesquisado. Com isso buscou-se, por meio da fundamentação teórica, alcançar os objetivos propostos pelo estudo. Para Minayo (2015), esta revisão bibliográfica ainda objetiva colocar o pesquisador em contato com determinado tema, com a finalidade de colaborar na análise de sua pesquisa; o que foi muito proficuo para o entendimento, construção e escrita da dissertação. As ações que foram desenvolvidas, a começar pelo material pesquisado e elaborado, por meio da revisão da literatura, principalmente, em livros e artigos científicos da problemática estudada, o que consistiu num fato de permissão ao investigador para a cobertura de uma gama de conceitos e conhecimentos muito mais amplos, aliados à

pesquisa documental como ressalta Gil (2008) sendo um instrumento de coleta de dados, que se utiliza de técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos, o que foi de grande valia para a investigações da Política Nacional de Alfabetização, seja pelo estudo do decreto – como documento oficial, seja pelo Caderno da PNA, criado e instituído pelo MEC.

Neste cenário de incertezas políticas que o país vive, a preocupação com a temática “Políticas Públicas de Alfabetização e o Currículo da Educação Infantil” pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social, a partir do estudo científico dos problemas envolvidos. Ao se tratar da questão educacional com as políticas públicas concernentes à Educação no Brasil. A pesquisa documental oferece um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação deste objeto de estudo, que é o de “responder a questões particulares das ciências sociais como o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes no conjunto de fenômenos humanos da realidade social” (Minayo, 2015, p. 21). Portanto, dialogando com a produção acadêmica no contexto das políticas de alfabetização para a Educação Infantil, não existe uma perspectiva teórica que não seja, ela mesma, uma visão limitada e limitante, por isso passível de questionamentos e indagações, possível de ser superada e debatida. Assim, apresenta-se a operacionalização realizada para a construção teórico-metodológica da pesquisa, sintetizada no Quadro 1

Quadro 1 – Síntese do Processo Teórico-Metodológico da Pesquisa

FASE		DESCRIÇÃO	ATIVIDADE
1	Pesquisador como Sujeito Multicultural	Momento de conhecimento acadêmico-científico. Ingresso no Mestrado. Início das leituras pertinentes ao tema da pesquisa, concepções do eu e do outro; ética e política de pesquisas.	Etapa de inteireza no Programa de Mestrado, conhecimento sobre a linha de pesquisa, adaptação do Projeto de pesquisa com a professora orientadora devido à COVID 19, conflitos e reorganização do projeto.
2	Perspectivas Teóricas e Pesquisas Fundantes	Utilizou-se os pressupostos da abordagem qualitativa de natureza exploratória e os modelos de análise interpretativa para a pesquisa	Configurações básicas dos estudos de revisão bibliográfica aliados ao estudo da arte sobre as concepções da “política pública”, de “alfabetização” e do “currículo da Educação Infantil” para a orientação das ações da pesquisa.
3	Estratégias de Pesquisa	Desenho da pesquisa, a partir dos Ateliês e Oficinas de Pesquisa, das aulas virtuais com a orientadora, participação e vivências no grupo de pesquisa, definição da metodologia: Pesquisa documental.	Apropriação do conhecimento e dos conceitos pertinentes no banco de teses e dissertações da CAPES, no diretório da SciELO Brasil e nos periódicos da Revista da ABAlf (março a julho de 2021), a partir da revisão bibliográfica, dialogando com quatro descritores: 1. Política Educacional e de Alfabetização; 2. Alfabetização de Crianças, 3. Currículo da Educação Infantil e 4. Política Nacional de Alfabetização (PNA).
4	Métodos de Coleta e de Análise de Dados	A pesquisa documental foi o instrumento utilizado por meio da leitura crítica da PNA e de documentos que tratam/trataram da Alfabetização e da Educação Infantil no país na última década. Utilizou-se a análise interpretativa como premissa da Pesquisa Qualitativa, a partir da interpretação de excertos da PNA que vieram na contramão das especificidades da Educação Infantil no país	Nesta etapa buscou-se sistematizar o conhecimento apreendido por meio de fichamentos, resenhas, sínteses, utilizando quadros e tabelas, lendo, organizando todos os dados coletados para a escrita das seções da dissertação. Dialogando com o referencial teórico, com os marcos históricos das políticas de alfabetização no Brasil, focalizando com a análise do documento da Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 – foco deste estudo.
5	A arte de apresentação e interpretação	Os critérios utilizados para adequação e defesa da problemática encontrada vieram ao encontro de outros pesquisadores da temática, bem como de posicionamentos de associações, universidades, a partir da premissa de que o documento da PNA apresenta implicações e rupturas com o processo de alfabetização já instituído no Brasil, bem como fere alguns princípios de legislações que tratam da educação Infantil e da Alfabetização no país, como a LDBEN, as DCNEI e a BNCC.	As interpretações para análise crítica do documento da PNA 2019 foram construídas, a partir da clareza, da integridade, da crítica e da intersubjetividade. O entendimento do documento, a partir da compreensão e diálogo com outros pesquisadores. Por se tratar de um documento em análise de ordem política, ele deveria trazer premissas para o bem comum da população, entretanto não é isto que é aferido, o documento da PNA 2019 apresenta em seu caput excertos que dialogam com um retrocesso político e uma ruptura com outras legislações do país e demandas sociais, o que deve ser questionado e divulgado para reflexão, o que foi feito pela ótica do pesquisador.

Nota: O Autor, 2022 (Adaptado de Denzin & Lincoln, 2011).

Ainda, no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental escolhido neste estudo, porque é aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem, aqui elencamos os documentos que pautam a Educação Brasileira desde a promulgação da CF de 1988 aos dias atuais. Assim, aqui neste constructo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: **1. O documento da PNA - Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019, e também 2. O Caderno da PNA 2019**, produzido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), para conhecimento da Política Nacional de Alfabetização pelas

famílias brasileiras, professores, escolas, redes de ensino e poder público de todo o território brasileiro, como bem assinalou o então, Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim Secretário de Alfabetização.

Sendo assim, ao se tratar de uma pesquisa documental de natureza interpretativa, os instrumentos elencados para a coleta e análise de dados são compreendidos como pilares de um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise dos referidos documentos. Essa caracterização se aproxima dos estudos de Denzin & Lincoln, (2011), quando estes autores vêm abordar que a análise interpretativa destes documentos, primeiramente surge a partir deste “processo de investigação” e posteriormente destacam que ela requer “instrumentos e meios”. Como “processo”, evoca a noção de percurso e de metodologia e como “instrumentos e meios”, remete aos procedimentos técnicos necessários à 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, como o método da análise interpretativa utilizado como instrumento da análise de dados nesta pesquisa.

Resultados & Discussão

Minayo (2015) e Lakatos & Marconi (2011) considerado neste embasamento teórico da pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa documental utilizada, o estudo pode ser analisado, a partir da natureza interpretativa e crítica. Assim, a análise interpretativa escolhida como procedimento de análise em diálogo como bem é definida na abordagem qualitativa de Creswell (2010, p. 43): “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, centrando-se em coleta de dados. Portanto, em diálogo com o objetivo geral da pesquisa que foi o de analisar esta Política Nacional de Alfabetização, aprovada em 2019 pelo governo brasileiro, suas repercussões e implicações para o currículo da Educação Infantil. Rosário (2012) já destacava que desde os anos de 1990 que as políticas nacionais que trataram de Educação e Alfabetização no Brasil iniciam um discurso promissor no País, a partir das tentativas pontuais para diminuir o fracasso escolar, por exemplo. Iniciando no Brasil, o estudo de planos, propostas e diagnósticos, que foram apresentados para diminuição ou correção do problema educacional.

A priori, uma política de descontinuidade não é o melhor para a Educação Brasileira, este cenário já é visto e revisitado por vários estudiosos, pesquisadores e pela própria sociedade desde os anos de 1980, a efetividade e adequação política dependem de um conjunto de fatores que lhe dão um determinado significado. A inscrição da questão das “políticas de alfabetização”, das “infâncias”, bem como dos conceitos de “alfabetização” devem estar no cotidiano da agenda política de uma nação não como um dado natural e do senso comum, mas como premissa de perspectiva política, científica, social, econômica e educativa. Ao contrário, ela é objeto de controvérsias, de descaminhos, de políticas que explicitam, a cada nova contingência um determinado campo de forças sem considerar o seu sujeito social: a criança.

Para que uma Política Nacional de Alfabetização se consolide, precisa ter e existir compromisso e responsabilidade política, se faz necessário que esta política específica esteja apoiada em uma dinâmica social. Desconsiderar este percurso é empreender uma política voluntarista e de descontinuidades no processo da Educação Brasileira. Afere-se que na PNA (Brasil, 2019), em relação ao processo de alfabetização na infância coaduna para esta política voluntarista, baseada em “evidências científicas”, na falsa possibilidade de uma dinâmica real e autônoma às condições históricas e sociais em que objetivamente a Educação Infantil está inserida, como pautam outras legislações: LDBEN (1996), DCNEI (2010) e BNCC (2017), por isso tende a atuar no sentido do retrocesso de tudo que foi produzido, construído para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças nesta etapa da Educação Infantil.

Ao se tratar de uma política que veio tratar da “alfabetização” no país, duas questões precisam ser apontadas no cenário atual da Educação Infantil, pela relevância e consequências que a PNA pode causar em relação às nossas crianças:

- O direito à creche e à pré-escola consolidou-se como componente de agenda política da sociedade brasileira e neste preâmbulo, as interações e o brincar são experiências e vivências inatas desta fase do desenvolvimento infantil, não se pode ultrapassar etapas deste *continuum*;
- A aprovação do Ensino Fundamental obrigatório de 9 anos, a partir dos 6 anos de idade, a criança ainda está caminhando para o processo alfabético-letrado, logo este início é uma transição que precisa também ser respeitada com as especificidades

destes sujeitos.

Os que desconsideram tais aspectos não serão capazes de traduzir o anseio social por uma população alfabetizada e letrada dentro do prazo como já foi dito antes, “na idade certa”, e isto não é uma ação política efetiva de fato e de direitos. De toda forma, discutir “políticas de alfabetização” “infâncias”, “currículo da Educação Infantil” e “alfabetização de crianças” é trazer ao diálogo também a formação de professores e profissionais para a educação infantil, o que pressupõe a urgência de uma atenção acurada sobre as implicações que a PNA (Brasil, 2019) traz para o currículo que estes profissionais estarão sendo direcionados nas creches e pré- escolas nos sistemas educacionais do país. E temos ainda, outro grande avanço nesse processo histórico, quando a Educação Infantil é incluída na BNCC (Brasil, 2017, p. 7) que se constitui:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei no 9394/1996) e está orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Como bem apresenta Veiga- Neto (2002), para conhecer/intervir em um fenômeno ou em uma instituição é preciso trabalhar a partir do que é problematizado, ou seja, a partir das “implicações”, um conceito que confronta abertamente as propostas apolíticas e racionais que sustentam o paradigma moderno no campo das políticas públicas, como apresentamos algumas implicações presentes na PNA (Brasil, 2019) que vêm ao encontro dos dissensos para o currículo da Educação Infantil.

A PNA de 2019 revela questões preocupantes. Logo, em seu artigo 2o, evidencia algumas proposições que causam certa inquietude em relação à priorização de preceitos, os quais remetem ao método fônico como “consciência fonêmica” e “instrução fônica”. Acreditamos que atribuir o insucesso da alfabetização unicamente ao método utilizado nas salas de aula, culpabiliza somente os professores, sem considerar, na atual conjuntura, a necessidade da elaboração de políticas públicas em nível de Estado que favoreçam a equidade dos estudantes ao acesso à cultura escrita, causando dissensos e implicações, conforme

elencamos no quadro.

Quadro 2 - Implicações & Dissensos Para o Currículo da Educação Infantil no Brasil

IMPLICAÇÕES

IMPLICAÇÕES	CONTEÚDOS
<p>❖ Implicação 1: No Capítulo I - Das Disposições Gerais: Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:</p>	<p>IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada.</p>
<p>❖ Implicação 2: No Capítulo III - Das Diretrizes. Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:</p>	<p>II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;</p>
<p>❖ Evidência 3: 3.3 IMPLEMENTAÇÃO (p. 44) A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:</p>	<p>⇒ orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; ⇒ desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>❖ Implicação 4: 2.2.2 LITERACIA EMERGENTE (p. 22)</p>	<p>⇒ Durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização. Portanto os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (<i>NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009</i>). .</p>
<p>❖ Implicação 5: 2.2.4 COGNIÇÃO MATEMÁTICA: NUMERACIA E MATEMÁTICA BÁSICA.</p>	<p>⇒ As principais habilidades de todo o processo de escolarização consistem em ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Não por acaso o professor alfabetizador também ocupa o importante papel de ensinar habilidades de matemática básica. Além disso, os professores da educação infantil igualmente contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, promovendo atividades e jogos que ensinam noções básicas numéricas, espaciais, geométricas, de medidas e de estatística.</p>
<p>❖ Implicação 6: 2.4 COMO ENSINAR AS CRIANÇAS A LER E A ESCREVER DE MODO EFICAZ 2.4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL(p. 30)</p>	<p>⇒ A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever por meio de atividades de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (<i>NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018</i>).</p>
<p>❖ Implicação 7: 2.6 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO (p. 36)</p>	<p>⇒ Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. ⇒ Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos. ⇒ Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome. ⇒ Conhecimento de escrita: combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial. ⇒ Prontidão para leitura: geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.</p>

Nota: O Autor, 2022 (Adaptado da Decreto da PNA, 2019 e do CADERNO da PNA 2019, do MEC. **As marcações em negrito na coluna de “Conteúdos” destacam os dissensos para a etapa inicial da Educação Infantil**).

Seabra e Dias (2011, p. 311) afirmam que o método fônico tem dois objetivos: o primeiro é ensinar as correspondências grafofonêmicas; e, o segundo é desenvolver as habilidades metafonológicas. Este método foi criado no século XVI como uma reação ao método da soletração (BRASLAVSKY, 1992), e agora, ele ressurge de uma forma velada na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) intituladas como consciência fonêmica e instrução fônica sistemática. Dentre os vários dissensos e implicações presentes na PNA (BRASIL, 2019), Mortatti (2019, p. 26) observa que a expressão método fônico aparece no Caderno apenas uma vez como denegação, ou seja, o documento se recusa a reconhecer a exatidão do que alega.

Assim, a PNA (BRASIL, 2019) vem na contramão de todas as legislações que já trataram e tratam da perspectiva da alfabetização no Brasil quando se trata de Educação Infantil, pois trazendo à luz os documentos mais recente, como o PNE (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2018), os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam no que diz respeito aos dois anos iniciais do Fundamental são precisamente voltados para a alfabetização e letramento. E esta etapa do processo de ensino-aprendizagem ainda resgata situações lúdicas, muito comuns nas atividades da Educação Infantil.

Considerações Finais

A proposta de Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) baseada em relatórios e documentos de evidências internacionais, os quais foram selecionados, a partir de seis pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita, como: 1. a consciência fonêmica, 2. a instrução fônica sistemática, 3. a fluência de leitura, 4. o vocabulário, 5. a compreensão de textos e 6. a produção escrita, onde as referidas escolhas, segundo o documento, foram baseadas em “rigorosa” metanálise quantitativa, pouco se apropria dos processos de alfabetização já desenvolvidos e em uso pelos professores alfabetizadores nas cidades brasileiras.

Ratifica-se a necessidade de reflexão sempre ao nos depararmos com este Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019, que aprovou o documento que institui uma Política Nacional de Alfabetização (PNA) no país, pois a essência do documento ainda causa repúdio e estranhamento ao identificarmos algumas questões que estão na contramão de proposições curriculares da BNCC (Brasil, 2017) para a alfabetização, e das premissas das diretrizes e resoluções nacionais que pautam a Educação Infantil, pois as implicações ocasionadas pela

Política Nacional de Alfabetização e os rebatimentos para o cenário da Educação Infantil no Brasil precisam ainda serem debatidos e trazidos à reflexão no contexto educacional do país.

Portanto, a busca por uma Política Nacional de Alfabetização atrelada ao currículo para a formação de sujeitos ativos e transformadores na sociedade de fato requer que atenda a um processo mais humanizado e menos técnico e mecânico, formalizante, apolítizado, deve ser os anseios dos educadores e professores alfabetizadores no país. Para isso, há necessidade de uma mobilização nacional que componha todas as forças progressistas da sociedade, pois estamos diante um governo negacionista, que adota uma política do desmonte do Estado Brasileiro.

Ressalta-se que a PNA (2019) traz reflexos e implicações impostas nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil no Brasil, ao qualificar que o letramento social realizado pelas famílias em casa pode, o que cumprir um papel decisivo da alfabetização de crianças, algo desolador para os profissionais de Educação do país. Outro fato é o modelo implícito que vem ao desencontro da recente BNCC (Brasil, 2017), que está voltada para alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, e a PNA propõe um trabalho mecânico de codificação e decodificação da escrita, por meio de treinamento de fonemas isolados e de propostas descontextualizadas.

A análise aqui mediada estabeleceu uma visão das principais lacunas presentes para a alfabetização das crianças ainda na Educação Infantil, pois a PNA (BRASIL, 2019) vislumbra uma alfabetização que será alvo do governo na promoção por uma política antidemocrática, pensada sob o viés da não participação dos agentes educadores que fazem a educação funcionar em todo o extenso território brasileiro.

Referências bibliográficas

- Abuchaim, B. de O. (2018). *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Brasília: UNESCO, 978-85-7652-225-6. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>.
- Baptista, M. C. A (2010). Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância. *Anais do I Seminário Nacional Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov/2010. Recuperado de: https://www.academia.edu/8125597/ANAIS_DO_I_SEMIN%3%8&_NAC_pdf.
- Baptista, M. C. A. (2011). Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: Gonçalves, A. V. & PINHEIRO, A. S. (Org.) (2011). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Editora Mercado de Letras.

Baptista, M. C. A. (2015). Linguagem escrita na Educação Infantil e os desafios para a formação de professores. IN.: *Seminário Nacional Currículo e Avaliação da Educação Infantil: Políticas par a primeira infância*. CEALE/FaE/UFMG. Mesa Redonda: BNC e Avaliação da Educação infantil. Recuperado de: http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/upl/2015/10/mesa02_pdf.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988) Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, Imprensa Oficial, 1988.

Decreto No 9.765, de 11 de Abril de 2019. (2019). Institui a Política Nacional de Alfabetização. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2011). *O manual Sage de pesquisa qualitativa*. Londres: Sage Publications. EDS.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

Lei no 8069/90, de 13 de julho de 1990 (1990) - Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil.

Lei No 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. rRecuperado de:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do Currículo. In: Aguiar, M. A. da S; Dourado, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE. Recuperado de: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4- Publicacoes/BNCC-VER_FINAL.pdf.

Macedo, E. (2018). “A Base É A Base”. E O Currículo O Que É? In: Aguiar, M. Â. da S; Dourado, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE. Recuperado de: https://www.anpae.org.br/Bib/BNCC-VERSAO_FINAL.pdf.

Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Editora Atlas.

Minayo, M. C. de S. (2015). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Rosário, M. M. S. (2012). *Avaliação de Políticas Públicas para a Alfabetização: Formação do Professor Alfabetizador, Concepção e Aplicação da Provinha Brasil, 2012*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Dra. Raquel M. K. Freitag]. São Cristóvão. Recuperado de: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5748>,

Veiga-Neto, A. (2002). Olhares. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares em pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Permanência e sucesso de pessoas adultas em processos de RVCC: Organização, Desenvolvimento e Qualidade perspectivadas a partir de um Centro Qualifica do Norte de Portugal

*Anabela Pinheiro^{1,2}
João Queirós²
Maria del Carmen Gutiérrez Moar¹
M^a. Ester Olveira Olveira¹*

¹Universidade de Santiago de Compostela

²Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

anabelacardosopinheiro.cardoso@rai.usc.es

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação de âmbito doutoral sobre o acesso, permanência e sucesso de adultos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O estudo de caso, realizado num Centro Qualifica (CQ) do Norte de Portugal, consistiu no acompanhamento próximo e detalhado, de um grupo de participantes num processo de RVCC, desde o respetivo acolhimento e encaminhamento, até à finalização da sua trajetória nesta modalidade de educação e formação de adultos. Através da observação direta e participante, da recolha e análise de documentação, da aplicação de questionários e da realização de múltiplos contactos e entrevistas, em diversos momentos do processo, a técnicos e pessoas adultas, foi possível conhecer de modo aprofundado quer as expectativas iniciais, escrutinando os objetivos e motivações da adesão dos participantes, quer a experiência da participação nas suas diversas vertentes e momentos, quer as expectativas finais e perceções sobre os fatores decisivos para a permanência e o sucesso.

Constituindo a garantia e o reforço da qualidade das diferentes modalidades da educação e formação de adultos um grande desafio, em especial num país, como Portugal, com níveis de qualificação e de participação educativa e formativa da população adulta abaixo da média da União Europeia (Guimarães, 2011), e em que persistem diversos obstáculos ao acesso e permanência em iniciativas deste cariz, importa, sem dúvida, aprofundar o estudo acerca da organização e desempenho dos sistemas e programas, olhando a respetiva qualidade de um modo que vá para além da leitura técnico-burocrática (Rothes, Lopes & Queirós, 2014). A partir da exploração de diversos indicadores, sempre lidos por referência às experiências, práticas e perspetivas de técnicos e adultos, aquilo a que este estudo de caso se propôs foi, precisamente, refletir sobre os caminhos da melhoria da qualidade dos processos, considerando aspetos como a organização e estruturação dos quadros institucionais onde decorrem os processos de RVCC, os processos de atração, avaliação de necessidades formativas e encaminhamento de pessoas adultas, as metodologias e práticas pedagógicas, as dinâmicas de grupo e de relacionamento interpessoal, as práticas de apoio e acompanhamento dos processos ou os instrumentos de avaliação e controlo de qualidade das atividades desenvolvidas.

O RVCC em Portugal: políticas, programas e dispositivos

Mais de quatro décadas e meia de regime democrático em Portugal não se revelaram ainda suficientes para superar os profundos atrasos educativos observados nos períodos históricos anteriores à revolução que instituiu o regime democrático no nosso país. Com efeito, Portugal observa a persistência de níveis de qualificação académica da sua população adulta baixos, sobretudo quando comparados com os níveis de qualificação académica registados nos países mais desenvolvidos. A insuficiente expressão e relevância dada a este fenómeno durante muito tempo transformou-o num obstáculo ao desenvolvimento económico e ao bem-estar individual e coletivo. O desenvolvimento de políticas públicas, a partir de 1974, no campo da educação e formação de adultos é qualificado por diversos autores (Rothes, 2009; Lima, 2010; Barros, 2011; Guimarães, 2011; Rothes, Queirós & Moreira, 2019) como oscilante e de relevância secundária, quando comparado com o desenvolvimento de outros campos de intervenção educativa. Não obstante, também fica claro, ao olhar a evolução deste campo a partir do início do presente século, que se tem assistido a uma transformação relevante, quase paradigmática, implicando a adoção de novos princípios orientadores, novos modelos de organização e modos de intervenção, novas dinâmicas e atores, bem como resultados e efeitos inusitados, em especial no respeitante ao espaço específico da intervenção em torno do reconhecimento, validação e certificação de competências. Com efeito, mesmo perante este conturbado contexto, foi possível avançar, com a maior inovação a ser, sem dúvida, a criação de um sistema público de valorização e reconhecimento de adquiridos experienciais, sistema que se vem consolidando desde 2001. Em 21 anos de trajeto, o sistema de RVCC português esteve sujeito a fortes oscilações, a avanços, recuos e impasses, mas não deixou de se afirmar como espaço relevante para a participação educativa dos adultos, sendo hoje um dos elementos incontornáveis da Educação e Formação de Adultos, não obstante os desafios de reforço da incidência e qualidade dos respetivos dispositivos e práticas. Enquanto processo introspetivo (reapropriação pessoal) e prospetivo (projetos futuros) realizado no âmbito do RVCC, este dispositivo, reconhece socialmente, o que se aprendeu ao longo da vida, e, simultaneamente, promove a igualdade de oportunidades e favorece o reforço da cidadania e da participação. Os processos de RVCC têm como principal pressuposto a existência de continuidade entre a aprendizagem e a experiência. A pertinência desta continuidade e a

ênfase que é colocada na sua evidenciação impôs uma resposta educativa capaz de organizar processos direcionados para o reconhecimento, a validação e a certificação competências que adultos escassamente escolarizados desenvolveram ao longo da sua vida, conferindo-lhes visibilidade e valor social e económico. A consolidação da Rede Qualifica, atual estrutura onde se desenvolvem os processos de RVCC, desde 2016, e melhoria dos pontos de acesso à mesma, favoreceu uma cobertura simétrica e contribuiu para recuperar o atraso estrutural do país em matéria de participação educativa, no sentido de uma maior convergência com o cenário europeu. Pelo carácter inovador que o caracteriza, referido anteriormente, os profissionais confrontam-se com elementos e metodologias, opostas aos tradicionais métodos escolarizados de conteúdos. Ademais, as possibilidades de sucesso desta resposta educativa estão também, intimamente, relacionadas com a parca existência de uma cultura avaliativa, dos processos de RVCC. A avaliação da qualidade dos mesmos deve incorporar todas as suas dimensões, ou seja, não se deve concentrar apenas nas dimensões quantitativas, nas preocupações de evidenciação de critérios e indicadores de realização, subjugada à pressão apresentar resultados junto das entidades financiadoras. O trabalho educativo desenvolvido por equipas com formação multidisciplinar e continuada na condução dos processos de RVCC e operacionalização dos referenciais de competências-chave, bem como a incorporação de uma cultura permanente de avaliação facilitará a disseminação de boas práticas e conduzirá a trajetos educativos ricos e diversos favorecendo a possibilidade de sucesso educativo dos adultos aprendentes.

A participação dos adultos em processos de RVCC: motivações e obstáculos

Os desafios colocados aos Centros Qualifica e aos seus técnicos para gerir expectativas bastante diferenciadas no seio de um grupo, desenvolver uma relação de proximidade com os adultos e de forma síncrona, promover a rememoração e narração das experiências de vida, a identificação das competências desenvolvidas, o diálogo, a cooperação e o desenvolvimento de relações interpessoais entre os elementos do mesmo grupo, requer profissionais reflexivos, capazes de incentivar os adultos à reflexão sobre os seus adquiridos experienciais. Trata-se, sobretudo, de investir nos adultos enquanto pessoas e não como meras estatísticas. Trata-se de cativar e motivar os adultos para a autoexploração e autovalorização das suas competências e esta postura, pode ser, não raras vezes, um dos pontos principais para o sucesso do processo. Na realidade, um educador de adultos que se

coloca à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas, que consegue gerar uma dinâmica de discussão e troca de experiências e apoiar o adulto a superar bloqueios e estados emocionais que afetam a reflexão sobre a sua experiência de vida é vital para que o adulto, de forma reflexiva, faça a sua imersão no mundo social e profissional. É fulcral uma atualização constante dos instrumentos didáticos e das competências técnicas dos profissionais e apoiar os adultos no (re)conhecimento dos seus sistemas motivacionais e a forma como estes interferem para a disposição participativa (Rotgans & Schmidt, 2017). A motivação é um processo complexo e um construto utilizado para explicar determinados comportamentos humanos. Há uma forte relação entre o conceito de motivação e o impacto que os domínios emocionais e cognitivos têm na aprendizagem e na predisposição para atuar (Bisquerra, 2011; Doménech, 2011). Há mudanças e alterações plurifacetadas a serem feitas para que a adesão, continuidade e término se tornem realidades efetivas. De facto, se o Estado português criou, em boa medida, condições mais favoráveis para o acesso a educação e formação por parte daqueles que intencionam elevar as suas qualificações, persistem ainda obstáculos a essa participação educativa, sendo igualmente necessário criar e garantir condições de sucesso. A complexidade e exigência da operacionalização das práticas desenvolvidas no âmbito de processos de RVCC é sentida pelos técnicos, e pelos adultos aprendentes. Considera-se que é preciso sublinhar a complexidade do processo e os desafios da passagem do que é prescrito ao que é feito ou possível ser feito. Torna-se necessário salvaguardar a qualidade da intervenção que os adultos merecem e esta é uma responsabilidade de todos os intervenientes e um desafio que é possível alcançar, uma verdadeira democratização da educação e formação de adultos. O caminho mais adequado para alavancar e redimensionar a educação e formação de adultos está no reforço da comunicação e envolvimento real de todos e, para tal, é fundamental descentrar de uma visão que apenas foca a concretização de metas quantitativas. Uma metodologia educativa com alto potencial formativo e que visa o aumento da qualificação da população portuguesa firmado nos vários papéis que o adulto desempenha ao longo da vida e das competências que daí advém é determinante para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e questionamento.

Com base no trabalho desenvolvido ao longo da investigação e apresentado neste artigo de forma sintética foi possível afirmar que a maioria dos adultos entrevistados valoriza e

perceciona o reconhecimento e certificação de adquiridos experienciais como úteis. As metodologias autobiográficas e as competências de vida recomendadas nos referenciais de competências-chave permitiram aos adultos o seu envolvimento e autoconhecimento e, de certa forma alcançar, um estatuto social de certificação. Reconheceram um maior desenvolvimento no conhecimento e uso dos seus direitos, uma maior reflexão crítica, aceitação da diferença, melhoria nos domínios da escrita e da leitura, bem como o uso das tecnologias de informação e comunicação. Do conjunto de opiniões recolhidas a necessidade de um maior acompanhamento personalizado, flexibilidade de horários e não obrigatoriedade da frequência da formação complementar são aspetos que poderiam ser melhorados e deste modo favorecer uma maior permanência e sucesso. Por outro lado, a linguagem utilizada, percecionada por alguns adultos como difícil, não ajuda à compreensão do trabalho a ser elaborado. Todavia, verificou-se, ainda assim, uma preferência por esta oferta educativa, por melhor se adaptar às condições pessoais e profissionais dos adultos. O contributo do RVCC para o acesso a novas oportunidades profissionais afigura-se como o aspeto mais focado, apesar de contribuir também para uma maior participação em atividades educativas e realização pessoal. Assim, o impacto e ganhos significativos, a nível pessoal, social, emocional, formativo e profissional, da participação educativa revelaram-se de diferentes formas de acordo com as expectativas de cada um. Um dos aspetos mais relevantes foi efetivamente a vontade expressa de prosseguir um itinerário formativo, a esperança de inserção no mercado de trabalho, de mudança de emprego ou de progressão na carreira ou de melhoria das remunerações. Apesar de tudo existe sempre uma tensão entre este desejo e a efetiva mobilidade profissional que se espera alcançar. A aquisição de novas competências, de uma maior confiança e autoestima, ganha novo fôlego, particularmente quando os adultos são bem sucedidos neste percurso. Qualificar os participantes possibilita novas opções, novos caminhos, novas visões do mundo, e uma maior facilidade de adaptabilidade e mobilização de competências num mundo em permanente mudança.

Posicionamento epistemológico e opções metodológicas da investigação

O cruzamento e a combinação de métodos e técnicas de cariz qualitativo com métodos e técnicas de cariz quantitativo foram cruciais para a obtenção de uma visão mais abrangente e aprofundada do fenómeno da permanência e sucesso educativos dos adultos em processos

de RVCC. Num trabalho de cariz científico, investigar este contexto educativo remeteu para a não vinculação a ferramentas meramente lineares e mecânicas, dado que a mesma careceu de uma leitura da realidade e do olhar focalizado da investigadora, simultaneamente, careceu da interação de uma multiplicidade de variáveis, bem como da dificuldade em delimitar o objeto de estudo, devido à sua complexidade e dinamismo. Neste seguimento e afastada a incompatibilidade de paradigmas, o processo de pesquisa assentou na formulação do problema, na definição de objetivos gerais e específicos, na definição da amostra e no trabalho de campo, na análise de dados, e por último, na apresentação de resultados. Posto isto, o estudo de caso desenvolvido nesta investigação consolidou-se através das seguintes técnicas de recolha de dados: recolha e análise de documentos; elaboração de grelhas/fichas de caracterização individual; entrevistas semiestruturadas; questionário de avaliação da participação no processo e observação direta e participada. A interpretação e análise de conteúdo dos dados recolhidos beneficiou a investigação com resultados e conhecimentos assimilados que foram sintetizados e porventura considerados para investigações e pesquisas futuras.

**Permanência e sucesso educativo de pessoas adultas em processos de RVCC:
organização, desenvolvimento e qualidade**

Objectivar e contribuir para a construção de referências analíticas para um modelo de sistematização de fatores decisivos para a melhoria da qualidade dos processos de RVCC foi um dos propósitos da investigação. Ela listou e colocou em perspetiva e relação os múltiplos significados traduzidos pelos protagonistas da mesma, potenciando uma leitura polifónica e polissémica da realidade, destacando as propriedades e as características necessárias e desejáveis para o desenvolvimento de um processo de qualidade.

Com as seguintes pré-condições de ordem macropolítica e institucional asseguradas: políticas públicas firmes no apoio às entidades promotoras; quadros de financiamento e apoios permanentes; consistência e credibilização da educação e formação de adultos em Portugal e credibilização pública, desenvolver-se-iam processos de RVCC com mais qualidade, tal como foi exposto nas diversas intervenções dos protagonistas deste estudo.

Nesse sentido, destacam-se, de seguida, alguns elementos fundamentais e decisivos, intrinsecamente relacionados, e que pretendem respeitar um movimento e uma dinâmica em prol da qualidade desta resposta formativa e afetação dos adultos e técnicos aos processos

de RVCC.

Quadro 1. Modelo de avaliação da qualidade dos processos de RVCC

Dimensão organizacional (nível meso/relação com macro)	Avaliação permanente, contínua e qualitativa dos dispositivos;
	Maior número de entidades promotoras e iniciativas em rede;
	Uniformização de metodologias;
	Coordenação construtiva e qualificante.
Dimensão técnica (nível meso)	Desenvolvimento e formação adequada ao trabalho educativo;
	Igualdade de acesso a formação por parte de todos os elementos da equipa;
	Formação pluridisciplinar dos profissionais deste setor;
	Maior resposta de ofertas formativas;
	Reconhecimento e valorização dos profissionais;
	Estabilidade das equipas formativas;
	Homogeneidade disciplinar dos perfis profissionais;
Desburocratizar o processo de RVCC.	
Dimensão formativa/pedagógica (nível micro)	Competências pedagógicas e relacionais dos profissionais;
	Inovação pedagógica e flexibilidade das metodologias;
	Articulação com as escolas, empresas e outros protagonistas locais;
	Agilização, articulação e complementaridade entre a tutela e as entidades promotoras;
	Presença de uma cultura, no terreno, de avaliação, monitorização e acompanhamento ao nível interno e externo (entidades responsáveis);
	Mobilização e acesso às tecnologias de informação e comunicação e recursos digitais;
	Ambiente pedagógico positivo.
Dimensão pessoal (nível micro)	Motivação e identificação com a filosofia do processo;
	Heterogeneidade e pluralidade sócio-cultural;
	Trajectoria educativa e autoestima;
	Ambiente e relacionamento interpessoal e grupal positivo;
	Participação, incentivo e apoio familiar;
	Colaboração e estímulo das entidades empregadoras.

Fonte: Entrevistas adultos, técnicos e especialistas em educação e formação de adultos (2017, 2018, 2019)

Na verdade, não há um verdadeiro contraste entre os elementos apresentados, ao invés, assiste-se a uma compreensível e visível articulação e correlação entre eles (nível macro, meso e micro). São fatores interligados e que se potenciam mutuamente, quando conjugados.

Conclusão geral

A concretização desta investigação pretendeu evidenciar e contribuir para uma maior compreensão dos fatores que favorecem, no quotidiano formativo associado ao desenvolvimento de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a permanência e sucesso dos respetivos participantes. Obviamente, ao desenvolver-se esta caracterização, foram evidenciados aspetos positivos e seus contributos para o desenvolvimento da educação e formação de adultos, não obstante, por outro lado, a evidenciação de problemas e constrangimentos no sistema também foram revelados. O sistema apresenta limitações, incoerências, incongruências e resultados que ainda são necessários aferir de forma mais concreta e certamente, resultados que possam ir além da dimensão qualitativa, do número de pessoas envolvidas, do número de pessoas inscritas, encaminhadas, em processo de RVCC e certificadas. A literatura revelou alguns desses entraves e a experiência pessoal e de investigação da autora proporcionou a identificação in loco, da existência de vários entraves à melhoria do sistema, à permanência e sucesso das pessoas adultas que deriva, em grande medida e globalmente, da forma como o sistema está organizado, com especial enfoque nos problemas macroestruturais que caracterizam os sistema de RVCC. Seguem-se alguns destes constrangimentos, aspetos já sintetizados neste artigo, designadamente: a fraca e inconstante relevância que é dada à educação e formação de adultos, o subfinanciamento crónico, a inconstância e descontinuidade de políticas públicas coerentes neste campo de atuação, o financiamento associado a programas comunitários com horizontes temporais específicos e não continuados no tempo e a não validação dos processos de RVCC a nível social, empresarial e político. Posto isto, ir para além desta visão panorâmica e observar o sistema por dentro, motivou um estudo de caso - no terreno educativo e quotidiano de um CQ - junto de uma equipa técnica e com um grupo de adultos que realizou o processo de RVCC, nível secundário. A participação direta nesta experiência, do início ao fim de um processo de RVCC, contribuiu para a perceção de que no seu exterior, este mecanismo tem determinado aspeto e quando se entra dentro do

sistema e da engrenagem do RVCC outra aparência foi revelada. Contribuiu ainda para a confirmação e reflexo das limitações que são visíveis à distância, no cenário de uma perspectiva panorâmica, e identificação de outros aspetos que apenas no interior de um CQ poderiam ser identificados. Neste seguimento, a investigação assentou em diferentes níveis de análise (dimensões organizacional, técnica, formativa/pedagógica e pessoal), com o intuito de identificar, por um lado, o que são aspetos negativos ou aspetos a melhorar dentro do sistema e nas dimensões assinaladas e, simultaneamente, constatar alguns aspetos que devem ser mantidos e que se revelam positivos, isto é, fatores que facilitam e favorecem a permanência e o sucesso educativo. Por outras palavras dizer que a existência de determinados constrangimentos, em termos macroestruturais, devem ser alvo de remoção, todavia não se pode deixar de ter uma visão do que é necessário alterar em termos organizacionais, técnicos, formativa/pedagógico e pessoal. É neste sentido, que a autora por se encontrar dentro da caixa negra do sistema de RVCC registou/analizou, de forma ininterrupta, vários dados relevantes que este trabalho pretendeu mostrar. Assim, do ponto de vista organizacional é importante que a estrutura da organização do CQ e a finalidade do trabalho pedagógico esteja em consonância e seja compatível com os objetivos educativos da instituição, ou seja, não estar ao serviço de metas excessivas, mas sim ter em vista o acompanhamento individualizado e ritmo de cada adulto. As metas contratualizadas em sede de candidatura para financiamento dos CQ e das suas equipas deveriam estar em conformidade com o número de elementos que constitui a equipa. A dependência dos CQ destes financiamentos, por vezes, leva-os a estar acima das suas possibilidades de atuação. Assegurar um trabalho de qualidade junto dos adultos, com tamanha carga excessiva de grupos que cada técnico assume (entre outras tarefas) e a ausência de outras ofertas formativas não permitiu mecanismos de integração dos adultos, uma real comunicação e o devido acompanhamento ao longo do processo. Estas deveriam ser as verdadeiras preocupações da equipa que, com perfil, experiência e formação adequada, contemplariam estes elementos sociais, emocionais e pedagógicos. Foi possível observar que a disponibilidade dos profissionais que acompanham estes adultos nas atividades e programas de acordo com os diferentes níveis, ciclos e etapas do processo, nem sempre foi possível, devido às diversas responsabilidades que assumem, que por muitas vezes, veda a participação dos adultos e transforma-os em meros ouvintes. Foram ainda unânimes a

necessidade de uma maior articulação e agilização interinstitucional entre o CQ e as escolas parceiras e a necessidade de uma maior diversidade e número de ofertas formativas para a concretização da fase do encaminhamento. Por fim, assistiu-se a uma gestão (coletiva) do trabalho pedagógico, na maioria das vezes voltada, para dar respostas a processos avaliativos voltados para a monitorização, desenvolvimento e sustentabilidade da instituição. Do ponto de vista formativa/pedagógica sobressaiu como fator de extrema importância, a existência de um ambiente facilitador e que suporte relações de proximidade, informais, cujo ambiente educativo seja definido pela confiança, respeito, aceitação e cooperação ao longo do processo de RVCC. Igualmente fundamental foi a disponibilidade revelada dos adultos para a participação educativa. Os adultos relatam que o sucesso educativo depende, designadamente, da articulação, principalmente, com as escolas parceiras, aspeto também mencionado pelos técnicos. Aliás, na ótica destes protagonistas a visível desarticulação tem funcionado como um fator bastante negativo à concretização de uma trajetória bem-sucedida por parte dos adultos devido aos atrasos nos feedbacks dos portefólios elaborados pelos adultos. Ademais, a componente burocrática associada aos processos foi interpretada pelos técnicos como tempo que deveria ser utilizado e direcionado para os adultos. Na ótica dos técnicos a não existência de metas seria bastante significativo, dado que despersonalizou o processo e a relação com os adultos, o que se traduziu num menor acompanhamento e conseqüentes desistências. A adequação da duração do processo de RVCC foi considerada demasiado longa. Para tal, a pertinência e obrigatoriedade da formação complementar, adequação das atividades e conteúdos desenvolvidos no seu âmbito foram encarados pelos adultos como um aspeto pouco importante e valorizado. Pelo contrário, as 50h obrigatórias apresentaram-se, na ótica dos adultos e técnicos, como um fator que prolonga em demasia o processo e constitui um fator de desmotivação. Foi ainda possível observar uma certa depreciação negativa, por parte dos adultos, face ao estímulo à sua participação nas mais diversas sessões, consideradas, maioritariamente, monopolizadas e dinamizadas por técnicos e formadores centrados em cumprir os objetivos estipulados para as sessões. Igualmente determinante para a permanência e sucesso educativo encontra-se o acompanhamento próximo e esclarecimento de dúvidas associado à rapidez na entrega/resposta dos feedbacks dos portefólios. Os adultos, além disso, consideraram ser vital o apoio na preparação para a sessão de júri de

certificação, um ambiente e relacionamento grupal positivo e empático com a equipa formativa, bem como a participação e incentivo das famílias e das entidades empregadoras. Foi também considerado pertinente a articulação dos conteúdos de cada área de competências-chave na elaboração do portefólio e o equilíbrio entre a exposição teórica/prática. As competências pedagógicas e relacionais dos profissionais e a inovação pedagógica e flexibilidade das metodologias afiguram-se como cruciais para captar a permanência e sucesso das pessoas adultas. Do ponto de vista técnico foi importante compreender que a ausência de políticas de formação e valorização destes profissionais, sem planos e vínculos de carreira, incentivos, valorização da sua experiência, qualificação e formação permanente, condições de trabalho adequadas, qualificação adequada ao exercício profissional, carga horária excessiva que impediu, consecutivamente, a leitura atempada dos portefólios e os feedbacks a dar aos adultos e até mesmo o planeamento das atividades a desenvolver em cada sessão, bem como a regularidade de reuniões pedagógicas, aspetos que afetaram, substancialmente, a permanência e o sucesso de cada adulto em processo de RVCC. A não concretização destes aspetos prejudica a existência de um ambiente favorável para o estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais potenciadoras de atitudes e práticas educativas que favoreçam a motivação dos adultos. Observou-se que a ausência de práticas de avaliações mais processuais e qualitativas e dos feedbacks informativos, teve um forte impacto na performance dos adultos, que se pretendeu que fossem reflexivos, competentes, autónomos e estimulados para o sucesso e prossecução futura de percursos formativos e educativos. Para além destas considerações, e com igual relevância, do ponto de vista pessoal foi importante ter em conta a diversidade socioeconómica, cultural e emocional de cada adulto que impactou com a motivação e desempenho no processo educativo e com uma perceção positiva ou negativa quanto ao seu trajeto, quanto às condições educativas e à projeção de sucesso nos seus percursos. A educação emocional e os seus efeitos também se afiguram como relevantes, tal como os percursos académicos prévios, fundamentais para que houvesse disponibilidade dos adultos para a participação educativa. Não obstante, alguns destes adultos referiram acréscimos positivos na sua autoestima, valorização pessoal e a possibilidade de servir de modelos para os seus filhos. Por outro lado, os técnicos afirmam que as motivações externas são, primordialmente, as que se distinguem, em primeira instância, na progressão das suas

carreiras profissionais. O contributo desta investigação para o conhecimento científico, é realmente esta visão a partir de dentro que ajuda a especificar o que a literatura diz sobre o que é importante na remoção de obstáculos, sob o ponto de vista organizacional, técnico, formativo/pedagógica e pessoal para que a motivação e participação educativa dos adultos aconteça, caracterizada pelo estabelecimento de relações entre pessoas, técnicos com técnicos, técnicos com adultos e adultos com adultos. Por último e após análise e apresentação das principais conclusões extraídas desta investigação, sobretudo pela voz dos protagonistas, e com o intuito de projetar uma iniciativa de educação melhor do que a observada, é possível afirmar que são importantes determinadas características dos adultos - desde a persistência à resiliência - e disposições para a perseverança educativa. Trazer a vida e a voz das pessoas e sua leitura sobre o que é mais relevante para serem bem-sucedidas, de forma contextualizada, remeteu para a importância que deve ser dada às reais motivações e ao capital de cada adulto, na etapa inicial de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento. Por outro lado, mostrou que as motivações dos adultos se vão transformando ao longo do tempo, mediante as condições e o impacto do sucesso ou das dificuldades sentidas ao longo da elaboração do portefólio. Esta investigação evidenciou ainda a importância dos aspetos relacionais entre os técnicos e adultos e mesmo entre adultos conferindo importância às práticas sociais e às relações de proximidade no contributo para a permanência e conclusão do processo de RVCC. Conjuntamente, trouxe destaque e expressão sobre as condições de desenvolvimento e operacionalização das equipas de trabalho, das funções desempenhadas, estatuto e fragilidades na afirmação da sua profissionalidade. Considerou-se realmente importante, manter aspetos como a empatia da equipa técnica junto dos adultos, a aposta na formação inicial e contínua dos mesmos, a flexibilidade na gestão das sessões e do calendário formativo, independentemente de uma mudança de sistema. Em contrapartida, aspetos como a estabilidade das equipas e o acompanhamento personalizado, devem incorporar as possíveis mudanças, para além de um financiamento regular, políticas constantes, um pacto social para a importância do sistema de RVCC e um pacto político para que a longo prazo haja investimentos estáveis neste setor. A existência de uma Carta da Qualidade, não assegura, no terreno educativo a garantia da qualidade dos centros e a aplicação dos princípios orientadores emanados pela mesma. Aliás, para a maioria dos técnicos é um

documento falacioso que desresponsabiliza o Estado. A organização das instituições e a ação dos técnicos, complementarmente, aos processos educativos poderá resultar em adultos mais bem-sucedidos. Invariavelmente, abrir as portas dos CQ à comunidade e a outras entidades de caráter social e/ou educativo poderá beneficiar, em boa medida, o êxito dos adultos. A incorporação de um serviço de apoio psicossocial aos adultos em fragilidade emocional, algo que muitas vezes o próprio processo pode desencadear, poderá auxiliar ao desenvolvimento do processo e ser um espaço de catarse para os adultos e que poderia complementar o trabalho pedagógico das equipas. A existência de um espaço devidamente equipado, sobretudo ao nível das tecnologias de informação e comunicação, e a presença permanente de um TORVC designado, especificamente, para acompanhamento aos adultos extra sessões de RVCC seria altamente motivador. Por outras palavras, a criação de sinergias interserviços, parcerias com a sociedade civil e o envolvimento dos adultos em processos de educação não formal (leitura; desenvolvimento das competências ao nível das novas tecnologias) para que possam ter outra experiência formativa e sintam que têm sucesso e que são capazes representaria um passo em frente na motivação dos adultos. Relativamente aos profissionais deste campo de intervenção socioeducativa, revestida por uma intencionalidade pedagógica, a pluridimensionalidade de funções que assume, poderá constituir um contributo para o reconhecimento, desenvolvimento, afirmação desta profissão e a criação de uma Ordem ou Associação representativa destes profissionais. A possibilidade de realização de um trabalho comparativo, entre diferentes Centros Qualifica, também se apresenta como um estudo a ser desenvolvido.

Fazer o confronto das diferenças e semelhanças entre CQ, no que diz respeito aos mecanismos de resistência e persistência dos adultos e avaliação da maturidade organizacional nas diferentes instituições seria de bastante utilidade. Conhecer os limites do possível de cada um dos CQ e simultaneamente compreender como gerem as virtualidades e os constrangimentos do sistema possibilitaria uma ação de maior qualidade. Adicionalmente, apreender dentro das diferentes instituições os motivos para os quais algumas se apresentam mais imobilistas, no sentido, de ficarem confinadas à alteração das políticas macroestruturais e outras mais determinadas a desafiar os limites e os obstáculos de ordem institucional, formativa/pedagógica, técnica e pessoal. Outra possibilidade seria submeter algumas destas conclusões a um painel de técnicos de Centros Qualifica para

haver um *feedback* mais alargado sobre aspetos referidos anteriormente.

Referências bibliográficas

- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Chiado Editora.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional: propuesta para educadores y familias* (2.ª ed), Espa Desclée de Brouwer.
- Doménech, F. (2011). *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*. Universidad de las Palmas.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação e formação para a competitividade*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (2010). Notas breves de um participante. *O Direito de Aprender*, 12, 30-33.
- Rotgans, J., & Schmidt, H. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175–84.
- Rothés, L. (2009). A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rothés, L., Lopes, L., & Queirós, J. (2014). Desigualdades sociais participação educativa dos adultos: um projeto de pesquisa. *Revista Sensos*, 4(1), 63-75.
- Rothés, L., Queirós, J., & Moreira, A. I. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos – Relatório de Pesquisa*. Porto: inED - Centro de Investigação & Inovação em Educação/Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Jogo Protagonizado E Relações De Gênero: Um Olhar Histórico-Cultural

*Alvaro Marcel Palomo Alves¹
Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes²*

¹Universidade Estadual de Maringá, Brasil;
ampalves@hotmail.com

²Universidade do Porto, Portugal

Introdução

O presente estudo é produto de uma pesquisa de pós-doutorado no Programa Doutoral em Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. Em nossa pesquisa de doutorado investigamos o aspecto intersubjetivo do jogo infantil a partir do diálogo entre as teorias de Vigotski e Winnicott (2013). Ao concluir a pesquisa observamos um limite nas teorias sócio-históricas acerca da compreensão do papel dos jogos na constituição das identidades de gênero na infância. Particularmente, ao impacto dos jogos na constituição dos gêneros e suas consequências para o desenvolvimento da personalidade. Desta forma, buscamos através de uma pesquisa teórico-conceitual, relacionar a teoria histórico-cultural do jogo - expressa nos trabalhos de Vigotski (1984; 2017) e Elkonin (1987;1998) - com as teorias feministas de Saffioti (2004;2013) e Izquierdo (1992; 2013).

Inicialmente apresentamos os fundamentos epistemológicos do trabalho para, em seguida, discutirmos os conceitos de periodização, jogo e sistema sexo-gênero. Ao final, construímos uma síntese dialética a partir do conceito sexo-gênero-brinquedo.

Materialismo Histórico e Psicologia sócio-histórica

A psicologia surge como projeto científico no final do século XIX, notadamente nos trabalhos de Wundt (1889) e James (1890). Marcada por um ideal positivista, procura através do método experimental conhecer os elementos formadores da consciência (Wundt) e as possíveis implicações sociais do conhecimento psicológico (James). No início do século XX, os projetos de psicologia se multiplicam na Europa e EUA e passam a subsidiar diferentes tipos de intervenções sociais, notadamente na educação, administração e medicina. Na educação, o movimento da Escola Nova (Azevedo et all, 1932; INEP, 1944) demonstra que a educação orientada cientificamente poderia diminuir o atraso cultural da sociedade e aumentar o sucesso escolar. Já na Primeira Guerra Mundial, foram adotados

procedimentos psicológicos na seleção e recrutamento de soldados, tais procedimentos foram reunidos em um manual das forças armadas dos EUA conhecido como *American Soldier* (Farr, 1998).

Na Rússia e antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), nomes como Pavlov, Bechterev e Kornilov, desenvolviam experimentos influenciados pelas ideias de Wundt, Titchener, fisiologistas norte-americanos e europeus. Até que em meados de 1920 surge um jovem psicólogo orientado pelos fundamentos do materialismo histórico dialético e entusiasta da Revolução de Outubro. Vigotski rapidamente se destaca no cenário da psicologia e ciência soviética, sendo convidado a formar um grupo de trabalho para alavancar o atraso educacional em que se encontravam as repúblicas soviéticas. Surge assim, a psicologia histórico-cultural (também chamada de instrumental ou sócio-histórica¹), uma teoria com forte ligação com as filosofias de Espinosa e Marx, com a antropologia, linguística e biologia. Ancorados no método marxista, Vigotski e seus colaboradores procuram a superação da “velha psicologia”, traçando um caminho científico e concreto para áreas como: educação, educação especial (chamada de “defectologia”), clínica e Neuropsicologia. Seus trabalhos se desenvolveram ao longo da década de 1930 e sofreram reveses após a morte de Vigotski, mas Leontiev (1978, 2021), Luria (1980), Elkonin (1987; 2009) entre outros, continuaram as pesquisas sob a proteção da “teoria da atividade” proposta por Leontiev (1978) e melhor aceita pela crítica estalinista.

O materialismo histórico-dialético foi compreendido pelos autores como o “[...] o método capaz de conduzir e orientar a construção da verdadeira psicologia comunista e afastá-la das concepções ideológicas [...]”, além de oportunizar que a psicologia parta “[...] da premissa de que a realidade existe objetiva e regularmente fora do indivíduo e é cognoscível e não porque resolvem a questão da essência da matéria e do espírito” e possibilitar a elaboração de [...] uma ciência capaz de solucionar os problemas postos pela prática social” (TULESKI, 2009, 61-62). O método possibilita a organização das possibilidades sociais para que se obtenha o conhecimento da realidade, possibilitando, assim, sua transformação.

Além disso, Martins (2008) demarca que o materialismo caracteriza o princípio da realidade que encarna todo fenômeno de estudo e que é vigente antes da constituição da

¹ Conforme Bock, Furtado e Aguiar (2003), o nome sócio-histórico é usado como uma referência mais direta ao caráter histórico conforme designado pela tradição marxista, ao contrário de cultural.

consciência, sendo essa a subjetividade do mundo real. A historicidade, por sua vez, diz respeito ao movimento do mundo, sua constante transformação e as contradições inseridas nesses movimentos. A dialética, na síntese, diz respeito ao caminho de interpretação da concretude, resguardando seu aspecto tanto material quanto histórico. Baseado em Marx, Engels e alguns dos seus estudiosos apontamos três traços fundamentais do método materialista histórico-dialético: o **caráter processual** que insere ativamente a história dos processos que envolvem um fenômeno, que abarca suas transformações, movimentos e contradições, rompendo com a ideia de estabilidade objetiva; a **explicação do fenômeno**, que diz respeito ao abandono da descrição especialmente realizada pela aparência além do resgate da dialética que enseja investigar os processos e linhas internas do desenvolvimento; e a **investigação** do comportamento fossilizado, que caracteriza a análise das condutas humanas que se perpetuaram e permanecem no comportamento do ser humano. A partir dessas premissas epistemológicas, apresentamos a seguir a concepção sócio-histórica de periodização e jogo protagonizado.

Periodização e jogo protagonizado

A periodização do desenvolvimento humano é estudada desde os princípios da psicologia, seja com os estudos de Wundt (1890), seja com os funcionalistas norte-americanos ou franceses (Dewey, 1980, Hall, 1902 apud Warde, 2014; Gesell, 1994; Claparède, 1959). Na psicologia sócio-histórica, Elkonin (1987) substituiu o conceito “estágio” por “período” devido à filiação do termo estágio ao biologicismo, dando a entender um momento mais fixo no tempo. Citando Vigotski, Elkonin continua:

Podemos provisoriamente definir idade psicológica como uma época, ciclo ou estágio de desenvolvimento específico, como um período do desenvolvimento definido, relativamente autocontido, cuja significância está determinada pelo seu lugar no ciclo geral do desenvolvimento e em cada um dos quais as leis gerais do desenvolvimento são expressas de maneira qualitativamente distinta (Vygotsky, s/d, p. 06 *apud* Elkonin, 1987, p. 109)

As forças motivadoras do desenvolvimento só podem ser descobertas a partir da descrição e explicação dos padrões de transição entre um período e outro. Assim, Elkonin (1987) segue o caminho traçado por Vygotsky em sua célebre obra “O problema da idade”, elaborando uma periodização baseada na atividade dominante e momentos de crise, periodização que pode ser expressa da seguinte maneira: a) crise pós-natal; crise de 1 ano – primeira infância

(atividade de comunicação emocional direta) e infância precoce (atividade objetal manipulatória); b) crise dos 3 anos – infância pré-escolar (atividade do jogo e jogo de papéis); c) crise dos 7 anos – idade escolar (atividade de estudo); d) crise dos 13 anos – puberdade e adolescência (atividade de comunicação íntima pessoal); e) crise dos 17 anos – juventude e vida adulta (atividade profissional e de estudo). Pasqualini (2009, p. 39) relembra que “[...] os períodos descritos referem-se às condições histórico-sociais da União Soviética do início do século XX, sendo incoerente com os próprios pressupostos da obra dos autores transferi-los de modo linear e imediato para nossa realidade”.

Para os fins deste artigo, nos detemos na crise dos 3 anos marcada pela atividade de jogo de papéis. Esse ponto de viragem denominado “a crise dos 3 anos”, rege-se com características particulares e demanda uma atenção especial por parte dos adultos. Vygotski (1996, p. 373) aponta com muita lucidez as características essenciais desse momento importante:

De modo geral, ela caracteriza-se por um conjunto de sintomas, quais sejam: a) negativismo; b) teimosia; c) rebeldia; d) insubordinação. O negativismo refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõe os adultos [...]. A teimosia refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que ela disse ou exigiu anteriormente [...]. A rebeldia é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança. Por fim, a insubordinação refere-se à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma. Além desses, são descritos outros sintomas secundários, a saber: protesto violento, despotismo e ciúmes.

As características apresentadas apontam que a crise dos 3 anos é vivenciada pela criança a partir de sua necessidade mais imediata de independência e de complexificação do mundo adulto. A sua relação com os objetos e com as pessoas ao redor deixam de ser centrais no percurso, são bem assimiladas e já não correspondem mais à atual postura da criança em relação ao meio, sua fonte promotora de desenvolvimento.

Como atividade dominante da crise dos 3 anos, o jogo protagonizado ontogeneticamente está pautado na imitação e reprodução das atividades sociais. Ele se torna um mediador entre o que a criança gostaria de ser (adulto), e aquilo o que realmente pode ser (criança). Esta

característica é visualizada no cotidiano de quem convive com crianças, pois estas podem representar em seus jogos os papéis que seus pais ou outras pessoas – como professores e familiares – desempenham na realidade. Exemplos deste tipo de jogo são: bombeiro, polícia-ladrão, de profissões em geral, de escola e todo tipo de jogo onde a situação imaginária é explícita. Na brincadeira de escola, a criança que brinca de ser professora age da forma como observa o adulto atuando e que ela, no papel de aluna, gostaria de ser. Na brincadeira ela ensina outras crianças, já na realidade escolar, é ela quem aprende. Elkonin (2009) afirma que além da imitação, a imaginação é plenamente utilizada neste tipo de jogo, onde as crianças usam determinados objetos para representar outros que cabem no contexto da brincadeira: o poste se transforma em inimigo, pedaços de pau se transformam em espadas ou espingardas. Imitação e imaginação são os principais elementos que aparecem nos jogos protagonizados.

Vale ressaltar outro aspecto importante no estudo do jogo de uma perspectiva histórica: ele não é inato e não se trata de um exercício preparatório para o mundo adulto, não é treinamento e não pode determinar o futuro de uma criança. O jogo é uma representação de papéis e não um treinamento: “A brincadeira da criança se desenvolve por intermédio do faz-de-conta, da imitação ou da invenção dos papéis adultos. Mas trata-se sempre de um futuro imaginado no presente, de um porvir lúdico” (BROUGÈRE, 2004, p. 94).

O mundo que se apresenta à criança é uma criação adulta, e esse, nos parece ser um traço fundamental na construção de uma cultura lúdica. Nas sociedades industriais essa postura assumirá um caráter ideológico voltado para a “criança-consumidora”, com a indústria trabalhando uma imagem de criança voltada para o mundo adulto (carrinhos, bonecas, armas etc.). Com isso, a noção de tradição é apropriada pela indústria que modifica apenas a forma de produção do brinquedo, alterando suas representações.

Vigotski (1996) e Elkonin (2009) chamam nossa atenção para um elemento envolvido no processo de manipulação dos objetos e na ação conjunta com os adultos. Os autores ressaltam a importância da ação e atividade conjunta das crianças com os adultos, visto que de forma livre e não intencional a criança enfrentará dificuldades em apropriar-se do uso social de instrumentos e objetos. Nesse sentido, apontam para o processo de transmissão desse tipo de conhecimento, permitindo à criança conquistar aos poucos sua autonomia. Elkonin (2009) relembra outro processo imbricado na aprendizagem do uso social dos

objetos: a relação afetiva e o vínculo que se estabelece entre a criança e o adulto durante essas atividades. Essa ressalva do autor é de extrema importância quando relembramos que, para a psicologia histórico-cultural, o intelecto e o afeto não se separam, mas compõem uma unidade que orienta a atividade humana.

Se o papel a ser desempenhado no jogo é produto das atividades humanas, e essas dependem do desenvolvimento das forças produtivas, temos que o exercício dos papéis de gênero na sociedade capitalista carrega a marca deste modo de produção. A divisão social do trabalho se converte em divisão sexual do trabalho, e o sistema sexo-gênero passa a operar com um conjunto de significados socializados através dos jogos e brincadeiras.

A construção social do gênero nas teorias de Saffioti e Izquierdo

Como parte dos objetivos desta pesquisa, procuramos aprofundar a concepção de relações de gênero no pensamento das teóricas marxistas Heleieth Saffioti (2004; 2013) e Maria de Jesus Izquierdo (1992; 2013). O movimento feminista e de direitos da população LGBTQI+ tem ganho muito espaço nas últimas décadas e se tornado um importante elemento da cultura ocidental (Scott, 1990; Izquierdo, 1992).

Uma contribuição ao debate sobre o método particularmente importante neste estudo é referente ao feminismo marxista. Alguns dos sistemas de opressão vigentes na sociedade são os de raça (racismo), de classe (capitalismo) e de gênero (sexismo). Estes, atuam em conjunto na formação dos sujeitos em diversas esferas da vida, fundamentando diferentes aproximações conforme a categoria em que determinado indivíduo está inserido. Assim, essas diversas opressões se apresentam como facilitadoras ou dificultadoras na realização de atividades, nas formas de identificação e reconhecimento social, na capacidade de apreensão de conceitos, na apropriação de ideologias, etc.

Segundo Saffioti (1987), patriarcado pode ser definido como um “[...] sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem [...]” (p. 16). Esse sistema transmite ao longo da história papéis sociais e delega às mulheres comportamentos e pensamentos que mantêm uma estrutura de subordinação na sociedade, levando em consideração categorias como classe social e raça, por exemplo. Às mulheres pobres e negras, a estrutura patriarcal atribui papéis que as limitam à esfera doméstica e trabalhos menos remunerados, além de negá-las participação política devido a barreiras no processo de alfabetização e dificuldades no acesso a programas de saúde.

De acordo com Saffioti (1987), a reprodução desses papéis existe majoritariamente em função da satisfação das necessidades mais pungentes da classe dominante. A forma de dominação patriarcal sobre as mulheres é transmitida através de falas, ideologias, comportamentos, costumes, hábitos e atividades marcadas por um viés sociocultural que muda conforme o grupo em que o indivíduo está inserido. Uma das atividades culturais que hierarquiza e estrutura as relações de gênero são os jogos e brincadeiras, seus papéis, enredos, materiais, representações linguísticas, são retirados das instituições sociais, das normas e valores instituídos.

A manutenção das discriminações mantém a estrutura social capitalista, sexista, racista e permite que a classe dominante, composta significativamente por homens brancos e detentores de riqueza, se mantenha no poder. Os meios de comunicação de massa são instrumentos poderosos de manutenção e legitimação dessas discriminações, promovendo a inserção de mulheres em posições objetificantes nas áreas da publicidade, novelas e magazines, além de naturalizar uma ordenação permanente destas na esfera doméstica, afastadas da esfera política. Na mesma linha de manutenção da reprodução social da sociedade classista, são associados às mulheres alguns traços como passividade, feminilidade e irracionalidade, sendo que este último induz a que surjam outras considerações justificadoras que afirmam a inabilidade destas mulheres em lidar com problemas, em assumir posições de liderança, em atingirem altos níveis de qualidade enquanto trabalhadoras, etc.

A socióloga Maria Jesús Izquierdo (1992; 2013), ao debruçar-se nos estudos das relações de gênero, nos indica as bases materiais do sistema sexo/gênero, apontando bases biológicas e também sociais. A autora realiza uma discussão acerca dos termos utilizados na sociedade para se referirem ao dois grupos referentes ao sexo: homem e mulher, macho e fêmea. Nesse sentido, a autora indica que quando evocamos essas palavras ou categorias, estamos evocando elementos que extrapolam os limites da biologia, já que carregam consigo significados sociais que não tem seu fim nos aspectos biológicos. Nas palavras da socióloga: “Quando dizemos que alguém é uma mulher estamos supondo um sexo, mas também supomos muitas outras coisas: dona de casa, passiva, mãe, má motorista, afetiva etc. Quando dizemos homem, junto ao sexo, estamos também atribuindo qualidades como: investigador, profissional, agressividade, racionalidade, pouco detalhista etc.”

(IZQUERDO, 1992, p. 1). O que a autora nos ensina com essa afirmação, é que na sociedade se confundem três níveis: o sexo, fazendo referência ao macho ou a fêmea; o gênero psicológico e social, fazendo referência ao masculino e ao feminino; e a identidade psicosexual, fazendo referência a heterossexualidade, a bissexualidade e a homossexualidade. De acordo com a autora, na realidade há uma dominância das relações macho-masculino-heterossexual ou fêmea-feminino-homossexual, ocultando, muitas vezes os demais elementos que passam a compor a complexa identidade humana. Conectamos muitas características (distintas entre si) aos sexos, ao mesmo tempo que interligamos ao gênero social. Nesse sentido, a autora indica que esses elementos compõem o sistema sexo/gênero, que acaba por organizar a sociedade em concordância com atributos e características esperadas de cada sexo, realizando uma intersecção com o gênero e a identidade psicosexual. Normalmente essa organização é a dominante, como mencionamos acima.

Toffanelli (2016) ressalta que o conceito de gênero se popularizou enquanto sinônimo de construção social, sem, no entanto, explicar a desigualdade entre os sexos (Saffioti, 1992 e Izquierdo, 1992), sendo o patriarcado a categoria específica para explicação da desigualdade entre os sexos. O gênero não se reduz ao sexo, do mesmo modo como é impensável conceber o sexo enquanto categoria puramente biológica, se é justamente por intermédio da cultura que ele se expressa, ou em outras palavras, são somos puramente biológicos, mas seres cuja subjetividade se expressa pela sociedade.

Jogo protagonizado e relações de gênero

Procuramos nesta seção articular os conceitos de jogo protagonizado e relações de gênero a partir do método sócio-histórico conhecido como construção da informação (Aguiar e Ozella, 2006). Após a descrição das concepções de jogo e relações de gênero em autoras(es) marxistas, passamos a relacionar os conceitos a partir de núcleos de significação. Tais núcleos se apresentam como explicações em direção à essência do fenômeno, mantendo a unidade dialética entre singularidade-particularidade-universalidade. Segundo Novakowski, Costa e Marcelo (2016) a criança não apenas internaliza a cultura, mas participa dela, e em contrapartida a cultura também se modifica pela inserção da criança em um determinado contexto histórico e cultural, ou seja, as crianças interpretam significados do mundo adulto e reproduzem tais significados na relação com seus pares. Os

autores partem do pressuposto de que as relações de gênero presentes na infância são, também, representadas pelas mesmas. Em suas pesquisas observaram como as representações de gênero aparecem mediadas por jogos, filmes e uso de mídias. Concluíram que as crianças reproduziram nas brincadeiras e interações sociais aquilo que já era demonstrado em estudos no decorrer da história, que crianças reforçam e reproduzem ideias binárias em relação ao gênero.

Aqui apresentaremos dois núcleos de significação que construímos na análise dos textos. O **primeiro** núcleo estabelecido se refere aos papéis sociais de gênero atrelados à sociedade capitalista. Sobre os papéis sociais ensinados nas distintas brincadeiras na sociedade de classes, Duarte (2006) indica que eles representam um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos, procedimentos vinculados ao desenvolvimento do indivíduo em suas condições de existência. Nesse sentido, os papéis sociais representam possibilidades de ser ao longo da história, mas tais possibilidades estão atreladas ao nosso lugar na sociedade de classes, à forma como a sociedade é hierarquizada através da divisão sexual do trabalho. O papel social resguarda possibilidades de apropriação de uma experiência já acumulada que é essencializada em um modelo, uma possibilidade de assimilação. Conforme a filósofa húngara Agnes Heller (2016) aponta, os papéis sociais são importantes elementos da estruturação do cotidiano como lugar de alienação. Eles orientam o comportamento e as condutas por meio de regras historicamente concebidas e transmitidas de geração em geração, com o objetivo de perpetuar as relações de dominação.

A partir de Vigotski (2007) e Elkonin (2009), demonstramos que o jogo protagonizado só é possível nas condições erigidas pelo trabalho teleologicamente orientado. Os papéis representados na brincadeira são disponibilizados pelos adultos, que por sua vez, integram uma dada sociedade e cultura marcada pelo patriarcado e divisão sexual do trabalho desde o século XVIII. Se atrelarmos essa definição de jogo com a de sistema sexo-gênero defendida por Izquierdo (1992), veremos que os papéis sociais não são naturais, não são intrínsecos ao ser humano, não são vinculados a qualquer condição orgânica da espécie. Como apontado pela autora feminista, até mesmo nossas características orgânicas e biológicas são subordinadas às leis sócio-históricas, que sob o regime capitalista, invertem ideologicamente tal subordinação demarcando atividades a partir do sexo biológico.

Ao vincularem-se ao cotidiano alienante (Heller, 2016), os papéis sociais se transformam

numa “máquina produtora de sujeitos”, o que reverbera numa reprodução intensa e massiva de papéis sociais alienados, desvinculados das possibilidades de gênero humano universais (no sentido marxiano). No caso das brincadeiras e das relações de gênero, temos que os papéis sociais são vinculados na contemporaneidade com características femininas e masculinas alicerçadas socialmente na desigualdade e opressão. A criança internaliza de seus modelos mais próximos a interpretação de um papel, suas normas e vivências cotidianas são a matéria-prima do jogo protagonizado. Na investigação dos papéis sociais no interior da sociedade capitalista, nos deparamos com a alienação e a superficialidade dos conteúdos neles inseridos, ao passo que resultam de uma realidade patriarcal, racista e fundamentada na divisão de classes. Destarte, é essencial um aprofundamento no conteúdo alienado desses papéis internalizados pelas crianças no jogo, como exemplo, temos o modelo de mulher protagonizado nas brincadeiras ditas femininas (como mãe e filha, dona de casa, entre outras). Na sociedade patriarcal capitalista a mulher é muitas vezes compreendida como renovadora da força de trabalho masculina (Saffioti, 1994). Quando observamos a presença massiva e reforçadora de papéis sociais masculinos e femininos em jogos como de heróis, observamos que mesmo no protagonismo feminino ele se dá pela via da agressividade masculina.

Para além disso, a apropriação dos papéis socialmente estabelecidos no mercado de trabalho brasileiro abrange as profissões consideradas de cuidado, profissões socialmente vinculadas à figura feminina. Quando observamos as estatísticas apresentadas pelo Conselho Federal de Psicologia (2021), elas indicam que em todos os estados brasileiros o número de psicólogas é significativamente superior ao número de psicólogos (acima de 70% de predominância feminina). Além disso, uma pesquisa datada em 2015 realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em colaboração com o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), indicou que 84,6% da equipe de enfermagem é composta por mulheres, configurando a enfermagem como uma carreira buscada pelas mulheres. No ano de 2018 foi levantado pelo Censo Escolar que 80% das docentes da educação básica são mulheres. Psicologia, enfermagem, pedagogia são socialmente vinculadas à figura feminina, são atividades desenvolvidas por mulheres. Em comum, essas profissões encontram remuneração baixa, sobrecarga de trabalho e menor reconhecimento profissional comparadas com outros bacharelados ou profissões, como aponta Bruschini (2007, p. 542 e

547):

Mulheres permanecem como as principais responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e demais familiares, o que representa uma sobrecarga para aqueles que também realizam atividades econômicas [...] além de estarem submetidas às mais baixas remunerações recebidas quando comparadas aos homens.

No jogo de papéis as contradições acima se expressam significativamente, já que é muito comum nos depararmos com meninas brincando de professoras, de enfermeiras e ou donas de casa, ao passo que os meninos não são socializados para tais brincadeiras. Quais as possibilidades para reverter tal situação? De acordo com Duarte (2006, p. 95):

[...] a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. Se a brincadeira de papéis for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea.

Entre as diversas formas de transmissão cultural, questionamos os modelos de gênero que são apresentados às crianças como papéis a desempenharem no exercício do jogo. Quais relações de gênero ela tem encontrado no seu cotidiano e que é reproduzido nas relações sociais por meio da apropriação? Se levarmos em conta a divisão social de classes, que resguarda também a divisão sexual do trabalho (IZQUIERDO, 1992), continuaremos com a reprodução de papéis sociais de gênero alienadas e autodestruidoras, que filtram as possibilidades de desenvolvimento infantil da menina e enriquecem/potencializam as possibilidades de desenvolvimento infantil do menino. Nesse sentido, precisamos refletir e quebrar essa reprodução a partir de intervenções educativas que rompam a naturalização do desenvolvimento e dos papéis sociais alienados. É preciso, então, modificar e subverter essa lógica dos papéis sociais de gênero, proporcionando maior variabilidade de conteúdos na representação do jogo, modelos que promovam desenvolvimento e possibilitem apropriação de elementos diversos do ponto de vista moral e ético.

Acreditamos que no período pré-escolar as crianças podem e devem ser estimuladas a pensarem na diversidade das possibilidades humanas, a se tornarem atores sociais, mas tal condição deve ser proporcionada criticamente e não aguardar seu desenvolvimento espontâneo. Romper com a espontaneidade na educação infantil é uma das premissas da pedagogia e psicologia de caráter marxista: "Quais as atitudes que nós, educadores, assumimos perante os papéis sociais alienados? Quais são os papéis reproduzidos na prática

das educadoras que trabalham no campo da educação infantil” (Duarte, 2006, p. 96). A seguir apresentamos o **segundo núcleo** de significação da nossa análise.

As atividades lúdicas em geral são afetadas pela ideologia capitalista, brinquedos são pensados, planejados e comercializados atrelados aos valores do consumismo, competição, sexismo e negação das tradições. Exemplos podem ser observados em uma breve pesquisa no maior site de pesquisas mundial: o Google. Digitando a frase: “brinquedos de meninas”, obtemos como resposta artigos de coloração majoritariamente rosa ou lilás, sempre associadas à feminilidade, à calma e à simpatia. Outro aspecto que chama atenção é a restrita temática que compõe os brinquedos: utensílios domésticos e eletrodomésticos, utensílios para cuidados com bebês, associados à maternidade, como carrinho de bebê, berço e bonecas, além de brinquedos que imitam caixas de supermercado. Já quando pesquisamos “brinquedos de meninos” no Google, encontramos brinquedos diferentes, como carrinhos, cesta de basquete, armas, materiais de bombeiros, bicicletas, baterias, celulares, bonecos de animais, patins, boliche, bonecos de super-heróis. Essa rápida pesquisa permite entender a organização das brincadeiras e dos brinquedos considerados femininos na perspectiva de que as possibilidades de ações socialmente significativas são direcionadas aos meninos, enquanto os objetos disponibilizados às meninas invocam uma imagem mais dócil, passiva e ligada às funções de cuidado, proteção, carinho, amor, alento, respeito, silêncio.

Seguindo os conceitos de sistema sexo-gênero (Izquierdo, 1992; 2013) e de patriarcado (Saffioti, 2004), podemos criar a distinção sexo-gênero-brinquedo, onde as brincadeiras em relação ao aspecto de gênero reportam possibilidades de exercícios e ações baseadas na hierarquia de gênero proposta na sociedade capitalista. As brincadeiras estruturadas como masculinas dizem respeito a profissões ativas e valorizadas economicamente, bem como os brinquedos criados para este público são super-heróis grandes, fortes, habilidosos, com inúmeros poderes. Brinquedos e jogos resguardam um significado sobre a posição masculina na sociedade capitalista-patriarcal, tal posição é vinculada à supremacia, ao poder, à produtividade, à potencialidades e possibilidades de vir-a-ser. Essas brincadeiras e brinquedos dizem respeito a como os meninos são estimulados sem precedentes, sem limitações, sem orientações restritivas vinculadas ao seu gênero. Além disso, resguardam características de fortaleza, coragem, racionalidade, inteligência, impetuosidade, proteção,

segurança e confiança. Por outro lado, meninas possuem as limitações vinculadas a uma função doméstica que permeia a maior parte dos brinquedos e possibilidades de brincar, assim como a função materna é estimulada desde os primeiros anos de vida. O que isso tudo nos ensina é que a organização das brincadeiras se convertem em um importante instrumento ideológico na manutenção do sistema sexo-gênero alicerçado na divisão sexual do trabalho.

Considerações finais

Na articulação das brincadeiras com as relações de gênero, entendemos que ambos conceitos fazem parte da particularidade (OLIVEIRA, 2005), isto é, são elementos do funcionamento da sociedade e assim reverberam em intervenções impactos na vida de cada ser humano. De acordo com os princípios da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico, o brinquedo possibilita que a criança se aproprie dos elementos humanos (universais) disponíveis na sociedade e se desenvolva a partir de suas vivências (singulares). As relações de gênero, por sua vez, também fazem parte de um elemento particular da sociedade capitalista que impacta no desenvolvimento humano de homens e mulheres. Assim, compreendemos que as relações organizadas segundo o patriarcado e as relações desiguais de gênero afetam o desenvolvimento da personalidade e consciência da criança, ensinando por meio dos papéis sociais desempenhados, conteúdos e valores de cunho sexista e machista.

Referências bibliográficas

- Alves, A. M. P. (2013). *As teoria do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva*. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós Graduação em Psicologia e Sociedade.
- Claparède, É. (1959). *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura (tradução de M. L. Cirado Silva do original L'École sur mesure, 1921).
- Dewey, J. (1980). "A criança e o programa escolar". Tradução de Anísio Teixeira. Em: *Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural. Originalmente publicado em 1902.
- Duarte, N. (2006) "Vamos brincar de alienação?" A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo, Xamã, p. 89-97
- Elkonin, D. B. (1987). "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia". Em: V. V. Dadidov; M. Shuare M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología*. (p. 104-124). Moscou: Editorial Progreso.

- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Gesell, A. (1994). *A criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. (1994). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1 - Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Heller, A. (2016) “Sobre os papéis sociais”. Em: *O cotidiano e a história*. 11º ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Izquierdo, M. J. (1992). *Bases Materiais do sistema sexo/gênero*. Universidade Autônoma de Barcelona. (C. M. Carloto Trad.). São Paulo: SOF (Sempre Viva Organizações Feministas), [Mimeografado].
- Izquierdo, M. J. (2013). “La construcción social de género”. Em: Díaz, C.; Dema, S. *Sociología y género*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Marx, K. (1974). “Para a crítica da economia política”. Em: Marx, K. *Manuscritos econômicos filosóficos: e outros textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan/mar.
- Ribeiro, L. S. (2020). *Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar*. Dissertação (mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara.
- Saffioti, H. I. B. (2004) *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Scott, J. (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.
- Toffanelli, A. C. (2019). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural e do feminismo de orientação marxista*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá: Maringá.
- Vygotsky, L. S. (2007a). *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 17-24.
- Vygotski, L. S. (2007b) “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 1, n. 8, p. 1-18, abr. 2007(b). Trad. Zoia Prestes. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 17/11/2020.
- Vygotski, L. S. (2018). Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). *Sete aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da Pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, p. 92-109.

O Feminismo Camponês e Popular e o Feminismo Hegemônico

Eduarda Paz Trindade
Universidade Federal de Santa Maria
eduardapaztrindade26@gmail.com

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar a nova proposta teórico-prática do Feminismo Camponês e Popular como contrapartida ao feminismo hegemônico e liberal, visto que, graças à ofensiva do capital nos últimos anos, ocorreu um crescente ataque de criminalização contra movimentos camponeses e comunidades tradicionais, principalmente contra as mulheres. Isso, somado ao fato do capitalismo usar as diferenças entre homens e mulheres para tornar a vida dos trabalhadores rurais e urbanos cada dia mais precária, mantendo e aumentando as desigualdades. É nesse contexto que o Movimento das Mulheres Camponesas do Brasil (MMC) pontuará que a sua luta feminista é a saída da invisibilidade sociopolítica e da superação da condição de ser subalternizado e silenciado nas relações de poder.

Nessa perspectiva, a convergência dos diferentes aspectos da crise do capitalismo global, tais quais questões econômicas, alimentares, ecológicas e na legitimidade das representações políticas e sociais, sugere que estamos vivendo momentos de instabilidade da civilização. Este conflito está produzindo efeitos imediatos na vida das mulheres, o que significa a intensificação da exploração e da opressão, além da perda de direitos trabalhistas conquistados no processo de redemocratização após períodos de ditaduras militares. Logo, é essencial compreender a proposta do Feminismo Camponês e Popular proposto pelas mulheres camponesas latino-americanas, que pretende abarcar os diversos contextos silenciados em que as mulheres camponesas estão inseridas.

De tal maneira, buscaremos refletir acerca das principais delineações do Feminismo Camponês e Popular como contrapartida ao feminismo hegemônico e liberal. O texto se detém na análise sobre a nova proposta teórico-prática feminista. Posto isso, a análise será realizada através de conceitos os quais dizem respeito aos aportes teóricos da sociologia de gênero, com ênfase na matriz teórica desenvolvida por Lélia Gonzalez, Angela Davis e Heleieth Saffioti. Também, procede-se com a Pesquisa Exploratória, através da pesquisa bibliográfica, além da análise das cartilhas do MMC sobre o assunto. Com o objetivo de

colaborar com a aproximação do Feminismo Camponês e Popular com a academia.

2. Desenvolvimento

Quando nos debruçamos sobre o contexto histórico do movimento feminista, temos a concepção de feminismo hegemônico enquanto aquele de matriz liberal, o qual parte de uma perspectiva e pautas eurocêntricas, ocupado por mulheres brancas, de classe média, urbanizadas e instepectuais, bem como o que acabou-se por se constituir enquanto predominante no Brasil. Em contrapartida, temos a nova proposta teórico-prática, o Feminismo Camponês e Popular, que está fortemente ligado às lutas de resistência das mulheres rurais articuladas na Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC) e a Via Campesina, em um contexto de resistência e confronto com o capitalismo.

Nesse sentido, a intelectual Lélia Gonzalez, uma das responsáveis pela discussão da descolonização do saber e da produção de conhecimento, sempre formulou críticas a este feminismo hegemônico, destacando a resistência e a história das mulheres indígenas e negras na América Latina. Para isso, argumentava que para a estruturação da colonização ocorrer, foi utilizado o racismo como meio de fundamentar a sua intervenção e criar a sua superioridade, perante os colonizados (Cardozo, 2014).

Também, vale destacar, que compreende-se que exista um tripé da desigualdade, composto pelo capitalismo, o patriarcado e o racismo. Os dois últimos, utilizados para sustentar a acumulação capitalista, em que é necessário controlar o sujeito para a procriação e para o trabalho sem remuneração. Em decorrência disso, as mulheres passaram a ser controladas para terem filhos e para este trabalho não pago. O “corpo feminino foi transformado em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como uma máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do controle das mulheres” (Federici, 2017, p.178). Com isso, Scott (1995) nos indica que é imprescindível considerarmos os significados das representações do masculino e do feminino. Afinal, as construções simbólicas do ser homem e ser mulher atuam sobre a divisão sexual do trabalho, nas relações sociais e nas esferas políticas. Para Antunes:

É evidente que a ampliação do trabalho feminino no mundo produtivo das últimas décadas é parte do processo de emancipação parcial das mulheres, tanto em relação à sociedade de classes quanto às inúmeras formas de opressão masculina, que se fundamentam na tradicional divisão social e sexual do trabalho. Mas – e isso tem sido central – o capital incorpora o trabalho

feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho. (Antunes, 2009, p. 109).

Torna-se necessário, também, compreendermos que as relações de gênero se estabelecem enquanto o que Saffioti (1994) irá denominar de gramática social. Isto é, significa que é preciso abarcar o gênero enquanto um regulador das relações entre homem-mulher, homem-homem e mulher-mulher. Não só isso, segundo a autora, é necessário construirmos uma nova compreensão de relações sociais, visto que “libertar a mulher de sua alienação é, ao mesmo tempo, libertar o homem de seus fetiches” (1976, p. 42). A socióloga ainda irá destacar que “o gênero não é tão somente social, dele participando também o corpo, quer como mão-de-obra, quer como objeto sexual, quer, ainda, como reprodutor de seres humanos” (2015, p. 125). Assim, as descrições do feminino e do masculino, encontram-se conectadas à realidade produtiva, material e reprodutiva, como também refletem as concepções de gênero internalizadas por homens e mulheres, através da dinâmica das relações sociais (Saffioti, 1992, p. 210).

Ademais, compreende-se que a desigualdade de gênero na América Latina, acaba por se vincular, também, dentro dos cenários das desigualdades raciais, que as mulheres que sofreriam discriminação em dobro, seriam as ameríndias e amefricanas. Quando observado em um contexto de classes, sofreriam uma discriminação tripla, sendo as “mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente”, dado que a maioria das mulheres não-brancas, fazem parte da classe proletária (Gonzalez, 2020, p. 138). Visto que, o capitalismo branco se beneficia diretamente da exploração do negro e do indígena e os brancos acabam por receber os “dividendos do racismo”, na medida em que é na estrutura de classes, que recebem as recompensas mais desejadas tanto simbólicas como materiais (Lacerda, 2021).

A teoria feminista hegemônica acabou incorporando por muito tempo, em suas pautas de reivindicação, discursos e debate, com base no modelo padrão da sociedade, colocando a mulher branca como central para o movimento. Em vista disso, a teórica feminista bell hooks sustenta que na América o lugar na sociedade das mulheres brancas e negras nunca foi semelhante. Por mais que todas sofram violência de gênero, apenas as mulheres negras foram e são sujeitas. Também ao racismo, opressão essa que nenhuma mulher branca foi forçada a suportar e vivenciar. Desta forma, o imperialismo e o capitalismo proporcionou as

mulheres brancas, a licença para assumirem papéis de opressão com mulheres e homens negros (Hooks, 2014, p. 89). Nessa perspectiva, Lélia Gonzalez (2020, p. 130) caracteriza o racismo latinoamericano enquanto um instrumento sofisticado e eficiente para manter a população negra e indígena subordinadas dentro das classes mais exploradas, resultado da ideologia do branqueamento transmitida pelos aparatos ideológicos tradicionais e pelos meios de comunicação, reproduzindo e perpetuando o colonialismo, posicionando o racismo enquanto um problema de toda a sociedade.

Além disso, é visível que o movimento feminista abriu portas para importantes debates ao confrontar e questionar as opressões de gênero as quais as mulheres estavam subjulgadas no sistema patriarcal. Entretanto, de quais lugares e de quais mulheres se falava? As discussões sobre a opressão de classe e de raça, foram subjulgadas e ignoradas pelo movimento feminista hegemônico, que se baseou nas pautas de reivindicações, exclusivamente, das mulheres brancas, urbanizadas e de classe média, retirando o espaço de luta e reivindicação no movimento para as mulheres negras, indígenas e as mulheres brancas da classe trabalhadora. Acrescido a isto, Gonzalez pontua que o movimento feminista levantou discussões importantes sobre a discriminação da orientação sexual, mas não discute outro tipo de discriminação, tão grave quanto a sofrida pelas mulheres negras e indígenas, a de caráter racial (ibidem, p. 127). A autora ainda destaca:

A exploração da mulher negra enquanto objeto sexual é algo que está muito além do que pensam ou dizem os movimentos feministas brasileiros, geralmente liderados por mulheres da classe média branca. Por exemplo, ainda existem “senhoras” que procuram contratar jovens negras belas para trabalharem em suas casas como domésticas; mas o objetivo principal é que seus jovens filhos possam “se iniciar” sexualmente com elas [...]. Com isso temos um exemplo a mais da superexploração econômico-sexual de que falamos acima, além da reprodução/perpetuação de um dos mitos divulgados a partir de Freyre: o da sensualidade especial da mulher negra. (ibidem, p. 52).

Em vista disso, a filósofa Angela Davis (2016, p. 64), no livro *Mulheres, Raça e Classe*, denuncia o racismo dentro do movimento sufragista, que foi um movimento que lutava pela reivindicação e participação ativa das mulheres na política, permitindo a elas o direito de votarem e de serem votadas, pois mesmo que muitas das mulheres sufragistas se considerarem abolicionistas, do mesmo modo se colocaram contra a todos os direitos civis para a população negra, porque, compreendiam que a ampliação do sufrágio aos homens negros, colocaria eles enquanto superiores a elas.

Logo, essa ignorância em não entrelaçar as pautas raça, classe e etnia, está presente no feminismo brasileiro, pautas estas que deveriam estar nas questões centrais, em conjunto com as problemáticas de gênero. Essa exclusão resultou em um feminismo que universaliza e singulariza o conceito mulher, expondo que o feminismo hegemônico privilegia pautas unicamente voltadas à opressão de gênero. Como exemplo, de uma discussão central no movimento, entre as mulheres brancas de classe alta/média, é referente a narrativa da fragilidade da mulher e da reivindicação pelas mesmas oportunidades entre os homens e as mulheres no mercado de trabalho. A igualmente filósofa, Sueli Carneiro se questiona de quem estas mulheres estavam falando, colocando que:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto (Carneiro, 2011, p. 1).

Com isso, as mulheres indígenas, negras e camponesas dispõem de pautas específicas, que devem estar atreladas às questões de gênero, raça e classe. Explanando, a incapacidade teórica do feminismo liberal em alcançar o contexto dessas mulheres, em sociedades pluriculturais e multirraciais, como na América Latina e, especificamente, no Brasil. Por isso, compreende-se a existência de feminismos, exatamente pelo reconhecimento de mulheres plurais, em contextos plurais, para nos afastarmos de teorias e perspectivas universalizantes e que acabam por esconder a categoria mulher. Constata-se, então, a necessidade de compreender e elaborar propostas de feminismos com base na análise que entrelace as opressões de classe, gênero e raça para, assim, formar uma estrutura dessas opressões.

É, dessa necessidade de uma leitura particular do feminismo pelas mulheres sem terra, camponesas, indígenas, negras, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas, assentadas da Reforma Agrária, mulheres pobres, lésbicas, bissexuais, entre outras tantas características que surgiu o Feminismo Camponês e Popular, a partir dessa diversidade das mulheres integrantes do Movimento de Mulheres Camponesas (Calaça et al., 2018). O próprio movimento coloca em sua cartilha publicada em 2018, que:

[...] o Feminismo Camponês e Popular é a expressão da história construída e vivenciada pelas mulheres camponesas, pois é nele que as mulheres do campo se percebem como sujeitos, portadoras de direitos e capazes de transformar a realidade (MMC, 2018, p. 30).

Assim, as pesquisadoras Seibert e Rodrigues (2017), realizam em sua pesquisa uma aproximação teórica entre o Feminismo Camponês e Popular e as teorias marxistas, expondo, similarmente, que existem um uma relação muito próximo do ser sujeito, - ou seja ser indígena, negra e camponesa - com o território e o de se compreender enquanto mulher, na América Latina. As autoras colocam que:

[...] as mulheres que constroem o Feminismo Camponês e Popular têm em comum a relação com a terra, o território e a produção de alimentos, como identidade que as unifica, mas com a certeza de que essencialismos e romantismos em relação às identidades indígenas, camponesas e negras devem ser superadas, assim como devem ser eliminadas todas as formas de hierarquias ou relações de desigualdade reproduzidas no interior destas comunidades (Seibert & Rodrigues, 2017, p. 12).

Desta maneira, o Feminismo Camponês e Popular possui uma importante função, que é dar relevância e visibilidade para o debate sobre as relações de gênero para os processos de transformação social, função esta que o Movimento das Mulheres Camponesas vem desempenhando desde a sua origem. Posto que a luta vai além da procura pela emancipação feminina e sim a busca pela emancipação do gênero humano, compreendido em toda a sua totalidade. Então:

Essa mudança de base cultural e psicológica prevê a revolução estrutural que marca todas as classes. Deve haver uma revolução nas estruturas de poder, nas quais estão mergulhadas não só o gênero, mas também a raça, a classe (Valenciano, 2006, p. 121).

Em virtude disso não é possível compreender a luta pela emancipação das mulheres descolada da luta de classes, visto que o próprio Karl Marx já colocava que “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”, e que o primeiro conflito de classes da história se iguala com o desenvolvimento do antagonismo entre a mulher e o homem, pelas relações monogâmicas, bem como a primeira opressão de classes, através da opressão das mulheres pelo homem (Marx apud Engels, 1884, p. 21). Assim, Conceição (2009) pontua: “O gênero, embora não seja o único campo de articulação do poder, constitui-se na primeira instância dentro do qual, ou por meio do qual, o poder se articula” (p. 748).

Com isso, o Feminismo Camponês e Popular, reivindica das outras organizações

campesinas a compreensão de que falar de gênero é falar das relações que constituem a sociedade em que vivemos. Nesse sentido, vale destacar as afirmações do Movimento das Mulheres Camponesas como “a luta contra o capital tem que ser feminista” e “a luta feminista só é emancipatória se for contra o capital”, o que retorna para a história do movimento. Colocando, então, que o Feminismo Camponês tem como responsabilidade comprovar a importância da luta feminista, ao mesmo tempo em que expõem que é necessária aproximação da luta de classes e a luta feminista (Betto & Piccin, 2017). Vai ser com essa proximidade que se estabelecem com o caráter popular do Feminismo Camponês. Desta forma, o Feminismo Camponês e Popular vem sendo concebido como se estivesse na contramão de determinadas tendências do feminismo urbano, que acabam por se afastar da luta de classes (Paulilo, 2016).

Assim, é importante destacar que o Feminismo Camponês e Popular se define enquanto uma teoria social e um projeto político em construção da Articulação de Mulheres da Coordenadoria Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), um dos principais pilares da Via Campesina. Assumindo, em 2010, durante a IV Assembleia da Articulação das Mulheres do Campo, realizada no Equador, a CLOC assumiu publicamente essa perspectiva do feminismo como sua prática política. Desta forma, é Camponês, porque se reconhecem como classe trabalhadora do campo, com um ethos identitário e político com a terra e o território e Popular, por serem uma construção coletiva das organizações do campo popular - como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens e o Movimento dos Pequenos Agricultores - e não fruto de uma corrente de pensamento ou de uma teoria feminista (Barbosa, 2019, p. 210).

Nessa perspectiva, o Feminismo Camponês e Popular se ancora em três principais elementos: a luta de classes, por compreenderem que a superação da sociedade capitalista é a única forma possível de construir uma liberdade real para todas as pessoas, em especial para as mulheres; a luta feminista, pelos direitos e autonomia política das mulheres; e a luta por um projeto de agricultura camponesa e agroecológica (Calaça et al. , 2018). Em outras palavras, o ser feminista desta perspectiva:

É não aceitar a sociedade que nos diz que é assim mesmo a vida das mulheres, é normal viver violência, ser discriminada, ser excluída e que não há como mudar esta situação. As camponesas em luta e organização demonstraram que sim é possível transformar a

realidade, ser autônomas para fazer as escolhas sobre sua vida, decidir como produzir alimentos no campo e como viver nele, que é possível construir novas relações entre mulheres e homens, relações de igualdade, e novas relações entre os seres humanos sem exploração de classes, de raça e de gênero (MMC, 2018, p. 30-31).

Ou seja, vai além da luta para mulheres, trata-se de uma luta de mulheres em defesa da vida, uma vez que partem da concepção de que com o avanço do capitalismo gera a devastação da vida em suas diversas formas. Então, a partir do momento em que as mulheres rurais se afastam dos movimentos mistos, a maioria ligados as questões urbanas, começam a construir essa nova perspectiva feminista. Através dessas definições do que é o Feminismo Camponês e Popular e a sua importância enquanto contraponto ao feminismo liberal, atualmente hegemônico no Brasil, evidencia-se a importância de não pensar mais em feminismo e sim em feminismos.

Igualmente, destaca-se a importância de apresentar brevemente o que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a perspectiva das mulheres deste movimento sobre o Feminismo Camponês e Popular, uma vez que elas foram e são centrais para a formulação dessa nova perspectiva feminista. Desta forma, o Feminismo Camponês e Popular se apresenta então para as mulheres Sem Terra, enquanto um instrumento capaz de apresentar suas narrativas, particularidades e especificidades, que acabaram não sendo abordadas no feminismo urbano. O Feminismo Camponês e Popular vem sendo cultivado pelas mãos das mulheres camponesas, com o objetivo de que elas agreguem sentido ao termo Feminismo Camponês e Popular.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, origina-se a partir de um período de grande enfrentamento e resistência no Brasil, contra o modelo de desenvolvimento rural que o país adotava, principalmente a partir do regime militar. Fernandes (1996, p. 66) coloca que “esse processo é entendido no seu caráter mais geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo”. Desta forma, o MST foi fundado em 1984, no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná, e com princípio de lutar pela terra, pela Reforma Agrária Popular e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. Como destaca Fernandes (2000, p. 67):

Os sem terra ocupam terras, predominantemente, em regiões onde o capital já se territorializou. Ocupam latifúndios – propriedades capitalistas – terras de negócio e exploração – terras devolutas e/ou griladas.

É um Movimento da cidade para o campo, que se contradiz do movimento geral da marcha do campo para a cidade e é, também, um movimento que busca a construção de uma nova sociedade, se constituindo enquanto um movimento classista, ou seja, que orienta sua atuação a partir da luta de classes e caracteriza-se enquanto um movimento de homens e de mulheres (Caldart, 2001, p. 207). Todavia, mesmo que teoricamente nunca tenha existido uma restrição à participação feminina nas instâncias do MST, se observa que existe uma predominância tanto na política, quanto na administrativa ou produtiva, de homens em cargos de liderança.

Assim, é importante salientar que quando se reconhecem enquanto mulheres camponesas, estão demarcando uma identidade de classe, utilizando o sentido de campesinato ressignificado, com um forte significado político, relacionado contra a luta ao agronegócio, em defesa da soberania alimentar, da Reforma Agrária Popular e da produção agroecológica. Débora Nunes, dirigente do MST, coloca na mesa de debates sobre o Feminismo Camponês e Popular e a Reforma Agrária Popular, no I Encontro Nacional das Mulheres Sem Terra (Brasília/DF, 2020):

Entendemos que a luta pela emancipação das mulheres deve estar ao lado da luta pelo fim da propriedade privada, pelo direito à terra e aos territórios, pela Reforma Agrária Popular, contra as transnacionais, contra o agronegócio, contra os transgênicos, contra os agrotóxicos e contra todas as formas de exploração do ser humano e da natureza. Então é uma luta anti-sistema (MST, 2020).

Nesse sentido, o MST aponta de forma institucional na última cartilha publicada pelo Setor de Gênero que o movimento assume de fato o Feminismo Camponês e Popular, colocando enquanto um feminismo “vinculado à classe trabalhadora”, com seu desenvolvimento “no campo, nos embates com o agronegócio e a mineração, demarcando a realidade dessa luta” (MST, 2017, p. 20). Compreende-se então que o Feminismo Camponês e Popular ganha força e destaque entre as militantes do MST por associar a luta de classes da defesa do campesinato e da luta feminista. A igualmente dirigente Itelvina Massioli, na mesma mesa de debates, pontua que:

[...] a concepção feminista que estamos construindo como MST e como CLOC – Via Campesina está fortemente ligada aos processos políticos e organizacionais, à formação política e às lutas

concretas e permanentes que alteram a vida social, econômica e política da classe trabalhadora, e particularmente das mulheres trabalhadoras (MST, 2020).

Portanto, o que vemos na construção do Feminismo Camponês e Popular são mulheres camponesas, que compreendem que a violência de gênero implica a necessidade de debater gênero para, assim, alcançarmos uma sociedade igualitária. Mulheres, que levantam a bandeira da agroecologia, tema este que trata de colocar, a começar da prática, realocar o domínio da vida na agenda política diante de uma conjuntura de avanço de discursos de ódio, extermínio, exploração e morte. Assim como a dirigente Itelvina coloca em sua fala uma frase da Rosa Luxemburgo, “devemos lutar por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (MST, 2020).

3. Considerações Finais

O Feminismo Camponês e Popular surge como um esforço para romper as cercas entre as mulheres rurais e o movimento feminista e vem sendo construído como uma perspectiva teórico-metodológica em que a produção de conhecimento é intimamente ligada à prática, produzida pela prática e formalizada pela prática. Portanto, compreende-se que a auto-organização das mulheres em autodefesa e da classe vai contra o capitalismo, pois significa a transformação do modo de produção em seu núcleo, constituído por classes sociais, em que a reprodução do acúmulo de capital é efetuada pela desapropriação da terra, em primeiro lugar, como consequência, da exploração dos trabalhadores pela apropriação do produto do trabalho. Com isso, a articulação dos movimentos de mulheres, como a Marcha Mundial de Mulheres e o Movimento de Mulheres Camponesas, é central para avançar nas pautas feministas e de gênero na América Latina, em especial no Brasil, como também para formação e reconhecimento dessas mulheres enquanto sujeitos de direitos e de narrativas. Nesse sentido, a socióloga Souza-Lobo (2011, p. 179) coloca que “os movimentos, como as revoluções, podem ser institucionalizados e perder sua radicalidade, mas o tema da hierarquia entre os gêneros emerge a cada vez que as sociedades se colocam em questão e discutem democracia e direitos.” Também devemos acrescentar, nessa perspectiva, a questão racial, sinalizando para a necessidade de entrelaçar as pautas raça, classe e etnia, em conjunto com as problemáticas de gênero e para também evitarmos a universalização e singularização do conceito mulher. Afinal, é da pluralidade desse conceito que surge a necessidade de uma leitura particular do feminismo pelas mulheres sem terra, camponesas,

indígenas, negras, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas, assentadas da Reforma Agrária, mulheres pobres, lésbicas, bissexuais, mães, entre outras tantas características.

Referências bibliográficas

- Antunes, R. (2009) *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo.
- Barbosa, L. P. (2019) *Florescer dos Feminismos na Luta das Mulheres Indígenas e Camponesas na América Latina*. Revista Novos Rumos Sociológicos, v. 7, nº 11.
- Betto, J.; Piccin, M. B. (2017) *Movimento de Mulheres Camponesas (MMC/SC) e o percurso de sua luta feminista*. Amerika, Rennes, v. 16.
- Calça, M.; Conte, I.; Cinelli, C. (2018) *Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas*. Revista Brasileira de Educação do Campo. v. 3, n. 4, p. 1156-1183.
- Caldart, R. S. (2001) *O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*. Estudos Avançados 15 (43).
- Cardozo, C. (2014) *Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320. p. 965-986.
- Carneiro, S. (2011) *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Geledés, São Paulo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- Conceição, A. C. L. (2009) *Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero*. RBSE, v. 24, 738-753, dez.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, Raça e Classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo.
- Engels, F. (1884) *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*.
- Federici, S. (2017) *Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante.
- Fernandes, B. (1996) *M. MST, formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (200) *Movimento social como categoria geográfica*. Terra Livre. São Paulo, n 15 59-85.
- Gonzalez, L. (2020) *Por um feminismo afro-latino-americano*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Hooks, b. (2014) *Não sou eu uma mulher: Mulheres Negras e feminismo*. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro.
- Lacerda, P. EP#3.2: *Lélia Gonzalez*. Campo um podcast de antropologia, set. 2021. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5fv6ojgfi2c1TNBKRvixh0?go=1&sp_cid=17b3adf6dfd8dab72e208d7ec3c56163&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&nd=1. Acesso em 16 jan. 2022.
- MMC. (2018) *Feminismo Camponês e Popular*. Disponível em: http://www.mmcbrazil.com.br/site/materiais/download/Cartilha_feminismo_campones_popular-2018.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.
- MST. (2017) *Setor de Gênero*. Caderno de formação. Porto Alegre: MST.
- _____. (2020) *O Feminismo Camponês e Popular, a identidade da mulher rural e mundo operário*. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/11/o-feminismo-campones-e-popular-a-identidade-da-mulher-rural-e-mundo-operario/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- Paulilo, M. I. S. (2016) *Que feminismo é esse que nasce na horta?* Política & Sociedade, Florianópolis, v. 15, p. 296-316.

- Pinto, A. F. M.; Chalhoub, S. (org.). (2020) *Pensadores negros pensadoras negras*: Brasil, séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Saffioti, H. (1976) *A Mulher na Sociedade de Classes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- _____. (1992) *Rearticulando gênero e classe social*. In: OLVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- _____. (1994) Posfácio: conceituando gênero; Violência de gênero no Brasil contemporâneo, in H. Saffioti. & M. Munhoz-Vargas (Orgs.), *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; Brasília, UNICEF.
- _____. (2015) *Gênero, patriarcado e violência*. 2.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo.
- SCOTT, J. (1995) *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, p. 71-99.
- Seibert, I.; Rodrigues, S. (2017) *Aproximação teórica entre o feminismo camponês e popular e o marxismo latino-americano*. In: SINGA, Curitiba. Anais do SINGA.
- Souza-Lobo, E. (2011) *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2a Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Valenciano, R. C. (2006) *A Participação da Mulher na Luta pela Terra: discutindo relações de classe e gênero*. Presidente Prudente: UNESP, p. 121-124.

Impactos da Pandemia no processo educativo no curso de Serviço Social: assimetrias e desafios para o enfrentamento da Questão Social

Fabricia Cristina de Castro Maciel
Universidade Lusófona do Porto

fabriaciacm@gmail.com

Introdução

A crise sanitária da Covid-19 impôs aos sistemas de ensino dos mais diversos países um regime de formação remota (ensino remoto) visto a necessidade do distanciamento social (para o não espalhamento do vírus) com repercussões que se tornaram objeto necessário e potente de investigação. Essa exigência generalizada colocou os gestores da educação e a comunidade acadêmica diante de diversas questões que se estendem a todos os níveis e condições do ensino e formação, com assimetrias e desafios, a exemplo: acesso a internet e equipamentos informáticos tanto para estudantes e professores; adequações de processos de ensino-aprendizagem; construções de novas estratégias de formação e atenção para com as/os discentes; carácter coletivo-social da aprendizagem diante do isolamento do convívio escolar-universitário; exacerbação do individualismo no percurso formativo etc.

São complexas e de longa data a importância de aprofundamento sobre tais temáticas, contudo, a investigação proposta para esse artigo circunscreve em compreender a realidade do ensino superior de Portugal, mais especificamente o universo do curso de Serviço Social, sob as especificidades do período pandémico. Esse curso, cuja formação profissional é de carácter interventivo, tem como pressuposto a articulação entre teoria e prática, estruturante do percurso formativo e da aprendizagem dos futuros assistentes sociais. Portanto, é pertinente analisar cientificamente quais foram os impactos da pandemia, a fim de desvelar o estado em que estamos e os desafios para a formação, conseqüentemente para o exercício profissional. Para tanto, as perguntas de partida realizadas foram: como e em que condições a pandemia afetou o processo de formação nos cursos de Serviço Social? e; quais os desafios enfrentados e as reflexões a serem desenvolvidas?

Ressalta-se que estas perguntas genéricas tiveram a intencionalidade de alcançar um panorama mais amplo, o que exigirá maior investimento teórico e empírico em um segundo momento. A presente etapa da investigação teve como metodologia a revisão de literatura

sobre os impactos da pandemia na formação superior em Portugal, no período entre 2020 e 2021, a procura de identificar especificamente esta dinâmica para os professores e alunos do Serviço Social. Tem-se esclarecido que por meio de motores de buscas na plataforma virtual ‘google académico’ o alcance do conteúdo é restrito, entretanto, a urgência da reflexão foi resultado deste recorte, que trouxe dados e pistas fundamentais para o exame e análises da questão proposta, acrescida da experiência profissional da autora como professora do curso de Serviço Social em uma Universidade privada em Portugal.

As especificidades da formação em Serviço Social na contemporaneidade

Para a compreensão do Serviço Social e de sua formação na contemporaneidade é necessário brevemente trazer à tona que essa profissão é composta, desde sua gênese até os dias atuais, por um conjunto de tendências teóricas, matizes e formulações que se distinguem pelo menos entre as perspectivas: *endógenista e histórico-crítica*, como define Montaña (2007). Grosso modo, para a perspectiva *endógenista* “a profissão é vista a partir de si mesma” e como “uma evolução das formas anteriores de assistência e ajuda”¹; e, perspectiva *histórico-crítica*² entende a profissão como “[...] produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à “questão social.”” (Montaña, 2007, p. 30). Salienta ainda o autor, que mesmo dentro de cada uma destas perspectivas há diferenças substantivas a não perder de vista. Corroborando Martins (2021, p. 87) o afirmar que “O Serviço Social é uma profissão indissociável do desenvolvimento das relações sociais capitalistas, não se constituindo num bloco homogêneo”, portanto, exige uma formação competente e consistente para alcançar a complexidade do sistema, sob múltiplas flexibilidades. Isso quer dizer a apropriação de bases teóricas, metodológicas, tecnológicas e operativas (ferramentas, instrumentos e técnicas aprimoradas), política, ética e cultural, a ter em conta o carácter social da aprendizagem para uma intervenção mais efetiva, no caso do Serviço Social, uma disciplina das Ciências Sociais. Advogamos por

¹ Na perspectiva endogenista há, segundo Montaña (2007), variadas e distintas concepções político-ideológicas e teórico- metodológicas entre os autores: uma Serviço Social tradicional, a exemplo autores Tomas de Aquino e Vicente de Paula; e outro apoiado às formas de ajuda, organizadas e vinculadas à “questão social”, Herman Kruse, Ezequiel Ander- Egg, Natálio Kisnerman, Boris Alexis Lima, Ana Augusta de Almeida, Balbina Ottoni Vieira, José Lucena Dantas, entre outros.

² Alguns autores de referência desta corrente de pensamento: Marilda Villela Iamamoto, Raul de Carvalho, Manuel Manrique Castro, Vicente de Paula Faleiros, Maria Lúcia Martinelli, José Paulo Netto, entre outros.

uma formação ancorada na perspectiva crítica, que a partir das sucessivas aproximações com a realidade social procura superar a aparência dos fenómenos sociais, para um entendimento mais alargado e profundo das contradições da sociedade contemporânea e das manifestações da *questão social*. Torna-se igualmente relevante situar que os fundamentos do Serviço Social perpassam por conhecimentos relacionados principalmente³ as teorias do Estado e as políticas sociais, a economia política, os direitos humanos e sociais, a filosofia e a ética, a sociologia, a gestão e o planeamento, a arriscar uma preparação para a intervenção social empenhada com os interesses da classe trabalhadora e a defesa de um novo horizonte de vida, individual e coletivo.

A formação dos assistentes sociais, pressupõe a construção de estruturas cognitivas de conhecimento teórico interdisciplinar, mas também um saber operacional que investe o conhecimento teórico na ação e o transforma pelo confronto com o real. Esta formação exige estágio em contexto real de trabalho, articulado com processos de aprendizagem em situação de prática simulada. (Menezes, 2021, p. 9).

No Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal,⁴ explicitam-se os valores e princípios a serem almejados e defendidos pela categoria em processo de formação e na atuação profissional, respetivamente: i) dignidade, liberdade e justiça; ii) direitos humanos, responsabilidade coletiva; integridade e confidencialidade profissional; sustentabilidade ambiental e da comunidade. Estes valores e princípios se materializam por meio dos atos e competências específicas da profissão, nos diversos setores de atuação.

Neste sentido, o processo e o percurso de ensino e aprendizagem em Serviço Social deve ser construído e proporcionar aos discentes um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para alcançarem seu objeto de intervenção de forma reflexiva, crítica e ética, que são as expressões da *questão social*. Para tanto, deve conhecer teórica e historicamente os fundamentos da profissão; apropriar das metodologias, ferramentas e instrumentos para operacionalizar a intervenção contribuindo para o acesso aos direitos sociais e a cidadania; bem como estar atento à dimensão político-pedagógica com o objetivo de ampliar o espectro de atuação junto ao público, a fazer reflexões sobre a realidade social e a consciência de classe, impulsionando a luta coletiva por uma sociedade diversa, livre de todas as formas de opressões, violações de direitos, violências e injustiças.

³ Encontram-se explicitadas algumas das bases de fundamentação, sem a intenção de menosprezar as demais que compõem a formação em serviço Social.

⁴ Aprovado em 25 de outubro de 2018 e disponibilizado pela Associação de profissionais do Serviço Social (APSS) de Portugal.

De acordo com Pastorini (2004, p. 12) “[...] podemos dizer que existem diversas versões da *questão social* nos diferentes estágios do capitalismo, e, portanto, diferentes respostas dadas a ela por parte da sociedade no decorrer da história [...]”. Ao tratarmos do tempo circunscrito à pandemia, identificamos que as contradições do sistema capitalista se tornaram mais evidentes e exacerbadas, o que requer o aprimoramento da capacidade de intervenção, por meio da formação continuada, a mobilizar os conhecimentos e competências na construção de planos de ação junto a população atendida, articulando a rede de serviços e as políticas públicas substantivas.

Na contracorrente das necessidades supracitadas o seguimento de constituição e instalação dos cursos de Serviço Social em Portugal foi marcado por desafios e percalços. Conforme apresentam Martins e Tomé (2008, p.11) “Toda a trajetória da área, incluindo a adequação ao processo de Bolonha foi sendo realizada sem regulamentação. A autonomia das escolas foi quase total, não tendo existido directrizes gerais próprias da profissão para a definição dos planos de estudo”.

O Acordo de Bolonha e a influência do modelo escolar da era digital para o Serviço Social

Em Portugal, o Acordo de Bolonha (1999) é uma demarcação frente às necessidades do tempo histórico orientado pelos princípios neoliberais, cujos impactos para a formação nas licenciaturas tem sido objeto de estudos por alguns grupos da comunidade académica, e uma constatação imediata é o aligeiramento do 1º ciclo do ensino superior. Outra evidência desta política constata-se no ordenamento do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Portugal (2007), que explicita em seus artigos 3º e 4º, respetivamente, a natureza binária do sistema de ensino superior (universitário e politécnico); e a compreensão do ensino ofertado pelos serviços públicos e privados.

Portanto, o ensino superior em Portugal foi marcado por um processo de reorganização, assumido por países europeus, mas que vem atingindo outros sistemas educacionais pelo mundo, tal como países da América Latina. Segundo Martins e Carrara (2014) ao investigarem a influencia de Bolonha para o curso de Serviço Social, indicam que este afetou o percurso e a qualidade da formação, apesar das intencionalidades prescritas no

documento.⁵

Todo o conjunto de conquistas na formação e no trabalho profissional que se alinhou por uma intervenção qualificada – o desenvolvimento de projetos, a participação no planeamento, a gestão e avaliação dos serviços e das políticas públicas –, reforçando a legitimidade da profissão, foi sendo dismantelado com o enfraquecimento do Estado Social português, com o Processo de Bolonha no contexto da crise de 2008. (Martins & Carrara, 2014, p. 216).

De acordo com Carvalho e Pinto (2015), com tal Acordo houve a diminuição do tempo de formação na licenciatura, que era entre cinco ou quatro anos, passando para a imposição de seis ou sete semestres, o que levou a necessidade de revisões das matrizes curriculares e planos de estudos, conseqüentemente da quantidade de ECTS.

Os propósitos da aprendizagem no ensino superior presumem criar condições objetivas e subjetivas a instrumentalizar a atuação profissional diante das complexas exigências do mundo contemporâneo, mas não somente. Portanto, o futuro assistente social, para lidar com as contradições, as dinâmicas e os desafios dos contextos económico-sociais construídos historicamente, precisa de uma formação que não seja imediatista, não esteja calcada na lógica utilitarista do mercado, nem culpabilize os indivíduos pelas mazelas e impedimentos oriundos do modo de produção capitalista do tempo presente. Tampouco que desconsidere as diversidades culturais, os desafios ambientais e os avanços tecnológicos.

A corroborar com esta conjunção, chama a atenção o aspeto que diz respeito a “revolução digital”, a promover mudanças profundas nos processos educativos e nos processos de trabalho. De acordo com Nóvoa (2020), vários autores, de tendências específicas (neurocientistas, especialistas do digital, defensores da inteligência artificial) vêm escrevendo sobre o “futuro da educação”, a nutrir, sob distintas formas, o anseio de uma educação sem escolas, cujos pontos comuns são: “a redução da educação às aprendizagens; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação.” (p.36).

Nesta direção, para Nóvoa (2020, p. 36-37) há um arriscado movimento relacionado à necessidade de um novo modelo escolar a indicar para superação da educação como um bem público e um bem comum; a sucumbir as dimensões de socialização e de

⁵ A Declaração de Bolonha (19/06/1999) teve os seguintes objetivos de forma sumarizada: adoção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência a promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior; criação de um sistema de créditos a convergir os modelos de ensino de países europeus, facilmente reconhecíveis e comparáveis; incentivo à mobilidade com a livre circulação de estudantes, professores e investigadores. O modelo integrado e de convergência se baseia em três ciclos/etapas de formação superior (licenciatura, mestrado e doutoramento).

convivialidade; e, a ignorar que a escola constitui uma instituição central para a vida social. Diante disso, o autor propõe uma reflexão sobre a necessidade de revisão do modelo escolar, ainda com características marcantes do século XX, a envolver com cautela as prescrições da era tecnológica e digital, sem perder de vista a essência da escola que é “*conseguir que os alunos aprendam a pensar.*” (Nóvoa, 2020, p. 40). Ou seja, a tecnologia permite diversificar e ampliar o acesso a informação, entretanto, a formação perpassa o engajamento em processos de aprendizagem que exigem tanto o empenho individual, quanto são indispensáveis as trocas e envolvimento coletivo para alcançar o conhecimento. A considerar a crise social, económica, ambiental e sanitária que atravessamos, em que o Estado assume configuração neoliberal desde os anos de 1980, com distinções de modelos de bem-estar, somada a financeirização da economia, bem como a robotização e *uberização* dos processos de trabalho, torna-se cada vez mais urgente tratarmos dos processos educativos com rigor e atenção às novas imposições, seja de caráter teórico, político, metodológico ou tecnológico.

A revolução cibernética/digital viabilizou transformações estupendas em diversos campos do conhecimento acarretando, por um lado, avanços extraordinários em relação aos processos de produção e circulação de mercadorias, aos equipamentos de informática e instrumentos da medicina, dentre outros; e, por outro lado, contribuiu para agudizar a exclusão social (e a exclusão digital) com a diminuição de empregos, a falta de acesso a equipamentos de alto custo, a exigência de formações altamente especializadas para o trabalho informatizado.

Nesta direção as tecnologias de informação e comunicação (TICs) provocaram mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, criando novos paradigmas para a educação formal. Mais especificamente a formação superior vem passando por alterações a abrir uma janela de oportunidade para refletirmos sobre suas bases epistemológicas e metodológicas. Tal percurso de transformações se acelera com o fenómeno da pandemia, a instigar profissionais da educação, em seus diversos campos, a analisar os desafios e possíveis assimetrias provocadas pela migração do ensino presencial para a modalidade remota no período de exigência de distanciamento social.

Nóvoa e Alvim (apud Nóvoa, 2021, p. 5) afirmam que a experiência da pandemia não trouxe relevantes novidades no campo pedagógico, mas acentuou e tornou mais nítidas as

tendências presentes e agravadas em todo o mundo desde o final do século XX, definidas pelo autor como: *domesticação*, *hiperpersonalização* e *digitalização* da educação formal. Quanto a primeira tendência, apontam-nos que, em detrimento do espaço comum, da coletividade, a contenção do ensino em ambientes “domésticos/privados” dificulta às/aos estudantes aquiescerem a “outras culturas, a outras mundividências, a outras maneiras de pensar” (Nóvoa, 2021), de refletir sobre o mundo e alargar os seus horizontes. Por conseguinte, reforça que a aprendizagem não se faz sozinha/o, mas no diálogo e na interação com os outros. A educação é campo de partilha, de cuidado e de encontro, o que se confronta com a ideia de *hiperpersonalização*, por meio da inteligência artificial. Por fim, destaca que na atualidade é indispensável reconhecermos a presença e a dinâmica do mundo digital na vida das e dos estudantes, mas conceber ou propor que a educação seja realizada só por meio digital é uma insensatez incomensurável. Portanto, amplificar a humanização nas relações é um dos atributos da escola e dos professores e professoras, bem como a capacidade de atentar a unidade entre a teoria e prática, entre a ciência e a experiência, redundando no exercício da reflexão pedagógica conjunta, seja ela crítica ou não.

Neste contexto e sob as novas prescrições criadas para superar as limitações do distanciamento social, também ocorrerem modificações substanciais no exercício profissional de assistentes sociais, desde o atendimento aos utentes até aos processos de orientação das e dos estudantes em fase de estágio supervisionado. Nas distintas situações, certamente exigiu construções alternativas às dinâmicas costumeiras de acompanhamentos e procedimentos que pudessem convergir com os propósitos do trabalho. Como a prática e a teoria no Serviço Social devem, impreterivelmente, estarem articuladas a compor uma unidade, torna-se incontornável refletirmos sobre a formação e a prática de assistentes sociais que intervém quotidianamente nas contradições da *questão social*, a propor alternativas que aglutinem as potencialidades viabilizadas pelas tecnologias e, ao mesmo tempo, refutem suas tendências excludentes e opressivas.

Análise dos impactos da pandemia na formação superior

A pandemia provocada pelo vírus da Covid-19 afetou a todo o conjunto da sociedade, entretanto, de forma diferenciada, a ter em conta: as condições objetivas e subjetivas de vida das populações dos diversos países de capitalismo central, periférico ou

semiperiférico; a forma de gestão da crise sanitária; e os investimentos governamentais dispensados tanto para o enfrentamento da doença, quanto para a viabilização de políticas econômicas e sociais que viessem mitigar o efeito devastador para a classe trabalhadora. Vale lembrar que de acordo com a Oxfam (2022), “Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos”.

A identificação dos impactos desta pandemia no processo formativo no ensino superior em Portugal, examinadas a partir de produções acadêmicas (2020-2021) apontaram principalmente para as dimensões socioeconômicas (preocupação com a perda do emprego e com as condições da saúde física), pedagógicas (acesso e qualidade das aulas, acesso aos materiais e insegurança para realização das avaliações), socioemocionais (saúde mental e competências digitais) e éticas (inclusive cyber-segurança) como muito relevantes na compreensão deste processo. Algumas escolas de ensino superior procuraram realizar inquéritos/questionários junto a população em geral, ou mesmo com seus próprios alunos para perceberem as preocupações e as alterações factuais experimentadas neste período. De acordo com Luz *et al.* (2021) “[...] mostram que as medidas de confinamento impostas afetaram a forma de estar, de aprender e de ensinar.”

Tais dimensões perpassam relativamente as instituições de Ensino Superior (IES); aos professores, aos discentes e aos pais destes últimos. Sob a perspectiva das IES, alguns desafios e alterações relacionadas à gestão compreendem: a necessidade de migração das metodologias de ensino e de aprendizagem para plataformas digitais (ensino *online*); exigências de adequações de processos de ensino-aprendizagem e recursos digitais educacionais; construções de novas estratégias de formação; imperativo de viabilização de novas formas de interação com aluna/os; necessidade de investimento em plataformas de ensino que respondessem às necessidades e garantissem a privacidade e segurança dos dados; importância da formação de docentes em ensino *online*; necessidade de garantir um rácio docente/estudante adequado ao modelo de ensino aprendizagem; revisão dos processos de avaliação.

A não perder de alcance diferenças entre o corpo docente e estudantes, foram identificadas dificuldades e incongruências que se entrecruzam e se reiteram nos quesitos relacionados: ao acesso a internet e equipamentos informáticos; ambientação às plataformas e ao modelo

de ensino; exigência de novas competências para lecionação; importância da autonomia, principalmente a digital, e de gestão do tempo para estudos; aprendizagem de novas formas de integração entre estudantes, estudantes-professores, professores-professores; ausência do carácter coletivo-social da aprendizagem diante do isolamento do convívio escolar-universitário; exacerbação do individualismo.

Nestes aspetos, retomamos a relevante contribuição de Nóvoa (2020, 2021), tal como já apresentado, quanto às três tendências do modelo educacional inscrito na era digital, a reafirmar os processos de *domesticação*, *hiperpersonalização* e *digitalização* da educação. Ou seja, no conjunto da educação formal, bem como no Serviço Social, o distanciamento social aligeirou e agudizou um processo que já vem sendo discutido e colocado em questão por educadores comprometidos com a educação como um bem público, espaço de estímulo ao conhecimento e incentivo ao aprender a pensar.

Ainda cabe um destaque para a dimensão socioeconômica em relação aos impactos da pandemia no processo formativo das e dos estudantes, seja em função da ambiência apropriada para o estudo ou pelo acesso adequado a equipamentos e rede de internet. Uma importante reflexão que se coloca neste contexto a corroborar com nossas análises diz respeito aos estudantes internacionais também afetados em suas formações pela pandemia, tal como apontam as investigadoras Iorio *et al.*:

Tendo em conta a diversidade dos estudantes internacionais em Portugal, relativamente ao país de origem, género, idade, estado no ciclo de vida e classe social, é natural que os impactos da COVID-19 não sejam sentidos por todos com a mesma intensidade, afetando particularmente os indivíduos mais vulneráveis do ponto de vista económico e social. (Iorio et al., 2021, pp. 156).

Por outra perspetiva, de acordo com Luz et al. (2021, p.51) “[...] a utilização das tecnologias, exploradas nas aulas *online*, representam uma grande possibilidade de dinamização do ensino pós-pandemia, e que as competências digitais são estrategicamente importantes no contexto das transições ecológica e digital.” Quer dizer, identificamos nos estudos, tendências que atravessaram o período em que várias restrições foram implementadas para a população em geral e, especificamente para as e os estudantes, a apontar elementos reflexivos a corroborarem com a leitura crítica do cenário.

Considerações Finais

A continuidade do ano letivo no período de distanciamento social deflagrado pela pandemia

da Covid-19 foi possível por meio da incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICS) nos processos formativos da educação formal. No entanto, esta experiência também revelou inconsistências, incongruências e desafios que precisam ser enfrentados, tanto do ponto de vista técnico-operativo, quanto em relação aos rumos político-ideológico e pedagógico. Fato é que foi antecipada, em certa medida, a premência da atenção e aprofundamento por parte dos governantes e da comunidade acadêmica sobre a influência da digitalização nos sistemas de ensino.

As alterações metodológicas realizadas em função do ensino remoto (*online*) tiveram como referência a experiência do “ensino à distância”, entretanto, o modelo síncrono exige distintas adaptações para adequarem a formação no sentido de responder aos requisitos da aprendizagem em cada área do ensino, considerando as competências e habilidades correspondentes ao exercício profissional. Ou seja, as reconfigurações dos processos e percursos de ensino-aprendizagem devem ser sensíveis e atender as especificidades de cada profissão, bem como o perfil de profissional que se pretende formar.

Portanto, é incontornável que os desafios do processo de ensino e aprendizagem sejam explicitados trazendo à tona aspectos que contribuam para o conhecimento da realidade e a construção de caminhos inclusivos às e aos estudantes e toda a comunidade acadêmica. Neste sentido, do ponto de vista metodológico e operativo, destaca-se a importância de se criar maneiras a alcançar e envolver discentes, educadores e familiares na tarefa de construir um modelo de ensino que acolha o digital/TICs, sem perder do horizonte o convívio social, as interações, as construções coletivas, a capacidade argumentativa, a possibilidade da experiência com a diversidade (de pensamentos, étnico-cultural, sexual, religiosa), e com outras referências sociais e condição de classe.

No que tange a dimensão político-econômica, vale destacar que as condições materiais da população nem sempre são suficientes para adquirir acesso a internet de qualidade, equipamentos adequados e até formação digital, o que pressupõe um posicionamento político do Estado para que haja investimentos suficientes a garantir acessibilidade, conectividade e adaptabilidade aos novos tempos, a beneficiar o universo das e dos estudantes e da população em geral.

Ainda são pertinentes os apontamentos quanto aos dilemas éticos que envolvem o modelo de formação que tem como referência o uso das TICs, que circunda desde a (in)segurança

dos utilizadores das redes quanto aos seus dados pessoais, até os processos avaliativos e as desiguais condições de acesso das e dos estudantes. Tal dimensão também requer investimentos monetários em cyber-segurança; aprovação de legislações rigorosas que limitem o uso de informações das e dos usuários das plataformas para manipulação de dados e identificação de “perfis”; bem como a importância de aprimoramento dos processos avaliativos de maneira a alcançar o percurso da aprendizagem das e dos discentes, evitando-se os métodos excludentes.

Na particularidade do ensino superior, cujo nível de autonomia, capacidade cognitiva, de gestão e organização das e dos estudantes devem ser mais elevados, as dificuldades no processo de aprendizagem e adaptabilidade ao modelo remoto devem despertar a atenção e requerem compromisso e sensibilidade da comunidade acadêmica e dos governantes. No caso específico do Serviço Social, em que a formação de competências e habilidades pressupõem capacitação para a intervenção nas contradições do sistema e nas manifestações da questão social, é proeminente o significado de aspetos como: convívio, trocas de experiências, contato com a prática profissional, articulação de saberes, construção de rede etc. Portanto, somam-se os desafios gerais do ensino na era digital às singularidades da formação de assistentes sociais, a convocar-nos para a produção de conhecimento e estratégias concretas a responder as exigências do presente tempo histórico. Ressalta-se que a pesquisa empírica a ser realizada especificamente nos cursos de Serviço Social trará novos elementos e contributos para a reflexão e resultados quanto as assimetrias e desafios desta profissão diante das construções relacionadas à formação e ao exercício profissional para o enfrentamento da questão social.

Referências bibliográficas

- APSS (2018). Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal.
- Brito, E. B. C. (2012). As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal. Tese doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira.
- Carvalho, C.; Pontes, A. S. (2021). Algumas reflexões sobre o impacto da crise pandémica no Ensino Superior. Instituto Superior Técnico.
- Carvalho, M. I.; Carneiro, H. B.; Garcia, A. P.; Veiga, J. D. (2013). O sistema de ensino em serviço social pós Bolonha: uma visão crítica. *Revista Serviço Social*, v. 15, n.2, pp. 197-220.
- Carvalho, M. I.; Pinto, C. (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 121, pp. 66-94.

- Carvalho, M. I.; Teles, H.; Silva, T. (2017). Serviço Social em Portugal: da formação à profissão. Mimeo, pp. 1-32.
- Chauí, M. S. (2001). Escritos sobre a universidade. Ed. UNESP.
- Garcia, A. P. (2018). Serviço Social no ensino Graduado e Pós-graduado em Portugal. In Serviço Social em Educação, pp. 185-199.
- Gemelli, C. E.; Cerdeira; L. (2020). Covid-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In book: Janelas da Pandemia, pp.115-124.
- Iamamoto, M. V. (2003). O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 6a. Editora Cortez.
- Iorio, J. C., Silva, A. V.; Fonseca, M. L. (2021). O impacto da Covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: uma análise preliminar. Finisterra, 55(115), pp.153-161.
- Lima, L. C.; Azevedo, M. L. N.; Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a Avaliação a Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Revista Avaliação, v. 13, n. 1, pp. 7-36.
- Luz, F.; Fonseca, M.; Franco, D. (2021). Impactos do ensino remoto no ensino superior privado em Portugal: competências socioemocionais e digitais. Revista Lusófona de Educação, 54, pp. 49-64.
- Magalhães, P.; Gouveia, R.; Lopes, R. C.; Silva, P. A. (2020). O Impacto Social da Pandemia Estudo ICS/ISCTE Covid-19.
- Martins, A. M. C.; Carrara, V. A. (2014). Serviço Social português e brasileiro em diálogo. Revista Em Pauta, n. 33, v. 12, pp. 205- 227.
- Martins, A. M. C.; Santos, C. M. (2016). A formação do assistente social em Portugal: tendências críticas em questão. Revista Katálysis. v. 19, n. 3, pp. 324-332.
- Martins, A.; Tomé, R. M. (2019). Neoliberalismo e Serviço social português: impactos de Bolonha e das políticas de austeridade na formação e no trabalho. In: Serviço social na história: América Latina, África e Europa. (Orgs) Yazbek, M. C.; Iamamoto, M. V. Editora Cortez, pp. 384-408.
- Menezes, N. (2021). Ser assistente social: A formação académica em serviço social (Portugal) enquanto elemento estruturante e identitário. Revista Temas Sociais, n.1, pp.104-121.
- Montaño, C. (2020). A natureza do Serviço Social: Um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. Editora Cortez.
- Nóvoa, A. (2020). A metamorfose da escola. Revista Militar, v.72, n. 1, pp. 33-42.
- Nóvoa, A. (2021). A liberdade está no diálogo. Diálogos com António Nóvoa: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades entre Portugal e Brasil, Centro de Estudos Sociais, v. 28.
- OXFAM. (2022). Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/>. Acesso: 27 de agosto de 2022.
- Pastorini, A. (2004). A categoria “questão social” em debate. Coleção questões da nossa época. Editora Cortez, v. 109.
- Rodrigues, J. (2022). O Neoliberalismo não é um Slogan. Editora Tinta da China.
- Santos, S. B. Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. Revista Análise Social, v.XXI.
- Vieira, M. F; Silva, C. M. S. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. Brazilian Journal of Computers in Education, v. 28.

O Projeto Educativo Local em Évora: do diagnóstico à ação desejada e concertada. Lógicas de participação e de (co)construção de uma Cidade Educadora

Vera Lazana

Câmara Municipal de Évora (Divisão de Educação e Intervenção Social) /

Universidade de Aveiro (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores)

veralazana@cm-evora.pt

Resumo

Neste artigo, é apresentado o mais recente impulso no âmbito do Projeto Educativo Local (PEL) de Évora, uma cidade património da Humanidade e uma das primeiras cidades portuguesas a aderir à rede internacional das Cidades Educadoras. Este contexto enforma e influencia o que se pensa sobre e o que se faz a partir da Cidade como fonte e espaço de aprendizagem, no que concerne a estratégias de desenvolvimento local. Tendo como foco a educação não-formal no território, a ação futura do PEL está alicerçada num intenso processo participativo que, aliado à análise documental, possibilitou um diagnóstico estratégico ao nível das quatro áreas de intervenção, designadamente, da Educação para a Cidadania; Educação para o Património e Cultura; Educação para a Ciência e Ambiente e Educação para a Saúde e Desporto. Concretamente, foram recolhidos contributos sobre os desafios para a educação não-formal no território e propostas concretas de ação conjunta no terreno. Este exercício de reflexão e de síntese possibilitou um olhar crítico e simultaneamente construtivo (propõem a partir do que consideram como potencialidade), integrador (apresentam um cruzamento entre o PEL e os projetos educativos ou outros documentos orientadores destas instituições), conhecedor e solidário (passam a conhecer melhor as especificidades de cada instituição e possibilidades de se complementarem em ações conjuntas). Se é ao território, como um todo, que se reconhece a capacidade educadora, então os municípios devem garantir, também através do seu PEL, uma responsabilidade partilhada na construção de uma Cidade Educadora. Neste sentido, a auscultação dos atores locais, cujos resultados aqui se apresentam, revela-se essencial como forma de conduzir, desejavelmente, a uma atuação intencional, informada, concertada e valorizadora do espaço comum.

1. Enquadramento concetual e legislativo do Projeto Educativo Local

O Projeto Educativo Local (PEL) é um projeto estratégico que visa orientar a ação educativa dos municípios para a resolução de problemáticas num dado território. Envolve, portanto, um processo de planeamento intimamente ligado à sua concretização através da

mobilização e rentabilização dos seus vários recursos. Neste sentido, e transpondo o pensamento de Innerarity (2009) para quem a ausência de projeto é o que nos submete à tirania do presente, a existência ou não de um Projeto Educativo para o território é a diferença entre assumir uma ação apoiada numa lógica de sobrevivência à mudança ou de esperança na Cidade Educadora que se quer construir.

O conceito de PEL tem origem no movimento das cidades educadoras, inaugurado em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona. Em 1994 é fundada a Associação Internacional das Cidades Educadoras e em 1997 é elaborado e aprovado o PEL I também em Barcelona (Santos, 2009). Esta associação conta com mais de 500 municípios membros, entre os quais 90 portugueses e rege-se pelos atuais 20 princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Segundo este movimento, a diferença entre uma cidade educativa (que todas são) e uma cidade educadora é a intencionalidade.

A Cidade torna-se não apenas contexto de aprendizagem, mas também conteúdo e agente educativo. Para isso, tem que ser criado um projeto que envolva os vários atores do território, que gere afetividades e que lhes permita desenvolver um processo de transformação que resulte na construção de um projeto alternativo de educação no sentido de ser distinto do que for dominante.

O que poderá, então, levar a que o Projeto Educativo Local seja, ou não, considerado uma prioridade para os municípios?

As mudanças na sociedade atual têm reposicionado o papel tradicional do Estado e da Escola com consequências nas políticas educativas. A análise da legislação portuguesa mostra uma evolução também no papel dos municípios na educação, desde um papel mais periférico para passarem a ser entendidos como parceiros sociais e, a partir de 1996, com a criação das escolas TEIP, enquanto participantes na coordenação local da política em educação (Santos, 2009).

Concretamente, no que respeita ao PEL destaca-se ao nível da legislação portuguesa o Decreto-Lei 72/2015, no qual se faz referência ao, assim designado, “Plano Estratégico Educativo Municipal”, conferindo-lhe valor, e que define caber aos Conselhos Municipais de Educação apreciar os projetos educativos do município e da respetiva articulação com esse Plano Estratégico, bem como participar no seu processo de elaboração e atualização.

Contudo, o Decreto-Lei 21/2019, que concretiza o quadro de transferência de competências

para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais, não o refere, parecendo secundarizar o papel dos municípios na construção de um PEL.

Apesar disso, verifica-se que muitos municípios têm mantido e avançado com o seu Projeto Educativo Local ou Municipal, conforme opção na designação por esses municípios. Isso revela vontade política e um compromisso com a educação, sendo que surgem projetos de âmbitos diversos, porventura também pelos diferentes recursos disponíveis.

Portanto, o que poderá levar a que o PEL seja considerado uma prioridade para os municípios parece ser sobretudo essa vontade e compromisso com o desenvolvimento das pessoas, criando oportunidades para que participem ativamente nas mudanças que vão ocorrendo no território que habitam.

2. Planeamento: do conhecimento à ação

2.1. O Território como contexto e determinante

“Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e a quem servimos – a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer”.

(Paulo Freire – II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Gotemburgo, Suécia, 25-27 novembro, 1992).

Como Paulo Freire destaca, são as políticas que enformam as ações, daí resultando um conjunto de escolhas diferenciadoras dos municípios para os seus territórios, naturalmente também no que concerne à educação. Essas escolhas são, em grande medida, dependentes das características desse território, daí resultando, por exemplo, a opção por determinada prioridade em detrimento de outras. Com vista a uma melhor compreensão sobre as opções traçadas para o PEL pelo município de Évora, far-se-á uma breve caracterização deste concelho.

O município de Évora tem um território que corresponde a 1,4% do território nacional, residindo nele, de acordo com os dados provisórios dos Censos 2021, 53.591 indivíduos, repartidos por 12 freguesias. São quase tantos os habitantes com 65 anos ou mais (12.633) como os que têm entre 0 a 24 anos (12.709).

Este concelho possui 69 instituições de educação, ensino e formação, do pré-escolar ao

superior e, em termos do nível de ensino, verifica-se, entre 2011 e 2021, um aumento significativo do número de habitantes com nível secundário, pós-secundário ou superior.

Tabela 1 - População Residente em Évora por Níveis de Ensino

	<i>2011</i>	<i>2021</i>
Nenhum	10.227	6.956
1.º CEB	12.078	9.260
2.º CEB	6.646	5.134
3.º CEB	9.092	8.136
Ens. Secundário e Pós-secundário	9.589	12.425
Ens. Superior	8.964	11.680

Fonte: Dados provisórios Censos 2021

Évora é cidade Património Mundial da Unesco desde 1986 e um dos primeiros municípios portugueses a aderir à Associação Internacional das Cidades Educadoras (2001). Desde então, tem sido um membro ativo neste rede. A título de exemplo, refere-se que em 2009 Évora organizou o III Congresso Nacional das Cidades Educadora; integrou a Comissão de Coordenação da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras entre 2009 e 2015; criou o Gabinete Évora, Cidade Educadora (2012-2014) e assegurou a co-elaboração do documento “Contributos para a Construção de um Projeto Educativo Local de uma Cidade Educadora” (2015).

Mais recentemente, em 2019, foi criada a equipa multidisciplinar “Évora, Cidade Educadora” que envolve técnicos de oito serviços internos e está sob a tutela do Departamento sociocultural.

Um dos grupos temáticos da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras a que Évora aderiu foi o do PEL, caracterizado da seguinte forma no site da autarquia:

- **Um diagnóstico da oferta educativa do concelho.** Constitui-se como “mapa educativo” e repositório da oferta e projetos educativos do concelho, materializado numa plataforma online dinâmica e de fácil consulta;
- **Um instrumento de planeamento estratégico.** Fórum de auscultação da população e dos agentes locais que permitirá uma definição e planificação das políticas

educativas municipais;

- **Um projeto participativo e colaborativo, com todos e para todos.** Espaço de carácter transversal, de articulação e ação conjunta entre o município, a população e os diversos agentes locais;
- **Uma resposta a necessidades concretas da população.** Base para trabalhar a educação como algo intrínseco à cidade, conhecer e potenciar a identidade educadora do concelho e, desta forma, melhorar a qualidade das ofertas educativas;
- **Um veículo de fomento da coesão social.** Promotor do princípio da universalidade e igualdade do acesso à cultura e educação;
- **Um projeto de transformação social.** Vetor de transmissão de uma visão integrada da cidade e da sociedade, potenciador e facilitador da apropriação do espaço público pelos cidadãos, tanto nos seus aspetos educativos como sociais;
- **O instrumento de efetivação da Carta de Princípios das Cidades Educadoras.**

Esta caracterização evidencia a complexidade e abrangência do conceito e da ação e denota a assunção de um compromisso político que, neste caso concreto, é orientado para uma intervenção ao nível da educação não-formal.

2.2. O Documento orientador do Projeto Educativo Local de Évora

Salienta-se a importância do PEL enquanto instrumento de planeamento estratégico e, neste sentido, a existência de um documento com as principais linhas orientadoras contribui para uma clarificação da Política para a educação no território. Em termos concretos, um documento orientador agrega as várias ideias e propostas, possibilitando leituras comuns e facilitando uma desejável ação concertada.

O *Documento orientador do Projeto Educativo Local de Évora (2021-2024)* foi aprovado a 30 de março de 2021 em Conselho Municipal de Educação e subdivide-se em seis partes: o enquadramento concetual, a visão e a missão, os objetivos, a metodologia, o diagnóstico estratégico e a monitorização e avaliação. É assumido como um documento dinâmico e, portanto, sujeito a atualização e aberto a reformulações, caso se justifiquem.

Salienta-se que a visão que o município de Évora transporta para o seu PEL é, conforme consta neste documento, a “aposta numa educação não formal assente num maior conhecimento das potencialidades educadoras do território, de valorização do que é identitário e da colaboração intra e interinstitucional”, opção justificada pelo “exercício

daquelas que são as suas competências e em articulação com outros agentes e instituições locais” (idem, 2021).

Em linha com essa missão, são definidos os três objetivos gerais do PEL de Évora, a saber:

- a. Rentabilizar as potencialidades educadoras da cidade - enquanto sistema complexo e ao mesmo tempo como agente educativo permanente, plural e poliédrico - capazes de contrariar os fatores deseducativos e de contribuir para a formação integral de todos os cidadãos;
- b. Contribuir para uma intervenção sustentada e informada no domínio da educação no concelho;
- c. Contribuir para a concertação de sinergias, aprofundando o envolvimento da comunidade educativa com as forças vivas da cidade.

De acordo com o *Documento orientador do PEL de Évora*, estão previstas várias fases para o seu desenvolvimento. A sua identificação e respetiva calendarização são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Etapas do Plano de Trabalho

<i>Fase/Calendarização</i>	<i>Ações</i>
1ª Fase (mai.-set. 2019)	Sistematização e divulgação da oferta de educação não formal da autarquia Divulgação/ enquadramento da ação a desenvolver.
2ª Fase (set. 2019- mar. 2020)	Recolha de informação dos referenciais- Agrupamentos de escolas e Ministério de Educação Recolha de contributos (reuniões internas, de Conselho Municipal de Educação e nos Agrupamentos de escolas) Elaboração de proposta de eixos estratégicos
3ª Fase (abr. -set. 2020)	Recolha de contributos- fase 1 Elaboração de proposta de documento orientador
4ª Fase (out. 2020 - fev. 2021)	Análise e discussão interna de proposta. Elaboração do documento.
5ª Fase (mar. 2021)	Apresentação e aprovação do Documento orientador do PEL 2021-2024 e do núcleo executivo, em Conselho Municipal de Educação
6ª Fase (até dez. 2022)	Desenvolvimento de ações em consonância com o diagnóstico estratégico. Fase 2 de auscultação. Identificação de prioridades e definição conjunta de ações.
7ª Fase (jan. 2023 - jan. 2024)	Avaliação anual do PEL e (re) definição de estratégia futura. Definição de Plano de Ação para 2023 e 2024 e sua divulgação.
8ª Fase (jan. 2023- dez. 2024)	Operacionalização do Plano de Ação para 2022 e 2024 e a sua monitorização
9ª Fase (jan. 2025)	Avaliação do PEL e apresentação pública de resultados alcançados.

A análise da Tabela 2 permite perceber que este planeamento tem correspondência com as seis fases dos projetos educativos locais identificadas por Canário (1999), designadamente: nascimento, elaboração, articulação, avaliação, parcerias e reflexão crítica.

Para o período considerado entre os anos 2021 e 2024 o “nascimento” implicou a necessidade de conhecer as potencialidades, os recursos do território.

O diagnóstico estratégico do PEL de Évora alia a auscultação de atores (que será desenvolvida no ponto seguinte) à análise documental que tem por base os projetos educativos das instituições de educação e ensino, dados estatísticos facultados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e do Instituto Nacional de Estatística, bem como de outros documentos de planeamento mais recentes do território.

Em Évora, esse conhecimento tem resultado em alguns produtos, tais como os apresentados nas Figuras 1 e 2 , cuja informação compilada e sistematizada tem sido divulgada no concelho para possibilitar o seu acesso por todos os habitantes.

Figura 1 - Caderno de Oferta de Educação Não Formal da CMÉ



Figura 2- Observatório Municipal da Educação de Évora



A fase 2 – “elaboração” - respeita à escolha da estratégia de intervenção, portanto, à definição de prioridades e metas realizáveis. As escolhas do PEL de Évora estão vertidas no

seu Documento orientador, conforme tem vindo a ser referido ao longo deste texto.

A “articulação”, em Évora, está muito assente numa participação ativa de atores das várias instituições de educação, ensino e formação do concelho, atores privilegiados para o período temporal considerado entre 2021 e 2024. Essa participação, que será descrita mais adiante, converteu-se numa auscultação que possibilitou a análise e cruzamento dos projetos educativos destas instituições (explicitando os seus aspetos identitários e estabelecendo interrelações ao nível das prioridades, projetos e ações), bem como a definição de estratégias de envolvimento, mediante a identificação, por estes atores (representantes das instituições) de necessidades e de propostas de ação futura sobre a educação não formal no território.

A avaliação e monitorização do PEL de Évora ocorre através de uma reflexão alargada em espaços como o Conselho Municipal de Educação, em reuniões do Núcleo Executivo (conselheiros municipais, representantes da Câmara Municipal de Évora, Agrupamentos de escolas, Universidade de Évora e das Associações de pais e encarregados de Educação) e nas diversas instituições de educação, ensino e formação envolvidas, bem como pela aplicação de questionários de satisfação àqueles que usufruem das ofertas de educação não formal garantidas pelos diversos serviços do município nas quatro áreas de intervenção do PEL, ou seja, a Educação para a Cidadania, a Educação para o Património e Cultura, a Educação para a Ciência e Ambiente e a Educação para a Saúde e Desporto.

Canário (1999) salienta a importância das “parcerias” e, concretamente, de se refletir sobre como garantir uma relação de igualdade assente no mesmo tipo de direitos e de responsabilidades na construção e execução do PEL, de forma a manter o interesse de quem participa e a serem alcançados objetivos conjuntos. Em Évora, esta parceria tem início com a auscultação de atores, é consubstanciada numa sessão orientadora prevista ainda em 2022 para definição conjunta de um plano de ação e futuramente na agilização de procedimentos para concretizar essas ações.

Esta ação em parceria implica uma capacidade de auto-organização do território que passa pela valorização de potencialidades mas também por serem ponderadas eventuais insuficiências ao nível quer das competências, quer dos meios de atuação.

Em suma, o planeamento do PEL requer um conhecimento do espaço que está a ser considerado (localização, dimensão, evolução histórica, entre outros), quer da rede de

relações que a Cidade (educadora) estabelece a partir do movimento e da interação promovidos por cidadãos.

3. A participação cidadã como geradora de compromissos

3.1. Os processos participativos: benefícios, desafios e cuidados

A origem da palavra participação do latim *particeps* significa “aquele que tem parte em, faz parte de, toma parte, participante”, surgindo na literatura especializada entendimentos de participação como um princípio, um aspecto prático ou um fim em si mesmo, enquanto alternativa ou não (Couto, 2020).

Tomando como ponto de partida a identificação, por Santos (2009) da participação cidadã (aliada à transversalidade e à proximidade) como um dos três pilares dos projetos educativos locais e a importância do PEL como tradutor da vertente educativa do projeto estratégico de desenvolvimento local (Pinhal, 2006), percebe-se que esse desenvolvimento dependerá, em grande medida, de a participação ser motivada, esclarecida e qualificada. Apesar de se encontrar na literatura especializada diversos entendimentos sobre a forma de conduzir processos de participação cidadã, havendo, por exemplo, quem defenda que a tomada de decisões requer um conhecimento especializado que os cidadãos de forma geral não detêm e que não se lhes pode ser exigido (Fung, 2004), surge um maior número de referências às suas vantagens, entre as quais o estabelecimento de relações horizontais e de confiança, o estímulo para a tomada de decisões mais próximas das expectativas dos cidadãos, a corresponsabilização de agentes-chave para o bom desenvolvimento de políticas públicas ou, ainda, o seu contributo para uma cultura de heterogeneidade (Couto, 2020).

A despeito das várias vantagens apontadas, o processo participativo em contexto de PEL requer, como salienta Baptista (2021), a difícil tarefa de fomentar condições de “laço social” num mundo desenlaçado e um esforço “de concertação de decisões e com interesses contrapostos” (Santos, 2009, p. 37).

São, portanto, vários os desafios apontados aos processos participativos, entre os quais a insuficiência das competências e meios de atuação, a inquietação de saber quem participa e como, a escolha das prioridades, a falta de confiança em processos políticos, limitações administrativas (tempo, interesse dos cidadãos, representatividade, legitimação, etc.), uma

participação reduzida, a maior facilidade em manter o dominante (interesses) ou de ceder a alguns perigos, como é o caso da participação imposta, enganadora ou sem substância, por exemplo (Canário, 1999; Couto, 2020; Navarro, Cuesta e Font, 2009).

Assim sendo, e de acordo com a literatura especializada, importa garantir um conjunto de cuidados aquando do desenvolvimento de processos de participação cidadã em contexto de PEL, aqui sintetizados em doze pontos:

1. Garantir que o material e o simbólico caminham **juntos**. Importa ter em conta as aspirações e a capacidade de concretização e decidir a partir de ambas;
2. **Planear** e **antecipar**. É necessário pensar nos elementos necessários à sua operacionalização e acautelar o que pode acontecer no caso de uma quebra no processo;
3. **Divulgar** os processos de participação, pois não basta implementá-los;
4. Colocar em prática os **princípios** de compromisso, clareza, calendário, coordenação, prestação de contas e avaliação;
5. Reforçar as **relações** entre instituições públicas e os cidadãos;
6. Assegurar e fomentar **lideranças** (mecanismos de coordenação, capacitação dos intervenientes, etc.);
7. Entender a participação na sua diversidade (momentos, intervenientes, papéis, etc.), respeitando e valorizando as **diferenças** individuais na forma de participar;
8. Criar **oportunidades** de construção contínua de novos saberes e competências;
9. **Implicar** a todos na tarefa e não priorizar por proximidade de relações, atendendo antes ao interesse estratégico do projeto;
10. Definir **prioridades** e criar **metas realizáveis**;
11. Conseguir o **equilíbrio** entre a profundidade e a inclusão, através da análise da relação custos - benefícios do número de **participantes** na construção de consensos;
12. **Avaliar**. Não se deve sacralizar a participação: ela não é panaceia, nem é indispensável em todas as ocasiões (Canário, 1999; Cordeiro, Gama, Barros & Frias, 2017; Fuente, 2010; Izquierdo, 2007; Machado, 2021; Santos, 2009).

O ritmo acelerado do dia-a-dia, as suas exigências e o valor do tempo gasto parecem justificar uma mudança de foco, que passa do “desenvolver” (o quê) processos participativos para “cuidar” (como) estes processos, garantindo (ou procurando garantir)

não apenas o envolvimento presente, como também a disponibilidade dos participantes para outros envolvimento futuros.

Como nos lembra Cornwall (2008), o grande processo participativo pode ser ideal, em abstrato, mas na prática é difícil de atingir, o que pode gerar desinteresse e desânimo, pelo que a melhor participação requer momentos conjuntos, de proximidade, e a gestão cuidadosa quer das expectativas dos participantes no sentido de serem cumpridas promessas (os cidadãos participam e veem resultados, podendo participar neles) quer de conflitos de interesse.

3.2. A participação no contexto do Projeto Educativo Local de Évora

De acordo com o planeamento e a ação já desenvolvida, está prevista uma participação interativa e transformadora, ou seja, em que os participantes influenciam e partilham o controlo sobre iniciativas de desenvolvimento, assim como sobre as decisões e os recursos. As dinâmicas de organização definidas para a participação envolvem workshops, reuniões, *focus group*, *amig@ crític@*, visitas a instituições e a utilização de tecnologia.

A Câmara Municipal de Évora identificou os interlocutores privilegiados no período entre 2021 e 2024, mobilizando 34 instituições (algumas integradas em agrupamentos de escolas), públicas e privadas, dependentes ou independentes do estado, do pré-escolar ao ensino superior, incluindo o ensino artístico, a formação profissional e a oferta de nível superior para seniores.

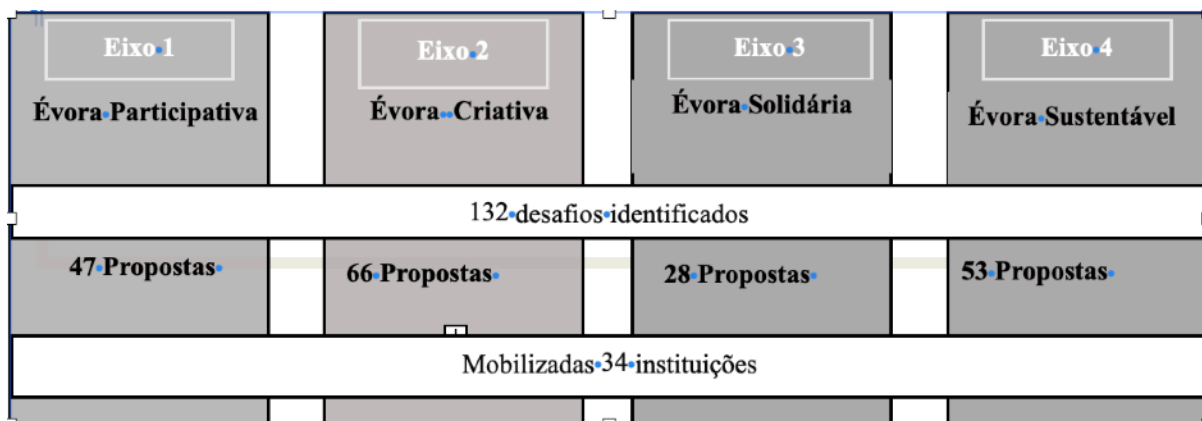
Foram incluídas as creches (ainda que sejam uma resposta social), visto que algumas destas instituições também incluíam a valência de pré-escolar, e realizadas reuniões com presidentes de juntas/uniões de freguesia.

No Documento orientador do PEL, são encontradas referências a uma participação faseada e crescentemente participada, possibilitando, após 2024, um envolvimento ainda mais próximo de outras instituições desta Cidade Educadora. Esta opção de uma operacionalização faseada e progressiva é justificada pela escassez de recursos humanos para conduzir o processo na autarquia, pela necessidade de consolidação do processo e maior facilidade de gerar consensos sobre projectos e ações concretas quando não há tanta dispersão.

Ainda assim, está prevista uma articulação com outros atores/instituições para operacionalização do Plano de ação para 2023 e 2024. A Figura 3 mostra o número de

propostas já apresentadas, por eixo da Cidade Educadora, para esse futuro plano de ação.

Figura 3- Propostas para Plano de Ação resultantes da Participação



As várias propostas foram relacionadas com os desafios anteriormente identificados pelas mesmas instituições relativamente à educação não-formal no território, daí resultando a sua organização em sete grandes temas: educação em rede, comunidade e educação, mobilidade e acessibilidade, adequação e complementaridade de ofertas, educação inclusiva, vida saudável e educação ambiental.

Não sendo possível reproduzir todas as propostas, apresenta-se como exemplos a preparação e envolvimento de “Guias do Património” (alunos e outros eborenses), com criação de roteiros por faixas etárias, a criação de vídeos de sensibilização para a preservação ambiental e patrimonial, tais como a limpeza dos espaços públicos, e a promoção de visitas de alunos às freguesias do concelho para um maior conhecimento patrimonial e cultural.

4. Considerações Finais

Com a maior amplitude de intervenção e de responsabilidades dos municípios sobre o seu território, agudiza-se a necessidade de as equipas autárquicas serem ainda melhor conhecedoras das realidades da sua comunidade. Essa caracterização começa por uma interrogação inicial para posterior definição das intenções e do caminho para concretizá-las. Caracterizar, neste contexto, implica questionar sobre o que se quer e como o conseguir, mas também, e em primeiro lugar, sobre o que existe e como rentabilizá-lo. De facto, um PEL pode justificar novos projetos e ações, mas também a necessidade de articular os já

existentes e de valorizar essa diversidade (Pinto, 2001).

Neste processo, as pessoas são os recursos endógenos mais importantes. São elas que rentabilizam os recursos locais e potenciam projetos; que apresentam propostas e procuram encontrar soluções dinâmicas para as dificuldades e é esta Cidade viva, dinâmica, conhecedora e com perspetiva de futuro a verdadeira Cidade Educadora.

Em Évora, a Cidade Educadora constrói-se diariamente, modifica-se, reergue-se e tem no seu interior um PEL que preconiza uma participação interativa e transformadora e que, de acordo com o seu Documento orientador vislumbra como grande desafio uma reflexão sobre o que se designa como Perfil de experiências e aprendizagens locais, ou seja, “o resultado da relação a estabelecer entre as potencialidades educadoras da Cidade (como espaço, conteúdo e agente educativo) de Évora e as experiências e aprendizagens consideradas essenciais para os cidadãos que se desenvolvem neste território” (idem, 2021). A (co)construção de uma Cidade Educadora trata-se, portanto, de uma ação intencional de reflexão contínua sobre o que se quer para o concelho, assentando no que lhe é identitário, pondo em relevo as potencialidades educativas do território e o papel dos diversos atores na sua rentabilização.

Referências bibliográficas

- Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) (2020). *Carta das Cidades Educadoras*. AICE
- AICE / Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (2015). *Contributos para a construção de um Local de uma Cidade Educadora*. RTPCE.
- AICE /RTPCE (2015). *Contributos para a construção de um Projeto Educativo Local de uma Cidade Educadora*. RTPCE;
- Câmara Municipal de Évora (2021). *Documento Orientador do Projeto Educativo Local de Évora (2021-2024)*. Câmara Municipal de Évora.
- Câmara Municipal de Évora (2022, 15 de setembro). O Projeto Educativo Local. <https://www.cm-evora.pt/municipio/projetos-municipais/pel-projeto-educativo-local/caracterizacao-do-projeto/>
- Coppini, R. B. (2006). Los proyectos educativos de Ciudad. *Gestión Estratégica de las Políticas Educativas Locais. Planificación Estratégica Urbana*. CIDEU – Centro IberoAmericano de Desarrollo Estratégico Urbano.
- Cordeiro, A. M. R., Gama, R., Barros, C., & Frias, M. (2017). Desenvolvimento e educação. O planeamento estratégico integrado como fator de transformação societal de um território. O caso do município da Lousã (Portugal). *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 9, 271-285;
- Cornwall, A. (2008) Unpacking “Participation”: Models, Meanings and Practices. *Community Development Journal*, 43, 269-283. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>
- Couto, F. (2020). *Participação de atores e desenvolvimento socioterritorial: a construção do currículo do ensino primário em Timor-Leste*. PROFEDIÇÕES, LDA. SBN 978-972-8562-80-9;

- Freire, P. (1992). II Congresso Internacional de Cidades educadoras, Gotenburgo, Suécia, 25-27, novembro, 1992.
- Fuente, J. M. R. (de la). Contra la participación: discurso y realidad de las experiencias de participación ciudadana. *Política y Sociedad*, v. 47, n. 3, p. 93-108, 2010.
- Fung, A. (2004). *Empowered participation: reinventing urban democracy*. Princeton University Press, eBook (EBSCOhost).
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos: una defensa de la esperanza política*. Estado y sociedad. Ediciones Paidós;
- Instituto Nacional de Estatística (2022) Censos 2021 – Resultados Provisórios. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Izquierdo, Ó. R. (2007). La ciudad educadora y la participación ciudadana. *Ánfora*, 14(22), 96-108;
- Machado, F. M. R. D. S. (2021). *Processos de ação pública na construção de instrumentos de planeamento municipal em educação: o caso do PEEM de Alvito* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S, Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação (da), M. M. G. A., Horta, M. J. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação;
- Navarro, C. J. Y; Cuesta, A. M.; Font, F. J. (2009) Municipios participativos? Participación política y ciudadana en ciudades medias españolas. *Opiniones y Actitudes*, 62. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Palassi, M. P., Silva, A. R. L., & Silveira, R. Z. (2017). Participação Cidadã Local: Reflexões a partir da Literatura Espanhola sobre o Tema. *Revista de Administração da UFSM*, 10(5), 774-791. DOI: 10.5902/19834659 17067
- Pinhal, J. (2006). A Intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp. 99-128). EDUCA.
- Santos, L.F.M.M(dos). (2009). *O Projeto Educativo Local numa "Cidade Educadora": dos princípios às práticas*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Decreto-Lei n.º 72/2015 da Presidência do Conselho de Ministros . (2015). Diário da República, I Série n.º 90/2015
- Decreto-lei n.º 21/2019 da Presidência do Conselho de Ministros (2019). Diário da República, I série, n.º 21/2019;

O PISA nas políticas educacionais brasileiras: reflexos da regulação supranacional

Marina Fátima Onyszko

Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Erechim, RS, Brasil.

marinaonyszko.mo@gmail.com

Edite Maria Sudbrack

Doutora em Educação e Pró-Reitora de Ensino da URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Erechim, RS, Brasil.

Resumo

O presente estudo¹ tem por objetivo evidenciar o protagonismo da avaliação de larga escala e a regulação supranacional operada pelo PISA/OCDE nas políticas educacionais brasileiras, por meio da análise dos elementos discursivos nelas presentes. Em termos metodológicos, trata-se de um trabalho de natureza qualitativa e abordagem sociocrítica, que foi construído por meio da análise documental. Para isso, foram eleitos três documentos principais, que constituem a legislação maior da educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as duas versões do Plano Nacional de Educação (PNE) implementadas no período pós redemocratização e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O protagonismo da avaliação de larga escala e a ação do PISA como regulador supranacional integram todos os documentos analisados. O fato é um dos reflexos do deslocamento do papel do Estado de provedor de bem-estar social para avaliador e articulador de políticas. A educação passa a estar, sobretudo, a serviço do desenvolvimento econômico.

Palavras-chave: Avaliação de larga escala. PISA. Regulação supranacional.

Introdução

Implementado e coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) alcançou abrangência mundial ao passo que o neoliberalismo foi tornado hegemônico pela globalização da economia.

Se trata de um mecanismo de avaliação em larga escala aplicado a cada três anos nos países que compõem a OCDE e em nações convidadas. O Brasil participa do exame desde sua primeira edição, no ano 2000. A avaliação é focada em conjuntos genéricos de competências que chama de letramentos: em leitura, matemática e ciências. Com isso, busca dizer “[...] até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da

¹ O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida com o fomento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

escolarização obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica.” (Brasil, 2020, p. 17).

A cada aplicação uma das três áreas cognitivas é o foco principal do exame. Em 2018, ano da edição mais recente, a área principal foi leitura. Com base no desempenho dos estudantes de todos os países participantes nesta área é que os famosos ranqueamentos gerados pelo certame são construídos. Tais resultados são amplamente divulgados pela mídia, por vezes com títulos sensacionalistas que contribuem com a responsabilização de escolas e docentes: “Pisa 2018: o Brasil está na turma do fundão. De novo.” (Vieira, 2019).

Assim, os resultados do PISA circulam de forma intensa nos discursos sobre educação, animam debates e legitimam medidas políticas (Carvalho, 2001). Toda essa credibilidade partida da criação de uma dependência funcional e simbólica nos mundos sociais que atinge. A força do PISA, enquanto instrumento de regulação, é a de operar a partir da participação, se consagrando como ponto de passagem obrigatório para os processos de coordenação da ação pública (Barroso & Carvalho, 2011).

Frente a esse contexto, o presente estudo objetivou evidenciar o protagonismo da avaliação de larga escala e a regulação supranacional operada pelo PISA/OCDE nas políticas educacionais brasileiras, por meio da análise dos elementos discursivos nelas presentes. Em termos metodológicos, trata-se de um trabalho de natureza qualitativa e abordagem sociocrítica (Sudbrack & Fonseca, 2021), que foi construído por meio da análise documental. Para isso, foram eleitos três documentos principais, que constituem a legislação maior da educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as duas versões do Plano Nacional de Educação (PNE) implementadas no período pós redemocratização e a Base Nacional Comum Curricular. (BNCC).

A primeira parte, a partir desta introdução, é composta por reflexões acerca da formulação e implementação de políticas públicas educacionais em território nacional bem como pelas influências exercidas sobre elas e os diferentes e complementares níveis de regulação.

Na sequência, por meio da análise da LDB e da primeira versão do PNE, discute-se o protagonismo que os mecanismos de avaliação em larga escala exercem sobre as políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da penúltima década do século XX. Por fim, aborda-se, por meio da análise do PNE atualmente em vigência (2014-2024) e da BNCC, o protagonismo exponencial do PISA/OCDE na tomada de decisão para a educação

brasileira.

A formulação e implementação de políticas públicas educacionais: esferas de influência e regulação

As políticas educacionais, em sua formulação e implementação, foram influenciadas desde sempre por decisões tomadas em diferentes níveis político-administrativos. Com isso, a compreensão e análise das decisões efetivadas em território nacional exige considerar instâncias para além do ministério da educação (Barroso, 2018).

A regulação dos sistemas educativos, conceituada por Antunes e Sá (2010) na senda de vários estudos, se dá por meio de um conjunto de mecanismos que definem regras e padrões para o funcionamento das instituições objetivando a harmonia de comportamentos individuais e coletivos. A mediação de conflitos e a redução das distorções que ameaçam a coesão social também figuram do *roll* de objetivos da regulação.

Analisando as mudanças que ocorrem nos processos de regulação das políticas educativas portuguesas, Barroso (2006) noticia a existência de três níveis de regulação que, embora diferentes, são complementares. O primeiro nível é constituído pela regulação transnacional: o conjunto de instrumentos, discursos e normas que são produzidos internacionalmente e incorporados pelos Estados como obrigação e/ou possibilidade de legitimar decisões.

A forma como o Estado e seus governos exercem o controle e a coordenação do sistema educativo por meio de normas que orientam a ação dos diferentes atores sociais constitui a regulação nacional, segundo nível. Essas normas são reajustadas a nível local, por meio de um jogo complexo de ações, negociações, estratégias e da ação de diversos atores. Esse (re)ajuste, por vezes não intencional, chama-se microrregulação local: o último nível de regulação (Barroso, 2006).

O advento da globalização, especialmente nas últimas décadas do século XX, trouxe uma economia global, constituída por todas as nações do mundo. Com isso, não triunfa uma nação hegemônica, mas o próprio sistema capitalista. A ação das instituições transnacionais e as mudanças na velocidade das transferências financeiras faz com que a economia global fuja ao controle até do país mais poderoso (Dale, 2004).

A partir desse contexto é noticiada por Dale (2004) a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). A AGEE implica a ação de forças

que operam transnacionalmente a fim de ultrapassar/romper as fronteiras nacionais e, ao mesmo tempo, reconstruir as relações entre as nações. É ditada, sobretudo, pelos organismos internacionais.

Banco Mundial, Unesco, Cepal e a cada vez mais abrangente Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estão entre as organizações internacionais que prescrevem a AGEE e operam como reguladoras transnacionais (Sudbrack & Fonseca, 2021). Tais organismos, conforme Oliveira (2020), especialmente a OCDE, protagonizam a orientação da agenda educativa global desde a segunda metade do século XX, orientados pela matriz do capital humano.

Dispondo de credibilidade no mundo todo, o PISA é considerado também pelo Estado brasileiro um instrumento de confiabilidade máxima para alicerçar e legitimar políticas educativas. De acordo com Sudbrack e Fonseca (2021), ao passo que se impõe como gerador de conhecimento para a tomada de decisão no âmbito da educação, com o pretexto de ter dados incontestáveis acerca do desempenho do país à disposição, o certame metamorfoseia-se num poderoso instrumento de regulação supranacional.

É esse, também, o entendimento de Oliveira (2020): o PISA/OCDE se constituiu o mais poderoso instrumento de regulação da atualidade. Conforme a autora, se trata de um movimento que objetiva determinar o que, por quem e para quem deve ser e se efetivar a educação no mundo. O protagonismo dos organismos internacionais, nomeadamente da OCDE, segue tendo papel central no fortalecimento de políticas cujo matriz é o desenvolvimento econômico.

Os atores nacionais brasileiros, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), com as grandes reformas que marcaram a educação do país ao longo da década de noventa e aderindo às recomendações internacionais, buscaram se desvencilhar da imagem de um Estado provedor de bem-estar social. Estado que, com isso, converteu-se em avaliador e articulador de políticas.

Tendo a função do Estado sido deslocada de provedor para avaliador, avaliação e responsabilização se tornaram as grandes protagonistas no quadro das políticas públicas educacionais e as principais narrativas do planejamento educacional (Sudbrack & Fonseca, 2021). Este fato pode ser constatado ao serem analisados os documentos que compõem a

legislação maior da educação no Brasil. A isso, destina-se a sequência do presente trabalho.

O protagonismo da avaliação de larga escala nas políticas educacionais brasileiras: o que dizem a LDB e o PNE (2001-2010)

Situada imediatamente abaixo da Constituição Federal, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a lei maior da educação no Brasil. Seus noventa e dois artigos versam sobre os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e o dever de educar, os níveis e modalidades de educação e ensino, os profissionais da educação, os recursos financeiros e as disposições gerais transitórias (Brasil, 1996).

Conforme Saviani (1999), a fixação de diretrizes e bases para a educação de um país significa, também, a prescrição dos parâmetros e princípios que nela se deseja implementar. Logo, estas bases revelam quais são as concepções de educação, sociedade e sujeito que fundamentam os ideais de nação vigentes no período.

O contexto de gestação e implementação da LDB, a partir da década de oitenta, foi permeado pelo reordenamento nas relações de classe, que passou a beneficiar muito mais os detentores de capital do que a força de trabalho. Essa nova relação estado-sociedade parte da orientação neoliberal. Os atores nacionais da época e a orientação por eles adotada marcaram um período com políticas claudicantes que tinham, por um lado, um discurso que reconhecia os processos educativos como fundamentais e, por outro, a redução significativa de investimento e o apelo à iniciativa privada (Saviani, 1999).

A origem do projeto original da LDB, de acordo com Saviani (2016), diferente de toda a legislação educacional brasileira anterior, foi iniciativa da comunidade educacional. Tramitando na Câmara dos Deputados, porém, o projeto passou por diversas alterações. Além disso, a aprovação da Câmara e da Comissão de Educação do Senado trouxe consigo uma manobra: o projeto original foi substituído por outro, imposto pelo MEC. A LDB, portanto, se distanciou das aspirações da comunidade educacional que primava por uma nova organização da educação nacional, orgânica e coerente.

Esse contexto, ainda, é caracterizado pelos expoentes na Nova Gestão Pública (NGP), também chamada de gerencialismo. Se trata da forma de gestão empresarial que, com a reforma do Estado, impacta as políticas sociais reorientando as práticas de gestão educacional. Decorre disso a ênfase na eficiência, na eficácia e na produtividade. Esse

fenômeno ocorre paralelamente à Reforma Educacional Global, que se alicerça nos resultados alcançados a partir das avaliações de larga escala e que alcançou expansão mundial por meio do acirramento da competição entre nações (Sudbrack & Fonseca, 2021). A governação supranacional, tendo assumido formas de autoridade sem precedentes (Dale, 2004), passa a operar, conforme Sudbrack e Fonseca (2021) disseminando um discurso que considera o gestor um resolvidor de problemas, que deve agir e governar por meio do monitoramento. A avaliação passa a ser a grande protagonista no âmbito da educação, fato que reafirma o deslocamento das funções do Estado.

A LDB, em seu artigo 9º ilustra esse cenário de forma precisa:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 1996).

Tendo a LDB assumido o caráter de lei geral, o Plano Nacional de Educação (PNE) se constituiu uma de suas principais medidas regulamentadoras. O Plano, de caráter global e operacional, abrange a organização da educação nacional e define ações que, traduzidas em metas, devem ser postas em prática no período de dez anos. Se trata de uma boa referência para evidenciar o que os atores nacionais estão considerando como prioridade (Saviani, 1998).

O primeiro PNE pós redemocratização esteve em vigência no período de 2001 a 2010. A lei que o aprovou, conforme Valente e Romano (2002), se alicerçou nas políticas impostas pelo Banco Mundial ao MEC. A aprovação teve vários vetos, especialmente no que tange à aplicação de recursos, influenciados pela área econômica do governo.

O texto introdutório desta versão do PNE informa que o país tem recursos financeiros limitados e que, por isso, é necessário construir constante e progressivamente a capacidade de oferecer uma educação que seja compatível, em extensão e qualidade, à dos países desenvolvidos. Assim, teriam sido definidas prioridades para o Plano, de acordo com o dever constitucional e com as necessidades sociais (Brasil, 2001).

Percebe-se, já no texto introdutório, um dos reflexos da regulação supranacional nas políticas educacionais brasileiras. O Plano evidencia a comparação com outras nações, nomeadamente as mais desenvolvidas, e a necessidade de alcançá-las em termos de extensão e qualidade. A divulgação dos *rankings* e resultados a partir das avaliações

estandardizadas contribuem significativamente com a adoção desse ideário.

Entre as prioridades elencadas pelo PNE 2001-2010 está o

“5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.” (Brasil, 2001).

O diagnóstico da realidade é de grande importância para a tomada de decisão, sobretudo em realidades desiguais como a do Brasil. No entanto, o enfrentamento dos desafios que se impõem à promoção da equidade exige mais do que a priorização dos processos de coleta e difusão de dados. Processos estes que, por vezes, trazem em seus critérios de exclusão potentes mecanismos de invisibilização.

Nota-se, nas análises realizadas a partir da LDB e do PNE (2001-2010), que o deslocamento do papel do Estado de provedor de bem-estar social para avaliador e articulador de políticas tem se concretizado, na educação brasileira, desde o advento da globalização neoliberal, especialmente a partir dos anos oitenta do século XX. As avaliações de larga escala passam a protagonizar o período.

A partir de 2010, ano em que se encerra a vigência do primeiro PNE, se intensifica a influência do PISA/OCDE em território nacional. O exame, disseminado ao mundo todo ao passo que o neoliberalismo foi tornado hegemônico pela globalização da economia, guarda relações muito próximas com a tendência de que é fruto. A essa reflexão, se destina a parte seguinte do presente trabalho.

A OCDE E O PISA Em Território Brasileiro: Protagonismo Exponencial

Quatro anos após o fim da vigência do PNE 2001-2010, foi publicada no Diário Oficial da União a Lei que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Com vigência decenal (2014-2024) e uma redução significativa no número de metas em comparação ao anterior, o plano manteve a abrangência e o ideário da tendência neoliberal para a educação.

Neste documento, mais do que nos anteriormente analisados, é possível perceber que a ideia de melhoria da educação básica está diretamente atrelada ao desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala. Evidencia-se, ainda, a credibilidade atribuída pelo Estado brasileiro ao PISA. A estratégia 7.11 da meta 7 do Plano objetiva melhorar o desempenho

dos estudantes brasileiros no exame.

Meta 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções [...] (Brasil, 2014).

O Plano, ainda, reconhece que se trata de um instrumento reconhecido internacionalmente e de referência para a tomada de decisão. As projeções da estratégia 7.11 objetivavam que os estudantes brasileiros alcançassem, na última edição do PISA, realizada em 2018, a média 455. No entanto, as projeções não foram assertivas e a média chegou a 400, 55 pontos abaixo do esperado (Brasil, 2020).

As projeções para o PISA bem como outros objetivos do PNE esbarram na não concretização de suas metas estruturantes, entre as quais estão a universalização do acesso à educação básica, a redução das desigualdades educacionais e a destinação adequada dos recursos financeiros.

Tendo o PNE reconhecido o PISA como um instrumento de máxima confiabilidade para alicerçar e legitimar a tomada de decisão no país, seguindo um processo histórico que galvaniza a avaliação como protagonista do planejamento e da política em educação, cabe olhar quais são as influências do exame na mais recente e impactante medida política implementada para a educação em território brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A implementação de uma base nacional comum para a educação do Brasil é um objetivo que permeia toda a legislação anterior a ela. A Constituição Federal já previa, em seu artigo 210, que os conteúdos do Ensino Fundamental deveriam ser fixados por meio de uma base comum e nacional (Brasil, 1988).

A LDB, por sua vez, regulamenta a referida base no artigo 26 (Brasil, 1996). A adoção da BNCC está, também, entre as vinte metas estabelecidas pelo PNE atualmente em vigência (Brasil, 2014). Frente a essa trajetória, a base foi homologada em 2017 e distingue-se das anteriores e ainda vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sobretudo num aspecto: a BNCC tem caráter normativo.

O documento define “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica [...]” (Brasil, 2017, p. 7). O discurso que permeou o processo de elaboração e implementação da base enfatizava uma suposta ampla participação de educadores e da comunidade educacional, de todas as unidades da federação nas discussões.

A BNCC codifica as aprendizagens necessárias aos estudantes da contemporaneidade. Assim, acaba por ditar quais são os conhecimentos que valem mais (Sudbrack & Fonseca, 2021). O fato é ilustrado pela necessidade de interferência e pelas grandes mobilizações da comunidade educacional com o objetivo de assegurar que as humanidades, as artes e educação física se mantivessem nos currículos.

De acordo com a retórica presente no documento, as aprendizagens construídas na educação básica devem “[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8).

Tais competências são definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 8) como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

É na opção pela utilização da noção de competências que, num primeiro momento, a BNCC se aproxima do PISA e evidencia a influência do exame. A principal política curricular brasileira, quando justifica a ênfase atribuída ao seu conjunto de competências, afirma que a opção se deu pelo fato de ser também esse “[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) [...]” (BRASIL, 2017, p. 13).

O PISA, conforme Bart e Daunay (2018), não direciona seu interesse aos conteúdos e conhecimentos das disciplinas escolares, mas aos letramentos, definidos como conjuntos genéricos de competências. O exame, assim, não considera as competências como ferramentas de que os estudantes dispõem no período em que foi aplicado, mas como aptidões que julga serem necessárias e úteis para uma vida futura e o mercado de trabalho.

É esse, também, o ideário em que se assenta a BNCC. A competência 6, entre as 10

principais elencadas pela base, ilustra esta reflexão. Espera-se que os estudantes sejam capazes de

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017).

A utilização de expressões como competências, relações próprias do mundo do trabalho, projeto de vida, preparação para o futuro, entre tantas outras, ilustram a hegemonia do ideário neoliberal, possibilitada pela globalização da economia. Neoliberalismo que, de acordo com Dardot e Laval (2016), fabrica uma nova racionalidade, configurada pelo esgotamento da democracia liberal, que determina novas formas de ver o mundo, e, conseqüentemente, a educação.

Conforme os autores, para além de uma ideologia ou de uma política econômica, o neoliberalismo é, sobretudo, uma racionalidade. Assim, não estrutura e organiza apenas a ação dos governantes, mas a própria conduta dos governados (Dardot & Laval, 2016). Fruto desse contexto, o PISA atende aos propósitos de uma economia baseada no conhecimento (Sudbrack & Fonseca, 2021).

Considerações finais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) evidencia que o apreço dos atores nacionais pelos mecanismos de avaliação de larga escala para a definição de prioridades marca a legislação educacional brasileira desde a época de gestação e implementação de sua lei maior.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) pós redemocratização segue essa tendência. A retórica presente no documento afirma que os recursos financeiros do país são indeficientes e que, portanto, é necessária a definição de prioridades. Entre elas, está a avaliação e o aprimoramento dos processos de coleta e difusão de dados, considerados indispensáveis à gestão do sistema educacional e à melhoria do ensino.

O PNE atualmente em vigência evidencia de forma enfática a credibilidade atribuída pelos atores nacionais ao PISA/OCDE. A estratégia 7.11 o descreve como um instrumento de referência para a tomada de decisão em nível nacional, internacionalmente reconhecido. Assim, toma como imprescindível a melhoria do desempenho dos estudantes no exame.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguiu os moldes do PISA ao elencar as principais aprendizagens para os estudantes do país: a noção de competências foi adotada porque essa é também a abordagem da OCDE e do exame. Além disso, outra aproximação entre BNCC e PISA pode ser notada no objetivo de preparar para o futuro, tomado como sinônimo de mercado de trabalho.

Trata-se de um processo histórico que teve início ao passo que o neoliberalismo foi tornado hegemônico pela globalização da economia. Com o deslocamento do papel do Estado de provedor para avaliador e articulador de políticas, a avaliação se tornou a grande protagonista no quadro das políticas e do planejamento educacional. A educação, assim, foi direcionada ao crivo da economia.

Referências bibliográficas

- Antunes, F. & Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-486. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300006&lng=en&nrm=isso.
- Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. *Educa*.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, 39 (145), 1075-1097. <https://www.scielo.br/j/es/a/PbNMg5wwsMwTQzY3XXdkpcK/?format=pdf&lang=pt>.
- Barroso, J., Carvalho & L. M. (2011). Apontamentos sobre os ‘novos modos de regulação’ à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 2(36), 9- 36. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Barroso.pdf.
- Bart, D & Daunay, B. (2018). Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. *Mercado de Letras*.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. (2017). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Brasil no Pisa 2018. (2020). https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf.
- Carvalho, L. M. (2011). O espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Fundação Manuel Leão.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt&format=pdf>.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo.

Lei das diretrizes e bases da educação nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Lei n. 10.172, de 09/01/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. (2001). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. (2014). <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Oliveira, D. A. (2020). Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Vozes. Saviani, D. (1998). Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Autores Associados.

Saviani, D. (1999). A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Autores Associados.

Saviani, D. (2016). O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, 10(19), 379-392. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2002). *Política Educacional*. DP&A. Sudbrack, E. M. & Fonseca, D. M. R. (2021). *As razões do PISA: regulações transnacionais e indução de políticas educativas*. CRV.

Valente, I & Romano, R. (2002). PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação e Sociedade*, 23(80), 96-107. <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?format=pdf&lang=pt>.

Vieira, M. C. (2019). Pisa 2018: o Brasil está na turma do fundão. De novo. *VEJA*. <https://veja.abril.com.br/educacao/pisa-2018-o-brasil-esta-na-turma-do-fundao-de-novo>.

A Constituição Narrativa sobre Educação Híbrida na Educação Básica do Ceará-Brasil

Vagna Brito de Lima

Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

vagna.lima@prof.ce.gov.br.

Jacqueline Rodrigues Moraes

Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

Karine Pinheiro de Souza

Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

Maria Elizabete de Araújo

Assessoria de Gabinete da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE)

Resumo

Esta pesquisa analisa a trajetória da constituição narrativa sobre educação híbrida no contexto da última etapa da educação básica no estado do Ceará-Brasil - Ensino Médio, materializada nas ações, programas e projetos da política educacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) no marco temporal de 1998 a 2021. A problemática levantada partiu da necessidade de compreender: Qual a gênese da Educação Híbrida e como esta vem sendo usada no âmbito do isolamento social imposto pela Covid 19? A investigação de cunho qualitativo, sistematizada por procedimentos de estudo de caso associado à abordagem da análise bibliográfica e documental sob a lente da análise de conteúdo (BARDIN, 1995), realizou-se a partir de análises dos documentos nacionais - Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida (BRASIL, 2021), Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE (BRASIL, 2021) - documentos organizados pela Seduc-CE: Guia de orientações sobre o ensino remoto/híbrido na rede pública estadual de ensino do Ceará 2021.2, Diretrizes para o ano letivo de 2022 e investigações de autores cearenses. Considera-se educação híbrida a partir das contribuições dos estudos culturais (CANCLINI, 2003; BURKE, 2003) e curriculares (LOPES, 2005). Os resultados apontam para evidências de que educação híbrida na rede estadual do Ceará se constitui por meio de diversas iniciativas, bem como pela implementação de políticas educacionais de reorganização do currículo (VIDAL; VIEIRA, 2016) para além do uso de tecnologia digital da informação e comunicação como recurso didático-pedagógico, desde os últimos anos do século XX (SANTOS, 2005). Conclui-se que as articulações entre as diferentes perspectivas epistemológicas repercutem na necessidade de recontextualização do currículo, na mobilização de diferentes possibilidades de cocriações no processo de ensino-aprendizagem entre professores-estudantes, estudantes-estudantes e professores-professores, o que requer uma leitura crítica e ações que levem em consideração as diferentes realidades e potencialidades da educação.

Palavras-chave: Educação híbrida. Re-contextualização curricular. Digitalização e humanização. Políticas educacionais.

Introdução

A Educação Básica no Brasil, nos últimos anos, está imersa em um processo de reforma ou contrarreforma (FERREIRA, 2017). Neste campo, considera-se, sobretudo, o Ensino Médio. Tal “reforma” consiste nos desdobramentos do projeto político neoconservador em

curso no contexto brasileiro desde 2016. Nesses termos, compreende-se que “os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano” (FERREIRA, 2017, p. 287). Em oposição a um “projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens” (FERREIRA, 2017, p. 287).

Em meio ao cenário de “reforma” educacional, iniciado com a edição da medida provisória de nº 746, de julho de 2016, posteriormente transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, culminou com a situação sanitária provocada pela pandemia da Covid 19 que intensificou as desigualdades sociais, políticas e sanitárias já existentes no Brasil. Contexto esse que acentuou a demanda por infraestrutura técnica e tecnológica para apoiar a educação nas condições de isolamento social imposto pela pandemia da Covid 19 para toda a humanidade.

Nos dizeres das pesquisadoras cearenses (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 4), considera-se que “o Ensino Médio brasileiro, para sua desejada universalização, com qualidade e equidade, é o grande desafio que temos a enfrentar”.

Nesse meandro, a problemática que mobilizou a presente investigação e que resultou no presente artigo, parte da necessidade de compreender - Qual a gênese da categoria Educação Híbrida e como foi usada no âmbito do isolamento social imposto pela Covid 19? Para os fins metodológicos desta pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico e documental sobre a Educação Híbrida, tomando como base os documentos nacionais - Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida (BRASIL, 2021), Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE (BRASIL, 2021) - os documentos organizados pela Seduc-CE: Guia de orientações sobre o ensino remoto/híbrido na rede pública estadual de ensino do Ceará 2021.2, Diretrizes para o ano letivo de 2022, bem como os dados das pesquisas de mestrado e doutorado das autoras sobre as políticas educacionais implementadas na rede pública estadual do Ceará e o breve levantamento de trabalhos acadêmicos realizados sobre a temática investigada.

Portanto, o presente ensaio apresenta as evidências encontradas nos documentos das políticas educacionais da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc-CE) sobre a mobilização de políticas de inovações educacionais, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como indicadores da constituição da narrativa da

educação híbrida, atualmente emergente.

O artigo está sistematizado em cinco seções: introdução, a contextualização do *locus* de pesquisa, denominado como o panorama da política educacional cearense como contexto de análise, a descrição da metodologia, a análise e discussão dos resultados apresentados como as evidências de suporte tecnológico à educação cearense e as considerações finais.

O panorama da política educacional cearense como contexto de análise

A política educacional cearense, que se materializa nas redes públicas de ensino estadual e municipais (184 municípios), tem chamado a atenção pelos resultados cada vez mais equânimes e inclusivos. Nos últimos anos, o estado tem alcançado metas consideradas satisfatórias no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o qual reúne, os resultados de dois conceitos para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos resultados obtidos por meio de dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse quesito, o estado vem apresentando em sua série histórica uma evolução no que se refere às metas de aprendizagem estabelecidas (BRASIL, 2022). Portanto, compreender como se materializam as políticas educacionais cearenses inspira o desejo investigativo, com vistas a identificar as evidências que podem iluminar a materialização de novas experiências educacionais. Para efeito deste ensaio reflexivo, dedicaremos-nos a compreender como se materializou a constituição da categoria Educação Híbrida, e se essa é uma narrativa emergente das demandas provocadas pelo isolamento social imposto pela Covid 19.

Na direção de contextualizarmos o *locus* da pesquisa, apresentamos uma breve contextualização da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), que atende 423 mil estudantes no ensino médio, distribuídos em 728 escolas, dentre as quais, 277 oferecem atendimento em tempo integral. Destas, 155 são de Ensino Médio Regular em Tempo Integral (EEMTI) e 122 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), sendo mais 451 escolas distribuídas em diferentes modalidades de ofertas (escola regular, escola do campo, escola quilombola, escola indígena e escola para jovens e adultos), com aproximadamente mais de 12 mil professores (CEARÁ, 2020).

No ensino fundamental, é mantido um regime de colaboração¹ entre o Estado e os municípios, com efetiva política educacional por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em maio de 2007 pela Lei nº 14.026 (17/12/2007), com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os sete anos de idade.

Metodologia

A metodologia desenvolvida para este artigo tem com base um estudo qualitativo, por meio de uma análise documental que segundo Laurence Bardin (1977) acontece pela classificação-indexação, organização e análise de conteúdo de documentos, que segundo a autora:

é a representação condensada da informação , para consulta e armazenagem , o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem(conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não mensagem (Bardin, 1977, p.46).

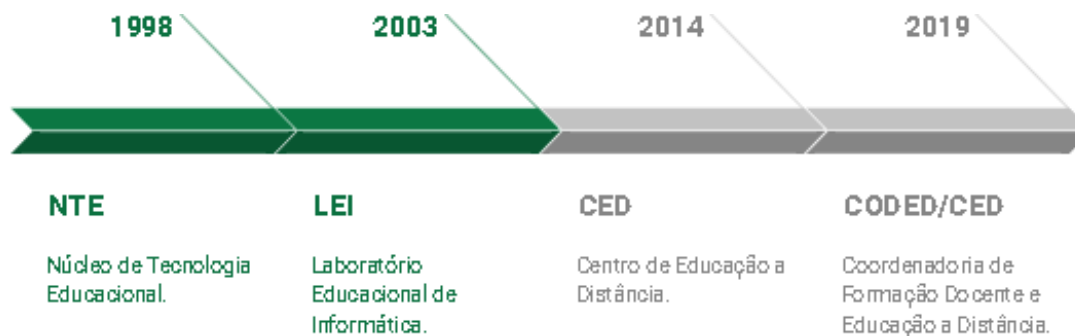
Para alcançar o objetivo deste estudo foram selecionados documentos pouco pesquisados cientificamente, além do estudo do contexto dos mesmos, seus autores, sua autenticidade que, por estarem em sites governamentais, geram a confiabilidade dos dados. Após a seleção, foram listados, com suas respectivas palavras-chave e excertos que elucidam a constituição narrativa sobre educação híbrida no contexto da última etapa da educação básica no estado do Ceará-Brasil - Ensino Médio.

Evidências de suporte tecnológico à educação cearense

Parte-se do pressuposto de que a Educação Híbrida envolve o uso de diversos recursos didático-pedagógicos, sejam eles tradicionais, sejam modernos, analógicos, sejam digitais. Identifica-se que a Seduc vem construindo uma educação pautada em programas, projetos e ações que buscam a inserção de tecnologias variadas, dentre elas, as digitais. Um exemplo foi a implementação dos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE (1998) que subsidiou a idealização e realização de novas ações como: Laboratório Educacional de Informática - LEI (2003); Centro de Educação a Distância - CED (2014); Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância - Coded (2019), com o objetivo de apoiar o processo de ensino e aprendizagem nos estabelecimentos de ensino.

¹ Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV-_PAIC.pdf>. Acesso em 30 set de 2022.

Figura 1 - Linha do tempo políticas de suporte tecnológico.



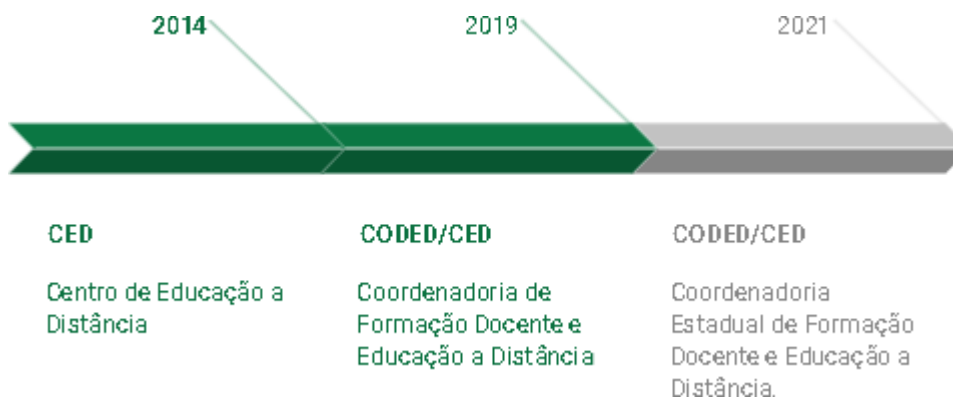
Fonte: Coded/CED (2021).

No que consiste à institucionalização da Educação a Distância (EaD) na Educação Básica do Ceará, cabe um destaque para a criação do Centro de Educação a Distância (CED), em 2013, pelo Governo do Estado, com funcionamento a partir de 2014, o qual passou por uma reestruturação (Lei nº 16.710 de /2018) no final do ano de 2018, sendo, no início de 2019, instituída a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), por meio do Decreto nº 32.959 (13/02/2019²).

Em 2021, por meio do Decreto Estadual nº 33.897 (05/01/2021), a referida Coordenadoria passou a ocupar o status de Coordenadoria Estadual no organograma organizacional da Seduc-CE, com a competência central de fornecer o apoio à inovação e à modernização do processo de ensino e aprendizagem, fomentado pela formação docente, ofertada sistematicamente à rede de escolas públicas estaduais, com o apoio das Credes/Sefor e das escolas públicas municipais, por meio do regime de colaboração (Coded/CED, 2021).

² Ver NETO, NETO, Hermínio Borges; TORRES, Antonia Lis de Maria Martins; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; MOREIRA, Marília Maia (Orgs.). EaD no Estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35467-ead-no-estado-do-ceara-brhistoria- memoria-e-experiencias-formativas-i-br-brcolegao-sequencia-fedathi-volume-5>. Acesso em: 14 nov. 2021. Hermínio Borges; TORRES, Antonia Lis de Maria Martins; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; MOREIRA, Marília Maia (Orgs.). EaD no Estado do Ceará: história, memória e experiências formativas II. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/ead-no-estado-do-ceara-historia-memoria-e-experiencias-formativas-1-ed- 2021/artigo/391dd6ab-d026-4513-bdd3-a6183e8c73a1>. Acesso em: 14 nov. 2021

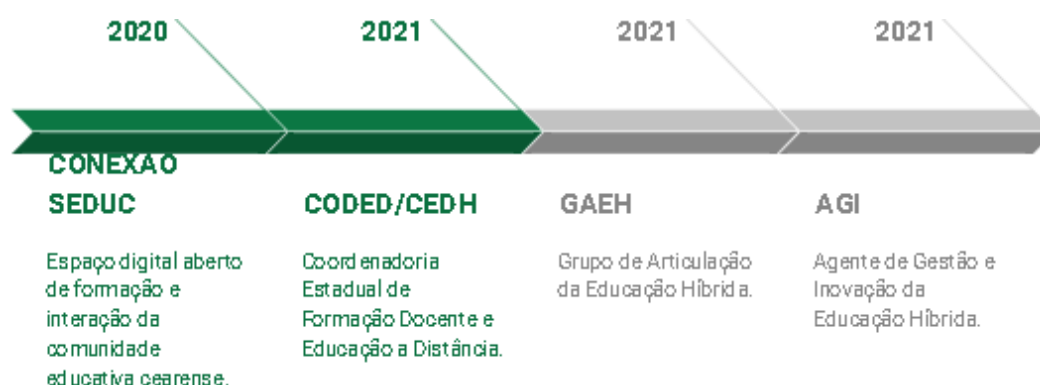
Figura 2 - Linha do tempo Coded/CED



Fonte: Coded/CED (2021).

Anteriormente, convém mencionarmos a experiência de criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), em 1998, nas 23 regionais do Estado, com o objetivo de mobilizar a formação de professores para uso das tecnologias aplicadas à educação e, em 2003, a implementação dos Laboratórios Educacionais de Informática (LEI) nos estabelecimentos de ensino.

Figura 3 - Inovações educacionais



Fonte: Coded/CED (2022).

Em 2020, o advento da pandemia que assolou o mundo trouxe consigo grandes desafios para o cenário educacional mundial; e no Brasil não foi diferente. No estado do Ceará, a determinação oficial de isolamento social, a partir de 17 de março daquele ano, desafiou os estabelecimentos de ensino, seus gestores e professores a buscarem ou intensificarem inovações, adaptações e abordagens para subsidiar as práticas pedagógicas.

Diante do cenário posto, a Secretaria da Educação do Estado, por intermédio da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) implantou algumas iniciativas e, dentre elas, a Conexão Seduc. Uma ação que objetiva, desde 2020, ser um espaço de diálogo virtual em que pesquisadores, educadores, gestores, estudantes, parceiros e instituições da área educacional compartilham e disseminam experiências e boas práticas desenvolvidas nesse contexto.

O cenário de pandemia exigiu da Seduc acelerar o passo e normatizar ações que já vinham sendo desenvolvidas pela rede. Para dar visibilidade e concretude, foi publicada a Lei nº 17.572 (22/07/2021), que criou o Programa Ceará Educa Mais. A mesma é composta de 25 ações estruturantes para o ensino médio. Dentre elas, destaca-se a Educação Híbrida que visa:

preparar os estabelecimentos de ensino, com o apoio do Agente de Gestão da Inovação Educacional – AGI, para a transformação educacional impulsionada pela cibercultura que impulsiona a educação para novas e diferentes formas de ensinar e aprender, combinando tempos e espaços individuais e grupais, presenciais e digitais, mesclando o aprendizado presencial com o aprendizado a distância, utilizando-se métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para estimular o aprendizado, com foco no combate à desigualdade, fomentando a colaboração e o alinhamento da rede e a formação dos profissionais da educação para que desenvolvam neles mesmos e nos alunos as competências e habilidades necessárias para a educação mediada pelas TDICs (Programa Ceará Educa Mais, 2021).

Com essa decisão acerca do lugar que a educação híbrida passa a ocupar como política estratégica para o ensino médio, a partir de 2021, implementou-se, também os Agentes de Gestão da Inovação Educacional (AGI), nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e das Superintendências Estaduais das Escolas de Fortaleza (Sefor), com o objetivo de serem um suporte com conhecimento no uso pedagógico de tecnologias e metodologias educacionais para apoiar os estabelecimentos de ensino médio no planejamento e implementação da ação pedagógica permeada por práticas educacionais inovadoras. Também, para implantação ocorrer de forma gradual e construída com a própria rede, estruturou-se o Grupo de Articulação da Educação Híbrida (GAEH), composto por atores sociais de diferentes níveis de atuação na rede de ensino.

Apresentadas as motivações e o cenário que tornam a proposta de investigação relevante, considerando o momento histórico e propulsor de possíveis mudanças no currículo que irão além da implementação do Novo Ensino Médio, busca-se levantar a problematização

acerca do tema.

Após essa contextualização política, para responder ao objetivo geral proposto, elencamos os documentos selecionados para serem estudados para fins científicos, conforme a tabela a seguir:

Tabela - Análise Documental

Documento	Excertos	Evidências
Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)	Ambiente de aprendizagens que foram criados no decreto nº 24.790 (10/12//1998). Considerado como espaço de sala de aula para capacitação dos professores, para o fortalecimento da ação pedagógica e da gestão escolar.	A implementação gerou uma grande expectativa na implantação das políticas de inclusão digital. Embora sua atuação seja local em cada regional, sua ação formativa também dependia do apoio dos projetos federais. Ressalta-se que, apesar de não tratar do conceito de híbrido, compreende-se que houve integração das TDIC no currículo.
Centro de Educação a Distância (CED)	Instituído por meio da Lei no 15.321 – (DOE 08/03/2013), compete ao Centro de Educação a Distância desenvolver, prover suporte, gerar e receber atividades de Educação a Distância – EAD, de modo a viabilizar o ensino, a pesquisa, a inovação e a extensão em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, nas diversas modalidades de EAD, utilizando conteúdos de voz, dados, imagem e escrita.	Um equipamento voltado para mobilizar a educação a distância no estado do Ceará.
Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED)	Instituída por meio do por meio do Decreto Estadual no 33.897 (05/01/2021), tem como competência central o apoio à inovação e à modernização do processo de ensino e aprendizagem fomentado pela formação docente ofertada sistematicamente à rede de escolas públicas estaduais, com o apoio das Credes/Sefor e as escolas públicas municipais por meio do regime de colaboração.	Tem como objetivo precípua desenvolver, implementar e acompanhar a formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino do Ceará por meio das modalidades presencial, semipresencial e a distância, além de ofertar cursos de aperfeiçoamento complementar para os estudantes.
Guia de apoio aos estudos domiciliares. ³	Instrumento para auxiliar as redes estaduais no ensino remoto. No referido documento, não consta a categoria educação híbrida, pois fora escrito no início do ensino remoto, em que se destaca que a carga horária correspondente aos dias letivos, será substituída por meio de atividades a distância/domiciliares, que utilizem estratégias de ensino e acompanhamento da aprendizagem de forma remota. (SEDUC, 2020, p. 3)	Primeiro documento publicado pela Seduc-CE para orientar a rede de ensino no momento inicial da crise provocada pela Covid 19. A categoria "estudos domiciliares" aparece com a ideia do que posteriormente vai se constituindo como ensino remoto, ensino remoto emergencial, ensino remoto/híbrido, conforme foi analisado nos documentos.

<p>Guia de Possibilidades de Organização Pedagógica no Período Remoto/Híbrido. (SEDUC, 2020, s/n) ⁴</p>	<p>Nesse sentido, as práticas pedagógicas do ensino remoto e híbrido são pautadas pela personalização do ensino, em que o aluno é colocado no centro do processo e o professor delimita sua prática, selecionando recursos que mais se aproximam da melhor maneira com que o estudante aprende, respeitando assim, o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015). (Seduc, 2020, p. 4)</p>	<p>Com base na legislação orienta a organização do trabalho escolar durante o segundo semestre de 2020.</p>
<p>Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida (BRASIL, 2021) ⁵</p>	<p>Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir a Aprendizagem Híbrida, na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2021, p. 1)</p>	<p>Publicação de documento em canais oficiais do Governo Federal, Ministério da Educação.</p>
<p>Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE (BRASIL, 2021). ⁶</p>	<p>Professoras/es há muitas décadas valem-se de diferentes estratégias de ensino, ao propor debates, discussões, análises, procedimentos criativos de ensino entre outros. As tão propaladas metodologias ativas não constituem em novidade, porém do modo como estão postas no documento, induzem à ideia de que o efeito modernizador do ensino híbrido viria, então, desta aclamada inovação. (Brasil, 2021, p 2)</p>	<p>“Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, lançado, no dia 16/11/2021, para consulta pública de 10 dias para que a comunidade educacional apresentou suas posições.</p>
<p>Guia do Mais Paic de Orientação para Implementação do Ensino Híbrido e Remoto Presencial ⁷</p>	<p>Instrumento para auxiliar as redes municipais no planejamento do retorno presencial do ensino. O guia também auxilia nas estratégias de ensino remoto, que estão sendo utilizadas no atual momento, visto que o Ensino Híbrido poderá contribuir com os métodos de agrupamento dos alunos e direcionamento das atividades pelos professores. (SEDUC, 2020, p. 8)</p>	<p>Orientações para as redes municipais de ensino.</p>
<p>Itinerários Formativos: Competências Digitais para Docência. ⁸</p>	<p>A finalidade é o desenvolvimento das competências digitais para a docência, para que haja a apropriação, do acompanhamento e da visão de avaliação, por meio das ferramentas tecnológicas de gestão de salas de aulas virtuais. (SEDUC, 2020, p. 16).</p>	<p>Material elaborado para formação docente, no intuito de apoiar o desenvolvimento das competências digitais para a docência, com a integração das tecnologias digitais ao currículo.</p>
<p>Orientações para atuação do Agente da Gestão da Inovação Educacional - AGI. ⁹</p>	<p>O AGI atua no apoio à implementação de práticas pedagógicas inovadoras relacionadas ao ensino remoto/híbrido, visando à construção de uma cultura educacional que incorpore novos valores e repertórios didáticos. (SEDUC, 2021, p. 2)</p>	<p>Constituição de uma política educativa voltada para a inovação nas práticas didático-pedagógica.</p>

Guia de orientações sobre o ensino remoto/híbrido na rede pública estadual de ensino do Ceará 2021.2 ¹⁰	Compreende-se que deve se pautar na recontextualização das políticas curriculares, a fim de mobilizar o fortalecimento e a recuperação das aprendizagens significativas para a emancipação social e política das/os estudantes, envolvendo diversos recursos didático-pedagógicos, sejam eles tradicionais e/ou modernos, analógicos e/ou digitais. (SEDUC, 2021,p.9)	Orientações para as redes municipais de ensino.
Orientações para o uso do <i>tablet</i> educacional ¹¹	O documento traz orientações pedagógicas e técnicas para a utilização desses equipamentos de modo a subsidiar as estratégias utilizadas pela/o professora/or no ensino remoto/híbrido, bem como potencializar a vida útil do referido recurso tecnológico (SEDUC, 2021).	Orientações para o uso didático-pedagógico dos dispositivos móveis distribuídos para os estudantes da rede de ensino.
Diretrizes para o ano letivo de 2022 ¹²	Orientação e alinhamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela rede pública estadual de ensino, auxiliando os estabelecimentos de ensino na retomada das atividades presenciais.	Orientações, apoio e direcionamentos aos estabelecimentos de ensino para o desenvolvimento das ações no ano 2022.
Educação Híbrida e suas perspectivas ¹³	Apresenta a concepção da Educação Híbrida cearense que vem se constituindo no âmbito da rede de ensino estadual do Ceará, segundo a qual, entende que a educação sempre envolveu o uso de diversos recursos didático-pedagógicos, sejam eles tradicionais e/ou analógicos e/ou digitais (SEDUC, 2020)	O <i>ebook</i> "Educação Híbrida e suas Perspectivas", oferece uma compreensão teórica e conceitual crítica sobre a Educação Híbrida.

Fonte: Autoras, 2022.

³Disponível em: <<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2020/04/Guia-de-Apoio-aos-Estudios-Domiciliares.pdf>> Acesso em: 30 set. 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/09/guia_possibilidades.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

⁵ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2022.

⁶ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota_ANFOPE_Ensino_Hibrido.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

⁷ Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/guia_maispaic_de-orientaes-para- implementao-do-ensino-hbrido-e-do-retorno-presencial-2021.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

⁸ Disponível em: <<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/12/Livro-Competencias-Digitais-.pdf>> Acesso em: 30 set. 2022

⁹ Disponível em: <<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/05/Orientacoes-Agente-de-Gestao2.pdf>>.

¹⁰ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/08/GUIA-DE-ORIENTACOES-SOBRE-O-ENSINO-REMOTO_HIBRIDO2021-V10link.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

¹¹ Disponível em: <<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/07/ORIENTACOES-PARA-O-USO-DO-TABLET-EDUCACIONAL-1.pdf>>

¹² Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf> Acesso em: 30 set. 2022.

¹³ Disponível em: <<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Educacao-Hibrida-e- suas-perspectivas.pdf>> Acesso em: 30 set. 2022.

Embora tenhamos definido como marco temporal entre 1998 a 2021 para recolha de documentos, referências e dados das evidências sobre a narrativa em análise, recorreu-se a documentos publicados no corrente ano (2022), posto que se verificou maior ênfase textual sobre a categoria híbrido.

Considerações Finais

As primeiras considerações consistem na análise da narrativa sobre Educação Híbrida na rede pública estadual de ensino no estado do Ceará que vem se constituindo gradativamente, como se pode verificar nos documentos institucionais emitidos pela Seduc-CE, objeto principal deste estudo.

As análises apontam que a rede tem uma trajetória significativa com o uso de iniciativas de inovação educacional para apoiar o trabalho pedagógico, bem como, oferece suporte tecnológico para o progressivo uso de equipamentos e inovações. Contudo, a narrativa que apresenta as categorias estudos domiciliares, ensino remoto, ensino remoto/híbrido, ensino híbrido, educação híbrida, são encontradas nos documentos publicados no contexto da pandemia da Covid 19. Aspecto esse, que leva a concluir que tais denominações obtiveram maior destaque no referido contexto.

Diante do exposto, observa-se que há indícios de um percurso de amadurecimento a ser constituído pela rede na construção de uma narrativa que incorpore ou configure a concepção de educação híbrida, conectada com a atuação docente e que permeia o processo de ensino e aprendizagem enquanto política da rede em implementação, vislumbrando a transformação educacional no estado do Ceará, com vistas à incorporação de inovações presentes na sociedade digitalizada em que vivemos.

Referências bibliográficas

- ABED. (2011). *Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Associação Brasileira de Educação a Distância. Consultado a 15 de junho de 2020. http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>.
- ARAÚJO, M. E. de. (2013). *Gestão do Letramento Digital em Escolas Estaduais de Educação Profissional*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Consultado a 17 de fevereiro de 2022. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1229/1/mariaelizabethedearaujo.pdf>
- BRASIL. (2009). *Padrões de Competências em TIC para professores: marco político* (UNESCO, 2009). Consultado a 02 de junho de 2021. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012846.pdf>.

BRASIL. (2021). *Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. (2021). *Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota_ANFOPE_Ensino_Hibrido.pdf>.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Consultado a 08 de junho de 2021. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

BURKE, P. (2003). *Hibridismo Cultural* (Volume 18). Coleção Aldus.

CANCLINI, N. G. (2003). *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP.

CEARÁ. (2021) *Guia de orientações sobre o ensino remoto/híbrido na rede pública estadual de ensino do Ceará 2021.2*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/08/GUIA-DE-ORIENTACOES-SOBRE-O-ENSINO-REMOTO_HIBRIDO2021-V10link.pdf.

CHRISTENSEN, C, HORN, M., & STAKER, H. (2013) *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf.

LIMA, V. B. de. LOURENÇO, E. M. L., & SOARES, M. M. A. (2021). *Itinerário formativo: competências digitais para a docência*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/12/Livro-Competencias-Digitais-.pdf>.

LIMA, V. B. de.; PEREIRA, M. Z. da C.; SÁ, v. I. M. de. Professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.91461>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LOPES, A. C. *Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>.

LUCAS, M., & MOREIRA, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: UA-PT. Consultado a 02 de agosto de 2020. https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf.

MATOS, M. do C. de, & PAIVA, E. V. de. *Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades*. Consultado a 12 de março de 2022. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>.

MORAES, J. R. (2017). *O uso do território cearense pela Educação Técnica Profissional de nível Médio Integrado e as novas demandas territoriais*. Consultado a 15 de fevereiro de 2022. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-14052019-134104/pt-br.php>.

NETO, H. B.; TORRES, A. L. de M. M.; ARAÚJO, A. C. U.; MOREIRA, M. M. (Orgs.). *EaD no Estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I*. Consultado a 14 de novembro de 2021. <https://www.editoracriv.com.br/produtos/detalhes/35467-ead-no-estado-do-ceara-brhistoria-memoria-e-experiencias-formativas-i-br-brcoleccion-sequencia-fedathi-volume-5>.

NETO; H. B.; TORRES, A. L. de M. M.; ARAÚJO, A. C. U.; MOREIRA, M. M. (Orgs.). *EaD no Estado do Ceará: história, memória e experiências formativas II*. Consultado a 14 de novembro de 2021. <https://www.travessa.com.br/ead-no-estado-do-ceara-historia-memoria-e-experiencias-formativas-1-ed-2021/artigo/391dd6ab-d026-4513-bdd3-a6183e8c73a1>.

SANTOS, E. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – FACED-UFBA. Consultado a 08 de abril de 2021. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>.

SOUZA, K. (2014). Tecnologias da Informação e Comunicação e Empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas. 659f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Os Espaços Públicos Como Lugares De Aprendizagem

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

larissafma@gmail.com

Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Introdução

A nossa investigação tem como objetivo geral identificar por meio de imagens de cidades brasileiras, na virada do século XIX para o século XX, como as crianças se apropriaram das ruas da cidade, fazendo delas, um locus de produção de sociabilidades e de conhecimento da cidade. O cenário da investigação tem como referência a Primeira República no Brasil (1889-1930), onde a legislação revelava em seu conteúdo a preocupação do país em torno de um reordenamento político e social, com o surgimento das ideias de identidade nacional, que dominaram o país principalmente a partir da passagem para o século XX.

Para as autoridades da época, nesse período, as ruas eram consideradas o local do ócio, da imoralidade e do crime, onde se reproduziam formas de sobrevivência marginais em permanente e contundente exposição, sendo assim consideradas inapropriadas para a presença das crianças. Na década de 1920, a cidade do Rio de Janeiro, então Capital da República, foi cenário de intervenções reformistas tanto de cunho educacional, como urbanístico que se associava a um projeto de reforma e disciplina das camadas populares.

Contudo, a afirmação recorrente que as ruas das cidades eram consideradas um local avesso às crianças, parece contradizer a sua histórica presença nos espaços urbanos. Por meio de imagens disponíveis, na passagem do século XIX para o século XX, no Brasil, foi possível identificar que o plano onde a criança está situada, permite outras possibilidades de reflexão pouco evidenciadas nos estudos acerca da presença das crianças nos acontecimentos da cidade. A partir dessa problemática, nossa investigação pretende avançar nas discussões, tendo como fio condutor a interface entre a cidade, a criança e a educação.

Fica evidenciado por meio de algumas pesquisas nessa temática que a escola ocupou um lugar central no projeto civilizador que chegava nas cidades brasileiras através da instrução pública, a começar pela Capital Federal. Conforme nos traz Monarcha (1989), o escolanovismo mobilizou diferentes setores da sociedade com a finalidade de superar o atraso nacional e permitir a entrada do país na modernidade, cabendo a pedagogia gerar

uma nova forma de sociabilidade que tinha a escola sua instância principal.

Preliminarmente, concluímos que existiram diferentes formas de sociabilidades desenvolvidas entre as crianças e seus pares, como também nas relações entre crianças e adultos, nos espaços públicos da cidade que pretendem ser desveladas durante o desenvolvimento desta investigação em andamento, o que demonstra que as crianças viviam para além da convivência existente no ambiente doméstico e das instituições escolares. Também que sua existência demarca formas de resistências aos enquadramentos normatizadores da cidade republicana.

Como a infância era percebida?

Segundo Carvalho (2017) existiu nesse período uma elaboração de um imaginário social com o objetivo de legitimar o regime político republicano recém-instalado como possibilidade de formar visões de mundo e modelar condutas. Dentro do movimento higienista instalado em instituições médicas, escolares e jurídico-policiais a partir dos ideais republicanos, identificamos que as crianças foram afetadas em seus modos de se viver e habitar os espaços das cidades.

De acordo Rizzini (1997, p. 29) existia uma visão ambivalente em relação à criança “em perigo versus perigosa”, tornando-se dominante no contexto das sociedades modernas, crescentemente urbanizadas e industrializadas. As crianças pobres eram consideradas “delinquentes em potencial”, ideia esta que, dos compêndios jurídicos, adquiriu destaque na imprensa e dali para diversos setores da sociedade. Essa ambivalência em relação a uma dada percepção de infância estava associada a determinados estratos sociais, sendo a periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares.

Dessa forma, as propostas e encaminhamentos na formulação da política para a infância fizeram parte da forma como o país foi se constituindo, combinando clientelismo, populismo e autoritarismo, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações sociais. Na primeira década do século XX, os poderes públicos desenvolveram uma política de criação de instituições para atender às categorias dos chamados menores (Rizzini & Vogel, 1995).

Assim, educar tinha por meta moldá-la para a submissão ao formar mão de obra para os mais diversos serviços urbanos e industriais, de acordo com a demanda das relações capitalistas de produção. No mesmo passo, segundo Paulilo (2011) a escola pública ficou

compreendida como sendo um tipo de síntese de reforma social organizada pelas oligarquias mandatárias no controle das populações urbanas, e, sendo assim, a inserção da escola assumiu um papel de destaque através de estratégias de ação sobre o espaço habitado.

A cidade, a escola e o futuro da nação

A partir desse período histórico a escola é introduzida como principal dispositivo de controle para inculcar na população uma cultura da urbanidade. É neste instante que se iniciava a discussão sobre a materialização da ideia de infância como “futuro da nação”, ou seja, nos termos em que se concebiam os problemas e visualizavam as soluções para salvar a infância pobre e enquadrá-la socialmente como elemento importante para o projeto civilizatório do país.

Segundo Schueler (1999), desde a passagem do Império para a República, as principais capitais brasileiras já discutiam o processo de escolarização tendo como ponto educar as crianças interferindo no cotidiano das famílias populares, sob o pretexto de um ideal nacional. Lembramos que esse quadro de transformações tinha como cenário o processo de abolição de escravidão, o movimento republicano e os embates relacionados aos projetos de reconstrução da nação.

Nunes (1996, p. 02) em seus estudos sobre política educacional na cidade do Rio de Janeiro entre 1910 e 1935, identificou a presença da escola como instrumento de intervenção em uma cidade que se pretendia moderna: “[...] inauguraram e planejaram formas de reeducação dos seus habitantes ao mesmo tempo em que [os professores] se moldavam enquanto profissionais, traçando uma área própria de atuação”.

Paulilo (2011) identifica como a escola se tornou um acontecimento urbano ao organizar demonstrações públicas de exercícios físicos e de celebrações cívicas, passeios, visitas e excursões. Esse movimento de ocupação das ruas pela escola, conforme assinala Nunes (1994) é indício da possibilidade de disciplinar o uso de tempos e espaços vistos como focos de libertinagem e/ou revolta.

Conti (2011, p. 51) aponta para o “[...] o papel da elite realçado na concepção e transformação dos espaços públicos como forma de estabelecimento de uma nova ordem social, uma vez que esses espaços são objetos sociais, carregados de valores e sentidos próprios”. A partir desse momento as instituições escolares adquirem destaque no sentido

de uma educação com caráter disciplinador dos corpos infantis para se adequarem ao projeto de modernidade, o que nos remete a ideia de normatividade da infância que se inicia predominantemente no século XX.

Segundo Sarmiento (2007, p. 40) “[...] ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público”. De um modo geral, os novos padrões impostos pelas políticas de repressão entraram em choque com as formas habituais de ocupação das ruas, resultando em uma constante vigilância. A centralidade assumida pela escola como *locus* privilegiado de socialização e de educação invisibilizou a complexidade da existência social das crianças nas cidades.

Para Brayner (2008, p. 67) inexistiu um projeto de escola republicana e os projetos de reforma existentes no fim do Império e na Primeira República voltados para as classes populares “[...] tinham clara intenção moralizadora (higienizadora) e erradicativa (da podridão moral que acompanhava o analfabetismo), voltada para o controle social em cidades que começavam a se tornar, demográfica e politicamente difíceis de administrar”.

De acordo com Gomes & Gouvea (2008) a história das sociedades modernas ocidentais, de um modo geral, se caracterizou pela emergência de novos modelos de organização da dimensão sociocultural, reconstruindo os espaços sociais na demarcação entre as esferas pública e privada, ou seja, a constituição da diferenciação entre o domínio da rua, espaço público de circulação e anonimato, e a casa, *locus* de realização de uma sociabilidade privada, centrada na família.

“Em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental” (Rizzini, 1997, p. 24).

Sarmiento (2005, p. 367) coloca que “[...] a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”, o que corresponderia a emergência de uma categoria geracional específica.

A partir desse momento então a criança passou a ser protegida das ameaças do espaço público expresso espacialmente na rua, tida como *locus* de perigo e desvio, reduzida a local de passagem e não mais de realização de uma sociabilidade intergeracional. Todavia, isso se aplicava às camadas médias e abastadas, afirmando-se como ideal de ordenação da vida

coletiva, contraposto aos modos de organização do cotidiano das camadas populares.

A pesquisa documental: atrás e por meio das imagens

Em termos metodológicos, utilizamos a pesquisa documental como forma de encontrar fotografias que retratassem a vida nas cidades brasileiras e mais especificamente que revelassem as relações das crianças com a cidade, na virada do século XIX para o século XX. Para isso, acessamos repositórios digitais, por meio dos quais foi possível ter acesso aos documentos, sobretudo das fotografias. Para melhor análise do conteúdo da mensagem fotográfica e dos textos encontrados, recorreremos a uma abordagem de análise interdisciplinar com a associação de vários campos de conhecimento acadêmico, de forma a termos uma análise mais complexa dos dados levantados.

A educação, utilizada como estratégia do projeto de civilidade emergente, torna-se um espaço que ao mesmo tempo reforça um sentido de cidade socialmente ordenada, institui a escola como um espaço privilegiado da presença das crianças. Ao tentar extrapolar esse enquadramento, a investigação buscou novas perspectivas sobre a presença ou mesma da ausência da criança na cidade considerando seu processo histórico de ocultação, como expõe Sarmiento (2007, p. 26):

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social.

A escolha das fotografias obedeceu ao critério de seleção definido pelo período de recorte temporal da pesquisa, ou seja, de 1889 a 1930, na chamada Primeira República no Brasil. A busca pretendeu identificar a presença de crianças nos cenários registrados, sobretudo em áreas urbanas das cidades brasileiras. A coleta de dados ocorreu em diálogo com as fontes textuais que trouxessem informações sobre esse período da história brasileira.

As cidades urbano-industriais que começaram a surgir nas últimas décadas do século XIX no Brasil, já eram centros urbanos com certa influência desde os tempos coloniais. Com exceção de Ouro Preto, todas se localizavam no litoral e suas funções eram predominantemente comerciais (exportação da produção regional e importação através dos portos) e administrativas (centros políticos metropolitanos). Cidades como Salvador

(capital colonial), Rio de Janeiro (capital da colônia, do império e da república) e Recife (centro da economia açucareira nordestina) (Moraes, 2001).

A nossa perspectiva ao estudar o conjunto de fotografias é deslocar o olhar de uma lógica adultocêntrica para buscar apreender a lógica infantil na participação cotidiana dos espaços das cidades brasileiras, onde a rua acaba adquirindo um outro significado por meio das culturas infantis. Por meio das experiências ocorridas na cidade, principalmente dos acontecimentos públicos, pretendemos identificar quais aquelas que possibilitaram (ou não) o aparecimento dessa infância ou dessas infâncias (no plural).

Como forma de darmos maior tangibilidade possível às fotografias encontradas, recorreremos à literatura brasileira da época, como as crônicas de João do Rio que foram escritas em dezenas de periódicos cariocas no início do século XX. Em suas crônicas ele vai desvelando as várias feições do urbano, inclusive dos diferentes grupos sociais na cidade. Para Benjamin (1994, p. 223) “[...] o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”.

O diálogo entre as fontes imagéticas e textuais se apresenta na análise como um componente importante na compreensão do contexto, já que “[...] os textos culturais se fundamentam uns aos outros, compondo uma espécie de trama cultural. Neste sentido, só se pode compreender determinadas escolhas visuais no marco da sua historicidade e por meio da relação que as fotografias estabelecem com outros textos culturais” (Mauad, 2008, p. 32-33).

Segundo Cardoso & Mauad (1997, p. 582) “[...] a fotografia atua como importante meio através do qual se podem reestruturar os quadros de representação social e os códigos de comportamento dos diferentes grupos socioculturais, em contextos e temporalidades diversos”. Por isso, a importância de se reconstruir os processos sociais do período pesquisado, no nosso caso, o contexto urbano da Primeira República no Brasil.

É assim que seguimos atrás das imagens das crianças em cenários das cidades brasileiras. Nossa premissa ao estudar essas fotografias é revelar aquilo que não está aparente ao primeiro olhar, que permite trazer à tona as tensões sociais envolvidas nas imagens em estudo. Martins (2017) chama a atenção para aquilo que está à margem, como possibilidade explicativa das contradições por meio de uma leitura sociológica de fatos e fenômenos

sociais, ao apontar ocultações e revelações intrínsecas às imagens.

Nesse sentido, a fotografia é um dos componentes do funcionamento desta sociedade intensamente visual e intensamente dependente da imagem. Mas, obviamente, não é ela o melhor retrato da sociedade. É nessa perspectiva que se pode encontrar o elo entre a cotidianidade e a fotografia, a fotografia como representação social e memória do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea. Mesmo que tenha tido uma origem difusa e funções inespecíficas, a fotografia vai se definindo, no contemporâneo, como suporte da necessidade de vínculos entre os momentos descontraídos do todo impossível, como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade (Martins, 2017, p. 36).

Para superar a visão imediata das aparências tomamos a fotografia de modo a “[...] interpretá-la no conjunto de relações presentes no local e no tempo de sua produção” (Ciavatta, 2008, p. 46). Isso significa inseri-la dentro dos processos sociais complexos (econômicas, políticas, culturais, científicas etc.) da essência oculta do fenômeno que são reconstruídas no nível do conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo. As imagens se encontram e devem ser compreendidas dentro e alinhadas aos seus contextos de produção, de forma a não fazermos uma leitura errônea. Ademais, o tratamento crítico das imagens fotográficas deve ser levado à sério. Por isso, a necessidade de analisar os dados revelados em textos e imagens com a devida desconfiança:

Por isso, diretamente em diálogo com as fotografias, a importância desta investigação é revelar a presença da(s) infância(s) na cidade, no final do século XIX e início do século XX, não as deixando relegadas ao esquecimento. Ao mesmo tempo, buscamos compreender a dinâmica da escola no enquadramento das crianças na cidade, dentro de uma dada normatividade, e, como que as crianças conseguiram extrapolar esses ditames concebidos pela cidade moderna.

Primeiras impressões: resultados e discussões parciais

Percebemos que as crianças não estão invisibilizadas. Elas não se encontram de forma passiva diante do mundo adulto, ao contrário, elas também deixam marcas que produzem novos testemunhos sobre a cidade (Bloch, 2002). A fotografia é esse suporte que nos permite encontrar os indícios de relações sociais, de maneiras de ver o mundo, de nele viver e de compreendê-lo, inclusive das relações adulto-criança na configuração do urbano.

As crianças não estavam excluídas do mundo dos adultos, além disso, as crianças não se limitavam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhes é externa, apesar da urbanização ditar formas de ser e de estar na cidade (Lefèbvre, 2001). De acordo com Corsaro (2011, p. 113) “[...] pelo contrário, as crianças tornam-se uma parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através de suas negociações com os adultos e da produção criativa das culturas de pares com outras crianças”.

Mesmo com a ideia veiculada de que as ruas eram locais perigosos e violentos, encontramos através de imagens, a presença das crianças, em suas diversas manifestações, nos espaços das cidades brasileiras na virada do século XIX para o século XX. Segundo Camara (2010) existia uma forma maniqueísta de lidar com os limites estabelecidos entre a rua e a escola. De um lado uma ideia degeneradora da rua como agente de contaminação da população pobre, e, de outro lado uma ideia preservativa da escola como capaz de exercer um papel preventivo dos riscos advindos de um ambiente vicioso e condenável às crianças em formação.

Constatamos a existência de uma tensão entre a lógica adulta e a lógica infantil na apropriação dos espaços públicos. Subvertendo espaços da rua como lugar de brincadeira, não como lugar simplesmente de passagem. “As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção” (Sarmiento, 2005, p. 371).

“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1994, p. 224). Ao entrar em contato com as imagens não pretendemos investigá-las de forma estática, mas em contato com outras fontes de pesquisa, de forma a problematizar a participação das crianças nas cidades, em suas variadas formas e modos, inclusive da criança trabalhadora que estava constantemente ocupando as ruas.

Não podemos deixar de considerar que “[...] na cidade moderna a interdição dos espaços e a institucionalização de seus usos demarcam o caráter disciplinador de sua ocupação, separando os indivíduos segundo sua condição de classe, etnia e pertença a um grupo etário; todos reféns de sua mera diferenciação” (Araújo & Carvalho, 2017, p. 113). Certamente, essas marcas produzem diferentes leituras e apropriações da cidade, mas as

crianças têm o condão de realizar essa quebra da ordem, transitando de acordo com a situação vivida por ela.

Segundo Sarmiento (2005, p. 363) “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. A cidade moderna foi se configurando de forma contraditória, por meio dos quais atravessamentos de ordem social, cultural e econômica produziram diferentes formas de apropriação do espaço público, o que podemos identificar no caso das crianças de diferentes classes sociais.

A presença da criança nas ruas das metrópoles passa a ser denunciada como sinal de desagregação social. Se a criança burguesa encontra no espaço das casas e da escola o lócus de realização da sociabilidade infantil, partilhada com a família e parentes, definidos por uma identidade social, nos grupos populares o processo foi distinto (Gomes & Gouvea, 2008, p. 51).

Para análise das fotografias usamos a aproximação do *zoom* todas as vezes quando a qualidade da resolução da imagem permitiu, como espécie de lupa para melhor analisar os detalhes da fotografia, sobretudo os detalhes minúsculos e pouco nítidos da imagem. Segundo Sarmiento (2005, p. 370) “[...] as condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional”.

As infâncias brasileiras vão se caracterizando e se constituindo conforme as condições históricas existentes em cada cidade. “Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos” (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

As desigualdades ao acesso à cidade e ao usufruto de condições de vida urbana são um elemento essencial na caracterização das restrições que atualmente se colocam nas cidades de concretização dos direitos sociais das crianças [...]. No entanto, as cidades não contêm apenas fatores de restrição de direitos; elas são, também, pelas suas características espaciais e relacionais, contextos possíveis de potenciação dos direitos das crianças (Sarmiento, 2018, p. 233).

A fotografia está relacionada a uma produção social que diz respeito às formas de ser e de agir do momento histórico em que foram produzidas. “A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam a obra nas condições históricas” (Lefèbvre, 2001, p. 52).

Trata-se de um tempo em que ainda não era grande o número de automóveis nas ruas,

facilitando a mobilidade das crianças pela cidade. Por meio das fotografias do período ainda se percebe muito a presença de carroças ou mesmo de bondes elétricos. Todavia, “[...] a par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos” (Sarmiento, 2018, p. 234).

Qvortrup (2015, p. 14) apresenta por meio de acontecimentos históricos que:

[...] embora a rua obviamente não estivesse longe dos adultos, ela era, ainda assim, um lugar onde as crianças e os jovens, na maioria das vezes, eram deixados sozinhos, socializando com seus pares, com tudo o que isso envolvia – desde brigas entre crianças pertencentes a grupos diferentes até a internalização de um sentido de coletividade.

Desde o momento que a escola surgiu como um espaço de educação por excelência, destituiu o lugar da criança na cidade. Concordamos com Araújo (2019), quando afirma que as crianças através de suas experiências cotidianas produzem conhecimentos sobre a cidade, inclusive, deslocando o primado da escola como principal referência educativa e de uma determinada presença na cidade. Também de que as crianças têm a capacidade de inaugurar outros modos de ocupar e viver a cidade por meio de suas sensibilidades. É a partir dessa perspectiva que analisamos nossas imagens, levando em consideração a histórica invisibilização das crianças nas cidades.

Possibilitar às crianças o “direito à cidade” é a reafirmar a sua participação na vida cotidiana (Lefèbvre, 2001). É pensar que a (con)vivência intergeracional nos espaços urbanos também tem perspectiva educativa. A infância re(tratada) nas diferentes imagens e contextos como pretende nossa investigação é a possibilidade de fazermos uma problematização de um passado recente buscando novos enunciados nas relações da criança com a cidade.

Considerações finais

A infância re(tratada) como pretende nossa investigação é a possibilidade de fazermos essa revisão de um passado recente buscando novos significados nas relações da criança com a cidade. Ao que tudo indica há indícios de que houve outras maneiras de se viver a(s) infância(s) na cidade e um novo conjunto de possibilidades para ser desvendado, e, que talvez ainda tenha passado despercebido.

Quanto aos resultados encontrados até o momento, identificamos que as fotografias encontradas, sobretudo, nos álbuns governamentais, apontam a presença de crianças em vários contextos de cidades brasileiras em processo de modernização. Também percebemos a cidade como possibilidade de construção de sociabilidades públicas, mesmo diante de um cenário em que se identifica cada vez mais a diluição das fronteiras entre o público e o privado, com o predomínio do ideário da modernidade e suas formas de segregação socio-espacial.

A nossa investigação pretende analisar por meio das imagens as relações das crianças com os espaços urbanos das cidades brasileiras. Apesar das inúmeras interdições existentes no processo de modernização das cidades brasileiras e o papel assertivo da escola dentro desse contexto, podemos afirmar que as crianças conseguiram extrapolar as limitações ditadas por uma cidade normatizadora, e que de diferentes formas se fizeram presentes nos espaços das cidades. E que a cidade ensina às crianças para além dos limites normatizadores da escola.

Referências bibliográficas

- Araújo, Vania Carvalho de(2019). Crianças em tempos sombrios e as possibilidades do (com) viver na cidade. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES. 16(21).
- Araújo, Vania Carvalho de; Carvalho, José Sérgio Fonseca de. (2017). As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. *Pro-Posições*, Campinas, 28(1).
- Benjamin, Walter. (1994) *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Bloch, Marc. (2002). *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brayner, Flávio Henrique Albert. (2008). *Educação e republicanismo: experimentos arenztianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Camara, Sônia. (2010). *Sob a guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Cardoso, Ciro Flamarion; Mauad, Ana Maria. (1997). História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: Cardoso, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus.
- Carvalho, José Murilo de. (2017). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ciavatta, Maria. (2008). Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica: a fotografia como fonte histórica. In: Ciavatta, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Conti, Raquel Félix. (2011). Vitória, em que espelho ficou guardada a sua face? In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Magit; Conti, Raquel Félix; Ferreira, Sonia Maria de Oliveira (Org.). *Relendo imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas*. Vitória: GM Gráfica e Editora.
- Corsaro, William Arnold. (2011). *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Reis Regius. Porto Alegre: Artmed.

- Gomes, Ana Maria Rabelo; Gouvea, Maria Cristina Soares de. (2008). A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lefèbvre, Henri. (2001). *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.
- Martins, José de Souza. (2017). *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto.
- Monarcha, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1989.
- Mauad, Ana Maria. (2008). Fotografia e História: possibilidades de análise. In: Ciavatta, Maria; Alves, Nilda (Orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez.
- Moraes, José Geraldo V. de. (2001). *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. São Paulo: Atual.
- Nunes, Clarice. (1996). Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: Herschmann, Micael; Kropf, Simone e Nunes, Clarice. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937*. Rio de Janeiro: Diadorim.
- Paulilo, André Luiz. (2011). A cidade como programa: Escola pública e vida urbana na capital da Velha República. *História Social*, 21(2).
- Qvortrup, Jens. (2015). A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 11-30.
- Rizzini, Irene. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobras-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais.
- Rizzini, Irma; Vogel, Arno. (1995). O menor filho do Estado: pontos de partida para uma história da assistência pública à infância no Brasil. In: Pilotti, Francisco; Rizzini, Irene. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de; Sarmiento, Manuel Jacinto. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação (Porto Alegre)*, 41(2), 232-240.
- Schueler, Alessandra F. Martinez. (1999). Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. bras. Hist.*, 19(37). de 2021. <https://www.travessa.com.br/ead-no-estado-do-ceara-historia-memoria-e-experiencias-formativas-1-ed-2021/artigo/391dd6ab-d026-4513-bdd3-a6183e8c73a1>.
- SANTOS, E. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – FACED-UFBA. Consultado a 08 de abril de 2021. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>.
- SOUZA, K. (2014). *Tecnologias da Informação e Comunicação e Empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas*. 659f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Estágio supervisionado: entrelaçamentos possíveis para formar(mo-nos) Professores/as em contexto de Ensino Remoto

Walkíria de Jesus França Martins
Departamento de Educação I – Universidade Federal do Maranhão
walkiria.martins@ufma.br

Resumo

O estágio na formação do/a pedagogo/a é um lugar propício à reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento da sua profissionalidade a partir das interações e diálogos que são promovidos entre: estudantes estagiários/as - docente orientadora - professores/as das escolas. A prática é tomada como eixo problematizador das aprendizagens a serem promovidas e assumidas sob o prisma da educação permanente, de modo a (re)construir e (re)significar a Educação. Num contexto demarcado por um acontecimento trágico na história mundial deste século que, ao mesmo tempo, é reflexo da globalização que hoje vivemos: a Covid-19, a “escola de tijolo” precisou rever as práticas pedagógicas de modo a atender as especificidades do tempo presente e em favor da constituição da “escola de átomo”. Desse lugar, o objeto investigativo foi delimitado pela questão: Quais os entrelaçamentos necessários à formação docente no âmbito do Estágio em Formação de Formadores na modalidade de ensino remoto? Para tal, a investigação se insere dentro dos estudos qualitativos em educação, uma vez que envolve a compreensão de fenômenos sociais *na* e *da* formação dos sujeitos. Na coleta dos dados utilizamos os registros dos relatórios de trabalho e os documentos de avaliação diagnóstica e final, cujo registros foram submetidos a análise de conteúdo. Desta forma, chegamos à conclusão que mesmo enfrentando desafios e limites, as estagiárias e o estagiário desenvolveram conhecimentos e saberes docentes orientados ao exercício da reflexão crítica sobre os processos de formação contínua de professores/as da Educação Básica pois, além de buscarem implementar ações formativas para os/as professores/as que atuam nas escolas, conseguiram investigar, conceber e coordenar as atividades pedagógicas no estágio dentro dos princípios colaborativos e autoformativos. Nessa direção, o Estágio em Formação de Formadores, do Curso de Pedagogia da Universidade, se coloca como espaço potencializador e articulador dos conhecimentos produzidos na academia e por professores/as em campo, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista da intervenção nos contextos de educação e formação na modalidade de ensino remoto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Contínua. Ensino Remoto.

Introdução

A formação de professores e professoras no Brasil, abriga questões que envolvem em sua

gênese a articulação das teorias pedagógicas com as práticas escolares. Os debates acentuados e estudos despoletados desde a década de 80 do século XX, informam sobre as limitadas contribuições que os estágios supervisionados apresentam na articulação da formação inicial ao ensino contextualizado nas escolas. Perdura ainda as dicotomias curriculares na oferta primeiro das componentes teóricas, seguidas das práticas ao final do curso. Somando-se a esses aspectos, ainda respiga sobre os estágios supervisionados a determinação a priori das atividades a serem realizadas, sem um diálogo com os sujeitos (estudantes estagiários/as e professores/as das escola-campo) e contextos (escola, sala de aula) envolvidos. O conjunto desses aspectos, e outros, favorecem numa formação inicial aligeirada da competência reflexiva sobre as teorias e práticas que melhor poderão sustentar uma determinada e situada prática pedagógica.

Com isto, indicamos que num processo de formação inicial de professores e professoras, o saber tomar decisões, religando os seus saberes e fazeres em ação e em contexto poderá potencializar os processos metacognitivos a partir da reflexão. Recordamos com Alarcão (2005) que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (Alarcão, 2005, p.41)

A autora sinaliza que a formação reflexiva incidi num processo contínuo de transformação e reconstrução da sua prática docente, amparada na análise crítica da sua própria experiência pessoal e profissional. Aspectos que sugerem que “... a competência exige saber coordenar operações, e não somente aplicá-las isoladamente ...” (Le Bortef, 2003, p.46).

Logo, compreendemos ser o estágio na formação do/a pedagogo/a um lugar propício à reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento da sua profissionalidade a partir das interações e diálogos que são promovidos entre: estudantes estagiários/as - docente orientadora - professores/as das escolas. Uma vez que, a prática pode ser tomada como eixo problematizador das aprendizagens a serem promovidas e assumidas sob o prisma da educação permanente, de modo a (re)construir e (re)significar a Educação.

No entanto, somando-se as questões históricas de desarticulação teórico e prática na

formação inicial e as perspectivas que reacendem no século XXI a formação reflexiva de professores e professoras, a estrutura secular da “escola de tijolo” foi acometida por um vírus que a deixou sem fôlego, levando-a à UTI (em referência a Unidade de Tratamento Intensivo).

Os ensaios em curso na educação, foram paralisados por um acontecimento trágico na história mundial deste século que, ao mesmo tempo, é reflexo da globalização que hoje vivemos: a Covid-19. O vírus tornou evidente abismos sociais e econômicos anteriores e históricos no país, reacendendo e reforçando as críticas à escola e ao papel social dos professores e professoras. Com isso, acentuou-se os discursos e propostas da indústria global da educação pelo “consumismo pedagógico” e o “solucionismo tecnológico” (Nóvoa & Alvim, 2021).

Ao mesmo tempo, (re)pôs os professores e professoras num status de maior visibilidade, dada a emergência de se pensar e investigar a escola real, a escola em contexto. De modo não só a apontar as lacunas e necessidades, mas de indicar, ajudar nos trajetos de práticas sustentadas na teoria e voltadas ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, que foram interrompidos pelo distanciamento social.

Com a pandemia, precisamos definitivamente assumir a função principal da escola e da formação docente, revendo as práticas pedagógicas de modo a atender as especificidades do tempo presente e em favor da constituição de uma “escola de átomo”, em ascensão desde a segunda metade do século XX.

Sem a vivência do espaço físico, social e cultural da escola, nos colocamos a refletir criticamente sobre o que estávamos a fazer na formação inicial, como: Que práticas no estágio supervisionado precisávamos mudar? Quais eram as nossas crenças e convicções sobre a educação? Quais seriam os trajetos possíveis à aproximação teórico e prática? O ato reflexivo nos aproxima dos vínculos que necessitam ser estabelecidos no estágio supervisionado entre o trabalho pedagógico e a escola, o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática.

Desse lugar de reflexão sobre o estágio supervisionado na formação de professores e professoras, o objeto investigativo foi delimitado pela questão: Quais os entrelaçamentos necessários à formação docente no âmbito do Estágio em Formação de Formadores na modalidade de ensino remoto?

Vale observar que esta componente de estágio curricular obrigatório, do Curso da Pedagogia, é ofertada aos estudantes que estão no oitavo semestre e cujas as atividades supervisivas são orientadas à formação contínua de professores e professoras a partir da organização, desenvolvimento e avaliação de projetos formativos.

Entendendo ser o estágio supervisionado uma atividade relacional de iniciação à profissão docente e os aspectos sinalizados aqui, na mediação e orientação do Estágio em Formação de Formadores, buscou-se desenvolver conhecimentos, capacidades e saberes docentes orientados ao exercício da reflexão crítica sobre os processos de formação contínua de professores(as) da Educação Básica, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas que se dão em ambientes de ensino presenciais, remoto e/ou híbrido.

Metodologia

A investigação se insere dentro dos estudos qualitativos em educação, uma vez que envolve a compreensão de fenômenos sociais na e da formação dos sujeitos. O que justifica sua natureza qualitativa, “... de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos ...” (Coutinho, 2008, p. 7).

Considerando esse aspecto, para apresentar as tessituras que foram adotadas no âmbito do Estágio em Formação de Formadores e os seus resultados à formação e desenvolvimento profissional dos estudantes, na coleta dos dados utilizamos: a) formulário de avaliação diagnóstica e final, ambos com questões abertas e fechadas e disponibilizados via Google Forms; e b) os registros dos relatórios de trabalho, que foram construídos no decorrer das atividades no formato de e-portfolio.

Sobre o e-portfolio, ele se constitui num elemento formativo que poderá auxiliar os processos colaborativos a partir do estímulo ao questionamento interpares, na discussão, na análise de situações, na reflexão e na investigação sobre a prática. Utilizado com essa finalidade, os e-portfólios foram organizados por três equipes de trabalho e compartilhados com a Docente Orientadora do Estágio via Google Docs. À Docente cabia o papel de promover, ao longo do processo, os questionamentos necessários que ajudavam a despoletar informações não indicadas nos registros, constituindo esse aspecto aos estagiários um desafio na articulação do pensamento e da linguagem a partir dos seus registros escritos.

Com isto, os dados obtidos por meio das avaliações individuais e os relatórios finais das

equipes foram submetidos a análise de conteúdo. A escolha da análise de conteúdo dos dados, dar-se por ela permitir desenvolver um protocolo para a organização do discurso, que serão interpretados a partir do referencial teórico assumido no estudo, numa recursividade e dialogicidade. Bardin (2014, p.142) sinaliza “... que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a ‘inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”.

Com essa perspectiva de análise dos dados, procurou-se neles identificar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, ou seja, a partir dos seus discursos, analisar o fenômeno de interesse, os conhecimentos desenvolvidos e os reflexos ao seu processo formativo.

Análise dos dados e alguns resultados

Para melhor discorrer sobre o objeto desta seção, convém informar alguns aspectos gerais referentes ao processo de reorganização do Estágio em Formação de Formadores na modalidade de ensino remoto. Diferentemente das componentes curriculares ditas “teóricas”, o estágio envolve em seu bojo a articulação intrínseca das teorias e das práticas no campo escolar. Em específico, o estágio em tela é voltado aos conhecimentos sobre a formação contínua de professores e professoras, daí que na organização dos trabalhos no período de outubro de 2021 à janeiro de 2022, buscamos fomentar a corresponsabilidade dos estagiários em todo o processo - desde a identificação das necessidades formativas, a concepção, implementação e avaliação dos projetos concebidos para esse propósito -, de modo que, para além dos saberes e conhecimentos específicos, pudessem desenvolver suas competências digitais.

Assim, para ajudar na organização dos trabalhos, as atividades conjuntas envolveram sessões de estudo (centradas nas temáticas do programa do estágio) e acompanhamento nas equipes de trabalho (foram três equipes, cada uma formada por cinco estudantes). O grupo era formado por quinze estagiários; quatorze do gênero feminino e um masculino; sete com idade entre 22-25 anos e oito com idade entre 30-47 anos; desses, nove possuíam alguma experiência como professora auxiliar em escolas da rede privada ou em monitoria de projetos. Com isto, informamos que os dados descritivos serão apresentados aqui conforme (Quadro 1):

Quadro 1: Legenda de dados

DADOS COLETADOS	SIGLA
Avaliação final	Af , seguida de um número de 1 a 15 para indicar o estagiário.
Equipe de trabalho	Et , seguida de um número de 1 a 3 para indicar a equipe.

Considerada essas informações, avançamos na nossa escrita com a apresentação de alguns resultados presentes na avaliação diagnóstica (realizada outubro de 2021) e avaliação final (janeiro de 2022).

Numa seção do formulário (composto por três seções), solicitamos que as estagiárias e o estagiário avaliassem suas percepções pessoais acerca das suas competências colaborativas. Para tal, utilizamos de frases que se referem a uma variedade de perspectivas e comportamentos relacionados com a resolução colaborativa de problemas. Numa escala do tipo Likert com cinco pontos, deveriam informar o seu grau de concordância. Sinalizamos a seguir, as dez frases que constituíram essa questão:

- A. Estou motivado(a) para trabalhar colaborativamente, de forma estruturada e eficaz, com os meus colegas para lidarmos com desafios no Estágio em Formação de Formadores.
- B. Tenho consciência da importância de uma aprendizagem contínua e quero criar novas oportunidades para evoluir no conhecimento e práticas educativas.
- C. As ideias e perspectivas dos meus colegas são decisivas para construirmos melhores respostas aos desafios que temos.
- D. Consigo contribuir para uma cultura de co-aprendizagem, para a motivação e o desenvolvimento dos meus colegas.
- E. Em equipa asseguro que todos estão envolvidos e trabalho com os outros para planear e executar o projeto.
- F. Negocio com facilidade ideias e perspectivas divergentes dos meus colegas para a resolução de uma tarefa ou um problema a favor do grupo.
- G. Ouço com empatia, dou feedback construtivo aos meus colegas sobre o

trabalho deles e sugiro ações alternativas quando necessário.

H. Construo boas relações no trabalho.

I. Tomo iniciativa na resolução de um problema, levo a cabo ações e peço ajuda para ultrapassar obstáculos.

J. Identifico problemas no contexto do trabalho a serem resolvidos.

Na sequência, apresentamos a síntese das respostas obtidas na avaliação diagnóstica e final, organizadas no formato de gráfico do tipo coluna para ajudar na leitura visual.

Imagem 1. Avaliação diagnóstica - Competências colaborativas

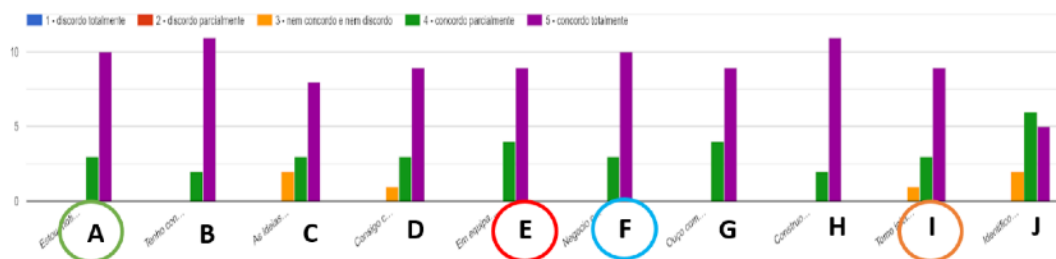
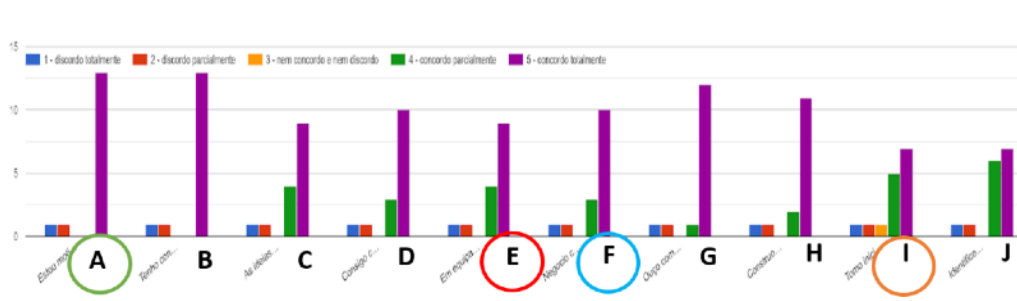


Imagem 2. Avaliação final - Competências colaborativas



É interessante observarmos que na avaliação diagnóstica (Imagem 1), que foi realizada logo no início da componente curricular, as respostas incidem nos níveis de concordância parcial ou total (colunas nas cores verde e roxa). Poucas afirmações sendo respondidas com “nem concordo e nem discordo” (colunas na cor laranja).

Com as vivências entre os sujeitos envolvidos nos trabalhos do estágio, na avaliação final já aparecem respostas que evidenciam a discordância total ou parcial (colunas nas cores azul e vermelho). À exemplo, destacamos as frases A, E, F e I. A partir delas, percebemos que os discursos das estagiárias e do estagiário sobre os comportamentos que incidem na

competência colaborativa são reanalisados em torno das relações interpessoais estabelecidas com o grupo e nas equipes de trabalho. A motivação inicial para trabalhar os desafios junto com os colegas (A) é colocada em suspensão em relação ao envolvimento de todos com os trabalhos (E), aspecto que pode ser um resultado da capacidade individual para negociar (F) e ter iniciativa (I) nas atividades de equipe.

Esses elementos que serão ressaltados quando perguntados sobre os maiores *desafios observados e vividos quando do trabalho em equipe*, no qual a organização interna dos horários (categoria tempo) foi evidenciado nove vezes (Quadro 2).

Quadro 2: Discursos presentes em relação ao tempo

ALGUNS DISCURSOS*
“Os principais desafios, a meu ver, foram ajustar nossas rotinas para nos reunirmos”. (Af.8)
“O maior desafio foi o de conseguimos nos reunir pra poder nos organizar, porque cada uma tinha seus compromissos e conseguir um horário em que todas estivessem disponíveis foi bem difícil”. (Af.11)
“Falta de tempo em comum para dialogarmos e planejarmos de forma mais dialogada”. (Af.03)
“O maior desafio foi sobre as dificuldades e imprevistos que iam surgindo. Alguns momentos foi necessário assumir algumas atividades porque alguma colega estava impossibilitada e não poderia cumprir”. (Af.12)

* os registros serão apresentados sem revisão ortográfica.

Sob a lupa da reflexividade, podemos dizer que o contexto formativo e as experiências entre os sujeitos ajudaram na promoção da reflexão sobre a ação, com o distanciamento das atividades, os estagiários puderam reconstruir e analisar as situações que agregaram ou não à colaboração. Talvez aqui, algumas pessoas desejassem visualizar os gráficos da avaliação final com todas as colunas na cor roxa. Mas, recordamos com Alarcão (2005) que, um dos grandes desafios postos à educação será o de promover contextos formativos que ajudem os futuros professores a assumirem papel ativo na sua formação, a partir de um espírito crítico que se faz “... no diálogo, no confronto de ideias e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (p.32). Como poderemos ler nos extratos dos relatórios finais (transcritos abaixo), quando conseguem relacionar as

experiências vivenciadas no estágio com as teorias, práticas e os conhecimentos construídos na e sobre formar-se professor e professora.

O Estágio em Formação de Formadores contribuiu de forma significativa para a nossa prática docente, uma vez que foi possível perceber a partir das experiências vivenciadas nesse período a importante contribuição que o mesmo para o desenvolvimento da habilidade de articulação teórico/prática, tão cara aos docentes em formação. De uma maneira desafiadora, a proposta de elaboração de uma formação possibilitou a construção e consolidação de conhecimentos indispensáveis para a nossa prática profissional, com o desafio sermos sujeitos ativos e protagonistas na mediação de conhecimentos a pessoas que estão em processo de formação e até mesmo aqueles que já estão em sala de aula, levando à percepção da necessidade de que estejamos sempre buscando novos conhecimentos... (Et.1)

A formação trouxe para as nossas vidas a experiência de assumir, enquanto profissionais da educação, o nosso trabalho como algo que requer organização, dinâmica e compromisso... (Et.2)

Abordar sobre a integração da tecnologia no âmbito educacional nos permitiu pensar como o/ professor/a pode e deve criar novos métodos de ensino, de forma a atender os mais diversos estilos de discentes, auxiliando na interação do/a professor/a com o/ a aluno/ a, e possibilitando um aprendizado alternativo. Aprendizado esse que relacionam-se diretamente com a vivência do Estágio de Formação de Formadores em si. Destacamos esse fato, pois através dele podemos compreender de maneira consciente sobre a interação da tecnologia no âmbito educacional... (Et.3)

Os registros nos ajudam a compreender o lugar que o estágio supervisionado ocupa no processo de construção da identidade profissional docente, a partir da formação inicial. Que as práticas orientadas à partilha e colaboração por meio de equipes de trabalho se constituem em espaços privilegiados para: a negociação de ideias e de atividades; o gerenciamento de conflitos e objetivos comuns; e, a corresponsabilização dos sujeitos envolvidos por suas aprendizagens. Aspectos que em conjunto com outros, contribuem com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para ajudar, solicitamos que de modo individual (na Avaliação final) refletissem sobre quais foram os ganhos do Estágio em Formação de Formadores para a sua aprendizagem.

Nesse percurso, aprendi a me organizar, desenvolvendo habilidades de autogestão. A refletir sobre a prática; A pesquisar e utilizar ferramentas para a melhor compreensão das ideias compartilhadas e a desenvolver um trabalho conjunto. Também entendi a importância de contribuir com o outro, no desenvolvimento da formação, o que é extremamente importante para o desenvolvimento do trabalho docente. (Af.08)

Primeiro, que eu consigo contribuir para uma formação; A disciplina de estudar uma temática e expor para outras pessoas; Estabelecer diálogos com professoras já atuantes na educação; Praticar o planejamento da atividade, pensar o passo-a-passo para realização e mediação da formação; Utilizar diversos recursos digitais; A parceria que foi estabelecida entre as colegas da equipe foi um ganho muito significativo, cada uma deu sua contribuição e foi o que fez ser possível realizar a atividade. (Af.12)

Foram muitos! Aprender sobre a importância da gamificação para tornar a aprendizagem e o ensino mais dinâmicos, e fazer com que os alunos/as tenham mais engajamento nos estudos é fabuloso. Contar com diferentes ferramentas digitais para aprimorar o ensino contribuindo com um maior repertório de possibilidades de atividades e interações. (Af.09)

Muito, aprendi sobre o que é plano, planejamento e Planificação Didática, aprendi como organizar um evento online, aprendi como organizar e mediar uma formação. Apesar de já ter vivido muitas experiências de trabalho em grupo, essa experiência serviu para desenvolver ainda mais essa competência. (Af.11)

Foi um momento único e que contribuiu significante para o meu processo de formação, o assunto que abordamos o mergulho que fizemos para nos inteirarmos da Planificação Didática, tenho certeza que levarei isso para minha vida profissional. (Af.07)

Principalmente mais confiança em si mesma, saber lidar com as diferenças dos colegas, aprender a trabalhar em equipe, a lidar com as críticas construtivas. (Af.15)

Os registros evidenciam que se torna impossível pensarmos as ações no estágio supervisionado de modo desprovido, desarticulado do exercício da reflexividade sobre a própria profissão docente. Principalmente num tempo demarcado pela urgência de ressignificarmos e reencontramos trajetos formativos possíveis por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de modo humanizado. Como registra Nóvoa, A. e Alvim (2021, p.7), “não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém. ... A educação não serve para nos fecharmos no que ‘já somos’, serve para aprendermos a começar o que ‘ainda não somos’”.

A pandemia, para além das medidas sanitárias, nos colocou num lugar de emergências sobre a necessidade de repensarmos a profissão e formação de professores e professoras num mundo que se reinventa em cenários globais e locais. O que nos permite entender que o sentido e significado da própria formação por meio das atividades supervisivas precisam ser ampliadas ao *continuum* da vida, num exercício de pensar-se a si em comunhão com o outro.

Considerações finais

Com a urgência dos écrans, os modos de mediação dos processos formativos precisaram ser revisados em favor de outros trajetos que permitissem restaurar e recuperar os elos entre: professores e alunos; ensino e a aprendizagem; espaço e tempo; outros, interrompidos por um vírus. Em todos os níveis e etapas da educação, essa foi uma realidade que abalou mundialmente a todos. Alguns apresentando “respostas” num tempo menor; outros, nem tanto. Colocando sob o lume as desigualdades de diferentes esferas (econômicas, políticas, sanitárias, tecnológicas, estruturais, ...) e nos colocando em alerta. Daí a importância de compreendermos que “há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São ‘acontecimentos’ que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos ‘instrumentos’ para as concretizar” (Nóvoa & Alvim, 2021, p.2).

Não podemos negar que esse foi um acontecimento que demarcou os primeiros vinte anos do século XXI, em todas as áreas. Em especial, as práticas e conhecimentos construídos *em* e *sobre* a educação, o ensino, a aprendizagem e a formação docente, precisaram assumir outros sentidos e significados onde a dimensão humana é tomada como um regulador das ações e intervenções. Com as mentes fragilizadas e corpos paralisados na frente de um écran, os compêndios com longas listras de conteúdos à serem ensinados e atividades a serem realizadas se configuraram elementos pequenos. Na verdade, há muito tempo já é apontado a disfunção das relações lineares que tentam equivaler quantidade e qualidade, quando falamos de ensino e aprendizagens.

Com isto, acreditamos que o convite a corresponsabilidade dos estagiários ao seu percurso formativo, pautado no respeito aos limites e limitações colocadas pelo contexto, foi um dos elementos oportunizados pelo estágio supervisionado. Pois, além de buscarem implementar ações formativas para os docentes que atuam nas escolas, conseguiram investigar, conceber e coordenar as atividades pedagógicas no estágio dentro dos princípios colaborativos e autoformativos. Aspectos que foram entrelaçados pelo exercício contínuo da reflexividade para formarem-se em contexto de ensino remoto.

É de salutar que, mesmo enfrentando desafios e limites de diferentes esferas, o estagiário e as estagiárias desenvolveram conhecimentos e saberes docentes orientados ao exercício da reflexão crítica sobre os processos de formação contínua de professores e professoras da

Educação Básica.

Com isto, creditamos que o Estágio em Formação de Formadores, do Curso de Pedagogia da Universidade, se coloca como espaço potencializador e articulador dos conhecimentos produzidos na academia e por professores e professoras em campo, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista da intervenção nos contextos de educação e formação na modalidade de ensino remoto.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4ª ed.). São Paulo, Cortez.

Bardin, L.(2014). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.

Coutinho, C. P. (2008) . A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, volume (12), n.1, p 5–15.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ªed.) Porto Alegre: Artmed.

Nóvoa, A. & Alvim, Y. C. (2021). Os Professores depois da Pandemia. *Educação & Sociedade*, Campinas, volume (42), p.1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

A Homeschooling no Brasil

Nivaldo Corrêa Tenório
UFMS¹

Resumo

Este estudo tem como propósito analisar como o *Homeschooling* um método de ensino domiciliar, que no Brasil, embora ocorra de modo não oficial em alguns lares e instituições religiosas/políticas. Ainda carecem de legislações Federais, Estaduais e Municipais que as implementem de forma efetiva e em concordância com a Lei do país. Visto que, esbarram em diversas leis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diz que deixar de matricular em Instituição de Ensino formal público ou privada uma criança ou adolescente entre 4 e 17 anos é considerado crime de abandono intelectual, pois infringe o artigo 6º deste Estatuto. Podendo os pais que descumprem a lei perder a guarda de seus filhos. Apesar de várias vertentes prós e contra sobre sua implantação, ainda carece de debates de como seria de fato sua efetiva prática educativa e como o Estado brasileiro através do Ministério da Educação e suas diversas entidades ligadas às áreas educacionais nos Estados e Municípios fariam a avaliação do que é ensinado as crianças e adolescentes nas fases de sua trajetória educativa de interação na vida com a sociedade. Além disso, os custos advindos e a viabilidade deste modelo de análise curricular e pedagógico, seria arcado de forma privado ou público. Um dos pontos principais que analisaremos será a disputa sobre o próprio conceito de direito à educação existente no País. Afinal, o direito à educação, é o direito dos pais educarem seus filhos? Ou, o direito de cada criança e adolescente ter uma educação que lhe permita adquirir conhecimentos que o façam fazer parte da sociedade, além dos conceitos religiosos, econômicos, políticos e dogmáticos de seus familiares e/ou grupos de influenciadores de seus responsáveis? Pois, deste modo, pode-se oferecer a criança ou adolescente um conhecimento vago e superficial, sem base científica, intelectual e teórica. Assim, nossa reflexão recai sobre esta mais recente tentativa de introduzir o Homeschooling no Brasil devido às convicções políticas/religiosas de determinados grupos que compõem a sociedade brasileira.

Introdução

No Brasil, a importância da educação para o exercício da cidadania é amplamente divulgado, por setores e instituições sociais, políticas e governamentais. E ainda que em determinadas áreas urbanas e rurais em todo Brasil, esta educação sofra com o descaso do poder público e inclusive privado quanto à qualidade desta Educação, esta é obrigatória e atende à quase totalidade das crianças em idade escolar no país. Mais atualmente surgem

¹ Doutorando em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

indagações sobre a legitimidade do Estado em relação à compulsoriedade da educação escolar. Quer seja para proteger as identidades religiosas das famílias, como forma de garantir segurança aos filhos ou como crítica à escola pública considerada de baixa qualidade, há uma crescente discussão nacional sobre uma alternativa contrária a essa compulsoriedade: o ensino doméstico, ensino no lar ou ensino em casa, mais conhecido como homeschooling (BARBOSA, 2009).

É visível, no contexto brasileiro, o crescimento de um grupo de famílias que discorda dos modelos de educação assumidos pela maior parte das escolas do nosso país, sejam elas públicas ou privadas. Frente a esse descontentamento e, diante da facilidade atual em conhecer novas propostas, essas famílias se negam a inserir seus filhos no modelo escolar vigente. Elas passam, então, a buscar alternativas, formais ou informais, que atendam às suas expectativas. Essas alternativas incluem movimentos de creche parental, a criação de associações e/ou escolas com propostas diferenciadas, dentre outras. Um movimento que vem instigando estudiosos da educação é a possibilidade de legalização da educação domiciliar no Brasil, por meio do Projeto de Lei 2401/2019 (BRASIL, 2019b).

Diante de tantas controvérsias em relação à proposta, cabe o posicionamento dos especialistas para que se promova uma reflexão sobre o entendimento de que à escola cabe um papel crucial no desenvolvimento do educando, o qual transcende o reducionismo da aquisição de conteúdo BECKER (2020. p. 02). Deste modo, entendemos que as discussões sobre a temática Homeschooling no Brasil carecem de estudos sobre sua plena viabilidade.

Homeschooling no Brasil: Diálogo

Quando falamos em Homeschooling no Brasil devemos nos debruçar primeiramente que grupos da sociedade levantam esta bandeira e qual o intuito por trás desta modalidade educacional. Visto que no Brasil esta discussão toma maior envergadura com a crescente onda de conservadorismo religioso e político emanado com a eleição de 2018. Onde uma parcela significativa de Deputados Estaduais e Federais, como Senadores ligados a forças religiosas de cunho cristãos com orientações conservadoras foram eleitos. E na mesma eleição tiveram êxito na condução à Presidência da República um líder que se auto denomina conservador, cristão e patriota.

Como a palavra e o perfil político “Conservador” é muito abrangente em diversas partes do Mundo, e podíamos induzir ao erro de percepção sobre o ideário político e social que aqui

iremos retratar como sendo a inspiração para o modelo societário pensado pela doutrina conservadora política brasileira. Faremos uma breve contextualização do que seria este perfil do pensamento conservador enraizado na sociedade brasileira.

Assim, pensamos o conservadorismo como sendo um pensamento político que defende a manutenção das instituições sociais tradicionais – como a família, a comunidade local e a religião –, além dos usos, costumes, tradições e convenções. O conservadorismo enfatiza a continuidade e a estabilidade das instituições, opondo-se a qualquer tipo de movimentos revolucionários e de políticas progressistas tendo como seus principais valores a liberdade e a ordem, especialmente a liberdade política e econômica e a ordem social e moral (MATTOS, 2017).

Ainda MATTOS (2017) destaca que o conservador acredita que há uma ordem moral duradoura e transcendente, que no caso do conservadorismo ocidental é baseada na doutrina cristã e tem na religião a sua base. O conservadorismo valoriza a diversidade típica do individualismo e rejeita a igualdade como um objetivo da política. O conservador, assim como o libertário, entende que a igualdade político-jurídica é suficiente para garantir a igualdade necessária entre as pessoas. Qualquer desigualdade material ou de resultado é consequência inevitável das diferenças naturais entre os indivíduos, de seus esforços e de suas decisões.

Com isto, chegamos a pergunta a quem e a que grupos políticos e religiosos interessa a promoção da Homeschooling no Brasil. De acordo com GUSSEN (2021), existe no Brasil aproximadamente 47 milhões de alunos na Educação Básica, segundo o último Censo do Ministério da Educação de 2020. E destes alunos 4,3 milhões de estudantes não possuem acesso à internet. Desta forma não puderam realizar aulas durante a pandemia Covid19, já que não possuíam acesso remotamente. Assim demonstrando o grande fosso educacional da sociedade brasileira, que deveria possuir pautas educacionais para sanar a problemática social a qual se encontra. Ao se debruçar em ações educativas que estariam direcionadas a uma parcela “ainda” incipiente da população.

De acordo com os dados da Associação Nacional do Ensino Domiciliar apenas 15 mil alunos são educados em casa. Deste modo, demonstrando que este nicho educacional no Brasil, embora tenha pouca envergadura, possui uma grande adesão política ideológica de caráter conservador, já que é pautado por políticos ligados tradições e ideologias religiosas

cristãs no Congresso Nacional e na Câmara Legislativa Federal com apoio do Presidente da República, afim de, abrir brechas na Legislação Federal e nas Leis Educacionais, para a implantação deste modelo de educação em nível nacional, formando assim um “mercado cristão” de homeschooling GUSSEN (2021).

Outro ponto a se discutir sobre a temática Homeschooling no Brasil, é a análise de que este modelo educacional se trata de um direito individual de liberdade escolha familiar. Cabendo assim, as famílias optarem por este modelo em detrimento ao modelo público ou privado que prevalece no País. E que tem os seus direcionamentos emanados por políticas e leis educacionais Federais, Estaduais e Municipais. E com currículos determinados e implementados por normativas e práticas pedagógicas sobre anuência do Estado.

Dentro desta temática, o que se questiona é o significado da educação dentro do contexto maior que envolve o Estado Democrático de Direito, bem como a educação como um bem público, com fins públicos e privados, diante da prática do homeschooling e suas possíveis implicações para a privatização da educação (BARBOSA, 2016).

Como retrata Barbosa (2016. p. 155-156)

Uma das questões centrais no debate brasileiro sobre o homeschooling gira em torno da constitucionalidade de tal prática no país. Apesar da visão majoritária de sua inconstitucionalidade, verificou-se que ela é passível de contestação e não se revela como única. Assim, o estudo sobre a possibilidade de prática e de normatização do ensino em casa no Brasil requer uma análise dos aspectos jurídicos que envolvem o tema, suscitando a compreensão do que estabelece a legislação, do impacto das decisões judiciais já existentes sobre o tema, da repercussão dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos ratificados pelo Brasil, assim como da pressão exercida pela população e pelas associações em prol do movimento.

Evidenciamos ainda que a Constituição Brasileira zela que o Estado deve se incumbir de dirimir ordenamentos para a área educacional. Sendo que, a Educação deve seguir os preceitos determinados pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, que determina em seu Art. 01, que a educação nacional abrange os processos formativos que se desenvolvem, entre outros espaços, na vida familiar; porém, no § 1º há o registro de que a educação escolar deve acontecer, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias. E ainda o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei Federal Brasileira nº 8069/90 também deixa claro, em seu art. 55, que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, ressaltando esse dever também no art. 129, ao explicitar os deveres dos pais para com a educação: “V –

obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BARBOSA, 2016).

Porém verificamos que as leis podem ter lacunas ou interpretações que podem gerar opiniões divergentes e causar dubiedades de análises. Pois, segundo (BARBOSA, 2016 , p. 156).

(...) ainda que haja clareza, do ponto de vista legal, quanto à obrigatoriedade da matrícula em escolas, surgem questionamentos sobre as possíveis lacunas legislativas a favor do homeschooling. Dessa maneira, é possível verificar que os favoráveis ao ensino em casa no Brasil baseiam-se na CF/88 para defender, entre outros, que: o dever do Estado, no campo educacional, é supletivo/e subsidiário ao dever da família; o art. 229 (que expressa o dever dos pais de assistir, criar e educar os filhos menores), bem como os artigos 205 e 206, concedem à família a garantia do direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos, visando aos fins proclamados na constituição.

Segundo REIS (2021), aponta que homeschooling quando tratada de forma radical parte da premissa de que “apenas aos pais é consagrado o direito de educar o filho, afastando a atuação estatal desde a fixação de um currículo básico ou a fiscalização do ensino”. Já quando falamos em homeschooling moderado, “não há vedação do oferecimento da educação escolar pelo Poder Público, como no radical, mas entende-se que a institucionalização deve ser evitada e que os pais teriam plena liberdade na escolha do conteúdo e do método de ensino sem qualquer interferência do Estado”. Este entendimento faz com o homeschooling puro caracteriza-se por entender que a educação é uma tarefa primordial da família, somente com o amparo do Estado. O qual seria de fato utilizado a institucionalização do ensino Estado quando os pais não tivessem condições de educar seus filhos.

Ainda segundo REIS (2021), entende-se que:

... a Constituição Federal admite um homeschooling utilitarista, uma vez que o dever de educar não é exclusivo do Poder Público, desde que se siga os mesmos conteúdos básicos do ensino escolar público e privado, bem como que se permita a supervisão, a fiscalização e a avaliação por parte do Poder Público, concretizando, assim, o dever solidário da família e do Estado. Todavia, não há no nosso ordenamento jurídico previsão legal para o exercício do ensino domiciliar que determine os mecanismos de supervisão, de fiscalização e de avaliação deste modelo educacional, o que colocaria em risco os objetivos e princípios previstos na Constituição Federal no que diz respeito ao direito à educação das crianças e adolescentes, razão pela qual, o STF entendeu que, atualmente, é impossível a adesão ao homeschooling.

Desta forma, podemos sintetizar que o Supremo Tribunal Federal que não há vedação

expressa, nem implícita, na Constituição Brasileira quanto à criação do ensino domiciliar. Porém considera que o ensino domiciliar não é, todavia, um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, uma vez que inexistente sua previsão constitucional expressa, tampouco é autoaplicável por ausência de meio de fiscalizar e avaliar, o que implicaria em uma maior evasão escolar. Sendo que o homeschooling só poderia ser admitido no Brasil se houver a criação e a sua regulamentação pelo Congresso Nacional por meio de lei federal, seguindo o dever de solidariedade entre família e Estado (REIS, 2021).

Pesquisadores brasileiros vem discutindo as propostas do Homeschooling, ou Educação domiciliar. E como salienta MENDES (2020) , é um assunto que vem repercutindo de forma controversa no Brasil e, por causa disso, tem despertado uma particular atenção. Destacando que Embora não seja propriamente uma novidade, recentemente a questão alcançou o patamar de um debate público mais amplo, ensejando distintas reflexões de caráter jurídico, pedagógico, político, religioso, entre outros. MENDES (2020), ainda destaca que grupos de famílias da cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais favoráveis ao homeschooling, já discutiam esta modalidade de ensino no ano de 2010. O qual, dão início ao movimento que resultou na fundação da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED, uma instituição sem fins lucrativos que tem sua sede em Brasília (p.22).

O qual destaca que os objetivos da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED, em 2020 eram:

- a) “promover a defesa do direito da família à Educação domiciliar no Brasil, através da representação coletiva dos seus associados junto às autoridades, aos órgãos e às entidades pertinentes”;
- b) “promover ações de divulgação da Educação domiciliar, através de artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, workshops, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e outros meios de comunicação”;
- c) “promover a integração e a cooperação entre as famílias educadoras, fornecendo o suporte para esse fim” (MENDES, 2020, p. 22).

Assim percebemos que grupos e associações no Brasil começam a ter mais respaldo tanto do ponto de vista organizacional em busca de promover a homeschooling no Brasil, mas também na busca das questões e discussões políticas e jurídicas que abrangem esta modalidade de ensino.

No campo internacional MENDES (2020, p. 24), destaca que a homeschooling se desenvolveu e cresceu em diferentes países, muito embora nem todos ofereçam amparo

legala esta modalidade de ensino. Sendo eles:

EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING)		
1	Países em que o Homeschooling é autorizado sob condições mínimas de supervisão (16 países).	Albânia; Canadá; Chile; Dinamarca; Equador; Estados Unidos; Hungria; Finlândia; Guatemala; Mongólia; Nepal; República de Irlanda; Reino Unido; Suíça; Tailândia e Zimbábue.
2	Países em que o Homeschooling é autorizado sob condições estritas de supervisão (16 países).	Áustria; Bélgica; Estônia; Filipinas; França; Indonésia; Itália; Líbia; Nicarágua; Noruega; Nueva Zelândia; Peru; Portugal; República Checa; Rússia e Suécia.
3	Países em que o Homeschooling é autorizado em condições particulares (23 países)	Alemanha; Argentina; Austrália; Bangladesch; Colômbia; Egito; Espanha; Índia; Islândia; Israel; Malásia; México; Países Baixos; Paraguai; Polônia; República da Coreia; República Dominicana; Romênia; Singapura; África do Sul; Turquia; Ucrânia e Uruguai.
4	Países em que o Homeschooling não faz parte da política educativa dos Estados (não há referência nos textos legislativos) (47 países)	Afganistão; Angola; Arábia Saudita; Argélia; Bolívia; Brasil; Camboja; Camarões; China; Congo; Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; El Salvador; Eslováquia; Etiópia; Gana; Grécia – Guatemala – Honduras – Iraque – Iran – Jamaica – Japão – Jordânia – Cazaquistão – Quênia – Líbano – Luxemburgo – Madagascar – Mali – Mauritânia – Nigéria – Paquistão – Panamá – Ruanda – Senegal – Síria – Sri Lanka – Sudão – Tailândia – Tanzânia – Túnis – Turquia – Venezuela e Vietnam.

Fonte: MENDES (2020, p. 25) - Adaptado

Podemos deste modo, ao analisar a tabela acima que muitos países já desenvolvem a modalidade de ensino domiciliar – Homeschooling. Uns em condições mais avançadas da atividade, pois tem a supervisão de órgãos educacionais e estão juridicamente respaldadas. Em detrimento a países os quais não há uma política governamental que as dê suporte e supervisão.

No Brasil, o ensino domiciliar Homeschooling ganha força a partir da segunda década do

século XXI. Com a adesão com um movimento de algumas famílias que defendem esta modalidade de ensino. E destaca que esta defesa se dá mesmo sem ter claro qual modelo de ensino domiciliar seria adotado. Sendo que, isto gera discussões, já que não um padrão a ser seguido e o ensino domiciliar necessita de alterações na legislação do educacional país, a fim de permiti-la e legalizá-la (CURCIO, 2020 p. 41).

Ainda CURCIO (2020), destaca que:

No centro desta discussão, porém, existem sérias implicações, de natureza legal e cultural que necessitam ser superadas. Sem esta superação, cria-se um conflito, com possibilidade de surgimento de uma crise, devido à necessidade de alteração de vários dispositivos legais, a partir da própria Constituição Federal, além da mudança de concepção do Sistema Educacional Nacional. Entende-se que, para a agregação desta modalidade de ensino, é necessário longo estudo, com a participação de especialistas da Educação, Juristas e a própria população. Uma simples permissão do homeschooling não desvencilha o impasse, pois o Sistema Educacional Nacional possui uma identidade e uma estrutura bastante complexa, que para ser alterada requer nova regulamentação (p.41)

Deste modo, CURCIO (2020 41-42), orienta que o sistema educacional de uma nação é composto por um conjunto de fatores e ações que estão pautadas por “princípios e valores, sobretudo, culturais, as quais perpassam a cultura em geral, que insere religião, ideologias pessoais e coletivas; o campo jurídico; as necessidades específicas com peculiaridades da nação, formadoras de sua identidade, nem sempre comparáveis às de outras nações” .

Assim, o Brasil precisa ainda estender a toda a sociedade o debate pedagógico, social e político sobre a utilização desde modelo educacional que o homeschooling projeta.

Homeschooling no Brasil: Ideologia - Apontamentos

Quando falamos nos aspectos ideológicos da homeschooling no Brasil, não devemos esquecer que esta trajetória não surge de modo repentino e si foi gestada por diversos grupos ligados ao ideário da extrema direita brasileira. O qual foi alavancado com a eleição presidencial no Brasil de 2018, o qual abre as portas para a sua implementação.

Segundo PAIVA (2021) no Brasil, a defesa da “educação domiciliar”, homeschooling, não é uma prática recente. Pois vários grupos defendiam sua instituição o qual destaca, que aparelhos privados de hegemonia de cunho liberal-ultraconservador como Institutos Liberal, Milenium, Mises Brasil e Estudantes pela Liberdade, seja por seus associações ou estudiosos ultraconservadores, dentre eles Olavo de Carvalho. Já que defendiam a liberdade

da educação domiciliar, devido aos “problemas” enfrentados pela educação pública (p. 229) Um dos pontos chave que marcou este modelo de ensino no Brasil e que alavancou a ideologia ultra conservadora sobre a temática da educação domiciliar - homeschooling – e determinou sua orientação foi a organização auto intitulada Escola Sem Partido.

Sobre esta temática PAIVA (2021) nos orienta que:

Foi através da marca ideológica do Escola Sem Partido que o homeschooling ganhou popularidade, já que a prática seria uma forma de combater o monopólio do Estado na educação e evitar a denominada “doutrinação ideológica”. Porém, a tentativa de sua legalização, destoa dos pressupostos e premissas do atendimento domiciliar, amparado legalmente (p. 230).

PAIVA (2021) ainda destaca que:

...homeschooling faz parte de uma agenda reacionária e conservadora de interesse de agências e agentes cristãos, tanto católicos quanto evangélicos, quanto do setor empresarial, também responsável pela produção de materiais didáticos. A defesa da prática do homeschooling por religiosos se aproxima das teses de defesa dos projetos ESP, ou seja, a difusão da Teologia da Prosperidade, “fusão da ideologia neoliberal a doutrina religiosa evangélica que atribui o poder da cura e da prosperidade financeira através da fé” e a “a exacerbação da guerra espiritual contra o Diabo” (p.2021).

Deste modo, podemos ainda destacar a questão política sobre a implantação do homeschooling no Brasil. Já que esta modalidade de ensino é pautada constantemente pelos representantes do Governo brasileiro, Deputados Estaduais, Deputados Federais, Senadores e inclusive o Presidente da República. Já que visam utilizar este formato pedagógico na busca de projetar seus ideários ideológicos e políticos.

Percebemos que a Constituição Brasileira concede tanto aos entusiastas do homeschooling, como aos contrários a sua implementação de forma legalizada, argumentos antagônicos.

Deste modo, não se chegando a um consenso jurídico sobre a questão. Já que carece de ordenamentos jurídicos para sua execução.

Considerações Finais

Verificamos que, tratar Homeschooling no Brasil é um tema delicado, que precisa de uma análise cautelosa por versa sobre um direito indispensável a todos os cidadãos idade escolar, principalmente os mais jovens, pois ainda são tutelados por seus responsáveis legais. E que de acordo com o Supremo Tribunal Federal – STF, no julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 888815 de 2018, que discutiu se o ensino domiciliar (homeschooling)

poderia ser considerado meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover a educação dos filhos. O STF negou provimento ao recurso por maioria de votos. O qual ressaltou que não há ordenamento jurídico previsão legal para o exercício do ensino domiciliar que determine os mecanismos de supervisão, de fiscalização e de avaliação deste modelo educacional, o que colocaria em risco os objetivos e princípios previstos na Constituição Federal no que diz respeito ao direito à educação das crianças e adolescentes, razão pela qual, o STF entendeu que, atualmente, é impossível a adesão ao homeschooling. Deste modo, os que propagam o Homeschooling no Brasil, contestam tal decisão, buscando preâmbulos das Leis Federais e Estaduais, para assim, questionarem e pautaram novamente este formato de ensino.

Referências bibliográficas

- ABREU Sandra Elaine Aires de; PEREIRA, Ana Lúcia de Araújo. **O Homeschooling: desafios desta prática no Brasil**. Acesso 15/01/2022 <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18135/1/ANA%20LUCIA.pdf>
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro Barbosa **Ensino em casa no Brasil: Análise histórica de seus aspectos legais**. ANPAE 2009. Disponível: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-JDjQJ6e-48J:https://www.anpae.org.br/simposio2009/184.pdf+&cd=32&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> Acesso 08/03/2022
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Homeschooling no Brasil: Ampliação do direito à educação ou via de privatização?**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.153-168, jan.- mar., 2016 Acesso 15/01/2022: <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/?format=pdf&lang=pt>
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. **Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação**. Revista Pro.Posições V. 28, N. 2 (83) Maio/Ago. 2017 15-20
- BECKER Carolina. GRANDO Katlen Bohm. HATTGE Morgana Domênica. **Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate**. PráxisEducativa, Ponta Grossa, v. 15, e2014812, p. 1-12, 2020. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/14812/209209212997/> Acesso: 08/03/2022
- COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil: Constitucionalidade e Legalidade do Projeto de Lei 3179/12** Revista de Pesquisa e Educação Jurídica | e-ISSN: 2525-9636 | Minas Gerais | v. 1 | n. 2 |p. 86 - 112| Jul/ Dez. 2015.
- CURCIO, Ítalo Francisco. **O fenômeno do homeschooling no Brasil e seu impacto social** Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino domiciliar / Org. Adair Sberga e Roberta Guedes ... [et al.]. -- 1. ed. -- Brasília, DF : Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, 2020 Acesso 10/02/2022 https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/11/2020_12_16_ANEC_coleta%CC%82nea_educacao_domiciliar.pdf
- GUSSEN, Ana Flávia. **A quem interessa o homeschooling?** Carta Capital - Publicação 21/06/2021. Acesso 10/02/2022: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-quem-interessa-o-homeschooling/>
- MATTOS, Alessandro Nicoli de, **Conservadorismo**. Revista Politize. 2017. Acesso 03/02/2022 <https://www.politize.com.br/conservadorismo-pensamento-conservador/>

MENDES, Vitor Hugo. **Mendes Homeschooling ou educação domiciliar: uma visão panorâmica em âmbito internacional.** Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino

domiciliar / Org. Adair Sberga e Roberta Guedes ... [et al.]. -- 1. ed. -- Brasília, DF : Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, 2020 Acesso 10/02/2022 https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/11/2020_12_16_ANEC_coleta%CC%82nea_educacao_domiciliar.pdf

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **A Influência do Movimento Escola Sem Partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do Homeschooling (2004-2020).** Acesso 10/03/2022

https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5805/5/gabriel_paiva_2021.pdf

REIS, Thalita Almeida dos. **Homeschooling: por que o ensino domiciliar é proibido no Brasil – 08/2021**

Acesso 05/02/2022 <http://zoroastroteixeira.adv.br/artigo/homeschooling-por-que-o-ensino-domiciliar-e-proibido-no-brasil/118>

A Inclusão da Componente Curricular Educação Física como um campo do conhecimento na Educação Profissionalizante de Jovens e Adultos

Bianca Bissoli Lucas
CRIARTE-UFES/ Universidade do Minho

bissolilucasbianca@gmail.com

Dr. António Camilo Teles Nascimento Cunha
Universidade do Minho

Introdução

Esta pesquisa qualitativa tem como objetivo relatar a inclusão do componente curricular educação física na formação profissionalizante de jovens e adultos em uma Instituição pública federal de ensino profissionalizando no Brasil. Uma das questões que o Brasil ainda se defronta diz respeito à Educação em particular à Educação de Jovens (crianças e adolescentes) que se tornam os adultos sem alfabetização ou com uma base escolar bastante frágil. Estamos falando de jovens social, econômica e geograficamente desiguais. Foi perante este cenário que (já) na década de 1940 do século passado emergiram as iniciativas oficiais (grandes intenções) da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil. Em 1963, Paulo Freire, ao lado de outros educadores, conseguiram, em apenas 40 horas, alfabetizar 300 adultos em Angicos, região interior do Rio Grande do Norte. Os alunos eram todos trabalhadores de canaviais locais. O plano de ensino de Paulo Freire foi tão importante que inspirou a criação do Plano Nacional de Alfabetização, através de um decreto assinado pelo então presidente João Goulart, mas não foi a frente porque foi interrompido pela ditadura militar em 1964.

Desde então, muitas ações e formações têm sido realizadas visando compensar esse quadro de exclusão e que tem afastado da escola um grande contingente da população, especialmente jovens/ adolescentes. Apesar dessa realidade, foi apenas a partir de 1988 que o direito à educação de jovens e adultos passou a ser reconhecido pela nova Constituição da República Federativa do Brasil e sua oferta considerada obrigatória pelo Estado. Depois disto, ocorreram amplas reformulações legais, entre elas a elaboração e efetivação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, ordenamento legal que deu origem à formulação de diretrizes curriculares para cada uma das diferentes modalidades de ensino. Outro marco legal foi a

edição do Decreto nº 5.154, em 2014, que abriu a possibilidade de integração entre a formação geral e a formação profissional. É neste contexto que a Educação Física passa a ser ofertada aos alunos do curso profissionalizante, abrindo novos horizontes para a modalidade, e passando a ser pensada como um componente curricular, que segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil deve trabalhar com a cultura corporal e que tem papel fundamental na qualidade da formação escolar crítica, humana e para a vida de jovens e adultos.

1. A Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil

Em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, surgiu o direito à educação básica para todas as pessoas. No governo Collor de Mello, em 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que visava a mobilização em massa para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, contando com a participação de órgãos governamentais e ONGs. O Programa acabou abruptamente um ano após seu início. Os municípios vinculados ao PNAC tentam dar continuidade a iniciativa e os governos locais voltam a propor ações para a EJA. Nesse período o grupo de educadores passa por uma renovação e planeja novos programas voltados para a alfabetização em busca de reaver os ideais freireanos que vigoravam antes do regime militar. Enquanto membro da Secretaria de Educação de São Paulo, Paulo Freire criou o Movimento de Alfabetização (MOVA), que se estendeu por todo o país, causando um grande impacto na educação. Para Haddad (2007), foi no interior desse movimento de renovação pedagógica que se produziram as melhores experiências na história recente do EJA. No entanto, em 1995 a nova reforma educacional colocou o setor em segundo plano nas políticas públicas gestadas pelo MEC.

A reforma contou com a aprovação da emenda constitucional n. 14/1996, que suprimiu da Constituição de 1988 o artigo que envolvia o poder público e os setores organizados da sociedade no esforço da erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental até 1998. Essa mudança desobrigou o governo federal a aplicar a metade dos recursos vinculados à educação, o que elevaria o gasto orçamentário. A nova redação também criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo que reuniu a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação das unidades federadas em um fundo contábil que era distribuído entre estados e municípios. Essa divisão levava em consideração apenas as matrículas

registradas no ensino fundamental regular nas redes de ensino, excluindo a EJA, que perdeu uma fonte importante de financiamento. (Haddad, Di Pierro, 2000). Todo esse processo ocorreu, em parte, pelo recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos. Na verdade, outras instâncias governamentais acabaram por acolher demandas de segmentos organizados da sociedade civil, assumindo para si a tarefa de promover programas de alfabetização para adultos.

Ainda em 1996, o MEC idealizou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha a coordenação do Conselho da Comunidade Solidária (organização vinculada ao governo que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). O PAS tinha o objetivo de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo até o fim do século XX e oferecia alfabetização inicial em apenas cinco meses nas áreas de periferia. Implementado desde 1997, o Programa teve uma expansão rápida devido ao co-financiamento do MEC, empresas e doadores individuais, bem como a mobilização de infraestrutura, alfabetizando e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas (Haddad, Di Pierro, 2000).

Mais programas foram criados por outros Ministérios: o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego e também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Nesse período, o MEC se ausentou das políticas públicas que diziam respeito à EJA, acumulando uma série de perdas até o fim da década de 90. Exemplo disso é o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental ficou estabelecida em 15 anos, 18 para o ensino médio, conferindo a EJA o caráter supletivo e de aceleração do ensino regular (Almeida e Corso, 2015).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) ocorreu a expansão da educação profissional e a alfabetização de jovens e adultos tornou-se uma prioridade. As matrículas na modalidade EJA passaram a ser incorporadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que atendia toda a educação básica em substituição ao FUNDEF, que chegou ao fim em 2006. O FUNDEB teve início em 2007 e acabou em 2020 (Almeida e Corso, 2015). Entre os

programas voltados para o EJA que operaram entre 2002 e 2006, destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), entre outros.

De acordo com Almeida e Corso (2015), foram criados projetos que se propunham a organizar e a operacionalizar a política de Educação Profissional e Tecnológica. Dentre os projetos voltados para a profissionalização temos uma proposta reformulada do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador –1995/2002- (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação – 2003/2007- (PNQ), que financiava ações através dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, com os recursos cada vez mais exíguos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. A segunda linha, voltada a projetos de educação tecnológica, congrega os programas que apresentam efetiva vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

2. O PROEJA: implantação, trajetória histórica e princípios básicos

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) teve origem por meio do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Surgiu com a finalidade de ofertar educação profissional técnica para indivíduos do ensino médio, sendo inicialmente ofertado pelas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Antes do Programa algumas instituições federais já realizavam experiências no que diz respeito a formação profissional para jovens e adultos. Essas ações evidenciaram uma necessidade de aumentar a abrangência do ensino oferecido por meio da integração da educação básica de nível médio e da profissionalizante (Brasil, 2007).

Diante do Decreto, que confirmava a obrigatoriedade de reserva de vagas para o PROEJA, as instituições Federal reagiram. Segundo Moura (2006), as instituições, de maneira geral,

não possuíam muita experiência no oferecimento da educação para modalidade EJA. Até 2005 apenas os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos dos Goytacazes e Roraima ofereciam cursos de EJA. Ainda assim, estes eram restritos a Educação Básica, não integrados à Educação Profissional.

Apesar da iniciativa importante da criação do Programa, haviam vários problemas estruturais que impediam sua implementação e disseminação pelo âmbito federal. O quadro de professores, por exemplo, não disponibilizava de uma formação acadêmico-pedagógica adequada para lecionar para EJA, conforme preconizado por Moura & Henrique (2012, p. 118):

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia, na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional.

Moura (2006) e Moura e Henrique (2012) afirmam que visando capacitar os profissionais da educação para atender aos jovens e adultos alunos do programa, MEC e SETEC realizaram, no ano de 2005, uma série de oficinas pedagógicas. Essas oficinas tinham o objetivo de capacitar os gestores para a implantação do PROEJA. Assim, iniciou-se uma intensa discussão acadêmica em torno do Programa que acabou gerando mudanças nos rumos da implantação, pois percebeu-se que o mesmo não poderia ficar apenas a cargo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pelo fato de sua capacidade de oferta de vagas ser muito pequena diante da demanda nacional.

Dessa forma, em 2006, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo nº 5.840 em 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla PROEJA. O novo documento não alterou os objetivos do Programa, mas ampliou a sua área de atuação, passando a incluir a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (PROEJA – FIC), além de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. O programa também passou a ser ofertado em instituições públicas estaduais e municipais de educação. A partir desse momento, o PROEJA poderia ser adotado, também, por instituições públicas estaduais e municipais e entidades privadas vinculadas ao “Sistema S”.

[O Decreto] trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2007, p. 12).

Segundo Moura e Henrique (2012), o Decreto de 2006, que atualmente regula o PROEJA, traz mudanças de vital importância em relação ao primeiro, dentre elas: a ampliação da carga horária dos cursos ofertados. Anteriormente os cursos apresentavam limite de duas mil e quatrocentas horas, enquanto o documento mais recente estabeleceu limites mínimos, de acordo com o seu art. 4º:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III – a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (Brasil, 2007, p. 56-57).

Outra mudança significativa abordada pelos autores foi a ampliação da abrangência do Programa, pois o Decreto anterior limitava o PROEJA ao Ensino Médio, e o de 2006 passou a incluir o Ensino Fundamental, abarcando desta forma, toda a educação básica.

Além do Decreto de 2006, que fixa as orientações e diretrizes para o PROEJA, o Governo Federal lançou em 2007 um documento instituído Documento Base, que deveria ser um norteador para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos PROEJA.

Segundo o Documento em questão, o PROEJA foi criado fundamentando-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB, de 1996.

Dessa forma, instituído nacionalmente, o PROEJA segundo o Documento Base do PROEJA: Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional públicas deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e

politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (Brasil, 2007, p. 35)

Além disso, o referido documento aborda os princípios norteadores da proposta do PROEJA:

Compromisso com a inclusão e permanência de jovens e adultos nas redes públicas de educação; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação e condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (Brasil, 2007, p. 37-38).

Esses princípios caracterizam o PROEJA filosófica, política e pedagogicamente, na busca por uma Educação dos Jovens e Adultos que gerasse um impacto positivo na população do Brasil. O Projeto também se fundamentava, segundo documento oficial, na “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício” (Brasil, 2007, p. 2). Também pretendia-se oferecer formação continuada de professores e gestores e formação de pesquisadores em Educação de Jovens e adultos.

A partir da análise dos documentos que versam sobre o PROEJA, é possível notar que o Programa visa formação integral, de maneira que possibilite ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação puramente tecnicista. O PROEJA é uma “decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual são, em geral, excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.” (Brasil, 2007, p. 7).

No entanto, apesar das importantes mudanças instituídas pelo Decreto 5.840/2006, Moura & Henrique (2012, p. 116) apresentam grandes desafios a serem enfrentados no âmbito do PROEJA. Por exemplo, realizar a integração de três campos da educação historicamente afastados: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Outra questão é conseguir, por meio do programa, uma melhora efetiva das condições de participação social, política, cultural e no mercado de trabalho. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em

política educacional pública do Estado.

3. A origem do PROEJA no Instituto Federal de Educação

No antigo Centro Federal de Educação Tecnológica, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o curso de nível médio na modalidade EJA foi ofertado inicialmente como Ensino Médio Para Jovens e Adultos trabalhadores (EMJAT). Para pessoas maiores de 18 anos, o programa oferecia a escolarização de nível médio nos dois primeiros anos e, após sua conclusão, permitia ao aluno a matrícula em um curso técnico. Embora os alunos buscassem pela escolarização e profissionalização, dados coletados entre 2001 e 2005 indicaram que grande parte não conseguia concluir o ensino médio, impedindo assim o ingresso nos cursos técnicos, o que resultava em um baixo número de alunos que terminavam o processo de profissionalização (Ferreira, 2010).

Desejosos de tornar melhor a experiência do EMJAT, um grupo de educadores do CEFET formou uma equipe de estudo e de reflexão, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e ajudar na superação de dificuldades encontradas pelos alunos e docentes. Dentre os principais problemas identificados pelo grupo estão a falta de formação dos professores e gestores para lidar com o EJA, a ausência de um suporte na legislação no que tange a educação e profissionalização de adultos, e a organização curricular concebida pelo Decreto nº 2.208/1997, que determinava para o currículo do ensino médio a não integralização entre a formação geral e a formação técnica (Oliveira & Pinto, 2012). Com efeito, a partir da edição do Decreto nº 5.154, em 2014, no plano legal abria-se para a possibilidade de integração entre a formação geral e a formação profissional, aspecto que conferia ao EMJAT uma maior legitimidade. Isso motivou o grupo de professores a pensar em novos arranjos curriculares que efetivamente contemplassem a modalidade EJA. Entretanto, a condição de fragilidade do curso no interior da Instituição continuava por criar obstáculos que impediam o avanço do EMJAT.

Em 2006, com novo decreto (nº 5.840), a condição de fragilidade institucional chegaria ao fim, pois foi criado o Programa de Integração de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que passou a ser de adesão obrigatória para os institutos federais, que deveriam ofertar cursos técnicos com acompanhamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETC/ MEC).

O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)(<http://portal.mec.gov.br/proeja>).

Ainda assim, a formação de professores continuou a ser um problema persistente. Os educadores não sabiam lidar com a nova realidade no CEFET, cujas práticas pedagógicas anteriores estavam sedimentadas na formação do trabalhador impregnada pelo modelo tecnicista mercadológico, aspecto reconhecido nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

De fato, as instituições federais, em diferentes períodos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governo em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (Brasil, 2008, p.23).

Reconhecendo essa realidade e tendo a responsabilidade da implantação do PROEJA nas instituições federais, a SETEC, com intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), induziu a formação de redes de cooperação acadêmica por meio de grupos de pesquisa. É fundado o grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC. A ação do grupo no interior do CEFET alargou-se para outras iniciativas de formação relacionadas ao PROEJA, dentre as quais se destaca a (1) organização de coordenação do Curso de especialização PROEJA que visava à formação continuada dos professores e (2) a construção da proposta curricular para o PROEJA. Estes Processos abrem novos horizontes ao desafio de pensar uma proposta curricular segundo a modalidade EJA. (Oliveira & Pinto, 2012).

Ampliar a oferta de Educação Profissional Tecnológica (EPT), articulada com a educação básica é um grande desafio ainda a ser superado, constituindo-se uma meta do Plano Nacional de

Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), com a expectativa de que, pelo menos 25% da oferta da matrícula de EJA esteja integrada à EPT(<http://portal.mec.gov.br/proeja>).

Na proposta curricular construída para os cursos do PROEJA do Instituto Federal, a Educação Física é um dos componentes curriculares ofertados na grade curricular para todos os alunos do ensino vespertino e noturno.

4. A proposta nacional para a educação física na educação de jovens e adultos

A Educação Física (EF), inserida no currículo da modalidade EJA, ocupa um lugar flutuante. Está presente, mas não como componente curricular. Muitas vezes a disciplina é vista como um momento separado de maneira injustificada para a prática esportiva ou para a realização de atividades desconexas. Do ponto de vista legal, a Educação Física está assegurada na EJA por meio de uma proposta curricular criada em 2002 pelo MEC para nortear o planejamento pedagógico da disciplina. O documento inclui a educação física na área de códigos e linguagens, junto a línguas portuguesa e inglesa e a educação artística. O reconhecimento da EF como forma de expressão é um avanço, pois rompe com a concepção tradicional e estereotípica da disciplina como algo voltado apenas para exercício do corpo somente, um corpo desligado das dimensões sociais e subjetivas. Portanto, é necessário se apropriar desse componente curricular e pensar em estratégias para assegurar aos jovens e adultos o acesso à educação física e ao conjunto de conhecimentos que ela envolve.

Segundo a SETEC/MEC, a educação física para o EJA é uma necessidade e um desafio, tendo em vista as adaptações necessárias para abarcar os objetivos da disciplina e as possibilidades de um público-alvo adulto, de modo que estes tenham contato com a cultura corporal de movimento. A cultura Corporal envolve um processo dinâmico que permite o envolvimento e a reflexão do aluno com o próprio corpo e história, expressando suas ideias, sentimentos e crenças pela linguagem do corpo. O acesso a esse tipo de informação e de vivência é tido como um direito, a medida que promove a saúde e o bem-estar. Desta forma, a educação física no currículo e a cultura corporal de movimento são instrumentos de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

Parte da adaptação necessária para a educação física no EJA requer que o professor se atente para duas questões: (1). Quem são os alunos de EJA? (2). Como pode ser desenvolvida a Educação Física para esses alunos? A história pessoal dos alunos deve ser

respeitada, e a partir dela planejar um trabalho que permita reconstruir significados relativos aos conteúdos da cultura corporal de movimento. Também não podem ser menosprezados os princípios essenciais da prática pedagógica da Educação Física: o princípio da inclusão, o princípio da diversidade, as categorias de conteúdos e os temas transversais.

Em relação aos objetivos específicos, a educação física no contexto do EJA/PROEJA deve:

1. Promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais, também pela oportunizarão de um espaço em que o aluno possa superar questões como a timidez, autoestima, bem como para desenvolver relações interpessoais que contribuirão para sua formação cidadã
2. Valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios provenientes da cultura corporal de movimento: para que o conhecimento histórico e cultural do aluno seja ampliado, é necessário a criação de condições para que os mesmos apreciem e desfrutem de eventos desportivos e manifestações culturais regionais.
3. Perceber e compreender o papel do desporto na sociedade contemporânea: o aluno deve ampliar seu conhecimento acerca das práticas esportivas, por meio da inclusão de questões polêmicas, como sobre o espetáculo desportivo (como fenômeno social e produto comercial).
4. Promover o tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida: deve estar ao alcance do aluno o direito social (determinado constitucionalmente) de realizar as práticas corporais como forma de lazer.
5. Valorizar, através da obtenção de conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal: informar sobre a saúde e gerar um impacto positivo na qualidade de vida dos alunos.
6. Fazer compreender e analisar criticamente valores sociais, como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos: debater questões como divisão de trabalho, saúde, estética, estereótipos, entre outros.

Para que fosse possível uma articulação entre princípios e objetivos, foram definidos critérios específicos de seleção de conteúdo a serem trabalhados com os alunos, com destaque para a abordagem das diferenças regionais. Esses conteúdos deverão ser

selecionados tendo em vista sua relevância para a cultura corporal de movimento, sendo ampliados conforme os princípios, as capacidades de interação social, o usufruto das possibilidades de lazer e a promoção da saúde pessoal e coletiva. Essas propostas se pretendem úteis para o professor e a instituição escolar, por sistematizarem os conteúdos de maneira abrangente, diversificada e articulada. Os conteúdos propostos são (1) Conhecimento sobre o corpo; (2) Desportos, jogos, lutas e ginástica e (3) Atividades rítmicas e expressivas.

Já em relação à avaliação, os parâmetros auxiliam o professor a compreender quais aspectos são relevantes para uma avaliação processual em níveis individual e coletivo. Para a escola, a avaliação permite o reconhecimento de prioridades e a definição de quais ações educacionais necessitam de maior apoio. A Educação Física tem a vantagem de não necessitar de uma avaliação formal para aprimorar a prática. A observação constante, a ponderação e comunicação com os alunos já são suficientes para que ocorram progressos.

Além disso, Laffin (2012) chama a atenção para a importância de novas práticas metodológicas, em que o professor tenha papel mediador e articule os diferentes ritmos de aprendizagens, considerando as necessidades e realidades educativas dos estudantes, às características da modalidade de ensino e o projeto político pedagógico.

A inclusão da Educação Física na EJA e PROEJA é a consolidação de um direito do cidadão, uma oportunidade de promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação da cultura corporal do movimento, por meio da educação física na escola, pode e deve se constituir como instrumento de inserção social e de melhora da qualidade de vida.

Referências bibliográficas

Almeida, A.; Corso, A.M. (2015). A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *XII EDUCERE*. ISSN 2176-1396.

Brasil. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

_____. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 441p.

_____. (2002) Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação de jovens e adultos. *Proposta curricular para o segundo segmento*- Volume três (matemática, ciências naturais, Artes e Educação Física). Brasília. Disponível em [HTTP: // portal MEC.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf).

_____. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

_____. (2005) Congresso Nacional. Decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos– PROEJA. Brasília: junho de 2005;

_____. (2006) Congresso Nacional. Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006 a. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: julho de 2006.

_____. (2007). Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio. Brasília, MEC/SETEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em jan. 2017.

_____. Congresso Nacional. *Lei n° 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em março de 2020.

_____. *Decreto n° 5.478 de 24 de junho de 2005*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2020.

_____. *Decreto n° 5.840 de 13 de julho de 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2020.

_____. *Decreto n° 5.773 de 9 de maio de 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 5 de out. 2020.

Ferreira, M.J de R. (2010). *A trajetória escolar do público feminino da educação de jovens e adultos nos cursos técnicos profissionalizantes do IFES - Campus Vitória (2004-2006)*. 2010. 280f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universidad Autónoma de Assunción, Assunción.

Haddad, S. A. (2007). Ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.35, p. 197-211, maio-agosto.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista*.

Laffin, M.H.L.F. (2012). A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem fronteira*. V.12, n.1, p.210-218. Jan/Abri.

Moura, Dante Henrique; Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. *HOLOS*, Ano 28, Vol 2, p. 114-129. Natal: Editora IFRN, 2012. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Moura, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Boletim 16, set. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: . Acesso: 10 jun. 2022.

O pensamento de Paulo Freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação

Hercules Guimarães Honorato
Instituto Naval de Pós-Graduação

E-mail: hghhhma@gmail.com

Introdução

“Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’”. (Freire, 2005, p.62, grifo do autor).

O século XXI está (re)significando muitas coisas em relação aos direitos fundamentais do homem. As rápidas mudanças protagonizam incertezas em relação ao futuro. Vivenciamos um período obscuro das relações sociais, em especial a ocasionada pela emergência sanitária que nos assola há mais de um ano, a pandemia do COVID-19. Pelo olhar do professor Boaventura de Sousa Santos (2020) não existe crise permanente, ela é “passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado das coisas” (p.5). O mundo não é mais linear, o futuro é plural e com certeza teremos muitas surpresas, algumas evitáveis e outras inevitáveis.

No mesmo diapasão, Paulo Freire (2000) nos apresenta que o “amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã” (p.42). Podemos caminhar, a partir desse momento, nos pensamentos de Norberto Bobbio em seu clássico *A era dos direitos*, em que o autor justifica que a natureza do homem é frágil, mas que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio, 1992, p. 23). O ser humano é um ser incompleto e inacabado, que escolhe sua “trajetória temporal de existência a partir de suas diversas experiências que se confluem para o tornar o que é num constante processo de transformação” (Araújo et al., 2017, p. 78). Porém, se uma pessoa comete uma ação criminosa, sua *punição*, de uma maneira geral, é o isolamento da sociedade que até então era integrante. Segundo Onofre (2006, grifo do autor) “Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados [...]” (p.1), e esse novo lugar reduz as oportunidades de (re)integração na sociedade.

Este estudo trata da pessoa privada de liberdade, e da importância da manutenção do direito à educação, como garantido pelo aparato legal brasileiro, como sendo fundamental para sua (re)integração na vida em sociedade. Assim, caminhando pela nossa Constituição Federal, em relação aos princípios fundamentais, em especial pode ser pinçado o direito a dignidade da pessoa humana; o art. 5º, ao tratar dos direitos e deveres individuais e coletivos, especifica que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo que o direito à vida e à segurança; o art. 6º, se refere aos direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a segurança. O que podemos verificar é que o direito à educação permanece com o apenado, sendo incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996; no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014; e em outros documentos legais como direito subjetivo e inalienável.

Foucault (1987, grifo do autor) afirma que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar” (p.224). A partir deste ponto, surgiu a inquietação para o desenvolvimento deste estudo, para apresentar a educação no contexto prisional segundo a visão emancipadora da educação de Paulo Freire. Seu fulcro está na ressocialização da pessoa privada de liberdade. A justificativa para o olhar específico na Educação Popular é por acreditar que as portas do conhecimento podem ser abertas, ampliando-se os horizontes, criando momentos únicos e autônomos, em que pontes sólidas são erguidas para o desenvolvimento da pessoa presa, como sendo um ser crítico, transformado e apto para o exercício dos direitos e deveres de cidadão.

O quadro teórico foi dividido em duas partes principais, e caminha pelo fio condutor que liga o apenado a sua condição de pessoa com direito à educação, alicerçada na bibliografia de Paulo Freire, em especial nos seguintes livros: *Conscientização* (1979), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (1993), *Alfabetização* (2011), *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2008). Completamos com estudos em relação à educação no ambiente prisional, com Cacicedo (2016), Delfino e Corrêa (2020), Ireland (2011), Onofre (2006), Onofre e Julião (2013), Rodrigues (2018), entre outros pesquisadores, sem esquecermos os autores clássicos Foucault (1987) e Goffman (1974).

Este estudo foi norteado pelo seguinte problema: Em que medida a educação contribui para a sua ressocialização das pessoas em privação de liberdade?

Metodologia

Este estudo é de abrangência qualitativa, ou seja, o objeto desta pesquisa transita na relação que se deseja entre o(a) apenado(a) e a educação. Sendo que esta visa proporcionar que ao término do período intramuros, aquele esteja preparado para o seu retorno ao ambiente social, sem qualquer distinção em relação aos direitos e deveres do pleno exercício da cidadania. Importante destacar que a pesquisa qualitativa “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida (Flick, 2009, p. 20).

Em relação aos objetivos, o presente estudo se caracteriza como exploratório, pois visa proporcionar a familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito (Gil, 2010). O planejamento contou com um levantamento bibliográfico e outro documental para reconhecer o objeto de estudo. Outro ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo, ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado.

Aspectos teóricos da realidade prisional

A população carcerária no Brasil caiu em números pela primeira vez desde 2020, quando crescia em progressão. Os dados atuais apontam para a capacidade nas prisões federais e estaduais de 440.530, um déficit ainda preocupante de 241.652 vagas, uma taxa de encarceramento (número de encarcerados por 100 mil habitantes) ainda muito alta, ou seja, duas vezes e meia a mais do que o mundo prende (Torres et al., 2021). Ireland (2011) assegura que em grande medida é para resolver os problemas sociais e de segurança pública. O nosso sistema prisional, “por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma estrutura social desigual e injusta” (Correia, 2019, p. 20).

A prisão, como uma instituição total, é conceituada “[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa” (Goffman, 1974, p. 11). Ireland (2011) argumenta que a prisão é o ambiente da não liberdade, que retira a independência e a autonomia de seus internos,

que apresenta um clima de aumento das desigualdades e geram exclusão e marginalidade social. Onofre e Julião (2013) apresentam um retrato do sistema carcerário da seguinte forma: “[...] nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade” (p. 54).

Situação retratada que vem ao encontro de uma exclusão em todos os aspectos, uma exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e ausência de relacionamentos. Thompson (2002) argumenta que sob as lentes de um sistema social, as penitenciárias têm como característica mais marcante, a representação de uma tentativa para se criar e manter um coletivo humano, submetido a um regime de controle total, ou até mesmo quase total. Esse autor também classifica o regime prisional como totalitário.

O melhor caminho a ser trilhado pelo apenado para a reconstrução da sua identidade, e para resgatar a cidadania perdida depende de políticas públicas que tornem a prisão um lugar não necessariamente doloroso, mas um espaço sem barreiras para o exercício de direitos e deveres. Se fizermos uma corrente de elos fortes das palavras-chave das referências lidas, o efeito desejado final seria a ressocialização ou reintegração social. Então, nesse momento, cabe a seguinte pergunta: o que seria ressocialização? Leal (2019) nos esclarece que seria a readaptação do preso para viver na sociedade, de modo com que essa pessoa possa vir a ter condições de retornar ao convívio social, com comportamentos em conformidade com os preceitos que regem o exercício da cidadania.

Ireland (2011) e Onofre e Julião (2013) apresentam um paradoxo interessante na relação que existe entre educação e prisão. A educação tem por princípio fundamental ser transformadora, contribuindo para a plena formação e a liberdade da pessoa; em sentido oposto, a cultura prisional tem por escopo claro o de retirar a pessoa do convívio social, mantendo-a afastada da sociedade, moldando-a ao cárcere. Rodrigues e Oliveira (2020) acrescentam que a prisão deva ser um lugar de esquecimento e degradação daqueles que foram condenados, mas que a escola possa (re)significar o espaço e mitigar os danos causados pelo próprio encarceramento.

A população prisional total, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020a), é de 748.009 apenados, sendo que cerca de 62% são pessoas entre 18 e 34 anos. Existe a possibilidade de remição da pena, que em regras gerais pode ser concedida por

meio de atividades laborais, de processos formativos como a matrícula na educação formal e a leitura orientada. No programa laboral temos 144.211 presos, o que corresponde a cerca de 19%; no educacional 123.652, que representa 16,5%; e na remição pela leitura um total de 26.862, que significa 3,5% (DEPEN, 2020a). A maioria da população carcerária brasileira tem seu grau de instrução localizado no ensino fundamental, o índice é de 66%, seja completo ou incompleto, o que em síntese significa que são pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais. Freire e Macedo (2011) deixam claro que “o analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça” (p. 5).

Os dados apresentados no parágrafo anterior deixam claro que a população carcerária, em sua maioria é de jovens adultos, que tiveram a sua trajetória escolar interrompida, “durante o período socialmente estabelecido para frequentar a educação escolar formal” (Torres et al., 2021, p.4). Este autor não concorda com essa citação, pois não existe idade própria ou escolar ou certa para se aprender, e na perspectiva de Paro (2010), a educação “implica em formá-lo cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade” (p.28). Assim, não existe começo e fim, mas uma formação continuada, ao longo da vida e a qualquer momento.

A Lei de Execuções Penais (LEP), Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, em seus artigos 17 ao 21 tratam da Assistência Educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Em seu art. 18-A, por exemplo, é estipulado que o ensino ministrado aos apenados integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Ao longo dos anos, de 2012 a 2019, houve uma evolução considerável no número e no percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro, saindo de cerca de 47 mil para cerca de 124 mil, um incremento de 276% (DEPEN, 2020b), como mostrado na figura a seguir.

Figura 1 - Pessoas em atividade educacional



Fonte: DEPEN (2020b, p.2).

A princípio, uma questão que se torna relevante e pode ser um sinalizador para esse aumento sensível, é a motivação pela remissão da pena pelo estudo. Porém, em estudo realizado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional no Maciço de Baturité, Ceará, foi verificada também a motivação dos internos em aprender a ler e escrever e continuar os estudos (Martins et al., 2019). Onofre e Julião (2013) acrescentam, como óbices, o número de horas reduzidas destinadas à escolarização e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do ambiente prisional.

A Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN (COECE) destacou na Nota Técnica n. 14/2020 (DEPEN, 2020b) as metas que deverão ser buscadas para os próximos dois anos, com a finalidade de proporcionar a qualidade desejada nos processos educacionais em prisões, e para os egressos do Sistema Prisional. As principais metas ligadas ao escopo desse estudo são: Classificação e definição de perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às atividades educacionais de forma racionalizada; Capacitação e direcionamento de profissionais de educação que atuam no sistema prisional, e profissionais do sistema prisional para promoção dos processos ligados à educação.

Torres et al. (2021), em estudo sobre o diagnóstico da política de educação nas prisões brasileiras, estabeleceram alguns pontos sensíveis que devem ser observados pelos gestores estaduais, em especial: plano progressivo de ações na educação formal em relação ao nível de escolaridade; ações permanentes também no trato complementar à educação escolar formal; articulação e formação continuada de todos os envolvidos com a prática educacional, em especial o corpo de seguranças; e programas e projetos de leitura e escrita.

Esses autores participaram que o caminho da universalização da educação no sistema prisional carece de maior investimento e fomento por parte do próprio Ministério da Justiça.

Ao realizar uma pesquisa de campo em uma escola prisional de ensino médio e fundamental, localizada em um presídio de segurança média em João Pessoa, Paraíba, o autor deste estudo, apresentou a seguinte pergunta ao diretor: *Qual o maior desafio para uma escola intramuros?* Em síntese, a resposta foi que devemos repensar o modelo e matrizes para educação de jovens e adultos no contexto prisional, com vistas a não infantilizar sua situação de privação de liberdade em si, mas dar a eles, norte e propósitos de vida através do aprendizado (Honorato, 2021, no prelo).

A baixa escolaridade é considerada como um dos principais fatores da exclusão de jovens da atividade econômica. Tal situação, segundo Ireland (2011), pode ser um dos aspectos da existência de uma taxa altíssima de reincidência dos detentos, que poderia ser mitigada se durante o encarceramento lhes fosse proporcionada a oportunidade de elevar a sua escolaridade. Conforme ainda esse autor, “A política de educação em prisões, assim como a EJA, tem concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar” (Ireland, 2011, p. 31), ponto que consideramos importante no caminho para uma educação democrática.

Rodrigues (2018) afirma que existe a necessidade de se problematizar ao apenado a sua condição de cárcere, instrumentalizando-o para que, em um primeiro momento, “supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação com sua emancipação humana” (p.96). Onofre (2006), citado por Delfino e Corrêa (2020), acrescenta que o papel da educação é mais completo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E, nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana” (p.46). É com este pensamento que vamos, a partir de agora, caminhar por Paulo Freire e a Educação Prisional.

O diálogo entre Paulo Freire e a educação popular

Um dos pontos relevantes levantados pelos autores, que estudam o Sistema Prisional com foco na educação dos sujeitos privados de liberdade, foi que os seus alunos, que vivem na condição de reeducandos, necessitam resgatar a sua cidadania plena no sentido claro de compreenderem que têm direitos e deveres com a sociedade em que vivem (França, Feliz &

Feitosa, 2020). Freire (2000), em seu livro *Pedagogia da Indignação*, deixa-nos claro que “o amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para contribuir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã” (p.42). Ratificamos, portanto, que somos seres incompletos e responsáveis como autores de nossa própria história.

Acreditamos que a educação é um caminho para a transformação e mudança social de qualquer pessoa, mas em sentido estrito, é mais importante para as pessoas privadas de liberdade. A partir deste ponto, apresentamos a *conscientização* como uma aproximação crítica da realidade, que segundo Freire (1979) seria o “[...] modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (p.15). Esse “[...] mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana” (Freire, 2005, p. 17). Independente do local em que esteja ocupando ou pertencendo no momento, a pessoa deve reconhecer-se “[...] como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 2008, p. 41).

A Educação Popular visa transformar o sujeito em agente político, ou seja, no sentido de ser um cidadão participativo e ativo na transformação do mundo e da sua própria história, consciente e autônomo em prol de uma sociedade que tenha como foco o ser humano (Maciel, 2011). Como apresentado na seção anterior, o apenado tem sua identidade como pessoa negada, e a educação que se deseja não deve se limitar ao contexto meramente formal. Freire e Nogueira (1993) asseveram que essa educação tem como ponto do seu iniciar por intermédio das práticas do mundo, via família e grupos populares. Assim, a “teoria de Paulo Freire encontra sua necessária dimensão pedagógica-política, tão atual e necessária, tantos nos espaços formais quanto não formais que pretendam uma emancipação de indivíduos ou grupos” (Maciel, 2011, p. 343). O ponto de partida dessa educação problematizadora deve ser os próprios educandos, reconhecendo-os como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Esse autor nos apresenta três concepções mais comuns da Educação Popular. A primeira está direcionada à alfabetização de jovens e adultos no ambiente formal escolar. O seu caráter transformador acontece em espaços não formais como sua segunda dimensão. Por último, ela deve ser uma educação política da classe trabalhadora, “[...] sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular” (Maciel, 2011, p. 330). Nesta última

dimensão, Silva (2004) assevera que seria a criação de condições que busquem favorecer a construção, ou no caso do encarcerado a reconstrução, do ser humano na e com a sociedade.

Em contraponto à Educação Popular, Paulo Freire nos apresenta o que chamou de *educação bancária*, em que o professor sabe tudo e os alunos nada sabem, somente o professor fala, o docente é o sujeito do processo de formação enquanto os alunos são simplesmente objetos dele, apenas um ato de depositar, guardar e arquivar no educando os conhecimentos do educador (Freire, 1979; 2005; 2008; Freire y Nogueira, 1993); o que podemos destacar com ênfase é que a educação não seria um acúmulo simplesmente de conhecimentos. A observação desvelada pelo autor é que a educação de adultos jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica. Acredita-se que o ponto de partida, portanto, para a educação de adultos, e no caso específico das pessoas privadas de liberdade, está nos saberes dos próprios (re)educandos. Aprender, segundo Freire e Nogueira (1993), “[...] é movimentar a pessoa naquilo que ela antes pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e essa pessoa aprendeu a aprender” (p.36).

Onofre (2006), em seu estudo sobre a escola da prisão, afirma que a escola deve ampliar conhecimentos como uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submeti a pessoa privada de liberdade. Uma educação forçada, que tenta alterar o modo de ser de uma pessoa, não pode e nem deve ter a pretensão de ser um instrumento de cidadania, “[...] a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena” (Cacicedo, 2016, p. 136). Concordamos com Freire (1967) de que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p.97). Continuando por esses argumentos, esse autor afiança que a educação se dá a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, o que vai se dinamizando o seu mundo, acrescentando que ele mesmo está a fazer (Freire, 1967).

O encarcerado continuará, até a sua libertação física, em uma condição social especial, a do seu isolamento compulsório da sociedade. Por isso mesmo, deve-se problematizar essa realidade provisória e temporal para que, no início, supere sua condição de expropriado do conhecimento, fazendo compreender a relação existente da educação com a sua emancipação humana (Rodrigues, 2018). Com este pensamento, a privação de liberdade

somada a da educação escolar formal, “não faz deles tabula rasa, ao contrário, esses sujeitos carregam para o âmbito escolar inúmeros saberes e conhecimentos significativos, apropriados e construídos ao longo de sua trajetória de vida” (Araújo et al., 2017, p. 72). Em síntese, para existir uma educação para a liberdade, esta que seria condição de uma vida democrática.

Uma frase que marca bem esse diálogo que se deseja para uma educação libertadora nos vem da obra *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2005) afirma que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 58). Essa libertação, no caso da humanização roubada pelo encarceramento, não deve chegar por acaso, “[...] mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2005, p. 34). O caminho para a ressocialização efetiva do preso passa obrigatoriamente pelo processo de sua emancipação, transformação e retorno de sua humanização.

Em seus dois livros clássicos, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire deixa transparecer que para existir uma liberdade deve requerer que qualquer pessoa seja responsável e ativo, não uma peça de uma máquina ou um escravo, nesse ponto podemos encaixar também o apenado; tal situação seria características de um não amor à vida, mas à morte. Devemos todos assumirmos como um ser social e histórico, que pensa e que se comunica, uma pessoa que pode transformar e criar, que tenha sonhos a serem realizados, sabedor que também pode ter raiva, antítese do amor, do ser humano.

Freire e Macedo (2011) deixam claro que a pessoa analfabeta não é um ser livre, é se verem anulados por sua incapacidade de tomarem decisões sozinhos, não sendo simplesmente a incapacidade de ler e escrever um simples bilhete, mas um indicador cultural negativo. Em suma, a educação de adultos em privação de liberdade deve considerar a realidade em que se encontram de uma maneira crítica, problematizadora, criando e fomentando a sua esperança, ou melhor, flexionar em tom de conquista o verbo “esperançar”.

Ao relacionarmos por fim a educação de pessoas privadas de liberdade por intermédio do que conhecemos como Educação de Jovens e Adultos, podemos concordar com a professora Maria da Conceição Valença da Silva (2004), em seu artigo intitulado *Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária*, que a prática pedagógica deve caminhar no contexto sócio-histórico-cultural que o aluno-apenado se insere, uma educação

problematizadora e tendo sempre o diálogo docente-discente como elemento formativo, ou no caso em estudo, reformativo do ser como humano “humanizante”.

Considerações finais

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma pequena redução da população prisional. A atenção para com os encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito. Apresentamos, em síntese, que a educação nas prisões cumpre em especial dois papéis principais: a educação propriamente dita e a ressocialização. A pessoa ao chegar a prisão deixa de ter o seu “eu” identitário como cidadão sequestrado para ser mais um número do sistema carcerário. A recuperação de sua cidadania caminha de braços dados, com certeza e em grande medida, com a educação emancipadora.

A epígrafe introdutória deste estudo nos deixa transparecer o pensamento de Paulo Freire em consonância com a pessoa privada de liberdade, que com certeza precisa recuperar a verdadeira consciência emancipadora de sua liberdade, e deixar de ser coisa. A educação de jovens e adultos encarcerados tem características próprias, pois além de serem pessoas com experiências de vida e idades diferentes, vivem em um coletivo e um ambiente inóspito, o que lhes impõem uma rígida e verdadeira estratégia de sobrevivência a lógica das prisões, um espaço que podemos considerar de um não direito.

O papel da escola no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida e resgatar a cidadania e a dignidade dos aprisionados. A oferta da educação prisional é uma tentativa de tornar o ambiente das prisões um lugar menos doloroso e do não direito. O caminho a ser transposto para a ressocialização de direito transita por intermédio de uma educação transformadora, e segundo a pedagogia freireana, na efetivação do aluno-apenado como sujeito da sua própria reconstrução, considera sua experiência de vida e o seu contexto sócio-histórico-cultural, transformando-o em agente político, em prol do seu reconhecimento como cidadão crítico e de direito pleno, sujeito e não objeto de sua própria história futura.

A questão que suscitou este estudo navega pela ressocialização da pessoa privada de liberdade por intermédio de uma educação emancipadora, que tenderá a proporcionar uma real luta pela liberdade, na incessante busca pela recuperação de sua identidade, cidadania e humanidade. A bibliografia freireana utilizada consegue deixar claro que a consciência de que o mundo é elaboração do homem, que sendo incompleto e independente do lugar que

se encontra, mesmo que momentaneamente, pode conscientizar-se da sua responsabilidade como construtor ou reconstrutor de sua própria história de vida e, por fim, “[...] o homem faz-se livre” (Freire, 2005, p. 17).

Referências bibliográficas

- Araújo, A. C. de, Nascimento, E. M. y Silva, F. R. (2017). A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, 5(10), 65-84. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p65>
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Editora Campus.
- Cacicedo, P. (2016). Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*. 3(4), 122-138. <https://www.semanticscholar.org/paper/Desafios-para-a-educacao-nas-prisoes-na-era-do-Cacicedo/404007cfffbc4b6fc9c621c3d51f5552eda89837>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2016). Senado Federal (1ª ed.).
- Correia, G. V. C. (2019). *Remição da pena pela leitura: a importância da biblioteca prisional*. [Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Estadual de Santa Catarina, Brasil]. Arquivo digital. https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1438/Gabriella_Violi_Cavalcanti_Correia_15791076199062_1438.pdf
- Delfino, D. L. y Corrêa, T. A (2020). Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário de segurança máxima: olhares de professores e da supervisora de ensino. *Revista Multidisciplinar da Faculdade Municipal de Palhoça*, 42-56. <http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/20202.pdf>
- Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. (2020a). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen. <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>
- Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. (2020b). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ*. http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy2_of_NTEDUCACAOSEI_MJ11671181NotaTecnica.pdf
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.; 3ª ed.). Artmed.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Editora Vozes.
- França, R. de F. C.; Felix, A. S. y Feitosa, D. F. da S. (2020). A EJA e as diferenças de aprendizagem dos alunos: implicações encontradas no sistema prisional. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(15), 383-392. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2965>
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (K. de M. e Silva, Trad.). Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. (48ª reimp.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (37ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. y Nogueira, A. (1993). *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. (4ª ed.). Editora Vozes.
- Freire, P. y Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. (L. L. de Oliveira, Trad.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª ed.). Editora Atlas.

- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva.
- Honorato, H. G. (2021, no prelo). *Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional: desafios, limites e possibilidades*.
- Ireland, T. D. (2011). Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. *Em aberto*, 24(86), 19-39. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>
- Leal, J. R. V. R. J. (2019). *Remição de pena pela leitura: análise do projeto “ler liberta”*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Direito da Faculdade de Direito de Vitória). Vitória, ES. <http://repositorio.fdv.br:8080/handle/fdv/725>
- Lei 9.394, de 1996. (1996, 23 de dezembro). Presidência da República. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1, Página 27833 (Publicação Original). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei 13.005, de 2014. (2014, 26 de junho). Presidência da República. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei 7.210, de 1984. (1984, 13 de julho). Presidência da República. Diário oficial nº Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, 10227, col. 2 (publicação original). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm
- Maciel, K. de F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Revista Educação em Perspectiva*, 2(2), 326-344. <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>.
- Martins, E. S.; Silveira, A. L. N. da y Costa, E. A. da S. (2019). Educação de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE. *Rev. Expr. Catól.* 8(1). ISSN: 2357-8483. <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3260>
- Onofre, E. M. C. (2006, de 15 a 18 de outubro). Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED]. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, Caxambú, Minas Gerais, Brasil. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-da-prisao-espaco-de-construcao-da-identidade-do-homem-aprisionado>
- Onofre, E. M. y Julião, E. F. (2013). A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Revista Educação & Realidade*, 38(1), 51-69. http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Paro, V. H. (2010). Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. (2ª ed.). Editora Cortez.
- Rodrigues, V. E. R. (2018). *A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Ponta Grossa, Brasil]. Arquivo digital. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2725>
- Rodrigues, V. E. R. & Oliveira, R. de C. da S. (2020). A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades de educação em Direitos Humanos. In R. de C. da S.; Oliveira y F. O. A. de Silva. *Revista Cadernos de Pesquisa*. Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos [GEJAI]. ISBN: 978-65-00-10441-7.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Biblioteca Massa Crítica. E-book. Clacso. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

- Silva, M. da C. V. da. (2004). *Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária*. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3862/2/FPF_PTPF_01_0582.pdf
- Thompson, A. (2002). *A questão da penitenciária*. (5ª ed.). Editora Forense.
- Torres, E. N. da S.; Ireland, T. D. y Almeida, S. I. de. (2021). Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. *Revista Eletrônica de Educação*. 15. 1-1. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994696>

Retomada da Meritocracia nos discursos curriculares: desigualdades, equidade, democracia

*Bárbara de Carvalho Ortega*¹
PPGEDU, FAED, UFMS
barbara.ortega@ufms.br

*Fabiany de Cássia Tavares Silva*²
PPGEDU, FAED, UFMS

Introdução

O conceito de democracia remete a ideia da democratização do “comum”, que é historicamente definido e deve ser “inapropriável” (Dardot & Laval, 2015). Este “comum” “[...] envolve o exercício de um direito de uso coletivo muito mais do que a reivindicação de uma ‘propriedade coletiva’” (*idem.*, p. 270), que no capitalismo sofre uma reconfiguração, isto é, seu sentido passa a conviver com o da “propriedade privada”, justamente seu oposto. Diante disso, se reconhece limites em um sistema de bases capitalistas, resultando na impossibilidade da democratização do comum, e, particularmente quando endereçada ao campo educativo e ao direito à Educação.

No Brasil, o acesso à escolarização, reconhecido como um direito formalmente de todos, ocorre somente na década de 1930, no período republicano, quando se inicia a corrida pelo modelo de igualdade de oportunidades (DUBET, 2011). Em busca da passagem de uma sociedade de privilégios herdados, para privilégios conquistados ou merecidos (Valle & Ruschel, 2009), os ideais republicanos pseudo-formalizam a igualdade e a liberdade para todos, permitindo o mérito individual como o único critério justo para validar conquistas ou fracassos.

Neste contexto, elegem a escola como a instituição capaz de legitimar os méritos de cada um, o que, a partir dos estudos de Bourdieu, trona-se legítima, também, a manutenção da ordem social, uma vez que desigualdades culturais, são transformadas em desigualdades educacionais, as quais legitimam as primeiras (Bourdieu, 2014).

Em recuo histórico reconhecemos que os movimentos pela democratização da educação no Brasil, anteriores a 1988, consistiram apenas no debate acerca do acesso à escolarização,

¹ Bolsista Demanda Social CAPES.

² Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq.

especificamente pela métrica, matrículas e terminalidade. Em 1988, a Constituição Federal (CF), retrato dos princípios da redemocratização do país, pós ditadura militar (1964- 1985), a **educação** torna-se direito de **todos** e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Vale dizer, que para tal, a CF de 1988 requereu a apresentação de uma outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, reconhecendo a educação como direito subjetivo de todos, um dever do Estado e da família (Brasil, 1996).

Além da perspectiva da igualdade do acesso, esses documentos também reconheceram a necessidade da garantia de uma educação de qualidade para todos, colocando em discussão a permanência. Esta discussão potencializa outras reivindicações, especificamente, a luta pela oferta de oportunidades educacionais iguais para todos, contextualizada no modelo de justiça de igualdade de oportunidades (Dubet, 2011). Este modelo se aproxima da meritocracia escolar³, quando as vagas na hierarquia social se encontram escassas, uma vez que todos são iguais e livres, recebendo as mesmas oportunidades educacionais, o sucesso ou fracasso de cada um depende apenas do mérito individual, ou seja, do esforço pessoal.

Decorrente deste quadro regulador, em 2014 somos apresentados ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), o qual referenda uma série de metas para a Educação no período de 10 anos, com destaque para a meta 7.1, que impõe “nova” promessa da igualdade de oportunidades, a saber:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (Brasil, 2014, grifo nosso)

Na perspectiva de responder este requerimento, em 2015 tem início a escrita da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), operando com um sentido de “justiça social” e democratização do comum. Diante desta operação, toma forma este recorte de pesquisa, para escrita de dissertação, que incursiona pela análise da BNCC, seus fundamentos e princípios aproximados da meritocracia escolar subsumida na equidade. Registramos que a BNCC, homologada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, mesmo não se apresentando como

³ Objeto de crítica desde os anos 1960 por estudiosos da Sociologia da Suspeita (VALLE, 2014), como Bourdieu, privilegiando os estudantes favorecidos cultural e economicamente, produzindo desigualdades escolares legitimadoras de desigualdades econômicas e culturais.

currículo, torna-se documento curricular orientador.

Nesta condição promete ofertar oportunidades educacionais iguais quando oferece um mesmo currículo a todos os estudantes brasileiros, independentemente de suas desigualdades ou diferenças.

Compreendendo os documentos curriculares como fontes “[...] que testemunham uma produção social dos sentidos, o que requer considerações acerca da polifonia, polissemia, contexto, concorrência discursiva e posicional, *habitus* e lugares de interlocuções” (Silva, 2016, p. 214), percebe-se a necessidade da investigação de seus contextos de produção. Neste caso, especificamente o contexto encontra-se regulado pelo Movimento pela Base, isto é, um grupo que une parcerias de organizações filantrópicas, bancos e empresas privadas⁴, ditas apartidárias, criado em 2013 nos Estados Unidos da América, com participação ativa nos processos de construção e implementação da BNCC.

A par disso, problematizamos este contexto, a partir do cruzamento com o referencial teórico crítico do currículo, objetivado na BNCC como política curricular e; das análises sócio relacionais produzidas por Bourdieu (1996; 2007), direcionado aos discursos político-curriculares sobre justiça social, que mobilizam os conceitos de “desigualdades”, “equidade” e “democracia”.

Para isso, realizamos a análise de materiais disponíveis no site do Movimento pela Base disponibilizados até o ano de 2021 e da própria BNCC (Brasil, 2017; 2018), na condição de fontes e objetos documentais, partindo da hipótese de que a BNCC faz parte de um projeto neoliberal global de reformas nos diversos campos da sociedade, incluindo o educativo, dotada da promessa de ofertar oportunidades educacionais iguais, portadora de uma justiça social/educativa, promotora de uma sociedade democrática, dentro do modelo de justiça de igualdade de oportunidades.

Vale dizer, que tal hipótese considera a operação com os discursos indicadores da necessidade da supressão das desigualdades e do respeito às diversidades, articulados ao conceito de equidade, trazido ao campo educativo desde a Declaração de Incheon (2017), pautada no compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade e com a

⁴ ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

melhoria dos resultados de aprendizagem. Conceito este, presente na BNCC (2017 e 2018) mas, revestido dos princípios da meritocracia escolar, ao individualizar o direito à educação, sem aproximá-lo da sua gênese, isto é, direito social.

Discussões

Historicamente, o contexto que permite políticas públicas educacionais voltadas para oferta de serviços públicos, pensadas e organizadas por interesses privados, tem início no marco dos anos 1980, com reformas econômicas e políticas (neoliberais) que buscam reconfigurar não apenas papéis do Estado, mas da própria sociedade civil e das empresas privadas pelo princípio da concorrência (Dardot & Laval, 2016).

Reconfiguração sempre necessária diante de elevados índices de desemprego e crises econômicas e sociais em contexto global, que se apresentam desde o Estado de bem-estar social nos países mais favorecidos, ancorada, de um lado, no discurso da incapacidade do Estado em democratizar os bens comuns, como a educação e; de outro, na competência das empresas privadas, mais eficientes, para assumir tal tarefa.

Em países de sistema democrático, contudo, ainda no capitalismo, há “[...] interpretações fracas e liberais de liberdade e igualdade” (Fraser & Jaeggi, 2020, p. 31), consistindo em uma igualdade e liberdade formais. Essas encontram-se existindo no Brasil desde a República, alimentadas pela presença dos explorados, dos expropriados, sujeitos que além de ter sua mão de obra explorada pelo capitalismo, têm seus direitos (à igualdade e liberdade) negados (*idem*, 2020). Em um sistema que não há vagas para todos, e todos são considerados iguais e livres para competir, o critério justo para avaliar os sucessos ou fracassos parece consolidar o mérito individual.

Dessa forma, a precarização da vida humana (escassez de vagas e de direitos, desemprego e subemprego), impõe a necessidade de reformas culturais e subjetivas (destaque ao papel do campo educativo) para normalizar tal precarização, ou seja, concebê-la como justa, se aproximando do modelo de justiça da igualdade de oportunidades (Dubet, 2011) e da meritocracia.

Neste modelo, para que todos possam concorrer de forma justa, devem ser considerados formalmente como iguais e livres e, diante disso, as discriminações por raça, sexo etc., precisam ser suprimidas, uma vez que consistem em uma eliminação antes do início do jogo. Isto posto, o discurso do respeito à diversidade ganha destaque, objetivando o

princípio da equidade, para ofertar oportunidades iguais para indivíduos (desiguais e diversos) competirem pelas desiguais posições na hierarquia social, por meio do mérito.

Fraser (2006) revela que a partir do final do século 20 assiste-se a hipervalorização do debate acerca das identidades e diversidades, em detrimento das desigualdades econômicas, o que leva à construção de políticas voltadas à esfera do reconhecimento, desconexas da questão de redistribuição justa de recursos essenciais para uma vida digna (esfera da redistribuição). Neste período,

[...] a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal da mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política. (Fraser, 2006, p. 231)

Políticas que não combinem o enfrentamento das injustiças econômicas e culturais, não são suficientes para a supressão das desigualdades e discriminações (sexo, raciais etc.), levando ao reconhecimento de que discursos e políticas voltados ao pluralismo cultural e ao respeito à diversidade podem não ser emancipatórios.

Além dessas questões, caras ao modelo de justiça de igualdade de oportunidades, para a normalização da precarização da vida humana, na ordem neoliberal arquitetou-se um projeto de formação humana, o “*homo academicus*” (Dardot & Laval, 2016). Este “homem” neoliberal “exerce sobre si mesmo o esforço de maximização” (idem, p. 327), buscando o máximo de eficácia como parte de seu desejo, qual seja “racionalização da vida”. Dito de outro modo, um indivíduo que enfrenta o cenário de extrema concorrência precisa investir em si mesmo, valorizar a “empresa de si” (idem, 2016) e saber se arriscar, “fugir do trabalho assalariado e construir sua própria atividade” (Dubet, 2014, p. 121), o que exige esforço para conquistar o sucesso que se deseja.

No campo educacional este homem tem sido trazido pelas reformas educativas, desde 1990, como resposta a essa nova ordem da concorrência, alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometida a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Isto posto, voltada ao objetivo “de reconducir los sistemas educativos para ponerlos de un modo prioritario al servicio del mercado laboral y de los mercados financieros” (Santomé, 2011, p. 181), financiada pelos fundos públicos.

A partir do conceito de mercados simbólicos (Bourdieu, 1996) compreende-se que as

[...] relações de comunicação são relações de poder fundadas em um arbítrio, em relações de violência simbólica, socialmente instituídas. Valer-se de uma linguagem não é compartilhar um imenso tesouro comum. Os mecanismos de apropriação e uso desse tesouro não estão disponíveis igualmente a todos e, todo acesso a ele, envolve complexos processos ritualizados de investimentos, concorrências, monopólios, exclusões, marginalizações e relações de força. (Girardi, 2017, n.p.).

As relações de força na construção dos discursos que circulam no campo educativo, e curricular, nos levam a perceber a existência de lutas pela hegemonia, para estar autorizado a dizer o que se pode dizer. Desta forma, quem encontra-se autorizado a dizer, o que deve e como deve ser ensinado, são os organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), identificados com a “nova” doxa no campo educativo, que coloca interesses privados como evidências globais largamente aceitas. Ideias e conceitos “com os quais se argumenta, mas sobre os quais ninguém discute” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 209), pela qual impõem-se a pedagogia das competências, as avaliações em larga escala, ambas focadas em produzir mais resultados, com o mínimo possível de recursos.

Tornado discurso hegemônico, no caso brasileiro, com o fortalecimento de organizações filantrópicas de “*los chicos multimillonarios*” (Santomé, 2011), como a Fundação Lemann e a Fundação Roberto Marinho, no incentivo e na defesa de reformas educacionais atendendo aos interesses do capital financeiro, ao modelo da igualdade de oportunidades educacionais, alinhadas à meritocracia escolar.

Com esta composição de forças, do Estado e de grupos privados, o que antes se compreende como “direito social” de todos, orientado pelo princípio da igualdade, passa agora a incorporar a lógica de “direitos de aprendizagem” de cada um (conceito operado na BNCC), portanto, uma lógica da individualização, considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos.

A par disso, cumpre-se a financeirização do acesso ao conhecimento e sua legitimação pelos princípios neoliberais, que concentram esforços nos mais desfavorecidos, ao mesmo tempo, que objetivam universalizar para todos os outros campos da sociedade a lógica empresarial (Dardot & Laval, 2016). Parte destes princípios apropriados pelo Movimento pela Base, na implementação da base curricular comum, na promoção da democratização do conhecimento para todos os estudantes brasileiros, de modo a garantir uma competição

escolar justa.

Competição justificada por argumentos baseados na justiça social, partindo do reconhecimento das desigualdades e da diversidade em um País

caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada **diversidade cultural e profundas desigualdades sociais**, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2017; 2018, p. 15)

Esses dois aspectos destacados acabam por informar a necessidade de que o sistema educativo, para que seja justo, se organize considerando as desigualdades e diversidades nas propostas pedagógicas e curriculares, por meio do planejamento dos sistemas e, instituições escolares “com um claro **foco na equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017; 2018, p. 15).

O reconhecimento das diferentes necessidades, na BNCC (2017 e 2018), não está acompanhado de significado, uma vez que tanto a diversidade quanto a desigualdade não são conceituados. O que se apresenta são as “desigualdades” remetidas às relações de poder e à espoliação de muitos, por parte de poucos e, dessa forma reconhecida como diferentes desigualdades e discriminações, que precisam ser superadas, e o serão, com um currículo com foco na equidade.

A equidade, também, colocada como objetivo da educação, ponto de partida dos planejamentos pedagógicos e curriculares dos diferentes sistemas de ensino no Brasil, que “pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017; 2018, p. 15), sendo preciso reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

O vínculo do conceito de “equidade” com a ideia de supressão das desigualdades, ou com a ideia de valorização das diversidades, parece conduzi-la a uma interpretação de igualdade de oportunidades, respeito à diversidade, ou mesmo como diferenciação pedagógica. Interpretação presente na proposta de que para que a justiça educativa prometida se materialize, faz-se necessário que os diferentes Estados e Municípios construam seus próprios currículos, buscando a “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (idem, p. 15). Registramos que o conceito de “mérito” ou “meritocracia” não se encontra mencionado na BNCC (2017 e 2018).

Nos materiais disponíveis no site do Movimento pela Base (até 2021), apreendemos

instituições comprometidas com a “democracia”, utilizando ideias de cidadania, oportunidades educacionais iguais, educação pública de qualidade e equidade. Exemplificam essa apreensão, o CENPEC, que objetiva o “desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da **qualidade da educação pública** e à participação no aprimoramento da política social.” (Movimento Pela Base, 2021, n.p., grifo nosso), e o Instituto Ayrton Senna, que “trabalha para **ampliar as oportunidades** de crianças e jovens por meio da educação” (idem., n.p., grifo nosso).

Ao lado dos discursos atrelados à democracia se encontra conceitos, próprios do campo educacional, quando a Fundação Lemann se coloca como “Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos **inovadores** em educação” (idem., n.p., grifo nosso), ou o Instituto Natura como “executor e apoiador de projetos para a educação pública no Brasil e América Latina, pautados na **eficácia** da aprendizagem, na equidade de **resultados** e na coesão social” (idem., n.p., grifo nosso).

Em que pese essa projeção de vinculações, também presenciamos a não identificação das interpretações/representações da equidade e das desigualdades, uma vez que não existe conceitos que orientem o debate sobre justiça educativa, curricular e social. Justiça, reconhecidas, no caso das desigualdades, e apresentada como princípio da educação, no caso da equidade. A meritocracia, também, não se encontra mencionada,

Contudo, nos deparamos com a defesa da qualidade técnica e legitimidade da BNCC (2017 e 2018) de “**processos guiados por evidências** e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral [...] Excelência técnica, **com base em evidências**” (Movimento Pela Base, 2021, n.p., grifo nosso).

Tais “evidências” mesmo embasando escolhas teóricas, metodológicas e pedagógicas não são justificadas ou explicitadas, pelo contrário, são a justificativa da garantia da qualidade prometida pela BNCC. Isto se evidencia quando o Movimento responde a indagação “Por que o Brasil resolveu adotar uma BNCC?”:

A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Ter definida as aprendizagens e desenvolvimentos **comuns** para todos os estudantes ajuda a garantir **equidade** (não importa onde estude, o aluno irá aprender o que é essencial) e a dar mais coerência para o sistema educacional: formação de professores, materiais didáticos e avaliações externas passam a responder ao que se aprende na escola – e não o contrário. Vale lembrar que BNCC não é currículo, portanto as **especificidades** e

diversidades locais de cada rede podem e devem ser preservadas nos currículos das redes, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala de aula. (Movimento Pela Base, 2021, n.p., grifo nosso).

Em outras palavras, o conteúdo expressa que a tarefa da BNCC (e do Movimento pela Base), está na transformação de vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento. Para a consolidação desta tarefa impõem-se a visão, transformadora e universal, percebida na presença de questões sensíveis, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica.

No entanto, “mérito”, “igualdade”, “diversidade”, imprescindíveis para o debate acerca das questões sensíveis, não são acompanhadas de conceitos. Apenas para “equidade” encontramos dois artigos, produzidos como subsídio das discussões acerca da BNCC (2017 e 2018), intitulados “Base para a equidade” (2016) e “Educação integral, aprendizagem escolar e equidade” (2018).

Em relação ao primeiro artigo, originalmente publicado no jornal Folha de São Paulo, no dia 16 de setembro de 2016, da autoria de Alessio Costa Lima, neste período, presidente da UNDIME, e Eduardo Deschamps, neste período, presidente do CONSED, nos deparamos com a “equidade” como meta a ser alcançada, “Um dos maiores desafios da educação brasileira é garantir a equidade. Para tanto, todos os alunos deviam ter as **mesmas oportunidades** de aprendizagem, independentemente de onde estudam ou de sua classe social.” (Lima & Deschamps, 2016, n.p., grifo nosso). Nesta condição não se apresenta seguida ou orientada por conceito, apenas traduzida como a oferta de oportunidades educacionais iguais, independentemente das desigualdades ou diferenças dos estudantes.

O segundo artigo, originalmente publicado no Correio Braziliense em 1º de março de 2018, da autoria de Mozart Neves Ramos, do Instituto Ayrton Senna, apesar da “equidade” identificar-se já no título, seu significado/interpretação/representação não foi explicitado. O mesmo não acontecendo com o conceito de desigualdades educacionais, uma vez que se encontra delineado pela defesa da redução “[...] das desigualdades de desempenho escolar entre os alunos mais ricos e os mais pobres, o caminho mais curto para isso será através da oferta de uma educação integral” (Ramos, 2018, n.p.). Registra-se que não apreendemos o que preconiza como educação integral, apenas oferecendo argumentos insuficientes para a compreensão do debate que propõe realizar.

Em síntese, de um lado, percebemos que o discurso da escola justa, construído pela BNCC e em conteúdos disponibilizados no site do Movimento pela Base, opera com “equidade”, “desigualdades” e “democracia” como princípios, mas sem fundamento teórico (filosófico, jurídico, sociológico, antropológico, entre outros), que os sustentem conceitualmente. De outro, este mesmo discurso revela a ausência da crítica à meritocracia escolar, debate importante na/para democratização da educação, bem como para a oferta de oportunidades iguais para todos, independentemente de suas desigualdades culturais e econômicas.

Considerações parciais

Recorrendo a Dardot & Laval (2015), particularmente, na defesa do “que é instituído como comum está em oposição ativa a um processo de privatização” (idem, p. 271), alcançamos a ideia de direitos, comum a todos, como a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Lei de Diretrizes e Bases [LDB], 1996), limitada em um sistema capitalista “inigualitário” por definição.

Nessa recorrência repousa a suspeita de que os discursos que mobilizam a ideia de “comum”, particularizada na desigualdade e equidade, tão caras à democracia, em um documento como a BNCC (2017 e 2018), produzido por grupos privados de interesses particulares, respondem ao mercado que busca à formação do *homo academicus*, sempre mais eficiente.

Reposta alimentada pela razão neoliberal, que materializa reformas que buscam reconfigurar tudo e todos pelo princípio da concorrência e, especificamente, no campo educativo, convive de forma cada vez mais intensa com ideias e conceitos do campo econômico, como “eficácia de resultados”, “pedagogia das competências” e “avaliação em larga escala”.

Os interesses mercadológicos na educação, não consistem apenas em seus recursos, mas também em seu projeto de formação humana, deturpando a própria ideia de democracia e de direito à educação. Neste contexto, ajustada ao modelo de justiça de igualdade de oportunidades (Dubet, 2011), todos têm as mesmas oportunidades educacionais, para que por meio do mérito individual se alcance sucesso, ou não.

Neste último caso, o fracasso é lido como individual, ignorando as denúncias dos estudos bourdieusianos a respeito da reprodução social por meio da instituição escolar. Assim, se reorganizam os princípios da desigualdade, equidade e democracia, rerepresentados na

retomada da perspectiva meritocrática. Retomada essa, travestida como bem econômico e individual, na medida aproximada do empreendedorismo individual (Laval & Dardot, 2019).

A BNCC (2017 e 2018) e o Movimento pela Base juntos comprometem-se com a supressão das desigualdades e respeito a diversidade, por meio do princípio da equidade, mas, garantidos por “evidências”, não explicitadas, indicando o alinhamento às ideias importadas do campo econômico como “evidentes”, com a ilusão de objetividade (Bourdieu, 2007). Além disso, ao se propor ofertar iguais oportunidades educacionais para todos, independentemente de suas diferenças e desigualdades, subsomem o debate a respeito da meritocracia escolar, a qual legitima a reprodução social.

Por fim, identificamos, por parte da BNCC (2017 e 2018) como fruto das defesas do Movimento pela Base, uma deformação do conceito de “democracia”, historicamente defendido na luta contra a hegemonia do capital, pela difusão de discursos mobilizadores da supressão das desigualdades (econômicas e educacionais) e do respeito às diversidades culturais. Mobilização encerrada na equidade, responsável pela construção de uma sociedade democrática, erigida na lógica da meritocracia escolar, qual seja, quando todos possuem as mesmas oportunidades educacionais, é pelo mérito que se alcança ou não o sucesso escolar, a apropriação de conhecimentos científicos, portanto, o direito à educação.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. *Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017*. https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf.
- BOURDIEU, P. (1996). *A economia das trocas lingüísticas*. Editora da USP.
- BOURDIEU, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas* (6ª ed.). Perspectiva.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (2014). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino* (7ª ed.). Vozes.
- BOURDIEU, P., & WACQUANT, L. (2005). A astúcia da razão imperialista. In: WACQUANT, L. (Org.). *O mistério do ministério: Pierre Bourdieu e a política democrática* (pp. 209 – 230). Revan.
- BRASIL. (2014). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005/2014. 2014. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- BRASIL. (2017; 2018). Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n. 2. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017.
- DARDOT, P., & LAVAL, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- DUBET, F. (2014). *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Editora UFSC.

- FRASER, N. (2006, março). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*. V. 15 (n. 14/15), 231-239.
- FRASER, N., & JAEGGI, R. (2020). *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*. Boitempo.
- GIRARDI JR., L. (2017, agosto). Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. *Revista Famecos (Online)*. v. 24 (n. 3). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25978>
- LAVAL, C., & DARDOT, P. (2019). O comum deve fundar a democracia social. In: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. *Democracia em colapso? Curso: A democracia pode ser assim: História, formas e possibilidades*. Boitempo; Sesc.
- LIMA, A. C., & DESCHAMPS, E. (2016, setembro). Base para a equidade. In: *Jornal Folha de São Paulo*. <https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-equidade-folha/>
- MOVIMENTO PELA BASE. (2021) *Movimento pela Base Nacional Comum*. <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em maio, 2021.
- RAMOS, M. N. (2018, março). Educação Integral, aprendizagem escolar e equidade. In: *Jornal Correio Braziliense*. <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-eequidade/>
- SANTOMÉ, J. T. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- SILVA, F. C. T. (2016, janeiro). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21(n. 64), 209-224.
- VALLE, I. R., & RUSCHEL, E. (2009, junho). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*. v.22 (n. 1), 179 – 206.
- VALLE, I. R. (2014). *Sociologia da educação: Currículo e saberes escolares*. Ed. da UFSC.

Educação Infantil, Infâncias e Cidade: um diálogo possível?

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

larissafma@gmail.com

Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Alexandra Santuzzi Zucolotto
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Introdução

A pesquisa ora apresentada, em parceria institucional com a Universidade do Minho (Portugal), propôs apreender as infâncias e a educação infantil a partir de certas linhas que se desenrolam na dinâmica social da escola e fora dela e que podem influenciar tanto as relações estabelecidas com a cidade quanto a educação das crianças. Teve por objetivo investigar as possíveis interações estabelecidas entre as instituições de educação infantil e suas infâncias a partir de uma descrição sobre as práticas sociais das crianças na cidade, as relações que estabelecem com o território de pertença e os vínculos que se apresentam entre a instituição de educação infantil e a cidade.

A opção metodológica por um estudo de caso etnográfico (Sarmiento, 2003) constituiu-se como a referência inspiradora para reconhecer, nos trajetos das crianças entre a escola e a casa, um palco de efervescentes possibilidades investigativas traduzidas pelos modos como se apropriam do território onde vivem, encenam olhares sobre a cidade, revelam a cumplicidade dos encontros e mobilizam outras formas de pensar a cidade e a escola.

Como bem destacam Graue & Walsh (2003, p. 28), “[...] um contexto não contém apenas a criança e as suas acções, os contextos são relacionais”. Dito isso, embora o curso da pesquisa privilegie o que se pode apreender dos contextos por meio das crianças, a escolha por analisar as crianças em contexto, nos instiga a observar os seus próprios subcontextos (Corsaro, 2011) e o que podemos deles extrair como uma tentativa de aproximação de suas experiências cotidianas traduzidas pelos vínculos sociais, culturais e laços afetivos que se enredam como suporte material e simbólico em suas vidas.

Problematizar a cidade, suas infâncias e os processos formativos enredados no cotidiano da educação infantil nos mobiliza a compreender melhor as diferentes modulações pouco visíveis na dinâmica social e cultural fora da escola e dentro dela e que terminam por influenciar ou não na formação das crianças e nas relações que estabelecem com a cidade.

O contexto da pesquisa: a Ilha das Caieiras

A Ilha das Caieiras faz parte da Região de São Pedro, composta por outros nove bairros: Nova Palestina, Resistência, Conquista, Redenção, Santo André, São Pedro, Santo Reis, São José e Condusa. Segundo dados do Censo 2010, essa região tinha uma população de 33.746 habitantes, com 9.954 domicílios e uma renda média de R\$508,08 reais. Trata-se da sétima região mais populosa, oitava em área territorial e terceira em densidade demográfica da cidade de Vitória (Vitória em Dados, 2019).

O nome Ilha das Caieiras tem sua história intimamente ligada à produção artesanal da cal que era extraída de ostras pelo português José Lemos de Miranda. Desse modo, todos se referiam ao lugarejo como ilha das Caieiras, ou seja, aquela ilha que possui caieira ou fábrica de cal, local onde se “calcina” a pedra calcária para fazer a cal. Como já mencionado, o material não vinha da jazida de rocha, mas das ostras encontradas em grandes quantidades aos arredores da ilha. Trata-se da primeira atividade econômica dessa região, o que atraiu canoieiros da antiga Cachoeira de Santa Leopoldina. Considera-se também que a lavagem de roupas e coleta de mariscos foram atividades que garantiam a sobrevivência dos poucos moradores da época. Com o fim da fábrica de cal, a Ilha das Caieiras retomou a sua vocação inicial voltada para a pesca artesanal no mar (Figura 1).

Figura 1 - Vista parcial da baía: Ilha das Caieiras, Vitória-ES, Brasil



Fonte: Grupo de Pesquisa IESC (2018).

Por ser um bairro relativamente pequeno em relação aos demais bairros da cidade de Vitória, Ilha das Caieiras parece conservar uma característica peculiar em suas sociabilidades. Ainda que novos fluxos habitacionais atravessem seu território dando uma conotação inicial de estranhamento às relações de vizinhança, há um núcleo mais coeso que sustenta a inextrincável rede de relações tecidas no bairro desafiando a costumeira

impressão de que as pessoas da rua não são dignas de confiança e a suspeição é uma estratégia de proteção.

Essas sociabilidades, - inescapáveis em função da densidade populacional e não menos reveladoras de conflitos - traduzidas em amizades construídas, relações de parentescos, vizinhanças e trabalhos compartilhados, conferem à vida cotidiana que ali se desenrola, um lugar material e simbolicamente compartilhado. Como qualquer experiência urbana, a presença daquilo que se apresenta como ameaça, desconfiança e insegurança, encontra um terreno próprio de elaboração e enfrentamento. “[...] a incivilidade cotidiana opera como uma espécie de curto-circuito entre a igualdade prometida pela lei e os códigos que ordenam a experiência que os indivíduos fazem da sociedade” (Telles, 2001, p. 79).

As crianças, nossas companheiras de pesquisa, além de não estarem imunes aos efeitos que as representações sobre o bairro provocam em suas vidas em uma sociedade profundamente marcada por processos de exclusão em função do local de moradia, classe social, raça, gênero, idade etc., são também implicadas pelas diferentes redes de sociabilidade que ali circulam e nas suas trajetórias urbanas. É nesse emaranhado de eventos que aprendem a se proteger diante dos perigos iminentes, enfrentar os constrangimentos diários da violência, construir amizades e a redesenhar mundos sociais peculiares às culturas da infância, conforme observamos nos encontros e nas redes de conversação com elas tecidas ao longo da pesquisa.

Os caminhos metodológicos: etnografia

Os deslocamentos cotidianos das crianças às escolas traduzem um emaranhado de impressões e experiências que, muitas vezes, são desconhecidas ao contexto escolar. Mais do que um modo de observar o que passa à sua volta, as crianças carregam consigo o universo cultural e social de onde vivem e fazem-no ao reproduzir e reinterpretar as relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos, seja nas brincadeiras, no modo de representar um acontecimento, nas experiências que fazem do contexto onde vivem, na escola, etc., mesmo se imperceptível aos olhos de muitos.

Atualmente, a estrutura física da instituição de educação infantil conta com três pavimentos (Figura 2). Atende crianças a partir dos seis meses de idade, distribuídas em dez turmas no matutino e oito no vespertino, além de três turmas que funcionam em tempo integral, cujas atividades são realizadas em um diminuto espaço anexo ao lado de um terreno revestido

com areia, ocupado por pequenas árvores, alguns balanços e gangorras delimitados por um muro com grades próximo às águas do rio. Ao todo, a instituição conta com cerca de 380 crianças e 75 profissionais dentre os quais, professoras, assistentes de educação infantil (AEI), estagiários, pedagogas, diretor, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiro e assistente administrativo.

Figura 2 - Instituição de Educação Infantil pesquisa, Ilha das Caieiras, Vitória-ES, Brasil



Fonte: Grupo de Pesquisa IESC (2018).

A partir desse preâmbulo, cabe questionar, portanto, em que medida os acontecimentos da cidade interpelam a educação infantil a ampliar seu horizonte pedagógico a partir dos mundos de vida das crianças e a se resignificar enquanto instância educativa mediadora entre a criança e a cidade? Vale salientar que as culturas infantis presentes no cotidiano das instituições de educação infantil não devem ser interpretadas no vazio social (Sarmiento & Pinto, 1997), elas precisam ser reconhecidas a partir das condições reais em que as crianças vivem, interagem e atribuem sentidos ao que fazem. Se as instituições educativas têm sido interpeladas, na contemporaneidade, pelos diferentes acontecimentos da cidade, é porque cidade e escola precisam estabelecer uma relação dialógica mais efetiva e contínua, tendo como perspectiva as crianças e suas infâncias que se fazem presentes nas diferentes tramas sociais.

Embora suas experiências articulem-se aos modos de vida dos adultos, as práticas culturais das crianças são distintas das produzidas por eles e devem ser levadas em consideração no processo de investigação. Se tais referências constituem prerrogativas importantes à pesquisa, tomar a fala das crianças como um construto social complexo, significa que sua participação na pesquisa deve ser interpretada nos seus contextos de ação, cujas palavras, sentimentos, gestos, silêncios e outras formas de expressão passam a serem compreendidas como elementos-chave para a aproximação do pesquisador a um campo de experiências nem sempre conhecido.

Assim, a opção metodológica por um estudo etnográfico coloca-se como um desafio para melhor compreender as formas de diálogos possíveis das crianças em sua relação com as instituições de educação infantil, a cidade e suas infâncias. Tal estudo não apenas exigiu uma permanência atenta do pesquisador no campo e o interesse pelos acontecimentos que ocorrem na vida das crianças e nos seus contextos, mas requereu uma atenção para os sentidos e as interpretações que os diferentes sujeitos da pesquisa fazem de suas experiências. Assim, formas reflexivas e críticas são decorrentes da observação e descrição da realidade investigada, realidade esta que vai se tornando visível no decorrer do próprio processo de pesquisa e na interlocução com os sujeitos e seus contextos.

Para a interpretação e a descrição dos fenômenos pesquisados foi utilizada a observação participante das práticas cotidianas vividas pelas crianças – escola e bairro – com registros em diário de campo; rodas de conversa com as crianças; conversas informais e entrevistas às professoras participantes. Fotografias, desenhos e alguns recursos geotecnológicos (GPS, mapas digitais, mapas afetivos, etc.) também foram considerados para uma melhor compreensão dos percursos feitos diariamente pelas crianças, bem como a caracterização dos seus contextos de vida por meio dos percursos que faziam da casa x escola x casa em companhia da mãe ou irmãos, pais, vizinhos ou avós.

A etnografia das andanças

Os deslocamentos das crianças entre casa x escola x casa, no bairro ou em outros contextos da cidade tornaram-se o pano de fundo a nos mobilizar. A escola se apresenta na pesquisa, não como um cenário em segundo plano, desprezioso, mas como uma provocação ao necessário reconhecimento das práticas sociais e culturais das crianças em contexto. Nesses trajetos, a importância dos diferentes encontros nas idas e vindas pelo bairro constituído de

ruas, becos e vielas.

O ir e vir, para além dos ritos de passagem, revelaram acontecimentos distintos, inúmeras aprendizagens se dão no observar, cumprimentar pessoas, tecer comentários e questionamentos. A ocupação das ruas no ir e vir para a instituição revela a intimidade com a cidade. É importante ressaltar que vivenciamos diversas experiências com as crianças, mas em função do tempo privilegiamos aqui três momentos, conforme a seguir.

a) A caminhada até a “ilha” com as crianças

Na Figura 3 identificamos Luciana e Estela contemplando a maré. Em uma manhã de sábado propusemos uma caminhada até o deck, região central onde ficam os restaurantes especializados em frutos do mar. Luciana e Estela vão à frente. Param, conversam ao pé do ouvido, cumprimentam pessoas. Essas experiências revelaram que as relações tecidas na instituição se estendem pelas ruas. Tudo soa familiar. Nos trajetos realizados em companhia das duas crianças (inicialmente escolhidas para a pesquisa) foi possível perceber a intimidade delas com as ruas do bairro. E o quanto e como elas aprendem com as ruas do bairro, conforme o diálogo:

- O que você aprende na escola?
- Ler e escrever.
- O que você aprende na cidade, nas ruas?
- Muita, muita, muita coisa... (Estela)

Figura 3 - Passeio no deck, Ilha das Caieiras, Vitória-ES, Brasil



Fonte: Grupo de Pesquisa Iesc (2018).

Considerando o contexto de uma instituição pública de educação infantil localizada no bairro Ilha das Caieiras, município de Vitória/ES, esta pesquisa contou, inicialmente, com a participação de duas meninas pardas (conforme declarado na ficha de matrícula no item raça/cor), com idades de cinco anos de uma mesma turma, moradoras do bairro onde estudam. Embora, dentre as crianças que se encontravam matriculadas no último ano da educação infantil, três delas eram residentes do bairro, - interesse primeiro de nossa investigação -, uma família não autorizou a participação de uma delas (um menino) na pesquisa.

b) Um passeio pelo bairro

As crianças não continham a empolgação ao andar a pé pelas ruas (Figura 4). Corriam, distanciavam-se, observavam as casas, pegavam folhas do chão, conversavam entre si sobre vários assuntos e voltavam para perto da professora ao seu chamado. A vizinhança as recepcionava de seus portões, sem falar dos cachorros, cuja docilidade aparentemente traduzia a familiaridade com as crianças.

Figura 4 - Passeio pelo bairro Ilha das Caieiras, Vitória-ES, Brasil



Fonte: Grupo de Pesquisa Iesc (2018).

Ao nos depararmos novamente com a maré, as crianças queriam se aproximar e observar mais de perto os mergulhões à caça de peixes e filhotes de siris. Naquele momento “a Ilha” (carinhosamente apelidado o bairro), nos oferecia uma paisagem deslumbrante, um espetáculo da natureza que unia água, terra e céu. Como nem todas as crianças residiam no bairro da escola, percebemos que para algumas a aproximação com a maré aguçava a curiosidade e o de medo pelo desconhecido, enquanto para aquelas residentes no bairro, tratava-se de uma forma de estreitar vínculos desde cedo construídos. Destacamos algumas falas desse momento do passeio:

- A areia chupou toda a água! (Estela)
- Eu queria pegar um peixe! (Luciana)
- Olha o barulho da água, parece que canta na batida com o barco - comentou uma delas.

Nossa relação com as outras crianças da turma foi se estreitando cada vez mais. Assim, um novo percurso de pesquisa se inicia com a inserção de toda a turma na investigação. A cidade em suas diferentes manifestações sociais, culturais, econômicas, intergeracionais etc., em suas faces mais complexas e sutis, pouco desperta atenção por parte das instituições escolares, quando muito serve para referendar um sentido de comunidade e de escola sem aquelas experiências que problematizam e interrogam o processo de formação escolar e o modo como percebemos as crianças em seus contextos de vida (Araújo, 2018b). Quando esta questão diz respeito às crianças pequenas, sobressai-se ainda mais a imagem da cidade, da rua, por suas ambivalências e limites à proteção e à educação, fixando-as como uma ameaça ao discurso edificante da escola como espaço, por excelência, de proteção e educação. Assim, estabelece-se uma noção, por vezes, de bairro como comunidade, em função de seus constrangimentos e contradições, sem levar em conta que em suas práticas sociais, mais do que acontecimentos fortuitos, expressam interações, conflitos, forças mobilizadoras e criativas do agir humano.

c) Colecionador de lugares

Foram realizados alguns percursos para além dos limites do bairro da escola, o que possibilitou que posteriormente pudéssemos conversar com elas a respeito desses lugares visitados: o Planetário, o Centro de Vitória, a Fazendinha. Após curvas, descidas e desvios nas ruas estreitas da Ilha das Caieiras e bairros vizinhos, um amplo espaço se apresenta diante de nós. As crianças demonstram surpresa e euforia. O emaranhado de casas e

sobrados localizados nas ruas estreitas haviam ficado para trás. Mesmo conhecendo lugares mais distantes da realidade cotidiana, percebemos como é importante o sentimento de pertencimento delas em relação ao território onde habitam. Uma das crianças declarou ao escolher o local preferido em uma das dinâmicas realizadas sobre os percursos realizados: “Coloquei a Ilha porque sempre estou aqui. Eu gosto daqui” (Ana Evelyn) (Figura 5).

Figura 5 - Sobre os lugares visitados



Fonte: Grupo de Pesquisa Iesc (2019).

Investigar as possibilidades de interação entre as infâncias, a cidade e as instituições de educação infantil, pode muito bem nos ajudar a perceber as filigranas de uma experiência muitas vezes imperceptíveis ao conjunto da sociedade. Privilegiar uma relação dialógica entre o pesquisador e as crianças exige um olhar mais sensível da realidade a ser investigada, ao tempo em que ajuda a transgredir fronteiras simbólicas e sociais entre a cidade, a escola e suas diferentes infâncias ainda não perceptíveis e, muitas vezes, dadas como irrelevantes, sobretudo se considerarmos as diferentes forças que tornam cada vez mais complexa a relação da cidade com a escola, tornando as crianças, muitas vezes reféns de uma realidade nem sempre convergente com o seu direito a uma convivência

comunitária e educativa aberta às diferentes manifestações das sociabilidades humanas (Araújo, 2018a).

Considerações finais

Ainda que provisórias nossas considerações finais, talvez seja o caso de insistir que o jogo de referências que as crianças trazem em suas andanças pela cidade, pelas ruas, pelos becos e vielas seja a fonte inspiradora para ensinar a escola aquilo que ela muitas vezes não deseja sabê-lo: que por meio das crianças aprendemos a cidade. De fato, isso foi destaque nessa experiência: A todo momento fomos provocadas a pensar a cidade por meio dos indícios expressados pelas crianças. Isso foi um grande aprendizado para nós, pois, relações tecidas na cidade se estendem na escola, mas isso não acontece no contrário.

Se as instituições educativas têm sido interpeladas, na contemporaneidade, pelos diferentes acontecimentos da cidade, é porque cidade e escola precisam estabelecer uma relação dialógica mais efetiva e contínua, tendo como perspectiva as crianças e suas infâncias que se fazem presentes nas suas diferentes tramas sociais e culturais. A cidade, os bairros, as ruas, as escolas, não são realidades autoevidentes. Precisamos apreendê-las nas experiências daqueles que a vivem cotidianamente. É nesta linha de problematização que esta pesquisa se fez revelar o quanto podemos aprender sobre e da cidade por meio das crianças. Talvez esteja aí o grande desafio das práticas educativas.

Referências bibliográficas

- Araújo, V. C. de. (2018a) A cidade na infância, a infância na cidade. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, 23(3), 715-736.
- Araújo, V. C. de. (2018b). Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. *Educação*, Porto Alegre, 41(2), 212-222.
- Corsaro, William A. (2011). *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003) *Investigação Interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian.
- Sarmiento, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. (2003). In: Zago, N.; Carvalho, M. P. de.; Vilela, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/UM, 09-30.
- Telles, V. da S. (2001). *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Ed. 34.
- Vitória em dados. (2021). *Região Administrativa 7: São Pedro*. Vitória. Recuperado de http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_7/regiao7d.asp.pdf.

Direitos Humanos no contexto da Educação Universitária: a experiência de uma escola da área da saúde no Brasil

Maria Paula Panúncio-Pinto
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo
mapaula@fmrp.usp.br

Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Boaventura de Souza Santos)

Os direitos humanos são considerados direitos de todas as pessoas independentemente de cor, raça, classe social, sexo, religião, nacionalidade, orientação sexual e identidade de gênero. O mais conhecido documento sobre o tema, A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UN,1948), fala do direito à vida, à liberdade, à educação, ao trabalho, à liberdade de opinião e de expressão. São postulados genéricos que não dialogam com a diversidade de povos e organizações sociais existentes no mundo, mas abrem possibilidades de dialogar sobre a necessária equidade quando se trata de garantir direitos ditos universais. Muitos esforços tem sido feitos no planeta para garantir os direitos de todos e o acolhimento à toda diversidade, contudo esses esforços não têm se mostrado suficientes diante da crise humanitária e dos retrocessos que muitos países tem enfrentado, com a supressão de direitos conquistados arduamente por grupos que historicamente se tornaram mais vulneráveis à violação de direitos humanos (violências, intolerância, discriminação): mulheres, crianças, idosos, pessoas com deficiência, não-brancos, minorias raciais, de orientação sexual e de identidade de gênero.

No contexto universitário brasileiro, o tema da violência interpessoal e dos direitos humanos ganhou visibilidade em 2014, com a divulgação do relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) *“para apurar violações dos Direitos Humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo nos chamados ‘troles’, festas e no seu cotidiano acadêmico”*, a *“CPI dos Troles”* (ALESP, 2015). O relatório da referida CPI deu visibilidade às inúmeras formas de violência presentes no cotidiano das Universidades paulistas, inclusive na maior universidade pública do país, a Universidade de São Paulo (USP). Além disso, colocou em evidência a violência baseada

em gênero (VBG), como a violência sexual, a reprodução de letras de músicas das baterias universitárias¹ com teor discriminatório contra mulheres e pessoas negras, em festas e eventos esportivos. O relatório também revelou situações de violência e discriminação contra mulheres em função da raça/cor entre professores, professoras, funcionários e funcionárias (Maito et al, 2019).

Toda a visibilidade dada à violação de direitos humanos em função da violência interpessoal, provocou reações nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES), no sentido de propor políticas ao seu enfrentamento.

A USP, uma das maiores instituições públicas de ensino superior da América Latina, com 42 unidades de ensino e pesquisa distribuídas em dez *campi* (São Paulo, Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos e São Carlos), foi cenário para muitas mobilizações em busca de ações e políticas universitárias visando ao enfrentamento da violência interpessoal e a preservação dos direitos humanos.

Nesse contexto, professoras e pesquisadoras se uniram para criar a ‘Rede Não Cala!’, um coletivo de mulheres que atua para construir formas de enfrentar a VBG na Universidade, apoiar e ouvir as estudantes, acolhendo-as e preservando seus direitos (Cruz et al, 2018) . Nessa mesma direção, a USP aderiu ao Programa HeforShe, iniciativa da ONU Mulheres (ONU, 2015) para promover a equidade entre homens e mulheres. A criação do Escritório USP Mulheres veio em consequência da adesão ao HeforShe, em 2016, com o objetivo de enfrentar a violência contra mulheres nesse contexto (USP, 2016).

A partir dessas iniciativas institucionais, muitos grupos de estudantes se mobilizaram e passaram a cobrar da Universidade uma política voltada ao enfrentamento à violência interpessoal, e à proteção dos direitos de todos no contexto universitário.

Nesse período, muitas comissões foram criadas ao nível dos diferentes campi e unidades de ensino de toda a USP, o que aponta para o reconhecimento da instituição de sua obrigação em proporcionar um ambiente seguro de trabalho e de formação (ensino, pesquisa e extensão) para todas as pessoas que compõem a comunidade universitária (docentes, funcionários/as, estudantes e demais pessoas que temporariamente façam parte da instituição). Nesse sentido, a USP tem realizado esforços para a elaboração de políticas para

¹ As baterias universitárias fazem parte de uma tradição nas IES brasileiras: ensaios, torcida em competições esportivas, apresentações, festas, competições, batucada: a rotina e os principais objetivos de uma bateria universitária em São Paulo nos dias de hoje podem ser resumidos com essas palavras (Jornal do Campus, 2015).

o enfrentamento a todo tipo de violência e discriminação.

É importante perceber que quando ocorre a violação de direitos no contexto universitário, a responsabilidade por qualquer tipo de investigação civil ou criminal não é da Universidade, mas dos sistemas de justiça e de segurança pública. No entanto, além das medidas de caráter administrativo (investigação e sanção), a Universidade tem a obrigação de manter um ambiente seguro de aprendizagem e trabalho, de garantir o atendimento integral às pessoas em situação de violência e de prover formas adequadas de reparação às vítimas, bem como de investir em educação, sensibilização e prevenção.

Em consonância às políticas de enfrentamento à violência propostas pela USP, bem como ao movimento mundial para o combate às desigualdades e a todo tipo de violência interpessoal e busca de equidade, foi criada na FMRP a Comissão de Direitos Humanos (CDH-FMRP-USP) em 05 de agosto de 2016 (FMRP, 2016). A criação da CDH também resultou de uma demanda direta da comunidade FMRP, a partir dos encontros realizados para compor o Plano de Trabalho da gestão 2016-2020 (Profª. Dra. Margaret de Castro – Diretora; Prof. Dr. Rui Alberto Ferriani, Vice-diretor).

A FMRP iniciou suas atividades em 1952, completando agora 70 anos em maio de 2022. Sua missão é oferecer educação superior de excelência, norteada por preceitos éticos, morais, científicos e humanísticos e dentre seus valores institucionais destacam-se o respeito aos mais elevados princípios de justiça, padrões morais e éticos fundamentados em pressupostos acadêmicos, democráticos e humanísticos e no tratamento justo, digno e solidário a todos os cidadãos. Atualmente a Unidade conta com 1500 estudantes de graduação, 1500 estudantes de pós-graduação, 319 professores e 450 funcionários, e oferece sete cursos de graduação na área da saúde (Ciências Biomédicas, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Informática Biomédica, Medicina, Nutrição e Metabolismo e Terapia Ocupacional).

A CDH-FMRP-USP foi criada para nortear as relações humanas em um ambiente plural e de respeito, promovendo o humanismo no ambiente acadêmico com especial atenção ao combate a todas as formas de violência e discriminação (gênero, raça, cor, etnia, religião, idade, classe social, orientação sexual e identidade de gênero). A CDH é composta por representantes de estudantes de graduação e pós graduação, funcionários e professores.

Desde 2016, a FMRP tem investido em reafirmar a diversidade desta Unidade com sete

cursos de graduação e seu compromisso com a formação de profissionais da saúde preparados para atuar de forma interprofissional, cidadãos capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, e através de sua CDH realiza ações e campanhas de educação e sensibilização, além de acolher e orientar vítimas, cuidando dos trâmites administrativos nos casos de denúncia de violação de direitos no âmbito da Unidade de Ensino.

Este trabalho relata a experiência do primeiro mandato da CDH FMRP (2016-2020), as principais atividades realizadas, os avanços e dificuldades de atuação desta Comissão.

Atividades Desenvolvidas pela CDH- FMRP-USP

Desde sua criação, a CDH centra seus esforços de atuação em dois eixos principais: (1) educação e sensibilização para relações saudáveis, não violentas, dialógicas e solidárias e (2) Acolhimento aos casos de violação de direitos humanos. Ao longo de quatro anos do primeiro mandato, foram desenvolvidas inúmeras atividades voltadas ao cumprimento de seus objetivos, atividades que podem ser classificadas em três diferentes vertentes: (1) Cursos e Capacitações; (2) Atividades de Sensibilização, educação e prevenção e (3) Recebimento de denúncias e acolhimento às vítimas.

1. Cursos e Capacitações

Englobam atividades voltadas para os membros da CDH visando sua capacitação para atuar, bem como atividades voltadas para as entidades estudantis e estudantes da Unidade. Dentro deste eixo de ações foram realizadas atividades para instrumentalizar os membros da CDH para lidar com as situações que chegam à comissão, desde o devido conhecimento de regimento e fluxos administrativos da Universidade, até o investimento específico no manejo de conflitos. Nesse sentido foi oferecida a duas funcionárias membros da Comissão (Psicóloga e Terapeuta Ocupacional) formação específica visando a capacitação para acolhimento aos casos e mediação de conflitos e crises, através de curso oferecido pelo Instituto Conversações (Ribeirão Preto) em parceria com a Equipe Justiça em Círculo (São Paulo). Em relação aos estudantes foi realizado trabalho junto às entidades estudantis da Unidade (Centros Acadêmicos e Associações Atléticas), formados como multiplicadores de uma cultura de paz, diálogo, respeito e acolhimento à diversidade (Quadro 1: Cursos e capacitações oferecidos pela CDH 2016 – 2020).

2. Atividades de sensibilização, educação e prevenção

Ações voltadas a toda a comunidade acadêmica, visando promover a discussão sobre temas sensíveis, bem como apresentar e demarcar os valores da FMRP, salientando as atitudes esperadas dos membros de sua comunidade. Ao longo de 2019 a CDH propôs a celebração do “Pacto pela construção de relações interpessoais éticas, solidárias e cooperativas na FMRP”, documento que descreve as atitudes esperadas e aquelas que não mais são toleradas, as sanções e responsabilidades da FMRP e das entidades estudantis. Para tanto, foram realizadas reuniões com as entidades de cada curso para estabelecer os termos e os objetivos do Pacto. Além disso, merece destaque a Campanha “Promoção de Direitos Humanos” (Anexo 1: Peças da 1ª Etapa da Campanha #nemunavez), que é composta por peças amplamente divulgadas nas dependências da FMRP, em redes sociais e outras mídias, executada ao longo de 2020, 2021 e 2022. Com o *slogan* “**Algumas atitudes não são toleradas nem uma única vez**” e as *hashtags* #respeitosempre e #nemunavez pretende-se deixar em pauta ao longo de dois anos os valores da FMRP e as atitudes que não são toleradas em nossa comunidade. Os temas envolvem racismo, classismo, LGBTfobia e violência contra mulheres.

Também é importante comentar que dentro dessas ações permanentes de educação e sensibilização, em alguns momentos foram necessárias ações específicas, como por exemplo, a atividade “Conversações Públicas”, ação importante que envolveu a realização de 12 reuniões preparatórias para o Círculo de Conversa entre Centro Acadêmico Rocha Lima e a Associação Atlética Acadêmica Rocha Lima, entidades estudantis do curso de Medicina, visando estabelecer diálogo e a construção cooperativa de atitudes, ação necessária devido às diferenças entre as entidades e comportamentos em festas e eventos (Quadro 2: Atividades de sensibilização, educação e prevenção 2016-2020). É importante perceber que este modelo de atuação, envolvendo ações permanentes de educação e sensibilização vem sendo mantido pela CDH- FMRP, que se tornou exemplo dentro da Universidade de São Paulo. Cabe também destacar o papel das Campanhas. A Campanha dos Direitos Humanos foi mantida ao longo de 2020 e 2021, com sua etapa final realizada no primeiro semestre de 2022. Além disso, devido ao distanciamento social provocado pela Pandemia de Covid-19 e o impacto da desigualdade de acesso ao ensino remoto, ação coordenada pela CDH promoveu o “Pacto por um semestre melhor” para reafirmar os

valores da instituição, fortalecer as relações e a rede de suporte às pessoas e aos processos, minimizar o estresse e o impacto na saúde e bem-estar de estudantes, funcionários e professores (Panúncio-Pinto et al, 2021).

Quadro 1

Tema	Público-alvo	Carga horária	Participantes
1. Atribuições e manejo de casos (Regimento, limites e possibilidades de atuação)	CDH	04	14
2. Encontro sobre justiça restaurativa	CDH	03	15
3. Formação em Processos Circulares para Justiça Restaurativa	CDH	64	02
4. Estratégias para reconhecer e acolher casos	Comunidade	20	25
5. Violência Universitária: sensibilização e prevenção I	Estudantes	04	30
6. Violência Universitária: sensibilização e prevenção II	Estudantes	04	30
7. Violência Universitária: sensibilização e prevenção III	Estudantes	04	30
Total de participantes			146

Quadro 2: Atividades de sensibilização, educação e prevenção (2016 – 2020)

Tema	Público-alvo	Carga horária	Participantes
1. Palestra de Apresentação da CDH na Semana de Recepção aos Calouros 2017	Calouros FMRP	1	250
2. Palestra de Apresentação da CDH na Semana de Recepção aos Calouros 2018	Calouros FMRP	1	250
3. Palestra de Apresentação da CDH na Semana de Recepção aos Calouros 2019	Calouros FMRP	1	250
4. Palestra de Apresentação da CDH na Semana de Recepção aos Calouros 2020	Calouros FMRP	1	250
5. Reunião com CAARL e AAARL Medicina – apresentar a CDH e suas metas	estudantes	2	44
6. Reunião com Bateria Medicina– apresentar a CDH e suas metas	estudantes	1	20
7. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Medicina – Pacto	estudantes	1	35
8. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Ciências Biomédicas - Pacto	estudantes	1	10
9. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Fisioterapia - Pacto	estudantes	1	12
10. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Fonoaudiologia - Pacto	estudantes	1	14
11. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Informática Biomédica - Pacto	estudantes	1	08
12. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Nutrição e Metabolismo - Pacto	estudantes	1	11
13. Reunião com Centro Acadêmico e Atlética Terapia Ocupacional - Pacto	estudantes	1	14

14. Conversações Públicas	estudantes Medicina	24	20
15. Roda de Conversa sobre Assédio Sexual	Estudantes e professores	4	35
16. Aula Inaugural – Violência contra mulheres na Universidade	Calouros FMRP 2020	2	120
17. Campanha de Promoção dos Direitos Humanos	Ao longo de 2020 – comunidade FMRP		
18. Campanha FMRP Unida por um semestre melhor			

3. Recebimento de denúncias e acolhimento às vítimas.

Os casos podem ser notificados à CDH de forma anônima ou identificada, através de formulário eletrônico disponível no site da Comissão (<http://cdh.fmrp.usp.br/>). Denúncias também podem ser feitas através do e-mail direitoshumanos@fmrp.usp.br, ou diretamente a um membro da Comissão.

As situações notificadas através de formulário identificado, denuncia direta por *e-mail* ou pelo contato com algum membro da Comissão seguem o seguinte fluxo: oferta de acolhimento presencial, relatório do caso, discussão na CDH e encaminhamento de relatório à direção da Unidade com sugestão de procedimentos. O acolhimento presencial às vítimas é realizado sempre por duas pessoas da comissão que já receberam treinamento para este tipo de procedimento, seguindo as boas práticas recomendadas para o acolhimento às vítimas de violência interpessoal. Desde sua criação até maio de 2020 foram recebidas 20 denúncias de violação de direitos humanos, das quais seis foram anônimas. As denúncias envolvem a relação entre pares (estudante-estudante) e a relação professor-estudante.

A CDH realizou acolhimento às vítimas que aceitaram ser ouvidas presencialmente, as mesmas receberam orientações e foram encaminhadas para atendimento. Todos os casos recebidos foram encaminhados através de processo para a Diretoria da Unidade, que no uso de seu poder disciplinar definido em regimento, tomou as providências cabíveis. Foi reconhecida materialidade suficiente para encaminhar a abertura de Comissão Sindicante em três casos, os demais foram abordados diretamente pela Diretoria.

A caracterização geral dos casos recebidos fornecem um diagnóstico que aponta para as áreas mais sensíveis, onde o investimento em educação/sensibilização deve ser maior: a relação veterano-calouro durante as atividades de recepção (em geral duram todo o

primeiro semestre, a cada ano), e a relação professor – estudante (Tabela 1: Tipos de violência de acordo com sua ocorrência no período de 2016-2020).

Especificamente sobre a relação veterano-calouro, o trabalho educativo precisa ser levado a sério uma vez que se tratam de tradições ligadas o trote (em Portugal, praxes). Relatos feitos à CDH envolveram violência física (tapas na cara, cuspidas), violência e assédio sexual (em festas, sempre associado ao abuso de álcool e outras drogas), além de situações de constrangimento, tais como ingestão forçada de bebidas alcoólicas, gincanas que envolvem ingerir laxantes e outras substâncias, obrigatoriedade e coação para uso do acessório do curso, rankings de beleza, entre outras situações. Neste ponto é importante perceber que as mulheres estão mais vulneráveis e uma atenção especial deve ser dada à Violência Baseada em Gênero: o assédio e a violência sexual, os *rakings* de beleza e as manifestações sexistas são comportamentos profundamente enraizados na cultura universitária e lidar com isso demanda políticas claras de enfrentamento, tendo como alvo das ações de educação e sensibilização não apenas os estudantes, mas também os professores e funcionários.

Tabela 1: Tipos de violência de acordo com sua ocorrência no período de 2016-2020

Tipo de violência	Frequência
Violência na relação estudante – estudante	15
(a) Violência na relação veterano calouro	13
Violência na relação veterano calouro (violência física)	06
Violência na relação veterano calouro (assédio e violência sexual)	02
Violência na relação veterano calouro (constrangimento)	04
Violência na relação veterano calouro (homofobia)	01
(b) Outras violências (violência contra mulher; <i>bullying</i>)	02
Violência na relação professor – estudante	05
Comentários inadequados (racismo, machismo, classismo)	03
Assédio moral	02
TOTAL	20

Igualmente importante é a atenção que deve ser dada a outros marcadores sociais da diferença como idade, classe social, orientação sexual e identidade de gênero, além das necessidades educacionais especiais, situações que tornam esses grupos mais vulneráveis à

violência, discriminação e violação de direitos.

Em todos esses casos, podemos recorrer a ideia de “*hierarquia imaginada*”: Harari (2017): em seu livro *Sapiens – Uma breve história da humanidade*, utiliza esse conceito ao falar da suposta superioridade dos homens sobre as mulheres, raciocínio que pode servir à compreensão das violências presentes na relação veterano-calouro: uma hierarquia imaginada imposta pela tradição do trote (calouros devem obediência cega à seus veteranos, que por estarem na Universidade há mais tempo que eles, tem também maior poder) De acordo com o autor, essa hierarquia se reproduz na história a partir de ciclos viciosos que começaram com acontecimentos históricos ocasionais.

Diferente da relação veterano-calouro, que envolve uma “*hierarquia imaginada*”, na relação professor estudante estamos nos referindo a uma *hierarquia real*: num contexto acadêmico, de sala de aula ou de orientação à pesquisa, o professor possui mais poder que o estudante.

O conceito de supervisão abusiva tem sido explorado em estudos recentes no contexto da educação universitária, e é preciso que a instituição reconheça seu papel em oferecer desenvolvimento docente: existe a necessidade de capacitar professores a reconhecer suas atitudes abusivas, preconceituosas, machistas, racistas e a partir desse reconhecimento, mudar as atitudes. Acaba sendo uma questão de educação e sensibilização, também para os professores. A FMRP conta com um Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino, que já incluiu em sua pauta o tema da supervisão abusiva e das diversas discriminações e violações de direitos que podem se manifestar no contexto dessas relações em sala de aula e outros espaços, como a supervisão em pesquisa.

Todas as ações relatadas aqui, estão em processo de continuidade dentro da CDH-FMRP e vêm sofrendo aprimoramento a partir do investimento nas relações da Comissão com outros centros e comissões da Unidade, e com toda a comunidade FMRP.

Considerações Finais

As práticas que podem ser identificadas na Universidade de São Paulo para garantir direitos humanos para todas as pessoas na comunidade acadêmica, representam o reconhecimento institucional de que é necessário intervir, através de políticas universitárias claras, para criar um ambiente plural, com respeito à diversidade, onde as relações se desenvolvam em clima de equidade.

Recentemente, em maio de 2022 foi criada a Pro Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP-USP), uma nova instância institucional central, com poder de definir políticas nas áreas de saúde mental, vida no campus, apoio à permanência, direitos humanos, gênero, relações étnico-raciais, sexualidades/ identidades e pessoas com deficiência (USP, 2022). Nesse contexto o Escritório USP Mulheres passou a integrar a PRIP, sendo revogada a Portaria que o criou.

Como a Universidade de São Paulo é muito grande, com seus campi distribuídos por todo o Estado de São Paulo, é também muito importante que à essa política institucional central se juntem ações capazes de construir no cotidiano uma comunidade que dê sentido a essa designação: ambiente plural, onde todos estejam comprometidos com a inclusão e com a diversidade, compartilhando a missão de formar profissionais de saúde tecnicamente competentes, mas de também formar melhores seres humanos, num processo de educação integral para a cidadania e para a vida, formam pessoas realmente capazes de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

Este é o papel que a CDH vem desempenhando no contexto da FMRP, desde sua criação.

Referências bibliográficas

- ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2015). Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito, para investigar violações dos Direitos Humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo ocorridas nos chamados “trotos”, festas e no seu cotidiano. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. 15 Abr.
- Cruz E.F, Almeida H.B., Lucas D’Oliveira A.F.P., Lima E.F.A. & Lago C, Machado A.M.(2018) Don’t stay silent: network of female professors against gender violence at University of São Paulo (USP). Special Issue ‘Sex and Power in the University’. *Ann Rev Crit Psychol*. 15:223-45.
- HARARI, Y.N. *Sapiens – uma breve história da humanidade*. 28ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- FMRP-USP (2016) Portaria Interna nº 45, de 5 de Agosto de 2016. Dispõe sobre a criação da Comissão de Direitos Humanos da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto FMRP/ USP. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo (USP).
- ONU. Organização das Nações Unidas (2015). Movimento ElesPorElas (HeForShe) de Solidariedade da ONU Mulheres pela Igualdade de Gênero – Impactando Universidades. Genebra: ONU. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/ElesPorElas_universidades.pdf
- ONU. Organização das Nações Unidas (1948) . Declaração Universal dos Direitos Humanos Disponível. Genebra: ONU. Disponível em <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Maito D.C., Panúncio-Pinto M.P., Severi F.C. & Vieira E.M.(2019) Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade. *Interface (Botucatu)*; 23: e180653 <https://doi.org/10.1590/Interface.180653>

Panúncio-Pinto M.P, Flauzino, R.H., Ferraz, V.E.F. & Bollela, V.R.(2021) FMRP unida por um semestre melhor: narrativas de um pacto que celebra valores humanos e compromissos coletivos durante a pandemia da covid-19. *Medicina (Ribeirão Preto)*; 54(1):e-184784

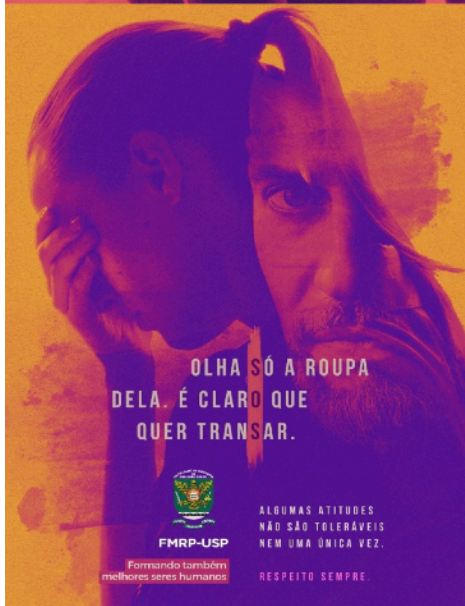
USP. Portaria GR N° 6766, de 10 de agosto de 2016. Dispõe sobre o Escritório USP Mulheres. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP).

Resolução no 8231Regimento de Conselho de Inclusão e Pertencimento. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. 5 Maio 2022.

ANEXOS

Peças da Campanha #nemumavez (Agência 4Buzz, Ribeirão Preto, SP)





As Políticas Educativas e a Formação Pós-Graduada de Professores: um Estudo sobre Professores com Doutoramento no Sistema de Ensino Não Superior

Elisabete Teixeira Macedo
CIEd, Universidade do Minho, Portugal
macedoelisabete@hotmail.com

Leonor Lima Torres
CIEd, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

No sistema escolar português observa-se um crescente número de professores com doutoramento a lecionar no ensino não superior. Observando o contexto das políticas educativas globais e nacionais, percebe-se que a influência das políticas económicas de pendor neoliberal das últimas décadas operou uma profunda reconfiguração das políticas educativas. Em Portugal, o aumento das habilitações dos professores coincide com o desinvestimento na escolha dos cursos de ensino e uma crescente quebra do estatuto social destes profissionais. A partir da análise de legislação fundamental de enquadramento do sistema educativo e da formação docente, de estudos realizados por organismos do Estado e, complementarmente, de estudos académicos, identificámos tensões e paradoxos que concorrem para a ausência de uma política de reconhecimento profissional dos professores com doutoramento.

Palavras-chave: políticas educativas, professores com doutoramento, formação de professores

Introdução

Definida como fundamental para o sistema educativo, a formação de professores há muito se constituiu como objeto de estudo clássico das Ciências da Educação. Todavia, a especificidade da formação pós-graduada de professores com doutoramento a lecionar no ensino não superior carece de discussão sociológica, já que permanece um objeto escassamente explorado. A partir de uma análise diacrónica sobre a interferência das políticas de pendor neoliberal nas atuais políticas educativas, o presente estudo procura refletir sobre que lógicas podem explicar a divergência entre políticas que afirmam a formação de professores como valor excepcional para a educação e a ausência de uma política de formação e de desenvolvimento profissional, que enquadre este perfil crescente de professores. Pretende-se construir um ponto de vista analítico que evidencie e interprete sociologicamente potenciais lógicas subjetivas que consubstanciam a pluralidade da realidade e que permita alcançar racionalidades de outra ordem, além do paradigma dominante de políticas educativas. Como parte desse objetivo mais amplo, este texto realça as múltiplas tensões presentes no contexto político, profissional e social deste perfil de

professores, alimentadas por um percurso formativo avançado em domínios de conhecimento científico especializado, que se afasta do habitual padrão formativo de professores. Discordante da retórica sobre a capital relevância da formação de professores para uma educação de qualidade, encontramos uma lógica de ausência de conhecimento e reconhecimento profissional e social, imanente das atuais políticas educativas e dos raros estudos sobre o tema.

Considerações metodológicas

Do ponto de vista metodológico, este estudo é parte de um trabalho mais extenso desenvolvido em contexto de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa. Pretende-se com esta pesquisa sistematizar e discutir informação, qualitativa e quantitativa, sobre professores com doutoramento, organizada num corpus documental constituído por documentos oficiais de organismos do Estado, provenientes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e Divisão de Estudo e do Acesso a Dados para Investigação (DEGADI). Ampliámos a pesquisa a organismos tutelados pelo Estado, como é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), e analisámos ainda estudos de carácter académico sobre professores doutorados em Portugal e em outros países europeus. A partir desta base documental considerámos três entradas de análise: i. o doutoramento de professores nos principais normativos do sistema educativo; ii. qual o número de professores com doutoramento a lecionar em Portugal; iii. como é percecionado o impacto do doutoramento no desenvolvimento profissional destes professores.

Docência entre o “novo” e “velho” (des) profissionalismo

Nos primeiros anos da década de 1990, D. H. Hargreaves, analisando as reformas educativas nas escolas e na formação de professores iniciadas na Inglaterra e País de Gales na década anterior, considerava que estas poderiam encerrar “consequências negligenciadas e não intencionais”, das quais resultaria um novo profissionalismo emergente. Um profissionalismo estruturado em torno da reinterpretação e inovação das diversas dimensões escolares: a avaliação, a planificação, o trabalho em equipa e as novas abordagens de gestão; a mentoria e a formação de professores com base nas escolas; novas parcerias, incluindo pais e alunos. Acima de tudo, uma renovada concentração na

aprendizagem e realização dos alunos, ou seja, uma abordagem da aprendizagem baseada em resultados que contribuiria para o “empoderamento” dos professores (Hargreaves, 1994, pp. 435–436). Mais adiante, F. Goodson e A. Hargreaves (1996) debatiam igualmente as transformações que as reformas educativas da década de 1980 tinham produzido na profissão docente na América do Norte, Inglaterra, Austrália, Israel e Escandinávia. Por essa altura, questões como a complexificação dos seus papéis, a autonomia das escolas, a alteração do modelo de gestão, os testes padronizados e os resultados de aprendizagem detalhados, apenas tinham afetado marginalmente o trabalho e o profissionalismo dos professores. Por seu lado, sobre a mesma questão, Robertson (1996, pp. 20–30) era veemente ao afirmar que a mesma década de políticas hiperliberais e neoliberais tinha contribuído, decisivamente, para a perda dos significativos ganhos de conhecimento e profissionalismo que os professores tinham atingido em mais de um século. Ao contrário de Goodson e Hargreaves, que acreditavam na emergência de um novo e mais positivo profissionalismo, a autora assinalava o engano em que parte dos professores incorria, crentes numa nova escola e num novo profissionalismo. O discurso da necessidade de reformas no setoredutivo era difundido por atores influentes, cuja mensagem denunciava as escolas como organizações burocráticas, com hierarquias pesadas, com demasiados regulamentos e regras, mas responsabilidade limitada. Os professores estavam profissionalmente desatualizados e, por essa razão, impreparados para exigir as competências básicas da educação. O afastamento dos professores das reais necessidades dos alunos e das comunidades seria resolvido quando a provisão e eficiência dos serviços educacionais fosse determinada pelos “consumidores” e não pelo governo. Sujeitos aos princípios do mercado e exercendo a profissão dentro de um sistema mais flexível, com maior diversidade e escolha, os professores beneficiariam de maior liberdade para o ensino e para o envolvimento com a comunidade, reinventando um novo profissionalismo. Tal como sugere a autora, esta retórica poderosa portava uma esperança em menos regulamentos, menos hierarquia, mais oportunidades para um ensino relevante e uma vantagem para reconquistar o respeito público.

A tardia convergência do contexto português

Refletindo sobre as tensões da classe profissional docente no contexto português, Estrela (2014) diz que “seria bem ilusório levar o professor a pensar que é dono e senhor da sua

profissionalidade”, tendo em conta que as suas funções são desempenhadas num sistema educativo onde “as suas finalidades e valores, as suas leis e normas que prescrevem papéis e circunscrevem a profissionalidade docente, e até o seu profissionalismo” (p. 11), são condicionados por diferentes poderes e legitimidades. Num contexto que combina uma escola com maior complexidade, que exige equipas interdisciplinares com formações diferenciadas, e em que “aumentaram as qualificações do corpo docente através de mestrados e doutoramentos havendo portanto professores capazes de darem uma resposta mais fundamentada a alguns papéis que as escolas exigem” (p. 20), a autora afirma que se torna paradoxal o recrutamento fora da profissão. Em síntese, as tendências gerais verificadas noutros países, apesar da evolução tardia, estão presentes no contexto português e reforçam a ideia de uma profissão entre dilemas e paradoxos que a autora coloca deste modo:

“considerámos o profissionalismo docente em Portugal numa encruzilhada, tendo salientado a oposição entre estabilidade/precaridade, definição/indefinição de funções e papéis, prestígio/desvalorização social, professor técnico/professor reflexivo, pedagogia/burocracia, autonomia/normatividade, racionalidade/emotividade. O trabalho do docente reparte-se entre atividades individuais sobretudo na turma e trabalho coletivo (‘colegialidade imposta’). E as iniciativas, a maior parte das vezes pontuais de pequenos grupos de professores, sem continuidade no tempo, dificilmente são transformadoras das dinâmicas da escola no seu todo.” (Estrela, 2014, p. 24).

Este cenário parece encontrar ressonância nos resultados revelados pelo “Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030” (DGEEC, 2021b, pp. 86–87), quando divulga que em 2018/19 apenas “um total de 1.567 indivíduos obtiveram um mestrado na área da formação de docentes, em Portugal, adquirindo habilitação para a docência”. Explicando deseguida, que “este valor é consideravelmente menor face à média anual das necessidades cumulativas de recrutamento de novos docentes”, que seria de 3.425 ficando, assim, 46% abaixo das necessidades globais estimadas.

Olhar criticamente os desafios... dos professores com doutoramento

Na confluência destas dinâmicas, as políticas educativas para a formação docente apresentam-se pendulares entre uma cultura de formação longa, geral e humanista, com vista à profissionalização e autonomia dos professores, e uma cultura de formação curta, especializada e imediatista, com vista à competitividade, mais profissionalizante e desregulada (Afonso, 2014; Lima, 2016). Todavia, encontrar uma matriz analítica que

corporeize a realidade de uma profissão recetária de tais variâncias opositivas, pressupõe evidenciar que essa coexistência se converte em elementos contraditórios, polarizadores e fragmentadores do universo profissional docente, complexa de configurar em sistematizações lineares. Ensaio uma proposta para agregar conceptualmente esses elementos contraditórios, temos:

Elemento contraditório 1 – político

A relação entre um ideal democrático e regulatório e um quadro político, social e educativo desregulatório de influência neoliberal

Os professores desenvolvem a sua profissionalidade entre um eixo político duplamente polarizado. Por um lado, vigoram políticas de ideal democrático e natureza regulatória, presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo e na matriz de grande parte da legislação que regulamenta o sistema educativo e em parte da legislação educativa e escolar. Por outro lado, interagem num contexto político, profissional e social de cariz hegemónico neoliberal, definidor de políticas competitivas, desregulatórias e cerceadoras de autonomia, presentes em grande parte dos documentos orientadores das políticas educativas globais, europeias e nacionais. Como refere Maroy (2006, p. 230) “Os sistemas europeus estão sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como as evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente”. Comparando modalidades de regulação pública do ensino secundário entre Inglaterra, Bélgica (Comunidade Francófona), França, Hungria e Portugal, identificava convergências que, mesmo considerando graus diversos de intensidade, variedade e complexidade, apontavam para a afirmação da autonomia na gestão das escolas, de par com o crescimento “dos mecanismos de controlo exercidos por um crescente conjunto de meios (avaliação, modelos e monitorização e supervisão de práticas...)” (p. 231). Por outro lado, a regulação pendia entre tendências de centralização, em sistemas tradicionalmente descentralizados (caso da Inglaterra e da Bélgica) e descentralização, pela atribuição de poder e competências a instâncias intermédias, que reforçava o poder da regulação, como no caso português. Encontrava ainda convergências na disseminação de mecanismos de avaliação externa de todo o sistema educativo, na introdução das lógicas de “quasi-mercado” pela flexibilização dos mecanismos de matrícula e no reforço do currículo comum, em paralelo com políticas de diversificação da oferta

escolar (Maroy, 2006, p. 231). Maroy aponta a evolução política e económica comum, baseada na necessidade de responder às solicitações do mercado de trabalho, impulsionadas pelos processos de globalização e modos de produção e consumo. Acrescenta ainda as ideologias neoliberais que procuram a eficiência e a eficácia, reduzindo os recursos financeiros alocados aos sistemas; a cultura de individualização da educação associada a uma classe média que, receosa pelo futuro profissional dos filhos, toma decisões estratégicas favoráveis à livre escolha de escola; a comparação entre sistemas educativos que pressiona para a difusão de modos de governança, modelos pedagógicos, de gestão e políticas convergentes. Porém, os processos de implementação, sendo apropriados segundo os contextos de cada país, “mistura várias lógicas e orientações dentro da mesma política o que, por vezes, se poderá traduzir em algumas contradições” (Maroy, 2006, p. 233).

Elemento contraditório 2 – profissional

A articulação entre uma formação simultaneamente longa e especializada e a desvalorização política da sua relevância

No presente, a formação de professores caracteriza-se por uma formação longa, em contexto de ensino superior, estruturada nos anos iniciais em disciplinas de conhecimento generalista (1º ciclo focado em determinada área científica: matemática, biologia, português,...), seguindo-se uma formação especializada (2º ciclo focado na área das ciências da educação). Como os dados da publicação “Educação em Números - Portugal 2020” (DGEEC, 2021a, pp. 147–166) mostram, nos últimos anos é crescente o número de professores com níveis mais elevados de formação, incluindo doutoramentos, mestrados ou pós-graduações, reforçando o argumento que, à “aparente homogeneidade e uniformidade de ciclos e níveis do sistema de ensino correspondem significativas diferenciações internas, em parte descoincidentes da estrutura definida pelas diferentes políticas educativas” (Roldão, 2009, p. 159). Esta circunstância poderia pressupor uma estrutura mais hierarquizada e papéis diferenciados, porém, a profissão docente estrutura-se de acordo com uma carreira homogeneizada e sem diferenciação, seguindo uma lógica gerontocrática, organizada em escalões de tempo de trabalho favorável ao fator idade. Apesar da profissão acolher pressupostos de uma lógica aparentemente competitiva, baseada num processo avaliativo com características e objetivos seletivos, as limitações normativas do enquadramento

profissional não valorizam o mérito do desenvolvimento profissional através da formação avançada e especializada (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro; Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro). Isto é, apesar de estar contemplada uma formação longa, à qual alguns docentes acrescentam um doutoramento, a política educativa para a profissão docente abstém-se de valorizar esta componente, como elemento essencial ao aprofundamento e atualização do conhecimento científico.

Elemento contraditório 3 – social

A compatibilidade entre elevadas qualificações académicas e a crescente desvalorização profissional e social

Num quadro de políticas educativas de tendência neoliberal, ao contrário do que seria de supor, a elevação das qualificações mínimas para acesso à profissão fixada no grau de mestrado, não evitou a crescente diminuição da procura pelos cursos de ensino. Como confirma o relatório “Estado da Educação 2018” (CNE, 2019, p. 65), “os cursos da área de ‘Educação’ foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1.º ano pela primeira vez”, com uma perda de 2102 alunos inscritos, entre 2008 e 2018. Por outro lado, o estudo “Estudar é para todos?” (Justino et al., 2019), com base em dados da Direção-Geral do Ensino Superior, mostra que é “nas áreas da educação e das ciências empresariais que mais encontramos estudantes oriundos de famílias com menos formação (39% e 20% dos alunos dessas áreas, respetivamente, são de famílias com nível educativo correspondente ao primeiro ciclo básico)” (p. 9). Estes dois dados, por si só, já revelam suficiente evidência sobre um processo de declínio ininterrupto que culmina, no presente, com o desinteresse crítico das novas gerações pela profissão, agravado por uma preocupante homogeneização do perfil sociológico de proveniência. Desse perfil, dá conta o relatório “Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de Inserção Escolar e Profissional” (DGEEC/DEGADI, 2020, pp. 12–18), o qual revela que apenas 2% dos jovens que estavam exclusivamente a estudar escolheram a área da educação; destes, 4% tiveram uma média de secundário entre 10-14 valores; 2% entre 15-17 e 0% entre 18-20 valores; os estudantes desta área são ainda os jovens que mais optaram por uma licenciatura num instituto politécnico. Quanto ao seu perfil por nível de escolaridade dominante na família, verifica-se que o 1.º CEB corresponde a 4%; o 2.º e 3.º Ciclos, a 3%; o Ensino secundário a 2% e o Ensino superior apenas a 1%. Por conseguinte, à tendência destes resultados não será indiferente o extenso e

complexo processo de transformações que, por ação das políticas educativas das últimas décadas, reorientou a profissão docente para uma lógica paradoxal, dentro da qual vão negociando a sua profissionalidade entre contradições e múltiplas demandas que lhe são colocadas nos locais de trabalho (Day & Sachs, 2004, p. 7).

Os Professores Com Doutoramento Pela Lente Do Estado

No plano nacional, através das políticas do Estado, e no plano global, através de organizações transnacionais, preconiza-se a formação de professores como um dos vetores fundamentais da educação. Porém, o que está fixado no Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro) para professores com grau de doutoramento, é um reconhecimento que se traduz na redução de dois anos no tempo de serviço, para a progressão ao escalão salarial seguinte, mas sob condições (cf. Artigo 54.º, *Aquisição de outras habilitações* do ECD).

Ademais, o Estado apresenta insuficiente informação sobre este grupo de professores em exercício no sistema educativo português. Os dados mais recentes da DGEEC/DEGADI, tendo por base o último “Inquérito aos Doutorados 2020 (CDH20) – Resultados definitivos” (DGEEC/DEGADI, 2021), indicam a existência de um total de 1623 professores doutorados com carreira e categoria profissional no Ensino Básico e Secundário. Porém, o estudo tem como sujeitos todo o universo de doutorados em Portugal, que obtiveram formação académica ao nível do doutoramento em qualquer parte do mundo, não especificando se os doutorados são professores que obtiveram grau de doutoramento, ou, se são profissionais que lecionando nestes níveis de ensino, têm formação inicial em outro domínio científico e tecnológico. Um dado relevante que se pode inferir comparando com o anterior inquérito - “Inquérito aos Doutorados 2012: principais resultados” (DGEEC, 2015) - foi o aumento de mais 683 profissionais a lecionar com doutoramento (940 em 2012), correspondendo a mais 73%, num período de aproximadamente uma década.

O mesmo serviço faz publicar dois documentos relativos ao perfil docente, “Perfil do Docente 2019/2020” (DGEEC/DEGADI, 2021c, pp. 42–52) e “Perfil do Docente 2019/2020 –Análise Sectorial” (DGEEC/DEGADI, 2021d, pp. 30–33), cujo ponto dedicado a *Habilitações académicas* agrega numa categoria única, diplomados com Mestrado e Doutoramento. Decorre deste facto, que a não desagregação dos dados, deixa oculto o número efetivo e atualizado de professores doutorados, além de incorrer numa associação

de habilitações de naturezas desiguais. Podem, efetivamente, estar quantificados numa mesma categoria, professores com formação inicial de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – que introduz o modelo sequencial organizado em dois ciclos de estudos e a exigência do grau de mestre para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário – e professores com mestrado *pré-Bolonha*. Neste caso, o grau de mestrado corresponderá a aquisição de habilitação pós-graduada, por docentes profissionalizados e integrados na carreira, perfazendo um percurso formativo bem mais extenso relativamente ao agora exigido como habilitação para a docência, e que se presume sejam em menor número. Do mesmo modo, incluir na mesma categorização Mestrado e Doutoramento, reitera a dificuldade de conhecer o número preciso de professores com doutoramento a lecionar no ensino básico e secundário, muito embora haja uma forte probabilidade de o número de professores com Mestrado ser bastante mais expressivo. Adicionalmente, outras organizações que produzem estudos sobre educação baseados em dados estatísticos da DGEEC, ao fazerem menção às habilitações de professores, repetem a mesma classificação, como é o caso dos estudos “Estado da Educação 2017” (CNE, 2018) e “Estado da Educação 2018” (CNE, 2019). Questão que pelas razões já elencadas, confere uma imagem imprecisa da realidade, não permitindo destrinçar que parte dos números corresponde a cada grau de habilitações académicas.

Sistematizando, do ponto de vista do Estado português, as investigações empíricas sobre a questão da formação de professores trataram em conjunto professores que realizaram pós-graduações de natureza diversa e com distintos graus de formação, desconhecendo-se qualquer outro estudo direcionado para a realidade de um grupo de docentes, que o Estado em grande parte forma e tem ao seu serviço.

Professores com doutoramento: elementos para discussão

Podem os professores com doutoramento cumprir plenamente o disposto na alínea d) do Artigo 10.º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro), quando define que um dos Deveres Gerais dos professores é “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”? Ou ainda, podem estes professores contribuir definitivamente para que se formalize um perfil de professor/investigador preparado para produzir conhecimento

profissional e “desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica [...]”, como se lê na alínea g) do mesmo documento?

Com efeito, é pertinente discutir que este processo de qualificação longo e profundo é mal conhecido pelo próprio Estado, apesar de o “Inquérito aos doutorados 2012: principais resultados” (DGEEC, 2015) qualificar os professores com doutoramento como “recursos humanos altamente qualificados em Portugal”, em linha com os doutorados de outras áreas profissionais. Porém, os resultados desse mesmo inquérito tendem a revelar uma perceção menos positiva por parte dos professores doutorados, pois, perante a afirmação “ter doutoramento foi importante para o meu atual empregador”, apenas 32% dos “doutorados pertencentes às carreiras de docente pré-escolar ou do ensino básico” concordava, incluindo-se nas carreiras profissionais que “apresentaram níveis mais baixos de concordância” (p. 11). Essa concordância baixa para 24%, quando a afirmação é: “o doutoramento deu-me acesso a oportunidades de emprego imediatas ou a curto prazo na carreira escolhida” (p. 11), e mantém a percentagem de 24% quanto à satisfação com o salário (p. 17). Revelador é verificar que a concordância sobe para 84%, quando avaliam a satisfação com o desafio intelectual do doutoramento (p. 16), indicador que parece coincidir com os resultados dos escassos estudos produzidos sobre a questão destes professores. Milheiro (2017), num estudo sobre o impacto da frequência de cursos de pós-graduação – pós-graduação, mestrado e doutoramento – tendo por base um conjunto de professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário conclui que, a opção por determinada pós-graduação, está mais relacionada com: a) uma decisão individual, associada a um complemento à formação inicial e contínua; b) a valorização da componente investigativa; c) “uma perspetiva de melhoria ou de enriquecimento dos conhecimentos dos professores visando a melhoria das suas práticas profissionais” (p. 357). Evidenciaram-se ainda efeitos positivos do ponto de vista pessoal, tais como, “a aquisição de conhecimentos, a autoestima, a realização pessoal, o desenvolvimento pessoal e profissional, para além da bonificação na carreira, mesmo que esta seja aquém daquilo que os professores desejam” (p. 360). O ponto crítico apontado pelo estudo refere-se à necessidade de conhecimento e reconhecimento, “pela escola e pela Tutela como uma mais-valia” (p. 358), considerando que “parte das escolas, das direções e dos próprios pares”, desconhecendo a presença de professores com este tipo de formação, anulam a possibilidade de “usufruir” das suas

potencialidades (p. 360).

Este ponto, é também partilhado pelo estudo preliminar comparativo entre o contexto nacional e o contexto polaco “Teachers pursuing a doctoral degree motivations and perceived impact”, de Kowalczyk-Walędziak et al. (2017). A pesquisa, envolvendo professores que já concluíram doutoramento em Educação, com diferentes formações científicas e a trabalhar em vários sectores de ensino, reitera que para tirar o melhor partido do conhecimento gerado pela pesquisa dos professores “seria necessário que os funcionários e a direção da escola estivessem mais engajados nesse processo” (p. 347). Os resultados mostram, ainda, que a inexistência de condições organizacionais que acolham este perfil de professores é percebida como uma desvantagem aquando da conclusão do doutoramento. Essa desvantagem expressa-se através da “deterioração das suas relações sociais e profissionais no contexto escolar”, sendo muitas vezes “vistos como ‘outsiders’, dificultando a transferência dos resultados das suas pesquisas para o quotidiano da sua escola”, mesmo quando envidam esforços para mostrar o potencial do doutoramento como “ferramenta eficaz para melhorar a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional de outros professores” (p. 348). Outro resultado comum ao estudo de Milheiro, tanto na Polónia como em Portugal, é a não garantia de promoção, aumento salarial ou qualquer recompensa social e profissional aos professores titulares de doutoramento. Com efeito, “para os entrevistados portugueses, os principais motivos para a obtenção de um doutoramento foram o sucesso anterior na pós-graduação e o desejo de continuar a realizar investigação, interagindo com a academia”, deixando evidente que os fatores motivacionais pessoais e o desenvolvimento profissional, exercem importante influência sobre os professores na opção por uma formação avançada. Voltando ao “Inquérito aos doutorados 2012: principais resultados” (DGEEC, 2015), talvez as apreciações negativas quanto à valorização do empregador (Estado) e quanto às oportunidades na carreira e à remuneração salarial fiquem mais compreensíveis considerando a convergência de argumentos que os doutorados inquiridos nestes estudos apresentaram. Concluindo, no inquérito aos doutorados realizado pela DGEEC, os 84% de professores satisfeitos com o desafio intelectual do doutoramento, coincidem com os resultados qualitativos do estudo entre a Polónia e Portugal, no qual se afirma que “mesmo que os entrevistados portugueses não se referissem diretamente a esse tipo de motivação para realizar um doutoramento, reconheceram o

doutoramento como algo mais desafiador e exigentado que sentiam que precisavam nas suas vidas profissionais” (p. 348).

As opções políticas: retórica e prática

A leitura conjugada dos resultados destes estudos expressa uma convergência inquietante quanto a motivações e impactos do doutoramento na profissão docente, apresentando traços conflitantes entre o que demandam os propósitos, princípios e objetivos dos normativos que enquadram a educação e o desenvolvimento profissional docente, numa perspetiva de contínuo aperfeiçoamento, e a sua real efetividade, quando os profissionais os tomam como estratégia para “ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009, p. 8). Neste sentido, não podemos deixar de interpelar a retórica disposta no Artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), quando versa detalhadamente sobre os princípios que devem orientar a formação de educadores e professores, definindo que esta deve enquadrar-se numa perspetiva de educação permanente que atualize e complemente a formação inicial; que contemple preparação científico-pedagógica e teórico-prática; que assente em práticas metodológicas que possibilitem a integração na prática pedagógica; “que favoreça o estímulo a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”; e que “conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”. Ora, a prática destas premissas fica circunscrita ao contexto da formação contínua, considerada prioritária através do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, p.3). Fora da esfera da formação inicial de professores, toda a formação complementar se harmoniza sob o modelo definido por este decreto, cujo paradigma “orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores”, vincula a formação contínua às “prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes”. Estas, por sua vez, devem ajustar-se aos “objetivos de política educativa local e nacional”, às suas necessidades e “prioridades de curto prazo”, enquanto “eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação” dos professores. Deste modo, outras modalidades de desenvolvimento profissional estão arredadas da mesma validação normativa, mesmo que correspondam a formação com acentuada dimensão científico-pedagógica e teórico-prática, a práticas de inovação, investigação e reflexão em educação e ensino, avaliadas por provas de aptidão e capacidade científica e chanceladas

pelas respetivas instituições de ensino superior. No caso dos professores doutorados, o incentivo, o reconhecimento, a promoção da motivação e a sua valorização profissional fica reservado a dois artigos do ECD – Artigo 54.º “Aquisição de outras habilitações” e Artigo 56.º “Qualificação para o exercício de outras funções educativas”. Quanto ao premeio do mérito do desenvolvimento profissional, esgota-se em escassos benefícios para progressão na carreira docente, desde que o doutoramento seja desenvolvido “em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação” como está determinado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (p. 844).

Em suma, observando os grandes referenciais normativos das políticas educativas portuguesas, encontramos a defesa inequívoca do incentivo à investigação científica pelo Estado, devendo esta ter “preferência pelos domínios que interessam ao desenvolvimento do país” como defende o Artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa: sétima revisão constitucional (2005). O mesmo sentido é dado no Artigo 53.º da Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), quando aborda a investigação em educação e define que esta se destina “a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior”. Quanto aos professores, a mesma lei, na alínea g) do Artigo 33.º estipula, como princípio geral, que a sua formação deve favorecer e estimular “a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”. Este princípio, vertido para o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro), não só estatui que os professores devem “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” (alínea d), Artigo 10.º), como refere que são funções do pessoal docente, “participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica” (alínea m), do n.º 3, do Artigo 35.º.

Notas conclusivas

A incursão da racionalidade neoliberal nas políticas educativas pode ter contribuído para a hipervalorização dos resultados de escolas/alunos, em contraponto com a erosão da profissão docente, numa perspectiva de resultados máximos com custos mínimos. Na senda dos movimentos desprofissionalizantes, o crescente número de professores com

doutoramento não foi acompanhado de uma política de desenvolvimento profissional que reforce uma visão intelectual da profissão. Mesmo que este grau académico confira elevado domínio de conhecimento específico e contribua para o avanço da ciência em educação, não se vislumbra uma política pensada para valorizar e reconhecer esta dimensão formativa. Por outro lado, a investigação produzida sobre o tema aponta que, não obstante o doutoramento ser percecionado com profundo potencial de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, a falta de uma cultura educacional que valorize o papel da formação avançada – dentro dos governos, autoridades educacionais e escolas – contribui para uma apreciação mais negativa, no que concerne ao impacto desta graduação na carreira profissional e no ambiente de trabalho. Quanto a esta dimensão, Geoff Whitty (2006) alertava para a interpretação negativa da diferenciação profissional e a perspetiva de desarticulação do sentido de identidade profissional como obstáculo à valorização do aumento de qualificações e ao legítimo direito de os professores estarem envolvidos na definição do seu profissionalismo.

Como Jacques Delors recomendava no relatório para a UNESCO “Educação um tesouro a descobrir” (Delors et al., 1998), os Estados deveriam “recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados” (p. 159), e, melhorar a qualidade e a motivação dos professores, deveria ser uma prioridade em todos os países. Referia, ainda, que a formação de professores deveria incluir uma “forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade” (p. 162). Mesmo tratando-se de conclusões provisórias, ao confrontar estes desígnios com a realidade retratada, percebe-se uma evidente fratura entre a categórica motivação individual destes professores para o desenvolvimento profissional e o respaldo encontrado no contexto de trabalho e das políticas educativas. Contrariamente ao redigido na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Estatuto da Carreira Docente, transparece uma tendência favorável à falta de reconhecimento justo e valorativo de quem investindo nas suas qualificações, acrescenta à qualidade da educação.

Agradecimentos

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.

Nota final

Por decisão pessoal, as autoras do texto o escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). Em J. Machado & J. M. Alves(Eds.), *Escola para todos - igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 41–56).
- Conselho Nacional de Educação. (2018). *Estado da educação 2017*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da educação 2018*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_w_eb_26nov2019.pdf
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. Em C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, Diário da República I série, n.º 14. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/15/2007/01/19/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 29. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 37. Ministério da Educação e Ciência. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série — n.º 37. Ministério da Educação.
- Delors, J., Amagi, A. I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., & Manley, M. (1998). Os professores em busca de novas perspetivas. Em *Educação um tesouro a descobrir* (p. 288). UNESCO.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020). *Jovens no pós-secundário em 2019 – percursos de inserção escolar e profissional*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1189.html>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021a). *Educação em Números -Portugal 2021*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021b). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1305.html>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021c). *Inquérito aos doutorandos -CDH20. Resultados definitivos*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/208/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021d). *Perfil do docente 2019/2020*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021e). *Perfil do docente 2019/2020 –Análise sectorial*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). Inquérito aos doutorados 2012 - principais resultados. *Fórum Estatístico*, 1–26. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/>
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2.ª série(2), 5–30. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70>
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives. Em *Teachers' Professional Lives*. Taylor & Francis e-Library.

- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423–438. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90023-X)
- Justino, E., Redondo, J., Gomes, J. F., & Almeida, L. (2019). *Estudar é para todos?* EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/27>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., & Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335–352. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1345287>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República I série, n.º 237. Assembleia da República. https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Diário da República I série-A, n.º 166. Assembleia da República. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>
- Lima, L. C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, 32(61), 143–156. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46864>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, 08, 7–22. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2951760&orden=222165>
- Maroy, C. (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspetiva europeia. Em J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 227–244). Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Milheiro, A. (2017). *A avaliação do impacto da formação pós-graduada nos professores e na escola: dois estudos de caso* [Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27567>
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. Em I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 28–55). Falmer Press.
- Roldão, M. do C. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, 1(2), 138–177. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/5>
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281–295. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>

As possíveis relações entre Infância, Cidade e Educação: o que apontam as pesquisas

Juliana Brum Simões Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

juliana.brum2@gmail.com; vcaiaujoufes@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida em âmbito do Curso de Mestrado em Educação, a qual tem por objetivo realizar uma revisão bibliográfica integrativa definida a partir de Botelho, Cunha, Macedo (2011); Lima, Miotto (2007). Teve como inspiração a experiência do Movimento BrincaCidade - iniciado no Rio de Janeiro – e orienta-se pela concepção de que a educação ocorre também nos espaços, territórios, nos encontros e relações que se dão na cidade. Ainda que a escola seja o *locus* privilegiado para que a educação ocorra, em sua dimensão pública, consideramos a cidade e a rua como palco da diferença e da alteridade, não devendo ter as relações que abriga descartadas do olhar para as infâncias e do processo educativo. As pesquisas analisadas neste percurso nos apontam as formas peculiares que as crianças, nas suas diferentes infâncias se fazem presentes na cidade, possibilitando a reunião de dados e subsídios para outros olhares e pesquisas, considerando a importância de refletirmos acerca da escuta das crianças e a construção de uma outra epistemologia da cidade em companhia delas. Como aportes teóricos, destacamos os escritos de Sarmiento (2007, 2018), acerca das crianças, nas suas diferentes infâncias, como produtoras de cultura e suas relações com o espaço urbano, além dos estudos de Araújo (2017, 2018, 2021).

Palavras-chave: educação. cidade. infâncias. crianças.

Introdução

A pesquisa¹ ora apresentada tem como primeiras inspirações o projeto denominado *Movimento BrincaCidade*, iniciado na cidade do Rio de Janeiro, em 2015, com ações na Cidade das Artes Bibi Ferreira², equipamento de cultura à época administrado pela Secretaria de Cultura do Município.

Os encontros do BrincaCidade reuniam bebês, crianças e adultos, na Cidade das Artes Bibi

¹ Pesquisa desenvolvida em âmbito do curso de Mestrado Acadêmico, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com financiamento concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior.

² A Cidade das Artes Bibi Ferreira é um equipamento de cultura situado à Barra da Tijuca, administrado à época pela Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. A Barra da Tijuca é um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, tendo em seu entorno os bairros de Jacarepaguá, Cidade de Deus, Recreio dos Bandeirantes, São Conrado (onde está a Rocinha) e integrado a um importante terminal rodoviário da cidade. No início desta pesquisa denominava-se Cidade das Artes, sendo rebatizada, em 2022, como Cidade das Artes Bibi Ferreira.

Ferreira, a fim de possibilitar reflexões e discussões diversas acerca da educação das crianças, bem como a escuta delas neste processo, entendendo esta como uma responsabilidade que não se restringe à escola e a educação como um processo que se dá na escola, mas também para além dela, nos espaços, territórios, encontros e relações na (e com a) cidade. Reiteramos, contudo, a importância da escola para a sociedade brasileira, sem desconsiderar o fato de que algumas experiências vividas pelas crianças, nos diversos territórios urbanos, não adentram a instituição como parte importante da educação das crianças.

Esta experiência foi mobilizadora de algumas inquietações, descritas como objetivos em um projeto construído em 2019, que pretendia investigar em que medida os encontros promovidos pelo BrincaCidade têm contribuído para a construção de cidades menos hostis às infâncias e de que maneira tal experiência colabora para que a cidade - como possibilitadora de encontros diversos e sendo palco de discussões sobre a educação das crianças - se (re)conecte com a sua potencialidade educadora e como esta perspectiva pode estar aliada à concepção e aplicação de políticas públicas.

As limitações impostas pela pandemia e o reposicionamento metodológico da pesquisa

Em, 2020, o avanço da pandemia da COVID-19 trouxe significativos obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que as reuniões presenciais e o acesso aos espaços públicos foram devidamente restringidos, impedindo a ocorrência dos encontros do BrincaCidade. Foi necessária uma readequação do projeto inicial, mantendo, entretanto, o olhar para as possíveis relações entre infâncias, cidade e educação como tema central, porém, investigado a partir de uma revisão bibliográfica integrativa, baseada nas descrições de Botelho, Cunha, Macedo (2011); Lima e Miotto (2007).

Objetivos

Realizar um estudo e levantamento bibliográfico identificando, categorizando e analisando os trabalhos que tragam as relações entre as infâncias, a cidade e a educação, identificando temas que tangenciem ou encontrem-se com este objeto. Entendemos que tais análises possam nos apresentar os possíveis novos caminhos e possibilidades de aprofundamento desses estudos, para o campo da Educação.

Quadro teórico

O Movimento BrincaCidade, através dos encontros, na cidade, convida as crianças a estarem junto, entendendo que a educação ocorre nos espaços, territórios, encontros e nas relações, e que ocupar a cidade com essas discussões poderia ser um passo importante para pensarmos a educação de forma responsável conosco, com as crianças e com o mundo. Segundo enuncia a Constituição Federal, no seu art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Tais encontros caminham no sentido de sensibilizar os mais diferentes atores sociais para a importância do brincar como expressão das infâncias e do educar como uma responsabilidade a ser compartilhada entre família, Estado e sociedade (BRASIL, 1988), não sendo, portanto, dever apenas da escola. Isto nada tem a ver com retirar da escola o seu protagonismo, mas ampliar a sensibilização dos demais para a sua responsabilidade quanto ao cuidado e à educação das crianças, que habitam a cidade conosco. Trata-se considerar a cidade e a rua, assim como seus diversos territórios e lugares, como parte relevante da educação e processo de formação das crianças.

Pensando a infância como uma construção histórica e, a partir de Sarmiento (2007, p.30), compreendemos que as imagens construídas das crianças em cada período histórico não estão encerradas ou superadas, mas “coexistem e sobrepõem-se, por vezes de forma tensa (...) as imagens sociais das crianças, por estranhas e arcaicas que possam parecer (pelo menos algumas delas), continuam a moldar ações e práticas”.

Problematizamos a escola como instituição que, ao longo do tempo, passou a representar um corte nas relações diretas entre as crianças e a cidade, uma vez que se tornara, para as cidades brasileiras, mais uma instituição responsável por “civilizar” as crianças e educá-las para os novos padrões da cidade moderna que se impunham, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, como se verifica nos estudos de MONARCHA (1989) e CARVALHO (2019).

Isto posto, analisa-se a possibilidade de pensar a relação entre educação, infância e cidade, com a escola e para além dela, não reduzindo de forma alguma o protagonismo e

importância desta instituição, mas cuidando de enaltecer as demais contribuições construídas entre as crianças, nos seus diversos marcadores identitários e espaciais e a cidade. Desta maneira, compreendia-se que os encontros na cidade, em espaços públicos, preferencialmente, ao ar livre seriam possibilitadores de expressões genuínas das crianças, nas suas múltiplas infâncias, podendo nos ensinar sobre elas, sobre a construção de uma cidade que também educa e sobre nós mesmos.

Metodologia e resultados preliminares

Diante das já anunciadas adequações, a pesquisa manteve suas inspirações e também seu objeto, contudo, investigado a partir de uma revisão bibliográfica, conforme referido anteriormente, tendo como recorte temporal, o período de 2014 a 2021.

Como resultados preliminares desta pesquisa, temos a conclusão da primeira etapa de revisão bibliográfica a partir de estudos disponibilizados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, considerando os estudos desenvolvidos em âmbito dos Programas de Pós- Graduação, dentro da Grande Área de Ciências Humanas e especificamente no campo da Educação.

Fizemos a opção de nos concentrarmos no referido banco de teses e dissertações pelo fato deste reunir publicações produzidas nos principais Programas de Pós- Graduação das Universidades brasileiras. Como estratégia para a busca, foram utilizados os descritores “infância” AND “cidade” AND “educação”; “infâncias” AND “cidade” AND “educação”; “crianças” AND “cidade” AND “educação” – deste modo, chegando àqueles trabalhos que trouxessem tais descritores juntos, integrados. O fluxograma a seguir contempla este percurso:

Figura 1



Fonte: Elaborado por Simões, J. B., 2022.

As pesquisas selecionadas, ao todo, cinco teses e dez dissertações, foram lidas integralmente, sendo analisadas a partir de seus objetivos, resultados e considerações finais. Entendemos que as relações que se constroem entre as infâncias, a cidade e a educação, verificadas nestes estudos, será constituinte da pavimentação do nosso percurso de pesquisa e se concentram em dois grupos:

Grupo 1- A cidade, a escola e a educação.

Grupo 2- Crianças, culturas infantis, a infância, as infâncias e a cidade.

O quadro a seguir demonstra as pesquisas analisadas e a sua categorização por temas que se mostraram presentes durante as análises.

Figura 2

TEMAS	PESQUISA
CRIANÇAS, CIDADE, CULTURAS INFANTIS. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	1) Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim. (tese) 2) Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico. (dissertação) 3) Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças. (dissertação) 4) Eu gosto de brincar, isso me faz feliz! Paisagens e vivências da infância em Presidente Prudente (SP). (tese) 5) Cidade amiga da criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão. (dissertação) 6) Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina. (dissertação)
CIDADE, INFÂNCIAS INDÍGENAS	1) Movimientos de Re-existencia de los niños indígenas em la ciudad: germinaciones em las Casas de Pensamiento Intercultural em Bogotá. (tese)
INFÂNCIA, MENINAS, MENINOS, CIDADE	1) A cidade das meninas e meninos: um estudo em representações sociais com crianças. (tese)
CIDADE, EDUCAÇÃO INTEGRAL, PATRIMÔNIO, TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	1) O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral. (dissertação) 2) Infâncias, Políticas de Educação Integral/Integrada e a constituição de Territórios Educativos: um estudo no bairro Uberaba em Curitiba. (dissertação) 3) Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. (dissertação) 4) Bom Juá e Plataforma: territórios que ensinam o patrimônio cultural africano-brasileiro a infância. Salvador-BA. (tese) 5) POSSIBILI(CI)DADES: cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto. (dissertação)
CIDADE, INFÂNCIA EM ESCOLAS PARTICULARES	1) Representações sociais da cidade de Cuiabá: um estudo de crianças em contexto de escolas particulares. (dissertação)
INFÂNCIA, CIDADE, PANDEMIA	1) “Quando a gente podia sair de casa”: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social (dissertação)

Fonte: Elaborado por Simões, J.B. (2022).

Considerações finais

Refletir e problematizar a ocupação da cidade com as crianças, garantindo-lhes o direito ao espaço público, aos espaços abertos, à cidade, à convivência com as diferentes categorias geracionais e, sobretudo, sendo consideradas como uma categoria geracional relevante (ARAÚJO, 2018. p.10), poderá ampliar esse sentido do educar.

Considerar as crianças, sua polifonia e vivências diversas nas cidades se constitui num

desafio imenso pois as urgências em relação ao cuidado dos aspectos socioeconômicos, socio-raciais e educacionais nos tomam muito, de forma a fazer com que nos concentremos em batalhar por políticas públicas e territoriais que visem garantir condições mínimas de dignidade material, nos levando, por vezes, a concluir que isto é o bastante.

Evitamos aquilo que consideramos uma conclusão precipitada e reducionista de que basta garantir escolas, merenda, materiais, bairros arborizados, parques e praças para que seja garantida a plenitude de suas experiências no espaço urbano. Reforçamos a partir das análises realizadas a importância de compartilhar os espaços da cidade com as crianças, de modo a acompanhá-las, observá-las, ouvi-las e estar com elas, nas experiências cotidianas.

Os objetivos e resultados das pesquisas analisadas, nos orientam no sentido de que há um caminho sendo pavimentado no que tange aos conhecimentos acerca das relações que se constroem entre infâncias, educação e cidade. Há uma mobilização, um desejo de explorar este objeto. No entanto, estamos ainda considerando ora a escola e as crianças, em um dado contexto, ora as crianças e a cidade, a partir de um território, ou bairro.

Há um trajeto a ser percorrido no tocante a uma maior integração entre a escola e a sua comunidade, a escola como parte da comunidade, a escola sendo comunidade. Outro ponto, seria a cidade como palco de encontros intra e inter-geracionais, convivência, vivências, como espaço da alteridade e da diferença. Como espaço construtor e construído a partir dessa trama de relações e, desta forma, como espaço que abriga a educação, no seu sentido amplo, para além do espaço formal e institucional da escola e ao mesmo tempo com a escola, com essa escola que é comunidade, que integra um território, um bairro, a cidade.

Produzir esta investigação a partir de pesquisas que estão sendo realizadas no campo da Educação, inseridas nesta temática, nos possibilita produzir e reunir dados úteis a projetos futuros, que nos mostrem caminhos de aproximação entre a educação escolar e a educação que ocorre nos espaços informais e não-formais. A cidade por si não educa, mas as relações que abriga, sobretudo, rechaçando processos excludentes, podem ser educadoras.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Vânia Carvalho de; et. al. **Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade**. Educação. Porto Alegre. v.41, n. 2, p. 212-222, 2018.
- 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, mai./ago. 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRINCACIDADE. **BrincaCidade**: movimento comprometido com a construção de cidades educadoras. Fundado em 2014. Registros disponíveis em: <https://www.facebook.com/brincacidade> <https://www.instagram.com/brincacidade/>. Acesso em maio, 2021.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: **Banco de teses**. 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>.

CARVALHO, B. **Cidade Porosa**: dois séculos de História Cultural do Rio de Janeiro. Tradução: Daniel Estill. 1ª ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev.Katál**. Florianópolis. v.10. n. esp. P. 37-45, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**, dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Infância e cidade**: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232-240, mai-ago, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera M.; SARMENTO Manoel Jacinto (orgs). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007, p. 25-49.

Juventudes em foco: rodas de conversa e protagonismo

Gabriela da Silva Neves
Serviço Social do Comércio – Sesc – São Paulo – Brasil
gabriela.neves@sescsp.org.br

Cristiane Ferrari
Serviço Social do Comércio – Sesc – São Paulo - Brasil

Cristina Riscalla Madi
Serviço Social do Comércio – Sesc – São Paulo - Brasil

Ana Cristina de Souza
Serviço Social do Comércio – Sesc – São Paulo - Brasil

Introdução

O artigo aborda um dos projetos interligados ao Programa Juventudes realizado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc São Paulo - Brasil), o “Juventudes em Foco” que se caracteriza por ser uma ação que proporciona encontros que pretendem, a partir do reconhecimento do jovem como um sujeito singular e de múltiplas dimensões, provocar discussões sobre as diversas juventudes e as principais questões referentes a esta população, problematizando os anseios e dilemas vividos na contemporaneidade.

O SESC é uma instituição brasileira, de caráter privado, criada em 1946, pelos empresários das áreas de comércio de bens, serviços e turismo, que tem como objetivo principal, contribuir para o bem-estar e qualidade de vida dos trabalhadores destes setores e de seus familiares. O Juventudes, é uma ação que integra a instituição com foco na educação não formal, destinado a adolescentes e jovens com idades entre 13 e 29 anos, que parte da premissa de que são muitas as juventudes e, portanto, com diferentes realidades.

O programa Juventudes também compreende que as vivências juvenis contribuem para a construção de adultos autônomos e cientes de sua capacidade de atuar no mundo. Neste sentido, o principal objetivo desta escrita, será a realização de uma abordagem às ações que compõem este programa, o projeto “Juventudes em Foco”, que consiste em promover rodas de conversa pautadas na análise do contexto social, na relação com o território, no compartilhamento de informações e no direito à participação efetiva do jovem, de maneira a reconhecer suas potencialidades e valorizar as diferentes manifestações e expressões culturais.

Desta forma, os bate-papos são protagonizados pelos jovens que apresentam suas trajetórias

e olhares sobre questões que atravessam seus corpos. Neste contexto, se enfatizará a importância das juventudes brasileiras que têm conseguido incluir pautas importantes nos debates públicos e, também, chamado atenção para sua capacidade de mobilização, atuação e transformação. A ação acontece anualmente, desde 2017, nas unidades do Sesc São Paulo, Brasil, com abordagem de diferentes temas a cada edição, como: “Juventudes Periféricas: Produção Cultural como forma de Resistência e Expressão de Identidades”; “Corpo Alvo, Corpo Coletivo”; “Comunidades e Conexões”; e “Engajamento Social e Outros Modos de Organização”.

A metodologia utilizada para esta escrita teve como principal base um caminho epistemológico pautado em autores e autoras das áreas de sociologia, história e educação no âmbito das Juventudes, documentos normativos do Serviço Social do Comércio - Sesc (São Paulo) e documentos normativos com base na proteção, respeito e reconhecimento dos direitos das infâncias, adolescências e juventudes.

Acrescenta-se a este percurso teórico, as trajetórias profissionais das autoras que atuam no âmbito da gestão dos programas voltados para as ações educativas e sociais na referida instituição.

Os resultados buscam descrever como se deram os processos dos encontros entre os jovens a partir das temáticas discutidas, além da reflexão constante que busca despertar a atenção para a necessidade de respeito e proteção dos direitos das juventudes de forma a reconhecê-las como protagonistas do presente.

As Juventudes No Brasil

Tomando como ponto de partida o contexto histórico, de acordo com Del Priore (2022), o século XX trouxe a visibilidade e a noção de que a juventude sempre existiu no Brasil e que permaneceria de forma eterna, porém ao contrário, deve-se atentar de que “[...] a juventude é uma idade social e historicamente determinada, condicionada por fatores evolutivos e condição social de cada jovem. Ela é também um dado biológico que transcende, vertical e horizontalmente, épocas e culturas [...]” (DEL PRIORE, 2022, p.07). Neste sentido, a juventude vista como uma fase de vida, deve se expandir para a fase adulta tratando dos mesmos sujeitos protagonistas da sociedade, que devem ter a dignidade conservada em seu momento presente e continuada no seu futuro.

Ao se considerar e traçar um olhar para as juventudes brasileiras parte-se de uma complexa

reflexão que tem como base diversas e desiguais realidades econômicas, sociais e culturais que vive este público em um país que atualmente, segundo o Neri (2021), é composto por cerca de cinquenta milhões de jovens entre 15 e 29 anos, o que representa $\frac{1}{4}$ de toda a população nacional.

Nunca houve no Brasil uma quantidade tão grande de jovens, e que esse fenômeno é considerado de acordo com Neri (2021) como um “bônus demográfico”, porém alerta-se de que estas juventudes também passam pelos maiores desafios de todos os tempos, o que os coloca em um estado de insegurança em relação ao futuro com a vivência presente de situações de distintas vulnerabilidades, e que se não houverem medidas políticas e programas sociais que beneficiem este público, corre-se o risco de nos seguintes anos, estes jovens se enquadrarem dentro de uma “geração perdida”, o que ao contrário de concretizar no país um “bônus demográfico”, poderá o Brasil contar com o maior prejuízo demográfico de sua história, com uma geração adulta perdida e sem esperanças.

Além disso o “contingente jovem do país deve perder mais de um quarto de seu tamanho nos próximos 40 anos segundo as projeções do IBGE” (NERI, 2021, p. 02). Além do mais, segundo os estudos da Organização das Nações Unidas, até 2060, além do Brasil, o percentual de jovens em 95% vai decair em 201 países com proeminências populacionais (Neri, 2021).

Porém também pode se considerar um momento que se bem gerido e olhado pela sociedade e com o fortalecimento de projetos e políticas públicas voltadas para este grupo etário são geradas oportunidades para a elevação da renda per capita do país, pois:

Ter uma grande fatia da população em idade de trabalhar é uma condição favorável para elevar a renda per capita. A descida mais íngreme da onda jovem e o fim antecipado do bônus podem até contribuir um pouco para que o país consiga voltar a gerar empregos em um número suficiente para absorver a mão de obra disponível nos próximos anos. Se isso acontecer, poderemos voltar à discussão mais confortável sobre os riscos de uma falta de mão de obra no país. Seja qual for o cenário econômico, a necessidade de qualificar melhor a mão de obra jovem persiste. (NERI, 2021, p.02).

Também se considera neste sentido as situações agravantes trazidas por mais de dois anos de pandemia (2020-2021), nos quais as juventudes brasileiras se incluíram nas populações que mais sofreram com a falta de trabalho, escola, acessos tecnológicos, entre outras dificuldades.

Neste contexto, a juventude de hoje caminha para a geração adulta do futuro. Portanto

esclarece-se também que a juventude é um momento presente na vida dos cidadãos e que deve ser considerado como uma fase que também integra o direito a voz e atuação protagonista na sociedade.

Se faz importante também, a escuta das juventudes, ou seja, refletir, planejar e executar com os jovens a partir de suas realidades e necessidades e considerar que se trata de um público diverso que segundo Neves (2018), esta diversidade das juventudes não se dá somente pela extensa faixa etária compreendida nesta categoria, mas também pelos diferentes contextos socioculturais, econômicos, além das experiências vividas, interesses, dentre outros fatores que permeiam suas realidades.

Leis de Proteção para as Infâncias, Adolescências e Juventudes no Brasil

No Brasil as leis e decretos em relação as infâncias e juventudes perduram desde os anos de 1800, porém o marco histórico e de avanço se deu no ano de 1990, quando no dia 13 de julho, foi aprovado por meio da Lei n.8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, formado por 250 artigos que trouxe um olhar atento em relação as infâncias e adolescências, reconhecendo estes como sujeitos de direitos. O estatuto em seu o art. 2º determina para os efeitos da referida lei “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990).

De acordo com um dos redatores do estatuto, o professor Benedito Rodrigues dos Santos, o Estatuto da Criança e do Adolescente:

[...] é a expressão jurídica de um projeto mais amplo de construção de cidadania de crianças e adolescentes, que envolve uma mudança cultural para reposicionar os seus lugares na sociedade, considerando-os sujeitos de direitos, que devem adquirir o status de prioridade absoluta na agenda das políticas públicas. (SANTOS, 2020, *online*)

Com mais de trinta anos o documento passa por revisões e atualizações de forma a ampliar e firmar a execução de políticas públicas interligadas nos âmbitos da educação, saúde, cultura, segurança e assistência social que assegurem plenamente o bem-estar das crianças e dos adolescentes (SANTOS, 2020, *online*).

Como um dos avanços em relação as adolescências e juventudes no ano de 2013, foi instituído no Brasil o Estatuto da Juventude por meio da Lei nº 12.852 no dia 05 de agosto, que engloba a faixa etária dos 15 aos 29 anos e que também foi considerado um marco em relação ao amparo e proteção dos direitos destes públicos.

Ressalta-se neste sentido que os adolescentes com idade entre 15 e 18 anos são amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e de acordo com o artigo. 1º, parágrafo 2º “quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente”. (BRASIL, 2013).

Os princípios, diretrizes e direitos, do Estatuto da Juventude se atentam de uma forma integral a proteção e reconhecimento dos jovens nos âmbitos de seus direitos voltados para a qualidade de acesso à educação, cultura, saúde, lazer, participação cidadã, mobilidade, respeito à diversidade, igualdade, meio, meio ambiente, sustentabilidade, segurança pública, direito a proteção e justiça. (BRASIL, 2013).

De acordo com Souza Neto (2003) as conquistas dos direitos para as crianças e adolescentes no país “foram obtidos a duras lutas e em função das próprias necessidades do capitalismo nacional e internacional” (SOUZA NETO, 2003, p. 63).

Porém em contraponto, ressalta-se neste sentido de que o Brasil é considerado um dos países que possui exemplares leis e normas voltadas para a proteção das infâncias, adolescências e juventudes, além de ser um dos países que reconhece em sua constituição os direitos das crianças, porém os processos de genocídio das juventudes e mortalidade infantil ainda se fazem presentes o que traz à tona, que as leis e normas de proteção destes públicos não os abrangem e os favorecem de forma integral em uma ampla extensão de desigualdades que cercam o país com os direitos ameaçados e em estado de distintas vulnerabilidades.

O SESC de São Paulo e o olhar para as Juventudes

Antes de apresentar projeto “Juventudes em Foco” por meio do programa Juventudes, objetivo central deste artigo, se faz importante mencionar a sua origem, que se deu no Serviço Social do Comércio - Sesc, uma instituição brasileira, de estrutura privada, criada em 1946 por empresários das áreas de serviços, turismo e comércio de bens. O Sesc “tem como objetivo principal contribuir para o bem-estar, a cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores destes segmentos e de seus familiares” (Sesc São Paulo, 2017).

Com a atuação no âmbito da educação, saúde, lazer, cultura e assistência, o Sesc São Paulo atua em centros culturais e desportivos denominado como “unidades”. Atualmente são quarenta e quatro centros culturais e desportivos em operação em todo o estado de São Paulo – Brasil, que funcionam a serviço do público a partir de valores voltados para a

educação e cultura de forma integrada. As atividades e projetos desenvolvidos partem das “atividades físicas, teatro, música, dança, literatura, artes plásticas, cinema, debate de ideias. Atua de forma específica com programas voltados para o esporte, turismo social, direitos humanos, diversidade cultural, alimentação, trabalho social com idosos, sustentabilidade, acessibilidade e educação para a saúde”. (SESC SÃO PAULO, 2017, p. 26).

Com olhar para as demandas sociais e especial atenção as faixas etárias específicas, a instituição atua com programas específicos que buscam valorizar as necessidades e expressões de cada uma com o propósito de enriquecer as experiências “através do desenvolvimento de projetos e atividades exclusivas que buscam o olhar para as singularidades destes públicos. (SOUZA, 2021, p. 42).

Em relação as infâncias, adolescências e juventudes o Sesc São Paulo atua com três programas: o “Espaço de Brincar” com foco na primeira infância e atendimento de bebês e crianças de zero a seis anos, o Curumim direcionado às crianças de sete a doze anos, e o Juventudes com uma ampla abrangência etária dos treze aos vinte e nove anos de idade.

Com foco na valorização dos saberes dos indivíduos, enriquecimento dos conhecimentos e promoção da cidadania, o Sesc São Paulo, parte do pressuposto da prática da educação não formal, que segundo Gohn (2006), esta dinâmica:

[...] quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificada, como a auto-estima; ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.); os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (GOHN, 2006, p. 30-31).

Neste sentido, encerra-se esta fase de abordagem escrita a partir da reflexão de Souza (2021) que aborda que a instituição a partir da atuação com estes programas “também busca promover o encontro entre as infâncias e juventudes, de forma a proporcionar possibilidades de experimentação, trocas e convivências” (SOUZA, p. 43, 2021), o que traz uma especial atenção aos marcadores sociais e a diversidade que compõem a vida destas crianças, jovens e adolescentes (Souza, 2021).

O Programa Juventudes

Na década dos anos 2000, começa a surgir em algumas unidades do Sesc São Paulo ações voltadas para o público jovem com encontros, atividades artísticas e esportivas.

Com o decorrer dos anos e a afirmação da presença deste público nas unidades, um corpo de profissionais que atuava na instituição na área dos programas socioeducativos realizou estudos que dão origem no ano de 2013 ao “Termo de Referência do Programa Juventudes”, que tem como base um estudo das juventudes na época e as diretrizes para ampliação da atuação com adolescentes e jovens nos diferentes centros culturais e desportivos do Sesc no estado de São Paulo.

O documento traz a reflexão de que “o conceito ‘juventudes’ contempla uma ampla faixa etária, inserida em contextos sociais e culturais muito particulares, com demandas e subjetividades absolutamente diversas, que merecem nosso olhar atento” (SESC SÃO PAULO, 2013, p.01).

O estudo realizado apresenta questões relacionadas ao potencial das juventudes, a partir da constatação de que este público trazia uma motivação para a participação social, a criatividade e a preocupação com o desenvolvimento de seus territórios (Sesc São Paulo, 2013).

Assim surge o Programa Juventudes, voltado para adolescentes e jovens na faixa etária entre 13 e 29 anos, que alavanca a potência da presença deste público nas unidades e mobiliza um corpo de profissionais com o cargo na função educadores infantojuvenis que passam a ampliar pesquisas, a desenvolver e atuar com ações a partir das realidades de seus territórios e as demandas trazidas pelos adolescentes e jovens, com o principal objetivo de promoção da autonomia e o desenvolvimento de “noções de responsabilidade e ética, na relação com os jovens com respeito às suas especificidades e diferenças colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades (SESC SÃO PAULO, 2013, p. 02).

Destinado, também, a profissionais interessados nas discussões que permeiam esse universo, o programa tem suas ações pautadas pela diversidade das e nas juventudes, análise do contexto social, relação com o território e participação efetiva dos adolescentes e jovens.

As atividades acontecem em diferentes formatos e linguagens artísticas que buscam contribuir com a ampliação do repertório cultural, estimular a convivência, a autonomia e o

respeito às diferenças.

Atualmente o programa funciona de acordo com as características e estruturas existentes nas unidades do SESC e se dá em dois formatos: a formação de grupos de adolescentes e jovens, que por meio de encontros regulares participam de debates, experimentações artísticas e trocas de experiências, e a realização de ações processuais e projetos construídos com, para, sobre e entre as juventudes.

Juventudes Em Foco

Além dos grupos que participam de encontros com frequência regular e a realização de projetos, o programa Juventudes atua com propostas de forma a mobilizar fortemente, em períodos pontuais, o olhar e atenção as demandas apresentadas pelas adolescências e juventudes. Entre eles está o Juventudes em Foco, que desde 2017, consiste em promover rodas de conversa pautadas na análise do contexto social, na relação com o território, no compartilhamento de informações e no direito à participação efetiva do jovem, de maneira a reconhecer suas potencialidades e valorizar as diferentes manifestações e expressões culturais.

O projeto tem como principal objetivo enfatizar a importância das juventudes brasileiras que têm conseguido incluir pautas importantes nos debates públicos e, também, chamado atenção para sua capacidade de mobilização, atuação e transformação. A partir da reflexão de Abramo (1997) no âmbito juvenil, traz que:

A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 1997, p.29).

Neste sentido, o Juventudes em Foco, partiu de uma leitura da situação social dos jovens no estado de São Paulo, e a necessidade levantada pelas equipes de educadores nas unidades, de que estes tinham necessidades e traziam demandas relacionadas a temas contemporâneos que os atravessavam. Desta forma passaram a compor o projeto com a organização de encontros protagonizados pelas juventudes.

Com foco no olhar geracional, Foracchi (2018) faz uma leitura dos jovens com a reflexão que estes “usufruem junto, e contemporaneamente, os benefícios e a opressão, as vantagens e a vilania, a tensão e a alegria do destino, prefigurado pelo seu modo de inserção na

estrutura social”. (FORACCHI, 2018, p. 25). A autora também traz a reflexão de que se trata da experiência específica de uma geração que compartilha as semelhanças entre os acontecimentos a partir de suas identidades e localização na sociedade. (Foracchi, 2018). Sendo assim, os conflitos partem de seus anseios, esperanças, necessidades, projetos de vida e conflitos, que se abordados e refletidos em conjunto, ganham mais força para soluções e conquistas.

Rodas de conversas temáticas e protagonismo juvenil

No primeiro ano de execução do projeto as discussões entre os jovens partiram de reflexões a partir do documentário brasileiro “Meninos de Palavra” dirigido por Daniela Schoeps, José Alves e Tamara Castro, uma obra audiovisual que trata das oficinas de arte e cultura desenvolvidas com adolescentes em privação de liberdade, que perderam temporariamente os seus direitos de “ir e vir” e convivem a partir de uma liberdade assistida e vinculados a instituições, também participam de programas que tem por objetivo reduzir as complexidades que os impedem de voltarem a se socializar no mundo, que neste sentido Abramo (1997) traz a reflexão de que:

À grosso modo, no entanto, pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrado na busca de enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. (ABRAMO, 1997, p.26)

A partir desta conjuntura, os primeiros encontros do “Juventudes em Foco” giraram em torno do tema “privação de liberdade”, no qual, foram realizadas reflexões sobre as diferentes condições e oportunidades sociais, as potencialidades do jovem, a suas formações, os direitos e as possibilidades de emancipação social por meio da inclusão.

No ano de 2018, o tema "Juventudes Periféricas: Produção Cultural como forma de Resistência e Expressão de Identidades" trouxe reflexões a partir do contexto geográfico, econômico e social sobre os bairros localizados distantes do centro da cidade, o que no Brasil denominamos "periferias". As periferias são, em geral, definidas a partir das ausências e carências, e a população que lá vive, estigmatizada, contudo, também devem ser reconhecidas por suas potências inventivas, formas de ocupação do espaço e arranjos comunicativos contra hegemônicos e próprios de cada território.

Os encontros entre os jovens tiveram a presença de diversos coletivos, ONGs e projetos sociais criados e atuantes em diferentes localidades da periferia de São Paulo, que fomentam e difundem as práticas culturais destas regiões, agindo como instrumentos que facilitam a expressão juvenil no que diz respeito ao reconhecimento do outro, à autoafirmação, desconstrução de estereótipos, diversidade, reivindicação de direitos e ao ato de denunciar as angústias e descontentamentos. Com a ampliação do acesso à internet nos últimos anos, a visibilidade destes movimentos têm sido cada vez mais crescente.

No ano de 2019, o tema “Corpo alvo – Corpo Coletivo”, partiu de reflexões de grande impacto para a juventudes brasileiras, o genocídio das juventudes, e majoritariamente, das juventudes negras.

Com base nos dados coletados do Atlas da Violência do ano de 2018, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, foram encontrados dados alarmantes, nos quais, entre os anos de 2006 e 2016, as mortes de jovens registradas foi de 23,3%, nas quais, cerca de 71,5% das pessoas assassinadas eram negras ou pardas, com baixa escolaridade e não possuíam o ensino fundamental concluído.

O mesmo documento, traz o perfil do público que compôs 61.283 mortes violentas ocorridas em 2016 no Brasil, sendo este: homens (92%), negros (74,5%) e jovens (53% entre 15 e 29 anos).

Registrou-se também que a violência letal cresceu contra negros e regrediu 6,8% contra não negros; dos jovens assassinados no Brasil 77% são negros; e a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil.

Em relação as mulheres, as negras e pobres com idade entre 18 e 30 anos representam a maior parte das vítimas de crimes contra a mulher; no decorrer de uma década o assassinato de mulheres negras aumentou 15,4% e a taxa de homicídio de mulheres não negras diminuiu 8%.

Esta realidade compõe um país desigual socialmente e com uma sociedade fragmentada pelas condições sociais e econômicas, com um racismo emergente, no qual, Arroyo (2012) traz uma reflexão que conduz a soluções e conscientizações da sociedade em relação ao respeito aos corpos que a compõe:

Uma forma de emancipar os corpos é trazer todos estes domínios da esfera íntima, privada para a pública. Ou melhor, diluir essas fronteiras e politizar os corpos, a reprodução, a maternidade, o

cuidado, o gênero, a raça ... como componentes da condição humana, social, política. Incluídos no campo dos direitos, da justiça, e da ética e do pensar epistemológico. Uma ética-política, uma epistemologia emancipatória dos corpos. (ARROYO, 2012, p.35)

Portanto, as reflexões pautadas neste tema, trouxeram o sentimento de alteridade e solidariedade entre as juventudes que refletiram fortemente sobre a união de forças e a busca de alternativas para o respeito à diversidade da formação e atuação dos corpos em sociedade.

Nos anos de 2020 e 2021, a partir dos desafios que permearam a reestruturação das ações do SESC São Paulo de uma forma geral, as edições do Juventudes em Foco aconteceram de forma virtual, com um tema pautado na realidade das juventudes nestes períodos com reflexões sobre as formações de “Comunidades e Conexões”.

O tema que partiu de uma análise de que as comunidades de jovens se formam em diversos locais, inclusive no mundo virtual, em especial nas redes sociais, que tem por um lado, potencializado a interação entre os diferentes grupos. E, por outro, tem provocado um falso sentimento de pertencimento ou de comunidade, já que muitos jovens enxergam essas redes como a única possibilidade de expressão de seus desejos, opiniões e sentimentos. Não é à toa que cada vez mais reforça-se que o mundo virtual não está dissociado do físico, e que ambos são reais.

No ano de 2022, aconteceram as rodas de conversas com a celebração dos encontros presenciais a partir do tema “Engajamento social e outras formas de organização”.

O tema propôs também trouxe reflexões acerca do acolhimento das juventudes - Quais as políticas públicas que se propõe atender às diversas juventudes? Como as diferentes juventudes se mobilizam para o reconhecimento de seu direito à existência e, para reivindicar acesso à saúde, educação, lazer? Como articular as redes de proteção e cuidado, além de ONGs, movimentos sociais, lideranças comunitárias que atuem com as Juventudes e suas diversas necessidades? Por fim, as rodas de conversa também se propõem a evidenciar como está o processo histórico de reconstrução social neste período de pandemia, em relação às Juventudes.

Para o ano de 2023, nos meses de novembro e dezembro de 2022, serão iniciadas as discussões sobre os potenciais temas para abordagem junto às juventudes, com a manutenção do principal objetivo do projeto, o de continuar a acreditar e a fortalecer a valorização da potência das juventudes e seus direitos, como agentes protagonistas da

sociedade no momento presente.

Reflete-se neste sentido, sobre a importância da união de forças na sociedade em prol das juventudes, ou seja, cada instituição dentro da sua performance e limites de atuação na sociedade que se mobiliza em prol das juventudes, traz benefícios em diferentes vertentes para este público.

O SESC São Paulo, com a sua atuação no campo da educação não formal, em defesa de uma ação cidadã que traga benefícios a sociedade, traz em sua atuação o significativo trabalho com as juventudes, e amplia este olhar com projetos específicos, como o Juventudes em Foco, que destacam o protagonismo destes agentes com atenção com a escuta de suas vozes, a promoção dos encontros, trocas de experiências, colaboração para o desenvolvimento social e cultural, que desta forma, vêm a beneficiar a sociedade como um todo.

Resultados obtidos no decorrer dos anos

O Juventudes em Foco, desde a sua primeira edição em 2017 ampliou a cada ano a mobilização de jovens de forma individual e coletiva. Por meio dos encontros que foram pautados a partir de uma investigação do contexto dos assuntos contemporâneos que permeavam e que continuam permeando o universo das juventudes, o projeto possibilitou a atuação concreta do protagonismo juvenil cujos temas abordaram e formaram um conjunto de discussões fortalecedoras para as juventudes com encontros pautados no direito à liberdade, na reinserção social de jovens em medidas de liberdade assistida, produção cultural, expressões de identidades, corpos juvenis, formação de comunidades e conexões, participação e organização social, ampliação de redes de fortalecimento juvenil e a reflexão da situação dos jovens pós pandemia. Além destas abordagens, os encontros buscaram fortalecer a relação dos jovens com os seus territórios, no compartilhamento de informações e no direito à participação efetiva, de maneira a reconhecer suas potencialidades e valorizar as diferentes manifestações e expressões culturais.

Ressalta-se que do ano de 2017 a 2022, os encontros tiveram o protagonismo de 223 jovens e 6.116 pessoas que participaram junto a eles das rodas de conversas realizadas em diferentes unidades do Sesc no estado de São Paulo.

Considerações Finais

Os milhões de jovens que compõem a sociedade diversa brasileira, se encontram em uma fase de passagem de ciclo de vida, vivem a partir de distintas realidades e experimentam diferentes desafios em busca da construção digna e segura de suas autonomias e realização de seus projetos de vida.

Neste contexto, se faz necessária a reflexão do quanto a sociedade de forma global em todas as instâncias e aspectos se faz disposta e qualificada para participar destes processos de vidas que demandam a proteção de direitos e a promoção de benefícios que valorizem os potenciais juvenis de forma que se desenvolvam, vivam o presente e se preparem para o futuro de forma íntegra e feliz.

Para tornar esta perspectiva exequível é essencial o suporte para o desenvolvimento de adolescentes e jovens a partir de suas realidades e necessidades e com respeito a diversidade que permeia este universo, com a valorização dos seus potenciais individuais e coletivos de forma que possam atuar como atores sociais e agentes que compõem o desenvolvimento de seus territórios e do país.

Para tanto, reflete-se sobre a importância da união de atuações de instituições, movimentos sociais e a conquista de políticas públicas que reflitam e construam com as juventudes brasileiras, bases para o fortalecimento de seus empenhos na sociedade e a realização de seus projetos de vida, de forma a criar, um universo adulto do futuro com a continuidade de direitos à participação social, moradia, trabalho, educação, sustentabilidade, cultura, lazer, saúde, segurança pública entre outros fatores que compõem a dignidade humana.

Referências bibliográficas

- ABRAMO, HW. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5. v.6, p. 73-90, maio/dez, 1997.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. Diário Oficial da União, 6 ago. 2013, seção 1, p. 1
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História dos jovens no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 1a. edição, 2022.

FORACCHI, Marialice M.; **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2ª edição, 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.27-38.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018. Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2018.

NERI, M. **Atlas das juventudes – Jovens, população e percepções**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021.

NERI, M. **Jovens: projeções populacionais**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021.

NEVES, Gabriela da Silva. **Estudo sobre o Projeto Juventudes do Sesc Itaquera**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gestão de Projetos Culturais) - Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 2017

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios**. In: SESC SP. São Paulo, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://m.sescsp.org.br/30-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-avancos-e-desafios/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SESC SÃO PAULO. **Termo de Referência Do Programa Juventudes**. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil. 2013. 8p.

SESC SÃO PAULO. **Sesc São Paulo Brasil**. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil. 2017. 72p.

SOUZA, A. C. **Percursos reflexivos sobre os direitos de expressões e escutas das infâncias**. Ana Cristina de Souza; orientação de Adriana Friedmann. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pós-Graduação Lato-Sensu “A vez e a voz das crianças”: escutas antropológicas e poéticas das infâncias – A Casa Tombada, São Paulo, 2021. 96 f.

SOUZA NETO, João Clemente de. **A trajetória do menor a cidadão**. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

Percursos de Paz no Jardim de Infância: a viagem que fazemos juntos

Teresa Graça
Instituto de Educação – Universidade do Minho
teresacmgraça@gmail.com

Introdução

Torna-se cada vez mais premente, no debate atual sobre a paz, a abordagem de questões estruturantes arraigadas na complexidade da sociedade contemporânea sendo consensual que as mesmas constituem ameaças muito significativas à paz, já que, “se olhadas pelo lado analítico, científico [...] têm a sua fenomenologia contemporânea enraizada em vários processos anômicos das nossas sociedades: o rápido fluxo de mudança, as desigualdades crescentes, o darwinismo social, o transpersonalismo financeiro global, a oligarquização dos sistemas de poder” (Carmo, 2022, p. XVIII). Os efeitos advindos da crescente complexidade social constituem sérias ameaças à paz individual e social não sendo por isso de estranhar o aumento significativo de um clima generalizado de desconfiança (Carmo, 2022) nos vários âmbitos da sociedade global.

Se redirecionarmos o nosso foco para o atual sistema de educação inevitavelmente perceberemos o quão afetado está pela lógica pós-moderna, e pelas profundas consequências na formação da mentalidade das pessoas (intra ou extra comunidade educativa) refletida, desde logo, na priorização da formação da vertente “ter” em detrimento do “ser”, no enviesamento do conceito de felicidade e de compreensão da verdade. Conforme nos asseveram Carvalho & Ndrío,

a violência que hoje se testemunha nos ambientes escolares, e na sociedade em geral, é resultado da negação de valores comuns [...] os valores como serviço, amor, justiça, paz, cooperação, entre outros, que são de natureza universal, dizem respeito a necessidades que condicionam a felicidade e o desenvolvimento de cada um. [...] A construção da paz apenas pode ser conseguida através do investimento na educação, que cria condições para a construção de um diálogo que, segundo Panikkar, deve começar com a própria pessoa. [...] A educação contemporânea tem contribuído para uma visão individualista e mecanicista do mundo. [...] Nesse sentido, torna-se urgente a necessidade para a mudança de paradigma da educação, introduzindo no sistema educativo uma nova forma de olhar para a natureza, ajudando os alunos a compreender que os seres humanos e a natureza são inseparáveis (p. 157).

O estudo que aqui trazemos foca-se na abordagem relacional da participação das crianças

(Wyness 2013), no encaço de um compromisso ético, político e dialógico, inscrita numa relação interdependente (Fielding, 2007) baseada em direitos éticos, resgatada da teoria ética pós-moderna, que concebe sociedades como tramas de interdependências humanas feitas de reconhecimento, solidariedade e relação, onde todos contam e se respeitam na sua “alteridade infinita” (Wall, 2008). Rompem-se, desta feita, as diferenças entre crianças e adultos, garantindo-se a alteridade comunicativa (Añaños et al., 2020), de confiança e compromisso com o Outro e, como tal, inevitavelmente dialogal (Freire, 2018).

Este estudo, fundado numa abordagem transdisciplinar, sobretudo entre a matriz teórica da Sociologia da Infância e Investigação para a Paz, pretende questionar criticamente as tradicionais abordagens de educação para a paz e cidadania, designadamente, na contemporaneidade da educação pré-escolar, em Portugal. Desta feita, procuramos entender como, após múltiplas décadas de esforço académico e luta pela normatização dos direitos humanos das crianças, se mantém a aparente desconexão entre a lei e a prática (Field, 2019) num mundo de violência generalizada e multifacetada, designadamente, contra as crianças? Que as crianças se mantenham numa abandonada periferia diz muito da crise interior que mina o nosso tempo (Mendonça, 2020). Será legítimo então perguntar ainda: poderemos esbater o abismo entre o que se deseja e reclama e o que realmente acontece? Se nos permitirmos lançar um feixe de luz na disjunção entre teoria e prática veremos refletir em grande parte, como nos indica Wall (2008), uma “falha na ética dos direitos humanos em transcender as suas raízes históricas e modernas centradas no adulto” (p. 531). Além disso, refere ainda o mesmo autor que “os direitos humanos precisam de ser reajustados, não em autonomia, liberdade, direitos ou mesmo agência, mas num círculo pós-moderno de responsabilidade mútua (op. cit., p. 524).

Começemos por “reconhecer a paz como elemento constitutivo das realidades sociais” (Muñoz, 2001, s.p.), conferir-lhe a capacidade de gerar respostas alternativas às atuais demandas da sociedade e, em razão disso, trazer a paz ao “centro das nossas ocupações como profissionais de ensino e investigação” (Arenas, 2020b, p. 39) e à ação quotidiana das crianças. Iniciemos, destarte, por nos situarmos relativamente ao papel do adulto educador e por demarcar a nossa perspetiva sobre o dever ser da educação (de infância) que, do nosso ponto de vista, se deverá centrar num processo de ‘aprendizagem recíproca’. Contudo, reconhecemos que nem sempre é assim, conforme nos assevera Guzmán (2016) porque

“uma característica básica de todo esse processo é que subvertemos os conceitos de educação e aprendizagem” (p. 20) e tentamos manter-lhe o caráter unidirecional e de dominação adulta, que nada tem a ver com a perspectiva da investigação para a paz e da matriz teórica da sociologia da infância. Adotando, desta feita, um enfoque multidisciplinar, de cruzamento entre estas abordagens, começamos por aclarar que “entendemos educação e aprendizagem para construir a paz e transformar conflitos por meios pacíficos como uma relação multilateral e recíproca em que educadores e alunos aprendem e são educados” (ibid.), sendo que a educação para a paz se desenvolve de forma complementar e entrecruzada com a educação em geral, sem dominadores nem dominados.

É de toda a conveniência contextualizar a emergência desta temática, decorrida da oportunidade surgida nos últimos anos, de desenvolver um projeto de Educação para a Paz, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, inspirado no Living Peace International Project, implementado essencialmente com o apoio de uma das suas ferramentas – O Dado da Paz – que, até hoje, já reformulado e transformado várias vezes de acordo com as opiniões das crianças, nos tem possibilitado experiências transformadoras, tão gratificantes quanto revolucionárias, por possibilitarem experiências concretas de interdependência geracional, reconhecimento mútuo, diálogos e colaboração, na complexidade das relações de poder entre crianças e adultos (Jørgensen & Wyness, 2021). Em concomitância, a revisão de literatura a respeito contribuiu para reafirmar o cariz abrangente da Educação para a Paz, conforme assevera Fisas (2006),

a Educação é um instrumento crucial de transformação social e política [...] a Paz é a transformação criativa dos conflitos e tem como palavras-chave, entre outras: conhecimento, imaginação, compaixão, diálogo, solidariedade, integração, participação e empatia. Devemos concordar que o seu propósito não é outro senão formar uma cultura de paz [...] (p. 374).

De facto, “criar uma Cultura de Paz é o objetivo central da Educação para a Paz” (Añaños, Rivera, & Amaro, 2020, p. 20) e o seu vasto alcance implica ainda a capacidade de estabelecer relações, não só entre gerações ou culturas, mas com a natureza inteira, garantindo a sua perdurabilidade.

Entretanto, atentemos ao facto de que a opção por enveredar por caminhos alternativos de renovação epistemológica e ontológica da investigação ao serviço da educação, implica necessariamente optar também por metodologias inovadoras, no nosso caso, a investigação participativa com crianças, na medida em que converge para a efetivação do envolvimento

ativo da criança no processo investigativo, reconhecendo-a enquanto parceira nas tomadas de decisão e influente na condução e representação do conhecimento construído a seu respeito e da infância em geral, ou seja, agente de transformação (Fernandes & Marchi, 2020).

Na verdade, o processo de tomada de consciência, lado a lado com as crianças, de que a chamada crise ambiental é tão-somente a expressão de uma grande crise de caráter ético, que tem muito a ver com o modo como nos relacionamos entre nós, com a natureza, com o planeta, despontou uma forte necessidade de mudança pessoal, desde logo, no contexto educacional da infância: a paz começa em mim, em cada um de nós. Realizamo-nos como pessoas, enquanto seres em relação (Clemente, 2020, p. 62) no entanto, o conceito de relação carrega consigo a complexidade humana e a forma como ela se expressa na imbricada teia de comunicação articulada entre crianças e entre crianças e adultos. Particularmente, no contexto pré-escolar, a tarefa de criar relações de verdadeira interdependência geracional antes de mais, no esforço conjunto de viver o que se diz, é uma tarefa árdua, mas maravilhosa e gratificante para ambas as partes. A propósito, refere Jares (2004),

educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação. [...] é um convite à reflexão sobre os nossos comportamentos, atitudes e compromissos, sabendo que quanto menor for a distância entre o que dizemos e fazemos, entre o currículo explícito e o oculto, mais eficaz será o nosso trabalho (p. 32).

Nesta conformidade, quando, no contexto de participação que procuramos construir juntamente com as crianças, lhes pedimos para identificarem as emoções ou sentimentos despoletados pelas vivências de paz, elas devolvem-nos aqueles mais diretamente ligados à qualidade das relações interpessoais, como: felicidade, competência social, capacidade de influência. Sendo gerador de participação, o espaço jardim de infância conta com a participação de todas e não só da maioria das crianças, sendo que, ao conceito de participação subjazem os conceitos de liberdade e reconhecimento mútuo. Honneth (2016) ajuda-nos a aclarar a articulação destes conceitos, partindo da perspectiva hegeliana, no sentido em que,

ao estudar este tipo de relacionamento mútuo que surge com o amor, ele [Hegel] conduziu à ideia do reconhecimento como um fator central e do reconhecimento mútuo como um tipo especial de ‘auto-limitação’ recíproca – cada um reconhecendo o ‘outro’

– uma experiência na qual não apenas permanecemos livres, mas provavelmente nos tornamos ainda mais livres no processo. Então, penso que desde o início, Hegel sempre vinculou a dimensão mútua do amor e, com ele, o reconhecimento, para uma ideia muito específica de liberdade; aquela que é melhor compreendida e aparece na sua forma mais elevada, [...] porque nesta experiência de estar consciente dos outros, tu sentes-te mais plenamente; e esta é a chave, sentir-se em casa em si mesmo com outra pessoa, especificamente porque agiste livremente ao te limitares – e não por qualquer obrigação (pp. 62–63).

Naturalmente, a capacidade de ‘auto-limitação’ advém de um processo de mutualidade quotidiana e será tão presente na relação intra e intergeracional, quanto maiores forem as oportunidades de vivências diárias de reconhecimento mútuo, desde a pequena infância. Com efeito, a ação social da criança implica liberdade, de tal modo que, quando participa, se sente livre de o fazer, seja por contribuição e desejo de coevolução coletiva (Freire, 2018), por oposição ou, simplesmente, por inação ou silêncio. Nesse sentido, o educador atento deverá saber eliciar a voz de cada criança, não obstante, diferenciando e respeitando os seus distintos modos de expressão se realmente quiser “escutar a sua voz” na forma mais genuína. A respeito, refere Sarmiento (2011) que,

o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não no facto de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal [...] (p. 2).

Seja como for, a motivação para comunicar depende em boa medida do grau relacional e de reconhecimento mútuo com quem a criança estabelece esse ato, pelo que, não podemos esquecer que “os bons relacionamentos com os outros pressupõem um bom ‘relacionamento’ consigo próprio” (Guerrero, 2021, p.19) e, por isso, não podemos presumir à partida que todas as crianças terão um autoconceito positivo (Roberts, 2005). No entanto, temos como certo que a construção da identidade e da autoestima da criança se faz pelo reconhecimento das suas características singulares, dos laços de pertença social e cultural (Silva et al., 2016). Nessa conformidade, argumentamos que a implementação de uma ação educativa consolidada nos valores da paz, que atenda, antes de qualquer outra coisa, ao respeito pela especificidade de cada criança e ao favorecimento da aceitação de si própria, vai certamente contribuir para a felicidade individual, e para a coesão social do grupo. Neste aspeto, robustecemos o nosso raciocínio com o que nos diz a psicologia, pelas palavras de Guerrero (2021): “Fica claro que a aceitação de si mesmo é diretamente

proporcional à aceitação dos outros. Por conseguinte, quanto mais te aceitas, melhores serão os teus relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, aumenta o teu grau de felicidade” (p. 31) e esta premissa valida justamente a coerência que argumentamos, entre “o que se diz” e o que “se vive”, ou seja, se no grupo (do jardim de infância) todos acordamos em guiar a nossa conduta segundo as regras do Dado da Paz, obviamente que, todos, crianças e adultos, nos empenhamos verdadeiramente em vivê-las. Naturalmente este sério e honesto propósito pode pôr a descoberto a vulnerabilidade do adulto perante as crianças, uma vez que, sendo tão humanos quanto elas, deixamos transparecer a própria dificuldade no cumprimento escrupuloso das regras da paz. Porém, haverá desafio mais aliciante? Que provoca o aplanar de um outro abismo, do Poder entre criança e adulto? A experiência já nos ensinou que a atitude humilde do adulto, no reconhecimento da sua incompletude humana [e do outro criança], só vem beneficiar a cumplicidade benigna e reconhecadora da dependência intergeracional, geradora de profunda serenidade interior (*ibid.*), e felicidade *plena*.

Viramontes (2010) afirma que “para *garantir todos os direitos para todos*, é necessário incorporar todos os elementos do reconhecimento sócio afetivo (intersubjetividade, empatia, compaixão e autoconfiança) de maneira que seja possível defender [o exercício de] os direitos das crianças [...]” (p.232). Ora, de acordo com o que até agora temos vindo a argumentar, é precisamente por reconhecermos que as relações intergeracionais, necessariamente decorrentes do reconhecimento mútuo, convergem para o desenvolvimento das *capacidades desejáveis do ser humano* (cf. Muñoz, F., 1998; 2001; 2006; 2011), são causa de felicidade e, por tal, influenciam positivamente a formação da *identidade* da criança, designadamente, no diálogo que esta última estabelece com os conceitos de *paz imperfeita*, *agência pacifista* (cf. Arenas 2020b) e *participação*, que iremos conduzir a nossa reflexão almejando lançar um enfoque que parte necessariamente da *complexidade* por nos permitir encontrar respostas diferentes e mais consonantes com um mundo em contínua transformação.

Dizíamos que, tal como a paz, as identidades constroem-se sem subordinações ou hierarquias (Deleuze & Guattari, 1995) e o seu processo é inacabado. São, por isso, imperfeitas. E o imperfeito remete também para o transformativo e para a construção da paz (Arenas, 2020),

“para isso é fundamental considerar uma visão dinâmica das identidades, com formas cada vez mais abertas e que se entrecruzam formando uma rede” (p. 26). Nesse sentido, apresentamos uma matriz de natureza sistêmica e transdisciplinar na qual representamos os diferentes fatores que, da nossa perspectiva, constituem a construção *plena* da identidade.

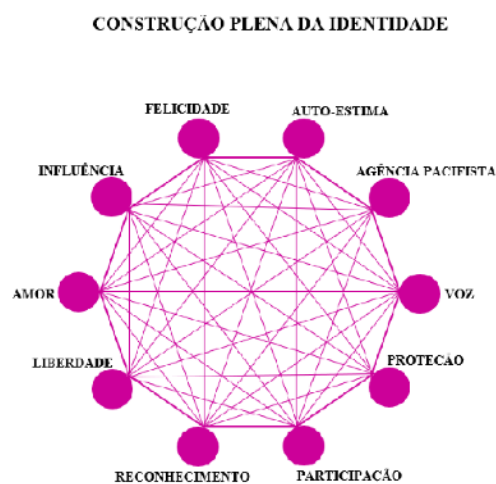


Figura 1

Fonte: Modificado a partir de Arenas, *Matriz de Capacidades*

Revisitemos a nossa proposta de mudança transformadora, descrita no objetivo central desta reflexão, de mudar o rumo do nosso mundo contando com o inestimável poder transformador das crianças, enquanto sujeitos de direitos e cidadãos ativos, na construção intergeracional de uma cultura de paz, para nos determos ante a necessidade de mudança epistemológica, ontológica e axiológica, colocada sob uma abordagem multidisciplinar da investigação para a paz e da sociologia da infância. Similarmente evocamos a teoria do reconhecimento de Honneth¹, nossa ferramenta teórica norteadora, como forma de ajuda à compreensão do significado de participação das crianças, mantendo-nos na lógica reflexiva que temos vindo a desenvolver:

No que respeita à compreensão do que acontece, os cenários e processos de participação podem ser avaliados de acordo com o quão bem eles satisfazem critérios de “amor, direitos e solidariedade”. O meu argumento é que todos os três modos de reconhecimento são essenciais para a plena participação das crianças. As crianças não se envolvem totalmente se não sentem calor e afeição; não podem participar igualmente se não forem respeitadas como titulares de

¹ Importa aclarar a nossa dissimilitude relativamente a vários aspetos do modelo de Honneth. Identificamo-nos, a respeito, com a salvaguarda de Thomas (2012) sobretudo quanto à necessidade primeira de criticar o modelo de Honneth “pelo seu viés inerente (comum a muitas teorias políticas e sociais ‘dominantes’) contra a agência, a sociabilidade e a cidadania das crianças” (p. 464).

direitos; e não terão um impacto real a menos que haja estima e solidariedade mútuas e um sentido de propósito compartilhado. (Thomas, 2012, pp. 462-463

Com efeito, a participação não se ensina, tal como não se pode ensinar a paz, mas ambas acontecem espontaneamente num entorno que disponha das condições essenciais, isto é, quando o JI se constitui como espaço *autogerador* de participação, que é “por natureza convidativo [...] respeita a diversidade e promove a inclusão” (Silva, 2020, p. 16) ou em “ambiente educativo” de qualidade, como definido nas OCEPE. Convoquemos agora, aquilo que, no nosso entender, caracterizará esse locus *autogerador* de participação que, desde logo, parece reclamar e articular direitos com processos de relação, encontro, comunhão, confiança, esperança, amor. Curiosamente, qualquer destes “ingredientes” promotores da participação espontânea das crianças, só se compreendem se fundados numa cultura de diálogo, caso contrário, não estando considerada a voz da criança, estes últimos deixariam de fazer qualquer sentido, pelo menos, se tivermos em presença aquela ética que atrás Wall (2008) destaca, de responsabilidade moral para com “o outro”. Portanto, a qualidade das interações geracionais diárias influencia a realização dos direitos participativos das crianças (Bae, 2009) promove a construção plena da identidade e a agência pacifista da criança na construção de uma cultura de paz. E isto, refere Arenas (2020a) “é a chave para entender o núcleo da paz imperfeita e a sua relação com as identidades: não é necessário mudar tudo, porque mudando alguma coisa, já estamos a incidir no todo.” (p. 27) Na verdade, todos os conceitos se articulam e compartilham um carácter processual, inacabado e, por isso, imperfeito – Paz imperfeita, Identidade, Participação, Agência pacifista – e harmonizam na tenção entre estrutura e ação (Giddens, 2007), superam dicotomias (Prout, 2010) e resultam na ação transformadora da estrutura na quotidianidade relacional, “que reconhece o poder da infância como incorporado nas relações intergeracionais e intrageracionais, e como uma força de soma potencialmente positiva nas relações entre crianças e adultos [...]” (Jørgensen & Wyness, 2021, p. 12). A respeito, Prout (2010) questiona as dicotomias no campo da Sociologia da Infância e propõe “observar a infância como um fenómeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (p. 739).

De facto, se adotarmos a perspectiva de que a participação das crianças se exerce a partir das suas formas de perceção do mundo e das coisas, ou seja, dos seus processos de construção

simbólica, e a realizam sobretudo na relação que estabelecem com os diferentes mundos de vida, nos quais estão inseridas (Sarmiento, n.d.), devemos incluir a questão do poder nesta equação, especificamente no que concerne à distribuição do poder nesses contextos de interação, de forma a permitir que as crianças, através das suas próprias formas de pensar o mundo, de o estruturar simbolicamente e de o comunicar, possam ter lugar nessa vida em comum.

Queremos, muito embora, salvaguardar que a participação das crianças implica relações de poder, nas quais há uma margem de autonomia e de liberdade e é precisamente mediante a maior ou menor intensidade destas últimas, conjugadas, como já vimos, com os processos de relação, encontro, comunhão, confiança, esperança, amor, que a criança estende ou restringe a liberdade de se exprimir simbolicamente, de participar nos seus próprios meios e de exercer a sua própria agência.

Com efeito, para explanar o conceito de *agência* e exaltar a sua dimensão social, parece-nos de extrema utilidade convocar a conceção weberiana de *ação* na qual é contemplado todo o comportamento humano, dotado de sentido, orientado para os outros (Webber, 2015). Ora, o conceito de agência, é parcialmente abrangido pelo conceito de *ação social* de Webber, ao qual se associa o de participação, na medida em que esta última lhe imprime a necessária capacidade de influência, isto é, competência de transformação da criança nos seus contextos de interação, no espaço coletivo (Bae, 2009; Lansdown, 2011; Lundy, 2007; Hart, 1982; Shier, 2010). Sob a perspetiva da investigação para a paz, a agência pacifista da criança estabelece-se e estrutura-se na vida em comum, seja no contexto educativo no qual se encontra inserida, na família, na comunidade próxima ou alargada e demarca-se de “conceções de poder infantil como binário e conflituoso, assumindo que crianças e adultos têm agendas fundamentalmente diferentes e que os encontros intergeracionais são moldados por negociações ou lutas sobre a agenda de quem deve prevalecer” (Jørgensen & Wyness, 2021, p. 3). Reiteramos assim o carácter dispensável da visão dicotómica conceptual, conforme apontamos ao longo do texto, para adotarmos uma compreensão mais consensual e articulada de poder nas relações intergeracionais, um reconhecimento mais completo da interdependência e semelhanças entre adultos e crianças (ibid.) pois “os adultos precisam da opinião das crianças e as crianças precisam da opinião dos adultos” (Percy-Smith, 2010, p. 114). Além disso, o facto de termos vindo a aprofundar a importância das relações intra e

intergeracionais, permite-nos estendê-las à questão do poder, que obviamente está presente nesses contextos de interação. Paralelamente, Jørgensen & Wyness (2021) ajudam-nos a convocar a característica multidimensional do poder e assinalam-nos a necessidade de “olhar além das oportunidades estruturadas de participação e explorar outras áreas menos óbvias onde as crianças possam ter uma chance maior de influenciar as ações de outras pessoas – ou, alternativamente, de procurar espaços onde as crianças exerçam o seu poder com os adultos” (p. 4).

Na continuidade da proposta de Jørgensen & Wyness (2021) retomamos o processo de interação social convocando o conceito de agência pacifista que, segundo Arenas (2020b) parte de uma concepção pacifista e pacífica de poder. A agência pacifista entende-se como

a capacidade que todas as entidades humanas têm de transformar a realidade através da participação da paz e da consciência dela, respetivamente. O poder deixa de ser aquele elemento exógeno, distante, exclusivamente coercitivo, limitando-se ao ponto da alienação. O poder também tem um carácter reticular e capilar, o que lhe permite atingir todos os espaços e ser exercido por todas as entidades humanas. Poder é rede, colaboração, cooperação, compartilhamento, O poder não é conquistado, é exercido. (p. 40).

Com efeito, os conceitos de agência pacifista e participação, parecem confundir-se dado que ambos se inscrevem e tomam sentido na complexidade das relações de poder entre crianças e entre crianças e adultos. Porém, existem divergências morais e políticas, que são importantes e inevitáveis e dependem do foco de quem as vê, localiza e concebe, dentro do mundo social (Jørgensen & Wyness, 2021). No entanto, a partir da nossa abordagem transdisciplinar, umas nunca farão sentido na ausência das outras.

Quando o objetivo é trabalhar com as crianças na edificação de uma Cultura de Paz sabemos que não basta dizer “protejam as crianças da violência”, “respeitem as crianças”, “ouçam a sua voz” porque em primeira instância são os relacionamentos com as crianças e entre adultos, que precisam de ser salvos e protegidos. Parece-nos ser esta a ética de que falávamos, aquela que implica diálogo genuíno e reclama a coerência que liga o que dizemos com o que fazemos e, se o fizermos juntos, nós e as crianças, o significado redobra, a aliança estreita-se e o verbo ser ganha um novo fôlego. Este estudo propõe-se como alternativa às tradicionais estratégias de prevenção da violência, na medida em que reconhece a importância da interdependência positiva dentro e entre gerações, de reconhecimento do Outro, de relacionamentos que desabrocham em verdadeira inter-

subjetividade que, por ser livre, consegue derrubar muros, consegue verdadeiramente transformar.

Referências Bibliográficas

- Añaños, F. T., Rivera, M., & Amaro, A. (2020). Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion. *Revista Historia Educación Latinoamericana*, 22(35), 13–34.
- Araújo, V. (2014). *Fraternidade Como Categoria Sociológica*. <http://www.social-one.org/it/download/italiano/171-vera-universita-caruaru/file.html>
- Araújo, V., Cataldi, S., Iorio, G. (eds.). (2016). *Culture Of Peace – The Social Dimension Of Love. In Dialogue With Luc Boltanski, Michael Burawoy, Annamaria Campanini, Axel Honneth, Paulo Henrique Martins*. Harmattan.
- Arenas, J. M. J. (2020a). ¿Quiénes somos? Construyendo Identidades Desde la Investigación Para La Paz. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 17–46. <https://doi.org/10.15332/25006681/6011>
- Arenas, J. M. J. (2020b). De La Paz Imperfecta a La Agencia Pacifista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 22(35), 35–64.
- Arendt, H. (1970). *Sobre a Violência*. Relógio D'Água.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2016). *Cegueira Moral: A Perda da Sensibilidade na Modernidade Líquida*. Lisboa. Relógio D'Água.
- Bae, B. (2009). Children's Right To Participate – Challenges In Everyday Interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context, *Early Years*, 30:3, 205–218.
- Beck, U. (2016). *A Metamorfose do Mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Lisboa. Edições 70.
- Cameron, C., & Moss, P. (2020). *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education*. UCL Press.
- Carmo, H. (2022). “O Debate sobre a Paz: Algumas Questões Estruturantes”, in Carmo, H., Marujo, H, & Serra, F. (org), *Educação para a Paz Global Sustentável: complexidades e contributos*. Lisboa. PACTOR.
- Carvalho, H., & Ndrio, E. (2022). “Novos Paradigmas na Educação para a Paz”, in Carmo, H., Marujo, H, & Serra, F. (org), *Educação para a Paz Global Sustentável: complexidades e contributos*. Lisboa. PACTOR.
- Clemente, M. (2020). “O Tempo e o Espírito”, in Nicolau Santos (org), *Pensar o Futuro – Portugal e o Mundo Depois da Pandemia*. Porto Editora; pp. 59–70.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory, *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25–47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00092.x>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Introdução: rizoma. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 1, 11– 37.
- Fernandes, N. (2019). Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. *Entreideias*, 8(2), 11– 26.
- Fernandes, N. & Marchi, R. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25(5) <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>
- Fisas, V. (2006). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Gráficas Rey.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. (3ª ed.) Afrontamento.

- Gaitán, M., L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”, *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. (5ª edição), Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerrero, I. (2021). *Dois ou Mais – As Relações Interpessoais como Fonte de Felicidade*. Cidade Nova.
- Guzmán, V. M. (2016). Epistemologías E Investigación Para La Paz Y Los Conflictos Desde Una Filosofía Para Hacer Las Paces. *VI Jornadas de Investigación y Docencia del Centro de Investigaciones de Trabajo Social*. Academia. ISBN 978-980-402-209-8
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Vadell Hermanos.
- Honneth, A. (2013). O Eu no Nós: Reconhecimento como Força Motriz de Grupos. *Sociologias*, 15, 56- 80. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222013000200003>
- Honneth, A. (2020). *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. Editora Unesp.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>
- Jares, X. R. (2004). *Educar Para La Paz En Tiempos Difíciles*. Bakeaz.
- Jørgensen, C. R., & Wyness M. (2021). *Kid Power, Inequalities and Intergenerational Relations*. Anthem Press.
- Lansdown, G. (2011). *A Framework For Monitoring And Evaluating Children's Participation. A Preparatory Draft For Piloting*. Child Right Resource Centre. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/framework-monitoring-and-evaluating-childrens-participation-preparatory-draft-piloting/>
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, Dec., 33(6), 927–942.
- Madrid, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el otro “por venir” en Lévinas. *Sapientia*, 63(223), 105–141.
- Mauleon, X. E. (2016). Renovando a Educação para a Paz. *Quaestiones Disputatae-Temas en Debate* (quaest. Disput.). 9(19), (editorial).
- Muñoz, F. A. (ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada. Versão atualizada em: <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz, F. A. (2006a). Imperfect Peace. *Key Texts of Peace Studies*, 241-281. Lit Verlag.
- Muñoz, F. A. (2006b). The Peace Research Agenda. *Dimensions of Peace and Security: A Reader*, (2), 43.
- Percy-Smith, B. (2010). Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation, *Children's Geographies*, 8(2), 107 – 122.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>
- Roberts, R. (2005). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford, (Eds.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, 144-159. Texto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2011). “Conhecer a Infância: os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas”, in A. J. Martins Filho & P. D. Prado (orgs), *Das Pesquisas Com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas, Autores Associados; pp. 27 – 60.
- Shier, H. (2019). Student voice and children’s rights: Power, empowerment, and “protagonismo”, in Peters, MA (ed.). *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer Nature.
- Silva, F. M. (2020). Diálogos da Geração da Paz: Como a Abordagem do World Café Promoveu Conscientização de Comunidades e as Conduziu a Culturas de Paz. *Revista Gestão Em Análise*, 9(1), 7 – 30.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Thomas, N. (2012). Love, Rights and Solidarity: Studying Children's Participation using Honneth's Theory of Recognition. *Childhood*, 19(4), 453-466. <https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2020). *Educação de Infância em Portugal: um retrato Singular, 30 Anos Após a Convenção Sobre os Direitos das Crianças*. Cadernos de Educação de Infância, nº120. Lisboa. APEI.
- Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J., & Fernandes, N. (eds.). (2021). *Conceitos Chave Em Sociologia Da Infância / Key Concepts On Sociology Of Childhood*. UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>
- Viramontes, G.P. (2010). *Reconocimiento Intersubjetivo de Necesidades Humanas Para Construir a Paz – El Caso de USMAJAC (Jalisco-México)*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Granada]. Granada. URI: <http://hdl.handle.net/10481/4938>
- Wall, J. (2008). Human rights in light of childhood. *International Journal of Children's Rights*, 16(4), 523–543.
- Webber, M. (2015). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, (Volume 2). UnB.

“Deixa que digam, que pensem, que falem”...: Paulo Freire. Uma Educação Social para as crianças nas escolas.

Michelle Nunes da Silva
Universidade do Estado do Amazonas
michellenunes1610@gmail.com

Resumo

Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira e os contextos das infâncias, incluindo a Educação, tão discutida em seus de diversos livros. Em sua grande maioria destaca os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, o objetivo deste texto é dialogar com os textos de Paulo Freire tencionando uma Educação para as Infâncias, trazendo o legado freireano para a quebra dos paradigmas de reprodução bancária no espaço das escolas e das infâncias e pautou-se em uma pesquisa qualitativa bibliográfica. Ao se debruçar nas primeiras leituras de Paulo Freire, pode-se perceber que os escritos do autor podem ser utilizados em diversos contextos educacionais principalmente no que tange a autonomia, a exclusão, a educação bancária e a Pedagogia do Amor, cenários presentes nas diversas infâncias. Esta pesquisa continua em andamento e as leituras irão contribuir para o meu referencial teórico da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Palavra-chave: Infâncias; Paulo Freire; Escola

Introdução

As crianças, durante boa parte da história da humanidade, foram consideradas como segunda classe, apenas pertencentes como elemento sem papel social nas famílias. O modelo hierárquico dos adultos sempre tomando decisões, sem a escuta prévia da criança ainda é muito presente. Porém, nas últimas décadas tem crescido a perspectiva de que as crianças têm habilidades e culturas próprias, portanto adquirem o direito de participar das decisões que elas fazem parte, sendo um dos espaços para tanto a escola, apesar de pouca prática dessa questão, como afirma Friedeman (2019, p.32) “a sociedade ainda não sabe, de fato, como entrar e compreender esses universos infantil”

Um espaço deste protagonismo infantil é a escola que se compreende como rico para a problematização do mundo, no qual a criança tem a possibilidade de criar e se recriar, curiosamente aprendendo a realidade em sua volta, em sua linguagem, “des-velando” o mundo, superando as dificuldades que a vida nos impõe chegando a “ser mais” (FREIRE,

1987).

Neste caminho as crianças têm assegurado o Direito de participar de forma mais efetiva na Educação Infantil, cuja participação ativa implica que a escola reconheça a criança como plena de potencial, como um sujeito que possui auto iniciativa, que aprende por sua motivação pessoal e sua curiosidade pelo mundo e as pessoas à sua volta. Isso implica reconhecer o potencial das infâncias, que aprendem por meio de interações, pela brincadeira, pela exploração, criando hipóteses, estabelecendo conexões, desenvolvendo teorias a partir de suas experiências que vivencia.

Um campo das Ciências Sociais que têm colaborado é a Sociologia da Infância que defende a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, contribuindo para a construção de uma infância social.

A definição desta participação na se caracteriza somente em dialogar com adultos e outras crianças, mas vivenciar, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, pois, desta forma, a criança vai se tornando cidadão crítico, que sabe o porquê de estar fazendo algo, apropriando-se dos conhecimentos e participando das tomadas de decisões, que são lições para a vida.

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1993, p.89).

Assim proporcionar oportunidades para as crianças é um caminho importantíssimo para possibilitar que elas, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são e cabe a escola não reproduzir a educação “*bancária*”, mas a de “*autonomia*”.

Neste breve olhar do contexto das infâncias, dialogamos com Paulo Freire, Patrono da Educação, autor brasileiro de diversos livros com temáticas voltados à Educação, em grande maioria pontuando estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, o

objetivo deste texto é dialogar com os textos de Paulo Freire tencionando uma Educação para as Infâncias, trazendo o legado freireano para a quebra dos paradigmas de reprodução bancária no espaço da Educação Infantil e das Infâncias.

Assim, a escola deve ser “o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1999, p.42). A metodologia utilizada baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, que desta forma, busca a concretização da relação entre ensinar e aprender, que deve fazer parte da escola pública, democrática e emancipatória. Esta pesquisa continua em andamento e as leituras irão contribuir para o meu referencial teórico da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Amazonas.

Infâncias oprimidas: *Educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire (1921-1997) "Patrono da Educação Brasileira", Freire atuou principalmente na educação de adultos, sua obra é extensa e contempla muitas temáticas, como opressão, exclusão, subordinação, autonomia, liberdade dentre outro que impedem do homem de vir a ser um ser social. Um dos seus livros mais difundido no mundo é o Pedagogia do Oprimido (1970), no qual retrata a opressão das classes populares e educação bancária e a educação libertadora.

Ao se pensar em infâncias, as crianças foram consideradas por algum tempo como seres biológicos, sem estatutos sociais e autonomia existencial, desta forma sofrem a dominação do adulto, transformaram-nas em objetos e lhe impuseram padrões de concepção de vida, ou seja, um ser “*oprimido*”, um ser sem humanização.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 1987, p.19).

Assim, refletir sobre esta perspectiva implica entender como as crianças estão sendo educadas para desenvolverem a sua autonomia e terem as suas ideias e expressões respeitadas no mundo dominado pelos adultos.

Uma reflexão crítica sobre a infância e sua história refere-se à desigualdade e diferenças entre diferentes grupos de crianças, invalidando o conceito no sentido unitário e uniforme. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p. 35) consideraram que:

A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuição social, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola, (criança/aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e /ou de convivência /brincadeira). É nessa distribuição que a concepção de infância se amolda às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

A criança tem um papel importante dentro de sua sociedade particular, a partir de suas interações com outras crianças na forma do brincar, afazeres domésticos, cumprimento de rotinas, elas acabam por constituir suas próprias identidades e papéis perante seu meio, construindo sua identidade sociológica e cultural, “anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE,1987, p. 32).

Nas palavras de Freire, se entende que as crianças a partir das relações com outras pessoas se constituem humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela, pois criam, recriam, tomamos decisões como seus pares construindo artefatos históricos das infâncias.

Para a Sociologia da Infância, a participação da criança é pensar em uma cultura infantil, dar visibilidade a este grupo social, tendo eles como atores sociais de pleno direito, conforme pontua Sarmiento (1997, p. 6), “implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados”.

A Sociologia da Infância, parte do princípio de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são sujeitos ativos e não meramente passivos, ou seja, não são subalternos das normas impostas pela sociedade, daí a importância da escuta, da fala e manifestações das crianças, quebrando assim a imagem do ser oprimido.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Freire,1987, p.46).

A pedagogia libertadora seria o reconhecimento concreto que os infantis devem ter a oportunidade de participar ativamente das práticas sociais nas quais estão inseridas, em todos os ambientes que frequentam, legitimando sua condição de histórico sujeito social, ativos, com autonomia e criatividade, liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história.

Paulo Freire no capítulo dialogicidade como prática da liberdade em *Pedagogia do Oprimido*, fala da importância do diálogo e um dos seus fundamentos é o amor

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p.55).

O diálogo e amor é pensar nas crianças como sujeitos e/ou atores sociais, é compreendê-las como agentes ativos do processo de construção de suas infâncias rompendo com o contexto de insistência humana, construindo uma cultura infantil de visibilidade.

Crianças digam o que pensam: Escola uma Pedagogia da Autonomia e Liberdade

Em Paulo Freire, podemos compreender o espaço da escola como rico para a problematização do mundo. Freire defende a importância do diálogo, da amorosidade, da crítica da realidade e sua transformação.

Nas concepções atuais, a infância pode ser vista como o protagonismo e desta forma criam autonomia, portanto, tem a ver com experiência, com escuta, com inícios imprevistos, interruptores, criadores, em que as possibilidades e as descobertas jorram o tempo todo, sempre com a intensidade da primeira vez.

Está associada, portanto, à potência, a protagonismo, à ação da criança sobre o mundo para dele se apropriar e recriá-lo a partir da sua cultura infantil, expressa tão lindamente ao brincar, ao nos interrogar com as suas questões e nos desconcertar com a simplicidade complexa de suas hipóteses sobre si e sobre o mundo e um dos espaços deve ser a escola como afirma Freire (1967, p.36) “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”, é reconhecer a criança como um ser atuante e não mero depósito de uma educação bancária.

Nesta perspectiva a Educação infantil tem o papel de oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos, neste cenário, contribui com as decisões no espaço da escolar, contudo a escola que não reconhece os saberes infantis as remetem ao modelo arcaica contundente em tudo é decidido pelos adultos, no caso o sistema

dominante vigente.

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1993, p.89)

Desta forma tornar o espaço educativo da sala de aula infantil um ambiente livre sem licenciosidade e sério sem autoritarismo, educativo com alegria, mas com compromisso de ser um espaço de interação entre os agentes, criança, escola e professor.

Em um dos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), escuta, fala, pensamento e imaginação, a oralidade da criança e seus manifestos sugere a exploração nas experiências. O documento também reconhece essa etapa da Educação Básica como fundamental para construção da identidade e subjetividade das crianças.

Este olhar é reforçado pelo Direito de “Participar” da BNCC:

Participar ativamente, com os adultos e outras crianças tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto a realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”. (BRASIL,2017, p.38).

Paulo Freire pontuava uma prática Progressista, no qual a escola teria função de inquietar os alunos, a educação infantil mostra-se um espaço privilegiado onde as crianças juntamente com seu professor (a) estarão em constante desvendamento do mundo, criando e reinventando.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), (volume 1, 2006, p. 15): Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam.

No Brasil há muitos documentos elaborados como subsídios para a qualidade na Educação Infantil, contudo, não garante que haja mudanças na forma de participação da criança nas decisões no qual ela é a principal envolvida, talvez por falta de conhecimento mais específicos das infâncias.

De acordo com Martins Filho (2010, p. 1)

Podemos dizer que as crianças têm ocupado um lugar de destaque nos estudos sobre a infância. Pesquisadores da área da Educação Infantil, buscam construir uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito dessa faixa etária, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, o que possibilita conhecer a (s) infância (s) com base nos jeitos de ser criança. Tal interesse os tem levado a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais.

As crianças na Educação Infantil necessitam protagonizar a oportunidade de participar ativamente das práticas nas quais estão inseridas em todos os ambientes que frequentam, uma vez que, como cidadãs e membros da comunidade, não devem ficar apenas relegadas aos espaços que a sociedade define como os permitidos tornando o subalterno e a escola retrocede ao colonizador.

Em Cartas para Professor Freire:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 1993, p.27).

Na descrição acima, Freire pontua a figura do professor mediar e a criança atuante, tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades, é currículo vivo no qual a criança é quem produz e é o referencial da prática.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O amor é compromisso. E esse compromisso exige que [...] eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (FREIRE, 1987, p. 23).

A Escola e espaço infantil necessita, ser permeada cotidianamente, entre outras coisas, por sensibilidade, empatia, ludicidade, planejamento, pesquisa, diálogo, interpretação, um espaço preparado para o protagonismo das crianças e compreender sua participação de forma direta na construção do seu ambiente de aprendizagem e vivência.

Crianças Oprimidas: vozes e participação classificadas

Outros autores também chamam a atenção para a questão da classificação como forma de

avaliação, ou seja, o ensino tradicional já na idade pequena no qual, a criança perde o direito de brincar para cumprir tarefas maçantes, em busca de do que vai ser no futuro, transformando-se no subalterno , que Paulo Freire descreve na Pedagogia do Oprimido.

No texto “ O subalterno pode falar? A autora argumenta que um sujeito subalterno não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferente, pois ele é um sujeito heterogêneo, assim com as crianças que não pode se pensar em desenvolvimento igual, existem vários contextos sócio infantil, infâncias diferenciadas que adentram no espaço infantil.

Ao buscar formas de ouvir e escutar as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, valoriza os aspectos relacionados à sua autonomia e possibilidades de cooperação de forma democrática , porém em geral, quando as crianças falam ou se manifestam, dizemos que “é coisa de criança”, que não é algo sério, ou verdadeiro, ou que não é uma fala que faça sentido e do ponto de vista das políticas as crianças não têm nenhuma representação e não podem se representar, ou seja, não são porta-vozes de si mesmo.

Neste sentido pode se pensar na Educação e a descontinuidade, que descrita por Larrosa, quando ele aborda a infância e a criança que não é passado, nem moderna, ela é atual.

Larrosa propõe para essa infância a figura da educação e a descontinuidade:

Pensar a transmissão educativa, não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz um intervalo, a diferença, a descontinuidade, abertura do por vir (LARROSA,2011 p.284).

Propiciar a incursão da criança nas tomadas de decisões que iram intervir no seu contexto infantil, quebra a conservação das práticas tradicionais dos modelos que vem se perpetuando, por pensar que a criança do passado é a criança de hoje e a de amanhã, é aquela velha frase “ A criança é o futuro do amanhã”, porém o que se figura é a criança sentada, copiando e obedecendo, o futuro subalterno, dessa forma não ocorre a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

O protagonismo da criança revela importantes elementos de reflexão e proposições de mudanças dos adultos em relação a elas.

No encontro entre criança e adultos, ambos aprendem a vida relacional, a reciprocidade e a presença. Nossos alunos nos formam; aprendemos com as crianças a compreender o sentido de suas expressões comunicativas. Cabe à educação infantil exercer seu papel de diálogo, o respeito e o desenvolvimento humano. Ouvir o outro, a criança ou adulto, identificar o que diz e responder de forma adequada são, nesta perspectiva, fatores básicos para a educação de qualidade e um desafio a ser assumido (KRAMER, 2015, p. 2).

O tempo e o espaço dados a escuta e às formas de expressão das crianças, seja o choro, o movimento, o gesto ou a fala, muitas vezes não são valorizados pelas educadoras, talvez por desconhecer a importância da criança enquanto sujeito histórico, repleta de saberes, que expressa seus desejos e necessidades, que precisam ser escutadas e ter seus espaços de “conversa” que ofereçam estímulos, segurança e liberdade para se expressarem e desenvolverem seu vocabulário.

Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades, para os idealizadores é currículo vivo no qual a criança é quem produz e é o centro, em um movimento social e democrático, que formaria um cidadão crítico e participativo.

A partir da identificação de que a criança e suas infâncias tem uma vasta contribuição social, para além do que se espera, de que o tempo das, e com as, crianças é primoroso para que seja possível a prática de uma participação qualificada, assim criando vivências sociais. Contudo um contexto tradicional ainda é prática neste espaço infantil, a avaliação, mesmo com o discurso que não é classificatória, pois só seria uma forma de descrever o desenvolvimento das competências e habilidades descritas nos documentos.

Segundo a maioria destes autores, entre eles Hoffman (1996), Bassedas (1999) e Kramer (2006), conclui-se que a avaliação na educação infantil se dá numa perspectiva de acompanhamento da vida escolar das crianças, em seus diferentes aspectos, contemplados no projeto político-pedagógico da escola e provocados intencionalmente no dia a dia a partir do trabalho do professor.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, caracterizava como controle do opressor na vida do oprimido, ao classificar as crianças, elas ficam marcadas por conceitos dos adultos.

A criança avaliada continuamente, participa como o objeto do processo ou ela participa da construção avaliativa, pois quando falamos em infâncias, trazemos as diversidades, tais como crianças em condições de extrema pobreza, classe média, estrangeiras e crianças com deficiências intelectuais- viso motoras e etc.

Na questão da inclusão Veiga Neto:

No plano prático, a situação é tão mais difícil e perigosa quando se trata de pensar, propor e implementar políticas sociais, que levem em consideração, que afinal, os anormais estão aí e muito tende a ser feito por e junto com eles (NETO ,2011, p.108).

Neste contexto, as crianças ditas normais passam por esse olhar classificatório e as anormais incluídas, em muitos casos apenas participam de forma aleatórias, e onde fica o participar? Neto continua “a inclusão pode ser vista como um passo para um ordenamento, pois é necessária aproximação com os outros” o que seria a inclusão com qualidade no qual os ditos normais e não normais seriam protagonistas de suas aprendizagens e desenvolvimento.

Nas concepções atuais, a infância pode ser vista como o protagonismo e, portanto, tem a ver com experiência, com escuta, com inícios imprevistos, interruptores, criadores, em que as possibilidades e as descobertas jorram o tempo todo, sempre com a intensidade da primeira vez.

Está associada, portanto, à potência, a protagonismo, à ação da criança sobre o mundo para dele se apropriar e recriá-lo a partir da sua cultura infantil, expressa tão lindamente ao brincar, ao nos interrogar com as suas questões e nos desconcertar com a simplicidade complexa de suas hipóteses sobre si e sobre o mundo.

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudam continuamente e sua natureza e concepção variam historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16).

A infância da criança avaliada com tabelas prontas, que envolvem aspectos do cotidiano, nem tampouco pelas produções e registros escritos, o avaliar deve ser continuamente, ou seja, numa avaliação que envolva a criança como um todo e não fragmentado em partes, ou seja um instrumento para o registro do acompanhamento e compartilhamento da trajetória das crianças com elas inseridas no processo.

A prática participativa democrática descrita nas obras de Paulo Freire, traz a reflexão voltada para justamente para práticas de fortalecimento do ser humano, através do diálogo, de projetos a serem feitos em conjunto.

Não há como uniformizar relatórios de avaliação se levarmos em conta as crianças em seu ambiente próprio e espontâneo, porque, naturalmente, elas apresentarão muitas respostas e manifestações diferentes umas das outras, em momentos diferentes, que terão ou não a atenção do professor, dependendo do seu envolvimento com umas e outras. A história de cada criança revelará a sua própria dinâmica no ambiente, sua relação com outras crianças e com o professor (HOFFEMAN, 1996, p.136).

O espaço escolar infantil necessita, ser permeada cotidianamente, entre outras coisas, por sensibilidade, empatia, ludicidade, planejamento, pesquisa, diálogo, interpretação, um espaço preparado para o protagonismo das crianças e compressão dos documentos que norteia, pois, os mesmos trazem em suas sugestões a participação da criança de forma direta na construção do seu ambiente de aprendizagem e vivência.

Os diálogos Freirianos solicita de nós que acreditemos na potência de meninos e meninas e na relação de interdependência que existe entre nós, pois, se é verdade que as crianças dependem de nós, é igualmente verdadeiro que nós também dependemos delas, e das infâncias, para continuarmos nos fazendo humanos. Por isso, talvez, Paulo Freire se definia como um “menino conectivo”, além de alertar para que jamais deixemos morrer em nós o menino ou a menina que fomos. Ao longo de sua vida educadora, em vários momentos, Freire relatou sua infância; não de forma saudosista, mas em um rico movimento de reflexão sobre o vivido, “um ato de curiosidade necessário” (FREIRE, 2003 [1994], p. 38), para a compreensão do “menino de ontem” e a atividade educativa, política, do “homem de hoje”

O fio condutor é a própria liberdade do menino, que se reafirma em liberdade/libertação, conceitos indissociáveis na epistemologia freiriana, visto que a conquista da liberdade implica a luta pela libertação não apenas de si, mas também e na transformação do mundo segundo Freire .

Que bom seria se esse pensamento povoasse os espaços infantis, apesar de que muitos dizem que praticam o “Método Paulo Freire”, contudo o sonho de liberdade do menino conectivo ficou preso nos processos opressores do tradicionalismo.

Conclusão

Dialogar com os textos de Paulo Freire é compreender que a educação é uma constante leitura do mundo, cada vez mais crítica. É vivenciar, sejam crianças, jovens ou adultos, precisamos estar pautados no diálogo em busca de uma Educação autônoma sem o viés

retrógrado e opressores.

Reconhecer as infâncias é se afastar da Educação bancária, no qual nos primórdios as crianças eram receptáculos, as famosas tábuas rasas. O professor ensina e a criança recebe o ensinamento, bem claro na figura do opressor e do oprimido.

A visão adultocêntrica prevaleceu hegemônica até bem pouco tempo, o que se tornou uma dicotomia para o presente desconstruindo os entraves e a possibilidade de pesquisar e estudar o mundo infantil com base na visão das próprias crianças. A infância não é da ordem de passividade nem da incapacidade e da dependência, é rica em experiências e de linguagem.

A infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, o seu entendimento induz a reflexão nas diversas ciências, incluindo a da Educação e o espaço infantil torna-se importante para seu grupo social como um todo e não pode ser relegada apenas a esfera preparar para série seguinte, assemelhando – se a educação bancária que preparava para o mercado de trabalho no contexto freiriano.

Torna-se então um desafio constante para Educação Infantil que é está sensível ao tempo, ao contexto e garantir às crianças a viver suas infâncias, interagir, brincar, além de assegurar todos os avanços de concepções já conquistados até aqui, rompendo os paradigmas de uma Educação Infantil assistencialista e de práticas de mecanização e repetição, tão fortemente enraizadas em nossa sociedade.

A escola reconhece a existência das crianças em seu ambiente, mas continuam no processo histórico de opressão, discriminação e invisibilidade. A Educação vai e vem, mas se sustenta em práticas e teorias homogêneas, que por sua vez ela deveriam se questionar a si mesma, Paulo Freire nas Cartas aos Professores faz essa reflexão das práticas docentes.

Compreender essa infância em seu espaço social, é legitimar que a mesma contribui para que as crianças sejam vistas como atores sociais plenos, a partir da identificação de que a elas tem muito a dizer, para além do que se espera, de que o tempo com as crianças é primoroso para que seja possível a prática de uma escuta qualificada do que elas têm a dizer, cabe nós respeitarmos e legitimamos este ser social.

Os textos de Paulo Freire, enriquecem o debate das crianças nas infâncias, pois fortalece a figura dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento humano e social.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FRIDEMANN, Adriana. **Territorialar: educação integral e as práticas sem desenvolvimento**. – São Paulo: Tikinet, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- KRAMER, S. **Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil, em particular. Relatório Final** – Edital Universal. Grupo INFOC. KRAMER, Sonia (coord.). Rio de Janeiro, 2015.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 281-295.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED**. 2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 19
- MUSICA. **Deixa Isso Pra Lá** Composta por Alberto Paz e Edson Menezes, 1963.

A Saga do Analfabetismo e a Pandemia Covid-19: história triste em momento atual triste

Hercules Guimarães Honorato
Instituto Naval de Pós-Graduação
hghhhma@gmail.com

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo [...]

Falhei em tudo.
Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada.
A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa”.

(Álvaro de Campos¹)

Introdução

O mundo globalizado atual, onde as fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas, está integrado e conectado em comunidades e organizações, em que novas conexões de tempo e espaço são construídas, tornando-o, em realidade e em experiência, mais interconectado (Hall, 2005). Bauman (1999, p.67) nos deixa claro que o “[...] significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro [...] é a nova desordem social”. Dentro dessa desordem de um centro vem ao encontro do que o mundo vive atualmente, a partir da declaração, em março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), agência da ONU criada para coordenar o desenvolvimento regional, a pandemia chegou à América Latina em um momento de baixo crescimento econômico e tenderá a levar 28,7 milhões de pessoas à pobreza, um aumento de 4,4% com relação a 2019. A crise terá maiores impactos sobre os mais vulneráveis, idosos, jovens desempregados, subempregados, mulheres, trabalhadores

¹ Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Tabacaria, de 1928, publicado em 1933 na Revista Presença. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_\(poema\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_(poema)).

desprotegidos e trabalhadores migrantes, com conseqüente aumento da desigualdade (Comissão Econômica para a América Latina [Cepal], 2020). Os impactos sociais mostram um aumento das taxas de pobreza e extrema pobreza e a persistência das desigualdades. “Nesse contexto, a crise terá repercussões negativas na saúde e na educação, bem como no emprego e na pobreza” (Cepal, 2020, p.9).

O professor Moacir Gadotti (2008, p.59) ressalta que “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou”, deixando claro que, ratificado pelo art. XXVI, da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), há o direito universal à instrução, esta que deverá ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais; e obrigatória. Caminhando *pari passu*, em um contexto atual, temos a Agenda 2030 da própria organização (ONU, 2015), que em seu objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) no 4 (quatro), onde deveremos procurar assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos estabelece a determinação para acabar com a pobreza e a fome, garantindo que todas as pessoas possam realizar o seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

A pobreza que tenderá a aumentar, o desemprego que caminhará para um aumento considerável pela paralização das economias, e, nesse mesmo rumo, soma-se a circulação de pessoas que ficou compulsoriamente dificultada com um distanciamento social. As instituições de ensino pararam por um período incerto, fecharam suas portas, pois ainda não é sabido o que vai acontecer nos próximos dias, meses ou mesmo anos. Ensinar é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor, em qualquer época e lugar. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes, independente do nível escolar – crianças, jovens ou adultos - aprendam algum conteúdo, que se considera socialmente necessário na formação do cidadão.

O ensino e aprendizagem foram se adaptando e se moldando, via educação a distância ou como ficou conhecido no Brasil como “ensino remoto”, quando os ambientes familiares foram adaptados a serem salas de aula improvisadas, ocasionando um conjunto de medos e incertezas quando ao futuro do estudante. Esta pesquisa, portanto, é um recorte de um amplo estudo de caso que foi realizado pelos autores, por intermédio de um diálogo Brasil e Colômbia, de um tema ainda pouco discutido mesmo atualmente – o analfabetismo - um

símbolo claro da exclusão social e que também padece, em grande medida, com o fechamento das escolas no combate ao COVID-19, da sua erradicação.

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor e aluno, sendo este um indivíduo analfabeto, na visão de docentes em atividades na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Este estudo se torna relevante, em especial por apresentar um tema importante e muito pouco discutido na atual conjuntura de nossas sociedades tecnológicas e globais, além do que há poucas investigações que procuram apresentar o analfabetismo e o seu legado de invisibilidade da pessoa (Winck, 2019). Não será tratado o analfabetismo digital, mas o analfabetismo absoluto e funcional. Importante ratificar que este tema tem seu caminho no atual estado de pandemia com o fechamento das escolas.

Este artigo está dividido em três seções principais, além da introdução e considerações finais. A primeira seção apresenta a metodologia empregada, ou seja, o caminho escolhido para o atingimento do objetivo central colimado. A segunda trata do estado da arte levantado no Brasil sobre o analfabetismo na conjuntura atual, seus principais conceitos, sem esquecermos do arcabouço estruturante da história que nos levou a termos um contingente considerável de analfabetos ainda neste século. Na última seção são apresentados as análises e discussões inerentes ao objeto deste estudo em função da coleta de dados de professores em atividades na EJA na cidade do Rio de Janeiro.

Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Como está se desenvolvendo a relação professor e aluno - jovem e adulto em alfabetização - nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19?

Metodologia

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p.163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. O caminhar deste estudo contou ainda com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, onde se buscou estabelecer relações sobre o analfabetismo, a relação professor-aluno e a pandemia COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, sobre a continuidade do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com as escolas fechadas.

Como já informado, este estudo é um recorte de um estudo de caso sobre o tema do

analfabetismo, um diálogo que foi realizado entre Brasil e Colômbia. Para o estudo citado, foi construído, como instrumento de coleta de dados, um pequeno questionário, com duas perguntas fechadas e quatro abertas e disponibilizado via *google forms* na internet, com distribuição para professores da EJA de ambos os países. Foram 12 os professores brasileiros que retornaram o questionário preenchido. Como o estudo tem como foco a relação professor e o aluno jovem e adulto em alfabetização e a pandemia COVID-19, das perguntas abertas, apenas a última foi analisada, pois está diretamente ligada ao objeto de estudo.

De posse do resultado do questionário, estruturado no quadro teórico, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – pandemia COVID-19, relação professor e aluno, estudante analfabeto, ensino e aprendizagem.

Referencial Teórico

Ao iniciarmos um estudo que tem como base a educação, que em grande medida representa um fato social, visto que ela se impõe, segundo Freitag (1984, p.16), coercitivamente a pessoa que, “[...] para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais [...]”. Essa autora ainda afirma ainda que ela sempre expressa uma doutrina pedagógica com base na concepção de homem e sociedade, cujo processo educacional caminha por instituições específicas, como a família, a escola, a comunidade e a igreja.

Partindo-se desse olhar, entramos em um conceito que se adere ao sentido da educação em um contexto concreto, o da formação da identidade do cidadão integrante de uma sociedade, que Stuart Hall (2005) nos deixa claro que ela é formada na interação entre o eu e a própria sociedade. Esse autor afirma que ela “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro dos indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (Hall, 2005, p.39, grifo do autor). Se juntarmos os grifos desse autor teremos uma relacionamento importante entre o indivíduo e a sociedade: o seu caráter de pertencimento e o do ser reconhecido.

Em estudo sobre os “desconceitos” que são expostos em relação ao indivíduo analfabeto, o professor Alceu Ravello Ferraro (2004, p.112), um dos estudiosos do tema no Brasil,

transfere para o leitor que existem formulações enviesadas conceituais, “que representam antes munição para o uso na luta ideológico-política, do que instrumentos de análise científica da realidade social”. E assim, encontramos em nossas leituras o analfabeto: ser invisível, cegos sociais, baixa autoestima, excluído, apartação social, homem perdido, natural inferioridade, subcidadão, cidadão incompleto, ralé brasileira, ignorante, cegueira, preguiçoso, doente, erva daninha, incapaz, perigoso socialmente, estúpido, inconsciente, populacho ignaro, bronco, marginal entre outros adjetivos depreciativos (Leão, 2012; Souza, 2006; Ferraro, 2002, 2004; Andrade & Moreira, 2019; Freire, 1981; Vilas Boas, Holanda & Castro, 2019; Barbosa & Delagueti, 2015).

O analfabetismo não pode e nem deve ser considerado como uma doença, um “desconceito” preconceituoso, que deve ser curado, mas um problema social a ser resolvido por todos para que o indivíduo analfabeto possa viver com dignidade (Barbosa & Delagueti, 2015). O analfabetismo é consequência da negação de um direito e não será eliminado sem a mobilização da sociedade (Gadotti, 2008, p. 19). Paulo Freire (1982), em seu livro “Educação e Mudança”, deixa-nos claro que:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos (p.11).

A partir desse ponto, alguns conceitos principais devem ser expostos, como: analfabeto absoluto, analfabeto funcional e letramento. Analfabeto absoluto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) seria a pessoa que se declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além de incluir aqueles que relatam que aprenderam a ler, mas já o esqueceram (Paini, Greco, Azevedo, Valino & Gazola, 2005). O analfabeto funcional, em síntese e segundo Winck (2019), seria as pessoas com menos de quatro anos de estudos. O letramento seria o indivíduo que sabe ler e escrever, porém não necessariamente as utiliza em sua vida cotidiana (Paini *et al.*, 2005). Gadotti (2008, p.14) esclarece que se a pessoa alfabetizada “não usa o que conhece, acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado”.

O analfabetismo no Brasil é histórico. Tem sua origem na chegada dos europeus em terras de além-mar, que viria a ser o Brasil, onde “encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos

rios Paraná-Paraguai” (Fausto, 2006, p.37). A chegada dos portugueses representou uma verdadeira catástrofe para os índios, pois os “[...] índios que se submeteram ou foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes (Fausto, 2006, p. 40).

Os colonizadores lusitanos não se preocupavam com a sua colônia e nem com os seus habitantes. A produção econômica no período colonial era agrícola, com uma sociedade agrária, latifundiária e escravista. Com este tipo de sociedade, segundo Ferraro (2012, p. 47), se tivéssemos uma instrução primária efetiva, a elite colonizadora “teria cavado a própria sepultura se houvesse o alargamento da escolarização e alfabetização do povo”. Em 1872, quando foi realizado primeiro censo brasileiro, uma taxa elevadíssima de analfabetos foi verificada: nada menos que 78% para toda a população de dez anos ou mais, contanto pessoas livres e escravas. O analfabeto não tinha direito a voto, o que só foi corrigido mais de 100 anos depois, na atual Constituição brasileira, de 1988, conhecida como “Cidadã”.

Atualmente, sendo o Brasil uma país continente e com uma população de mais de 200 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019), a taxa de analfabetismo absoluto das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). O que se poderia inferir é que o quantitativo exposto seria, em grande medida, de pessoas adultas, o que não retrata a realidade atual. O que se verifica é um crescimento dos jovens brasileiros que estão com acesso restrito a escola, uma permanência precária e uma qualidade do ensino e aprendizagem comprometida (Paini *et al.*, 2005).

A Constituição brasileira (1988), em seu inciso I do art. 208, estabelece como dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia assegurada do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O que podemos asseverar é que existe uma preocupação em erradicar o analfabetismo, tanto na Carta Magna quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (BRASIL, 2014). Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018), com dados levantados em 2018, temos 30% da população brasileira adulta com o alfabetismo rudimentar, que, em síntese, seriam os analfabetos absolutos e funcionais.

No combate ao analfabetismo, foi criada pelo governo federal a modalidade de ensino

denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permitindo que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho (Oliveira, 2020). Normalmente as aulas são ministradas a noite, quando as salas de aula estão vazias das turmas regulares do fundamental ou médio.

Costa e Bresolin (2019, p.101) argumentam que “as escolas ainda carecem de uma infraestrutura de qualidade, os profissionais que atuam na EJA ainda não tem uma formação específica para este público”. Paulo Freire (1981), em seu método de alfabetização de adultos, afirma que o ato de ensinar não deve ser mecânico, como um depositar de palavras, sílabas e letras, devendo-se dar um valor especial à experiência existencial dos alfabetizandos. Por esse trilhar, existe o “Ato de Conhecimento”, que para que exista, “o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (Freire, 1981, p.40). Gadotti (2008, p.51) realça também a importância na formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, “a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora”.

Segundo Libâneo (1994, p.29), "O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos". É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, ainda mais se adultos, podemos proporcionar-lhes possibilidades de exercer o seu direito à educação.

A sala de aula é o *locus* onde a relação professor e aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008, p.86) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Um ponto prejudicado com o fechamento das escolas é a relação direta professor e aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor exerce influência direta sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado. Temos que estar convencidos de que todos os alunos são importantes, que é nossa vontade fazer com que todos participem e vejam que a relação tem que ser igual aos elos de uma corrente, fortes e unidos em um determinado objetivo. Um bom relacionamento com nossos alunos, portanto, é condição *sine qua non* para a eficácia da tarefa docente na construção de estruturas fortes para o caminhar autônomo dos mesmos.

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos, independente se adultos, para além do currículo acadêmico. O papel docente está em “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (Freire, 2008, p.118). Conteúdo sem contexto, na prática docente não gera significado.

No momento em que o ensino remoto foi o caminho escolhido por boa parte das redes de ensino, podemos afirmar que no caso em estudo, da educação de jovens e adultos, tal situação, em grande medida, não teve um ajustamento correto, em especial devido a: (i) falta de acesso a internet de qualidade e gratuita; (ii) de ambientes propícios e tempo disponível para o estudo em casa, depois de uma jornada de trabalho; (iii) a não existência de computadores ou o uso restrito do celular; (iv) não preparação docente e discente para o uso das mídias eletrônicas; (v) o analfabetismo também digital do alunado; (vi) desmotivação do alunos pela falta de contato direto e imediato com seu professor, importante no trato do adultos em alfabetização, o que não aconteça na sala de aula presencial.

O analfabeto, que antes era diagnosticado como fruto da pobreza e da marginalização, passou a ser, atualmente, como efeito de uma pobreza gerada por uma estrutura social injusta e não igualitária (Soares, 1996 citado por Costa & Bresolin, 2019, p.97). O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida. Necessita dos seus pares para o seu desenvolvimento e formação. A gênese da construção sócio-política do homem

acontece por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Barbosa e Delagueti (2015) se somam ao nosso pensamento quando apresentam que o indivíduo, qualquer que seja, não deseja ser analfabeto, um cidadão incompleto, com baixa estima, exclusão social e não pertencimento. Foi lançado em outubro de 2020, o documento 10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020 é uma ação da Rede Comunica Educação, composta 14 sociedades científicas e entidades acadêmicas e de classe da área da educação. O princípio dez trata da garantia da qualidade social, resume para os futuros prefeitos e vereadores brasileiros que temos 11 milhões de analfabetos com idade a partir de 15 anos e que esse número se conecta com “a pobreza, o subemprego e a discriminação, deixando determinados grupos em destacada vulnerabilidade social em relação ao restante da população” (Rede Comunica Educação, 2020, p.26). Tais conexões também foram apresentadas no quadro teórico levantado, o que afirma que a mitigação do analfabetismo deve ser uma ação de todos os integrantes da sociedade, incluindo, com certeza, os poderes executivo e legislativo.

Análises e Discussões

Como participado na introdução e também na metodologia, este artigo é um recorte de um estudo maior, que abriu um diálogo Brasil Colômbia sobre o tema do analfabetismo nestes países. O instrumento de coleta original contou com duas perguntas fechadas, que trataram respectivamente da experiência e modalidade de contrato dos professores em atividades em turmas de EJA, do primeiro ciclo, ou seja, na alfabetização de jovens e adultos. Os sujeitos deste estudo são professores do município da cidade do Rio de Janeiro.

Os respondentes totalizaram 12 professores assim distribuídos em relação a sua experiência profissional na educação de jovens e adultos: (i) sete com mais de dez anos; (ii) um com sua experiência entre seis e dez anos; e (iii) quatro com até cinco anos de experiência. Podemos verificar que a maioria respondente tem mais de dez anos de docência nesse tipo de ensino, o que se mostra importante, visto que a EJA é uma política de Estado, que tem que caminhar com uma educação de qualidade ao adulto em alfabetização, que tenderá a formação para uma boa cidadania com uma inclusão social efetiva, no seu empoderamento e pela solidariedade criada entre docentes e discentes.

Em relação ao regime de trabalho dos professores respondentes, verificamos a não existência de voluntários, enquanto a maioria representativa de nove foram nomeados

exclusivamente para professores alfabetizadores e três foram contratados para uma ação direta na EJA. O que isso afiança é que existe uma preocupação de termos professores com vínculo empregatício no município do Rio de Janeiro, em especial os nomeados em concurso público. Gadotti (2008) estipula três condições básicas para um movimento exitoso na alfabetização de jovens e adultos: (i) empenho e organização dos movimentos sociais; (ii) vontade política da administração, nesse ponto está o poder público; e (iii) apoio da sociedade.

A pergunta que foi foco este estudo foi a seguinte: Como está se desenvolvendo a sua relação professor e aluno nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19? A fim de complementar o nosso questionamento, solicitamos aos professores que expusessem os relatos “marcantes” de experiências positivas e negativas. A análise foi desenvolvida na leitura das respostas ancoradas no referencial teórico levantado, e caso seja necessário expor algumas das respostas literalmente, a mesma foi transcrita, citando apenas o bigrama P1 até P12, como fator importante na manutenção do anonimato da fonte.

O respondente P2 apresentou pontos importantes que foram também destacados no referencial teórico, que deixaram claro a importância de uma relação positiva e concreta do professor alfabetizador com seus alunos.

Primeiramente é importante criar o vínculo do afeto. Compreender que educação de adultos vai para além da leitura da palavra. São pessoas recheadas de histórias e de vida que jamais podem ser desprezadas. Neste momento, mais do que nunca, as atividades são balizadas em ações de humanização! Fazer contato com alguém que não fala a muito tempo. Assistir um vídeo de uma música e cantar o trecho que mais chamou atenção.

O período de isolamento social com o fechamento das escolas foi um marco negativo na educação em qualquer nível escolar, não poderia ter sido diferente para os jovens e adultos que, em sua larga maioria, trabalha de dia e estuda a noite, em situações de informalidade ou de subemprego, em especial devido a sua condição de pessoa analfabeta. Os professores alegaram que foi um grande desafio que estão vivendo nesse período. P1 comenta que tem contato com cerca de 50% dos seus alunos, com pouco retorno das atividades que propõe, em especial pelo analfabetismo também familiar e digital, além de “falta de internet; apenas um aparelho celular para o uso de várias pessoas”.

O reconhecimento que estamos vivendo uma período de disruptura social e emocional está claro nas palavras de P4, que procurou tanto o aspecto positivo quanto negativo, mas

conclui e reconhece que o momento requer esse afastamento,

O ponto positivo é que professores e alunos perceberam que a tecnologia é uma ferramenta de extrema importância para o nosso século e sem ela estamos estabilizados, sem fazer avanços necessários. O ponto negativo é a distância, a falta de contato físico, o olho no olho que para a educação esses contatos são de extrema importância.

Este ponto negativo levantado é de extrema importância na relação professor-aluno, quando a perda do olho no olho, do contato direto, de tirar as dúvidas no momento que surgem e que não se acumulam, deixam claro que a sala de aula presencial alavanca uma relação positiva no caminhar do alfabetizante em sua busca de reintegração social via educação.

Uma situação que no pós-pandemia deve ser muito discutida, ou seja, o aumento que poderemos ter nas desigualdades educacionais, e porque não dizer para o caso em estudo, também sociais e econômicas. O professor respondente P5 transparece sua preocupação ao apresentar que “A maioria dos alunos são empregados domésticos, da construção civil e trabalho informal. Muito difícil desenvolver objetivo pedagógico com quem está saindo diariamente das suas casas, com medo da doença é também do desemprego”.

O que verificamos é que o professor está se reinventando, e com a sua forma de ensinar sendo moldada ao tempo, ao espaço e ao seu dia a dia, não deixando ninguém para trás, pois soluções devem ser buscadas, estratégias da arte de ensinar devem ser tentadas. P5 ainda ressalta que “o ponto positivo é que mesmo sendo um grupo de pessoas que ainda não adquiriram a habilidade da leitura e da escrita. Não estamos permitindo romper o vínculo. Usamos o *WhatsApp*. Para ouvir histórias, poesias, relatos, trocar receitas, entre outros.

O espaço da sala de aula é o local de ação do professor, onde atua como uma pessoa que busca construir conhecimento por intermédio da sua relação com seus alunos. P10, reafirma tal situação de fechamento compulsório das escolas, ao retratar que “A ausência do espaço escolar e a interação social são fatores muito prejudicados neste processo”, o que não nos deixam dúvidas. Uma outra visão do comportamento humano com solidariedade, reflexão e aprendizagem foi o que apresentou P12 em sua resposta, porém, refletido nos demais respondentes não citados, um sentimento de impotência por não alcançar os objetivos, estresse, dificuldade de lidar com as tecnologias.

Podemos verificar que os professores alfabetizadores têm a preocupação constante com seus alunos, em especial nas condições atuais que estamos vivendo no mundo. O enfoque da alfabetização deixa de ser pedagógico, passando para um olhar predominantemente

sociológico. Como síntese desta seção podemos citar uma frase de Paulo Freire (2008, p. 23), retirada do seu livro “Pedagogia da Autonomia”, onde esse autor deixa claro que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

A responsabilidade pelo fracasso das pessoas analfabetas e a sua exclusão da sociedade não pode ser totalmente colocada em suas costas. Um conjunto de fatores contribuem para isso nos dias atuais, como: (i) precariedade do sistema de ensino; (ii) infraestrutura de qualidade nas escolas; (iii) um processo lento de alfabetização; (iv) formação específica dos professores para esses alunos; (v) condições materiais de sua existência, a pobreza e estrutura social não igualitária; (vi) dicotomia entre estudo e trabalho; (vii) a escola excludente; (viii) prioridade nos investimentos necessários na Educação de Jovens e Adultos; (ix) falta do envolvimento efetivo da sociedade; e (x) direitos constitucionais negados.

Considerações Finais

A escolha da epígrafe introdutória deste artigo teve uma motivação principal. Quando um poema de 1928 foi o escolhido, que procurou retratar a angústia vivida por uma pessoa entre a sua realidade e o seu sonho, entre o seu pessimismo e até a sua morte. O fracasso que é sentido e demonstrado pelo indivíduo jovem ou adulto analfabeto nas primeiras três linhas do poema, “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. [...]”. Os “desconceitos” que foram listados anteriormente se somam ao não ser nada, pois nunca serão nada e não podem querer mais nada, pois já são adultos e o tempo não volta mais.

O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construídos pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser comprovado pelo número excessivo de pessoas analfabetas ainda neste século. O tema é relevante, mas pouco discutido ou pesquisado. Fala-se e escreve-se sobre grau de alfabetização, mas a raiz do problema que restringe o desenvolvimento da pessoa, lembrando que somos seres sociais e moldados historicamente, incompletos, em constante busca por um lugar ao sol, em um mundo que, no momento, passa por uma das piores fases de sua existência, com o advento de uma emergência sanitária.

A passagem das atividades formais e presenciais para a virtual, em especial na educação de jovens e adultos, infere-se que trará diversas consequências, com um aumento nas

desigualdades educacionais, com tendências da desmotivação desse aluno que trabalha o dia todo, em subemprego e na economia informal, tendo que estudar a noite, em condições não desejadas. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procurarmos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que o contato constante e motivacional com os estudantes deve partir dos professores, atraindo o seu aluno nas mais diversas formas comunicativas, nem que seja por intermédio de trocas de receita de bolo.

A relação professor e o aluno, no caso de jovens e adultos em processo de alfabetização com certeza está prejudicada. A pessoa que procura o caminho da volta aos bancos escolares creem que a educação, como prevista em nossa constituição, é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, e que assim deixarão de ser invisíveis como cidadãos, se qualificando melhor para o trabalho e melhoria social. Uma frase síntese, transcrita do livro “Educação e Mudança” de Paulo Freire (1982), que se encaixa muito bem onde uma pessoa analfabeta deseja chegar: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sobra dos outros”.

Devemos ter, enquanto sociedade, condições de reforçar a busca constante por uma educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira e significativa. O trabalho docente deve ser respaldado com elementos do direito à cidadania e a formação humana, apresentando sempre que por intermédio da educação, mesmo que na atualidade, é o processo que acarreta com certeza uma mudança social tão desejada por qualquer cidadão.

Referências bibliográficas

- Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro. (2018). *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM. <https://acaoeducativa.org.br>
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1999). *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. (2ª ed.). São Paulo: Pioneiras.
- Andrade, A. C. & Moreira, M. S. (2019, julho-novembro). Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: uma questão histórica e política. *Revista FIDES*, Natal, 10(2), 128-139. <http://www.revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/389>
- Barbosa, E. A. & Delagueti, S. (2016). Eu sou analfabeto, e você? Considerações sobre a leitura e compreensão de uma invisibilidade brasileira. In: *Novas fronteiras da Psicologia Social: o que nos aprisiona e o que nos liberta*.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar.
- Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.

Comissão Econômica para a América Latina [Cepal]. (2020). “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales”. *Informe Especial COVID-19*, 1. <https://www.cepal.org>.

Costa, C. K. V. & Bresolin, F. (2019). Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento. *Caderno Intersaberes*, 8(14), 91-105. <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/940>

Fausto, B. *História do Brasil*. (2006). (12ª ed. 1. reimpr.). São Paulo: EdUSP. (Didática, 1).

Ferraro, A. R. (2002, dezembro). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 23(81), 21-47. <http://www.cedes.unicamp.br>

Ferraro, A. R. (2004, janeiro-junho). Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 22(01), 111-126. <http://ced.ufsc.br>

Ferraro, A. R. (2012). *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (21ª ed.) São Paulo: Editora Cortez. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (37ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

Freitag, B. (1984). *Escola, Estado & Sociedade*. (4ª ed. rev.). São Paulo: Moraes.

Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. (Série Educação de Adultos; 1). ISBN: 978-85-60867-05-9.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. (10ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019). *Conheça o Brasil – População: Educação*. <https://educa.ibge.gov.br>

Leão, M. de. (2012, setembro). Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. *Revista Aedos*, 4(11), 602-615.

Lei nº 13.005 (2014, 25 junho). *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, A. (2020). *Tudo sobre EJA: o que é e como funciona?* <https://www.educamaisbrasil.com.br>

Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.ohchr.org>.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://brasil.un.org>.

Paini, L. D., Greco, E. A., Azevedo, A. L., Valino, M. de L. & Gazola, S. (2005). Retratos do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. *Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.* Maringá, PR, 27(2). 223-230. 202-Texto do artigo-798-1-10-20071113.pdf

Rede Comunica Educação. (2020). *10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020*. <https://www.anfope.org.br>

Souza, J. (Org.) (2006). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: EdUFMG.

Vilas Boas, G. B., Holanda, M. J. B. De & Castro, A. C. (2019). Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. *Revista Projeção e Docência*, 10(1), 142-153. <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1378>

Winck, F. (2019). *Analfabetismo funcional entre vestibulandos dos cursos de graduação em Letras, História e Jornalismo*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Santa Cruz do Sul, RS, UNISC.

O desafio da avaliação da aprendizagem a partir da experiência do ensino remoto

Caroline Tavares de Souza Clesar
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
caroline-tavares@uergs.edu.br

Lucia Maria Martins Giraffa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo

O ensino remoto, termo criado para expressar a modalidade de ensino adotada em decorrência da pandemia causada pelo Sars-Cov-2, impactou o sistema escolar mundial, estabelecendo um cenário desafiador que implicou a adoção e adaptação de diferentes formas de ensinar e de aprender. Docentes em todos os níveis escolares precisaram se reinventar para atender às demandas impostas pelo ensino remoto. Assim sendo, a fim de compreender os aspectos desafiadores intrínsecos nesta experiência vivenciada de 2020 até 2022, desenvolvemos uma pesquisa com professores que atuam em cursos de Licenciatura em Matemática, em que delineamos um percurso investigativo no qual foi possível acompanhar a trajetória de um grupo de docentes, de diferentes universidades, ao longo da sua atuação no ensino remoto. Os dados produzidos por meio de entrevistas on-line foram analisados utilizando como método a Análise Textual Discursiva e usando como recorte o desafio da avaliação. Como resultado, categorizamos as experiências docentes em dois grupos: um que não sofreu impactos significativos para adaptar o sistema avaliativo ao migrar para o ensino remoto, pois os docentes trabalhavam com uma perspectiva de avaliação formativa e incremental, com a realização de atividades em grupo, discussões em aula, criação de portfólio, entre outros; e outro que manifestou muita resistência e dificuldades de se adaptar, porque os docentes utilizavam majoritariamente avaliação somativa, apoiada em provas, individuais e sem consulta. Esse segundo grupo demonstrou grande preocupação com a impossibilidade de garantir a originalidade das repostas dos estudantes nas avaliações, bem como utilizou como fonte de organização das provas sites e software para elaborar questões em formato associado à abordagem instrucionista para a realização das suas provas. Assim dizendo, os professores que já adotavam uma abordagem pedagógica mais centrada na aprendizagem dos seus alunos buscaram alternativas de fornecer *feedback* e incentivo ao trabalho colaborativo adaptaram-se mais rápido ao modelo remoto. Já os de abordagem com ênfase desenvolvimentista se ressentiram de poder controlar o processo de avaliação e tiveram mais dificuldades de adaptação ao contexto remoto. Isso independeu do fato de possuírem ou não certa fluência digital. Embora os

professores de ambos os grupos afirmem que a prova não é o melhor instrumento avaliativo, o desafio enfrentado foi de criar mecanismos de avaliação, especialmente de reestruturar essa avaliação de modo que ela permita obter indicadores que acompanhem a construção da aprendizagem de cada estudante.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino remoto; Formação de professores; Profissão docente; Licenciatura em Matemática.

Introdução

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 marcou a história contemporânea e é, sem dúvida, por ora, o evento mais disruptivo que a sociedade contemporânea já tenha presenciado. Muito do que se acreditava fazer parte de um futuro distante, e até mesmo utópico, passou a ser realidade de um dia para o outro (Clesar & Giraffa, 2021). Os ambientes escolares e universitários, centrados prioritariamente em estruturas presenciais, foram forçados a migrar para espaços virtuais até então pouco habitados.

Essa mudança repentina e emergencial, que levou as salas de aula presenciais para o espaço virtual, trouxe consigo inúmeros desafios, tanto para os professores quanto para os estudantes, bem como para as redes de ensino. O impacto do ensino remoto foi proporcional ao preparo e à predisposição dos agentes envolvidos. Aqueles sujeitos que possuíam fluência digital e uma estrutura de equipamentos e internet de qualidade tiveram, de forma geral, uma migração com menos impactos e desafios do que aqueles que não possuíam as competências e os recursos necessários para a atuação nos ambientes virtuais.

Ainda que as instituições tenham tido um papel importante na migração para o ensino remoto e, ao longo de toda a sua duração, o papel do professor na constituição e condução do ensino remoto foi primordial. Segundo Nóvoa (2020, p. 9), “as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas suas aprendizagens”. Além disso, o trabalho colaborativo foi um elemento decisivo para que os professores pudessem dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico (Nóvoa, 2020).

Dentre as dificuldades que professores e estudantes enfrentaram para estudar e ensinar em casa, destacam-se, primeiramente, as inúmeras distrações no ambiente domiciliar. Em segundo lugar, nem todos os professores e estudantes possuíam espaços adequados para realizar as atividades de ensino e aprendizagem e, em terceiro lugar, as limitações de

hardware e acesso à internet (Gusso et al., 2020; Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020).

Nessa mesma lógica, Amaral e Polydoro (2020) também destacam a dimensão socioafetiva que afeta os processos de ensino e de aprendizagem. Quer dizer, não foi uma simples substituição do ensino presencial para soluções on-line, mas sim uma medida emergencial tomada num período de crise sanitária e, em nível nacional, uma das maiores crises dos últimos anos. Portanto, a ansiedade diante da pandemia é um fator que merece destaque e atenção, tanto da parte de estudantes quanto dos demais sujeitos que compõem o ecossistema educacional (Romanini, 2021).

Frente a esse cenário, inúmeros desafios foram postos, dentre eles o processo de avaliação. Professores de todos os níveis, desde a educação básica à superior, tanto professores da rede pública quanto da rede privada, passaram a enfrentar inúmeros desafios nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a avaliação se tornou uma preocupação constante (Fonseca, 2021).

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa de doutoramento¹, a qual acompanhou professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática, de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul (RS), no sul do Brasil, durante o estabelecimento do ensino remoto até o retorno ao que denominamos “novo presencial”. Foram observados aspectos relacionados à formação docente para atuar em ambientes on-line, a escolhas/elaboração de materiais, à infraestrutura lógica disponibilizadas, a práticas pedagógicas adotadas e à questão da avaliação, foco deste artigo. Assim sendo, o recorte escolhido para apresentar aqui teve como objetivos: compreender as concepções dos participantes da pesquisa acerca da avaliação, analisar as estratégias avaliativas utilizadas durante o ensino remoto e identificar as possíveis mudanças realizadas, nas suas concepções, no retorno ao ensino presencial.

Procedimentos Metodológicos

A investigação de cunho fenomenológico, de abordagem qualitativa foi apoiada por um Estudo de Caso (Lüdke & André, 1986). A pesquisa de campo foi realizada com os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições de

¹ A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ensino Superior (IES) públicas, de capital privado² e as comunitárias³ do estado do Rio Grande do Sul que atuaram no ensino remoto, por meio da realização de um percurso investigativo realizado de outubro de 2020 a abril de 2022. Utilizou-se como método de análise de dados a Análise Textual Discursiva⁴ (Moraes & Galiuzzi, 2014).

Os participantes da pesquisa foram selecionados com base no método de amostragem *Snowball*⁵, partindo-se de um grupo inicial de quinze docentes e concluindo a pesquisa com onze participantes. Outrossim, buscando manter o anonimato dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa qualitativa, para representar as contribuições dos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios associados a matemáticos e matemáticas famosos.

Resultados e Discussões

O processo de análise de dados seguiu as etapas previstas na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme descrito por Moraes e Galiuzzi (2014), culminando na elaboração de três categorias emergentes de análise, sendo elas: **Concepções acerca da avaliação**, que buscou compreender as concepções que os participantes da pesquisa possuíam acerca da avaliação; **Estratégias avaliativas no ensino remoto**, que analisou as estratégias elaboradas pelos participantes da pesquisa para a avaliação da aprendizagem dos estudantes por meio de plataformas e ferramentas on-line; e **A avaliação no retorno ao “novo presencial”**⁶ que visou identificar as possíveis mudanças ocasionadas no processo avaliativo em decorrência das experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa durante o ensino remoto.

Concepções acerca da avaliação

Os participantes da pesquisa se classificam em dois grupos: o grupo de professores da área do ensino de Matemática e o grupo de professores da área de Matemática Pura, Aplicada e Engenharias. Algumas diferenças ficaram bastante evidentes nos relatos dos professores de

² Criada por uma empresa, uma cooperativa, uma fundação privada, ou uma associação.

³ Termo usado no Brasil para as instituições são as que não têm finalidades lucrativas e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional.

⁴ A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.

⁵ A técnica metodológica *Snowball* (bola de neve) é caracterizada pela indicação de novos participantes para a pesquisa pelos próprios participantes até chegar ao ponto de saturação.

⁶ Termo que cunhamos para representar o retorno à presencialidade modificado e afetado pela experiência vivida no remoto.

cada grupo. De um lado temos os professores que atuam no ensino e que trabalham com a avaliação de forma contínua, utilizando diversos instrumentos avaliativos. De outro estão os professores das áreas específicas da Matemática que, embora nos relatos critiquem a avaliação no formato “prova”, afirmam não saber outra forma de avaliar que não considere a mais tradicional: a realização de uma prova individual e sem consulta.

Nesse contexto, o relato do professor Henri, ainda que bastante extenso, é muito significativo e reflete a compreensão da avaliação por parte dos professores das áreas específicas, os quais entendem que a prova não é um instrumento justo, mas é o instrumento possível, tendo em vista alguns fatores limitantes de outras formas de avaliação, como o número de estudantes por turma e o currículo.

Esse é o grande problema, porque avaliar, **avaliação é algo que tu precisas conhecer a pessoa.** Aí tu trabalhas com 60 alunos. (...) Por isso que eu digo, a prova ainda é a ferramenta mais utilizada, por causa das turmas grandes, ela não é o ideal. A avaliação precisa olhar a pessoa no olho, conversando, poder fazer uma pergunta e o aluno aceitar que a pergunta não tem sentido de ofender, apenas de fazer com que ele pense no que está fazendo. Ou seja, “tu fizeste isso aqui, mas porque tu fizeste isso aqui?”, “Olha o absurdo do que tu escreveste aqui”. Mas isso tu não consegues numa prova, não é o mesmo. Só que para isso é preciso turmas menores, e a avaliação também tem que estar vinculada ao teu ensino, à forma como tu ensinas. Não adianta nada tu fazeres uma prova, deu uma nota, pronto acabou, tu foste punido. Não, vou precisar retomar isso, vou precisar discutir com o aluno os erros e reconstruir, e voltar atrás em alguns elementos e a gente é meio, além do número de alunos, nós somos pressionados por um cronograma que dificulta essa história de ir e voltar. (...) Eu tenho que cumprir o cronograma. Então, a gente é obrigado a passar por cima da avaliação. Nossa avaliação é punitiva, infelizmente ela é punitiva. Como melhorar? Não sei. Eu tenho, eu tenho assistido a muitas coisas, não têm me satisfeito. O que eu estava experimentando no presencial eram os trabalhos no fim de aula, cansa um pouco, pesa né? Assim que eu vencias algum conteúdo eu dizia pra eles “na aula seguinte nós vamos fazer um exercício de 15 minutos no final da aula sobre esse tema”. Então, isso até motivava eles a acompanhar, né? Não deixavam para estudar só para a prova. Então, isso tinha uns, sei lá, uns 20 por cento da nota, eu não lembro agora, faz tanto tempo esse tipo de coisa. Então, eles faziam uns 10, 12 exercícios ao longo do semestre, eu tirava uma boa quantidade, porque, às vezes, o aluno não está presente, então, sei lá, eu fazia uns 10 e o consideravam uns 7, formava uma parte da nota. **Mas ainda assim tem a prova, e a prova é punitiva, mas não tem como substituir hoje, na forma como estamos trabalhando.** Depende da disciplina, tem áreas e áreas, mas na Matemática acho muito difícil. **Eles têm uma habilidade que eles têm que demonstrar que eles aprenderam.** Só se eu fizer seminário, aluno por aluno, aquela famosa prova oral né, vai para o quadro e faz para mim, eu acho mais terrível ainda. (Henri, 2021).

Por certo, as inquietações apresentadas pelo professor Henri não são oriundas da pandemia,

as dificuldades encontradas no campo da avaliação da aprendizagem são históricas. Um estudo de 2003, realizado pela Bernardete Gatti, já apontava que não existe uma maneira universal, única ou melhor para avaliar os estudantes e corroborava o apontamento do professor Henri, ao afirmar que a avaliação deve ser bem fundamentada na filosofia de ensino do professor. De acordo com a autora:

As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação. Analisando dados de pesquisas com professores, nota-se que varia o grau em que estes usam as provas como meio de ensino e também de aprendizagem, como forma de obter informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento escolar dos alunos e sobre seu próprio processo de ensino. Na verdade, poucos têm em mente estas questões, ficando a avaliação restrita apenas a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados. (Gatti, 2003, p. 100).

Na mesma lógica, Vasconcellos (2005) já apontava que a prova é uma forma de atribuir nota para o estudante e que a nota, por sua vez, era apenas uma maneira de avaliar, porém não a única. Exemplificando, num esquema matemático de conjuntos, podemos inferir a Avaliação como sendo um conjunto no qual a Nota está contida, sendo essa um subconjunto no qual a Prova está contida (figura 1), e essa ilustração elucida quão pequena é a prova dentro do universo da avaliação.

Figura 1 - Avaliação x Nota x Prova



Data. Autoras (2022) adaptado de Vasconcellos (2005).

Isto posto, não significa que a prova seja a vilã e que ela não possa fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, desde que, de fato, ela esteja intrinsecamente relacionada com ambos os processos, com o aprender e, indissociavelmente, com o ensinar. Nesse contexto, a fala da professora Mary, que pertence ao grupo de professores da área do ensino, elucida

essas questões.

A avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. Quando se pensa esse processo na perspectiva da construção do conhecimento, na avaliação não tem prova. Bem, claro, não tem prova no sentido de prova como se olha hoje a prova. A questão do “se lá na lista de exercícios eu coloquei $3x+2=10$, na prova eu vou colocar $5x-7=15$ ”. Esse é o sentido de avaliação na perspectiva tradicional, **na perspectiva da construção do conhecimento a avaliação é processo.** E, se avaliação é processo, ela tem que buscar o João lá onde o João está hoje e avaliar os seus avanços. Isso inclui uma questão que eu trabalho e considero fundamental em todos os níveis, que é a questão da inclusão. (Mary, 2021).

Em outras palavras, a professora resgata o mesmo ponto destacado por Gatti (2003) acerca da relação entre a avaliação e a filosofia de ensino adotada pelo professor. Ora, se o professor trabalha a partir da perspectiva tradicional, a sua avaliação irá refletir essa metodologia de ensino. Em contrapartida, o professor que trabalha na perspectiva da construção do conhecimento, mesmo que utilize a prova como um instrumento de avaliação, a utilizará sob esse viés.

Estratégias avaliativas no ensino remoto

Durante o ensino remoto, os professores precisaram criar estratégias avaliativas para adaptar as avaliações utilizadas no ensino presencial. E, nesse sentido, os professores que já trabalhavam na perspectiva da construção do conhecimento, tendo a avaliação como um processo contínuo, não apresentaram muitas dificuldades de readaptar a avaliação para os ambientes on-line.

Eles tinham que fazer justamente isso, leituras, reflexões sobre alguns textos, se posicionar sobre alguns aspectos de metodologia de pesquisa e elaborar o seu projeto. Então eu consegui fazer essa conversa individual, fiz dois encontros individuais, um com todo mundo junto, depois cada um fez dois individuais. **Então foi muito proveitoso, porque a avaliação era isso**, era uma parte: um percentual menor é por essas atividades ao longo do semestre e a parte principal era o projeto. (Agnesi, 2020).

Já para os professores que utilizavam a prova como o único ou o maior instrumento avaliativo, foram necessárias adaptações, não no sentido de dificultar a realização da atividade para o aluno, mas que a avaliação atingisse o objetivo de analisar a aprendizagem do estudante e que pudesse servir de parâmetro para o seguimento da disciplina e para o planejamento das estratégias de ensino.

A avaliação eu fui aprimorando a cada semestre. Então nesse último semestre eu tive um pouco menos de plágio, no sentido de que eu consegui criar algumas estratégias, usando banco de questão, questões aleatórias e aí, claro, também depende da disciplina. Por exemplo, na disciplina de cálculo 3, o problema não é nem o plágio, não é eles se conversarem entre si. O problema é que eles usam programas para resolver as questões. E existem hoje programas que inclusive fazem o desenvolvimento. Enfim, eu já tinha ao longo desses quatro semestres, aos poucos, eu digo aos poucos, porque a gente não consegue sentar e modelar toda uma aula, não consegue ter tempo para fazer um mega banco de questões do nada. Eu fui criando mais questões a cada semestre, e, no quarto semestre, eu já tinha um banco de questões bem razoável que permitia em todas as avaliações ter, enfim, questões com uma característica que obrigasse a ter uma modelagem antes de poder botar num software. Então eu aboli um pouco alguns tipos de questões. Aprendi um pouco o que o software fazia, fui obrigada a estudar isso. Que é um problema que eu não tenho na prova presencial, porque eles não têm acesso ao computador. Então eu fui lá, aprendi os dois softwares, que são os mais comuns aos que eles usam. Entendi o que aqueles programas faziam e tentei elaborar questões que eles precisavam ter uma modelagem, para poder inserir no software. **Então, fui obrigada a adaptar algumas avaliações.** E aí, claro, nesse último semestre, eu acho que a coisa estava mais próxima do ideal. Se eu fosse fazer para sempre assim. Porque, claro, fui evoluindo. Uma curva de aprendizado aí de quatro semestres. (Emmy, 2021).

A fala da professora Emmy reflete os movimentos feitos por muitos dos participantes da pesquisa que precisaram adaptar seus instrumentos avaliativos e, conseqüentemente, ajustar o foco do que estava sendo avaliado. Se antes se avaliava o desenvolvimento de um cálculo, agora passou a se enfatizar a compreensão e a modelagem de um problema matemático.

Fonseca (2021) destaca que o papel do professor e da avaliação foram modificados pela experiência do ensino remoto, tendo em vista que os estudantes passaram a ter acesso a todo e qualquer tipo de informação e recurso, inclusive durante a realização de atividades avaliativas. Sendo assim, a avaliação tradicional, no modelo de prova, precisou avançar para além da estrutura previamente organizada do ensino tradicional presencial. (Fonseca, 2021).

Além das mudanças inerentes aos instrumentos como a prova, alguns professores passaram a integrar outros elementos avaliativos na sua prática docente, tendo em vista as inúmeras possibilidades proporcionadas pelos ambientes on-line.

Eu, por exemplo, as minhas atividades avaliativas, fora a prova, elas eram a maioria presenciais. Às vezes eu dava um trabalho para entregar, normalmente eram atividades em grupo, em sala de aula. Então, agora, com a pandemia, eu tenho usado outras atividades avaliativas fora a prova. **Então eu tenho usado os Quizizz, o Moodle, salas de entrega.** (...) Então eu tenho feito

algumas atividades também, em que eles têm que usar a máquina para resolver. Eu dou um desafio que eles têm que fazer no Excel, usar um programinha para resolver. Nesse lado está muito bom. (Henri, 2022).

Antes eu usava bastante o Kahoot, daí descobri o Quizizz, que, para nós da matemática, é bem mais amistoso porque dá para colocar as equações matemáticas, tanto na questão quanto nos itens de resposta, né. E aí isso é mais rápido, né, mais ágil, e eles adoram. Continuo adorando jogar os joguinhos, o Geogebra Classroom também, até na turma de Cálculo 1 eu fiz uma atividade antes de uma avaliação usando o Geogebra Classroom e no final da atividade uma aluna falou assim: “Nossa professora, como foi bom, porque deu para entender melhor o que eu não estava entendendo”. (Sophie, 2021).

Em consonância com os relatos, Dalto, Silva e Borssoi (2022) destacam que a impossibilidade de que instrumentos tradicionais de avaliação fossem utilizados, como a prova escrita individual, realizada sob a supervisão integral de um professor, fez com que os professores saíssem da sua zona de conforto e se vissem numa situação na qual emergiram novas formas de avaliar. Em outras palavras, a imersão nos ambientes de ensino e aprendizagem on-line impulsionou aqueles professores que tinham o desejo de inovar, mas que talvez não soubessem como nem por onde começar, e a duração do ensino remoto, que no ensino superior no Brasil durou cerca de quatro semestre, permitiu um aprimoramento das ferramentas e recursos utilizados.

Enfim eu acho que, **eu senti, sim, mais desenvoltura e com isso me deu mais segurança para me aventurar em novas habilidades**. Então comecei a explorar mais ferramentas do Moodle para fazer questionários, né, que no semestre passado eu fazia os questionários sempre com as questões aquelas de ou de múltipla escolha ou aquelas de dissertação. Agora já descobri outras coisas e aí já vai ficando mais interessante e, também, com isso vai aprimorando, assim... **eu senti um aprimoramento nas avaliações**. (Sophie, 2021).

Nesse sentido, esse aprimoramento, apontado pela professora Sophie, ocorreu em virtude da necessidade, e todas as novas experiências avaliativas foram significativas porque proporcionaram uma experiência “mão na massa”, isto é, os professores precisaram ser agentes ativos nesse processo. Mas, para que essas mudanças não se tornem apenas uma lembrança do período pandêmico, é preciso garantir aos professores o que Modelski e Giraffa (2022) definiram como espaços de experimentação pedagógica (EPP).

(...) entendem-se como espaços de experimentação pedagógica (EEP) os espaços estrategicamente pensados para que os docentes possam se encontrar, a fim de compartilhar experiências, testar e aprender recursos, apresentar ideias, entre outras possibilidades. Esses espaços podem ser físicos e virtuais, desde que permitam que o docente tenha liberdade, isto é,

tenha voz para colocar suas dúvidas, suas expectativas e suas necessidades. (Modelski & Giraffa, 2022, p. 15).

Isto posto, o trabalho colaborativo, que teve seu papel de destaque durante o período do ensino remoto, precisa não apenas ser mantido, como também ser aprimorado em EEP. Ou seja, é preciso garantir que os professores possam permanecer trabalhando em rede, compartilhando suas experiências, experimentando novos recursos e estratégias avaliativas, trocando ideias, de modo a se permitirem ousar sem medo de errar, sem medo de recomeçar. Ou seja, é necessário investir na cultura da experimentação na profissão docente, para que as experiências vivenciadas ao longo do ensino remoto sejam solidificadas no “novo presencial”.

A avaliação no retorno ao “novo presencial”

O ato de avaliar traz consigo uma dificuldade inerente à profissão docente, tanto no período pré-pandêmico quanto no período do ensino remoto e pós-pandêmico. Paschoalino, Ramalho e Queiroz (2020) afirmam que a avaliação sempre constitui um desafio da profissão docente, tendo em vista que o ato de avaliar pressupõe escolhas que, na maior parte das vezes, não dependem do professor, mas que estão entrelaçadas pelas políticas públicas. Wachowicz (2006) destaca a complexidade da aprendizagem, ao enfatizar que a aprendizagem acontece em um tempo que é contínuo, enquanto a avaliação se dá em um tempo discreto, no momento exato em que se faz representar, e destaca que o processo é mais importante que o produto.

Essa dificuldade em avaliar foi evidenciada na fala de inúmeros participantes da pesquisa durante todo o percurso investigativo, desde as primeiras entrevistas, em 2020, até as entrevistas realizadas no retorno ao “novo presencial”, como ilustrado na fala da professora Hedy:

Uma dificuldade assim que a gente já tinha e acho que é algo que fica e continua, independentemente do estilo que a gente esteja, é a **dificuldade de avaliar**. Então, assim, como é difícil avaliar, o quanto a gente não sabe a melhor forma de avaliar no presencial, e também não se sabe a melhor forma de avaliar no on-line. Então, assim, o quanto a avaliação realmente é algo que a gente, como professor, tem que evoluir muito ainda, a gente como instituição, como academia, enfim, a gente que pensa em educação, **o quanto a gente precisa evoluir em como avaliar da melhor forma**, tanto pelo que se fez na pandemia quanto pelo que está se fazendo ou se tentando fazer agora pós pandemia. Então, o quanto a gente precisa ainda crescer muito nesse, nesse item assim. (Hedy, 2022).

Por conseguinte, o retorno ao “novo presencial” também trouxe dificuldades no campo da avaliação. Os professores retornaram ao espaço presencial, contudo eles não eram mais os mesmos, tampouco seus estudantes, e com isso os processos de ensino e aprendizagem, e consequentemente de avaliação, também não poderiam ser os mesmos.

Nas disciplinas de calouros a gente (grupo de professores que atua em disciplinas em comum) tem optado por fazer provas um pouco mais tradicionais, digamos assim, até porque eles ficaram muito tempo sem avaliação e tudo mais. Então foi uma escolha do grupo de professores de fazer mais assim, a gente já fazia os trabalhos em grupo para eles, até para eles interagirem, formarem grupos de estudo, enfim, fazerem as amizades ali, **e as provas a gente, é claro, a gente flexibilizou de certa forma, uma consulta**, mas continua sendo o individual, no horário de aula etc. Para os alunos do terceiro semestre, eu estou fazendo as avaliações todas em duas partes. Uma parte que é que eles fazem em aula, digamos assim. **Uma parte de conceitos básicos em aula sem consulta, mas uma parte bem mais simples, mais direta. E uma segunda parte, que é 40% ou 50% da nota, que é mais aprofundada um pouco, com problemas mais aplicados.** Então, qual é a minha ideia? É trazer o melhor dos dois mundos, porque, por um lado, dependendo do tipo de conteúdo, que é o caso da matemática quando ela fica um pouco mais avançada, em 1 hora e meia tu não consegue fazer uma avaliação boa, por quê? Porque tu precisas simplificar muitos problemas, senão fica uma questão muito longa ou então tu tens que fazer vários pequenos problemas, ou então tu fazes uma questão com muitas letras e elas estão encadeadas, eles erram a primeira, vão errando tudo, não é uma coisa simples, acaba que tu não avalia tão bem. E aí isso eu percebi no remoto assim, eu podia, tá, por um lado era ruim porque eu não conseguia verificar tão bem assim a autoria, mas por outro lado, eu podia fazer, como eles tinham tempo, eles podiam consultar, eu podia fazer uns problemas mais legais, mais interessantes. Então, com mais reflexão sobre as coisas. E isso eu sinto falta. **Então, eu estou tentando pegar o melhor dos dois mundos.** Por um lado, é importante que eles tenham aquele momento individual ali, em que eu verifico aquele conjunto mínimo de informações que eles têm que saber, até para fazer a segunda parte. Então, eu verifico ali, digamos assim, aqueles alunos que estão estudando, que estão cientes do que foi feito na aula etc. E abordo ali, de uma forma um pouco mais superficial, mas mais direta, os conceitos básicos. E aí, depois sim, pego aquele mundo lá do remoto que eu consigo fazer um ou dois problemas um pouquinho mais elaborados. Daí eu faço, então, a avaliação parte 1 e parte 2. E aí uma parte em aula e a outra parte é para entregar na próxima aula ou na próxima semana, enfim. Então, de certa forma, eu estou tentando, nessas turmas de terceiro semestre, pegar um pouquinho o melhor dos dois mundos assim. (Emmy, 2022).

A professora Emmy aponta para esse “novo normal”, que não é um simples retorno ao presencial que tínhamos em 2019, mas que integra elementos construídos a partir da imersão vivenciada ao longo de dois anos em que o ensino remoto foi uma realidade no ensino superior brasileiro. Esse período de retorno é também um período bastante intenso,

em que muitas ressignificações precisam ser feitas, no qual o professor precisa ocupar seu papel reflexivo, no qual suas escolhas estejam pautadas numa análise crítica e na experimentação própria dos novos tempos.

Considerações Finais

A pandemia viabilizou uma oportunidade de intensa reflexão e necessidade de adaptação em curto espaço de tempo, o que oportunizou (não necessariamente garantiu) a ressignificação das práticas docentes. A avaliação sempre foi um desafio para os processos de ensino e de aprendizagem e, neste período de ensino remoto, precisou ser repensada e adaptada para as novas realidades. Embora os desafios de avaliar no ensino remoto tenham sido distintos para os professores, especialmente de acordo com suas concepções pedagógicas e das próprias experiências pregressas ao ensino remoto, todos os professores foram desafiados a refletir acerca do processo de avaliação. Uns saíram transformados e outros permaneceram com certa reserva no tocante à mudança de sua concepção relacionada a avaliação para aprendizagem em vez de avaliar a aprendizagem.

O retorno ao “novo presencial” traz consigo novos desafios, tendo em vista que o mundo pós-pandêmico não é o mesmo que tínhamos em 2019, da mesma maneira que nossos ambientes educacionais e todos aqueles que compõem o ecossistema educacional também não são. Desse modo, é imprescindível que novas formas de ensinar, aprender e de avaliar sejam consideradas. Os estudos que temos feito nos permitem afirmar que, ainda que em graus distintos, todos aqueles que experienciaram o ensino remoto se permitiram experimentar, revisitaram criticamente seus instrumentos e processos avaliativos e estavam dispostos a aprender, não são mais os mesmos docentes. A imersão nos ambientes, a experimentação que lhes ofertou a possibilidade de errar, refazer, ajustar e aprender (!) proporcionou elementos para a criação de uma “nova cultura docente”.

Quais os reflexos dessa incipiente “nova cultura”? Por quanto tempo os efeitos dessa “mudança” irão se perpetuar? Não sabemos. Isso o tempo e as pesquisas irão nos dizer. O que desejamos acreditar é que não somos mais os mesmos e que as experiências oriundas da pandemia da COVID-19 seja mote para reflexões que nos levem à melhoria dos processos educacionais, refletindo uma mudança epistemológica nas nossas concepções do papel docente, da Educação e da nossa humanidade.

Referências bibliográficas

- Amaral, E., & Polydoro, S. (2020). Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. *Linha mestra*, 14(41a), 52-62.
- Clesar, C. T. de S., & Giraffa, L. M. M. (2021). Aprendizagens Vivenciadas Por Professores Que Atuam Em Cursos De Licenciatura Em Matemática No Contexto Do Ensino Remoto Emergencial. *Humanidades & Inovação*, 8(41), 89-105.
- Dalto, J. O., Silva, K. A. P. da, & Borssoi, A. H. (2022). Práticas avaliativas em uma disciplina de Cálculo Diferencial e Integral no contexto remoto: aspectos evidenciados. *Revista De Educação Matemática*, 19, e022038.
- Fonseca, I. B. (2021). Ensino superior: reflexões sobre a avaliação no ensino remoto. *Educação E Ensino Superior Online*, 1(1), p.23–31.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (27), 97–114.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., ... & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).
- Modelski, D., & Giraffa, L. M. M. (2022). *Espaço de experimentação para formação docente*. Ponta Grossa: Texto e Contexto.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. do C. (2014). *Análise Textual Discursiva* (2a ed). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3), 8-12.
- Paschoalino, J. B. D. Q., Ramalho, M. L., Queiroz, V. C. B. D. (2020). Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. *Revista LABOR*, Fortaleza (CE), 23(1), 113-130.
- Romanini, M. (2021). “E agora, o que eu faço?”: reflexões sobre os efeitos da pandemia na vida e saúde mental de estudantes universitárias/os em início, meio e final de curso. *Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde*, 4(2).
- Vasconcellos, C. (2005). *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar* (15a ed.). São Paulo: Libertad.
- Wachowicz, L. A. (2006). Avaliação e aprendizagem. *Lições de didática*, 4.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspende aulas sem parar de aprender: a política de gerenciamento de emergências educacionais da China no surto de COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (3), 55.

Análise da trajetória política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil: em busca de Justiça Social

*BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli¹
MENDES, Enicéia Gonçalves²
SANTOS, Vivian³
SEBIN, Bruna Raffaini⁴*

Resumo

Este estudo objetivou analisar os principais documentos publicados pelo governo federal, o qual denota a trajetória política de educação especial e inclusiva desde 2007 até 2021. Para ancorar a análise dos textos políticos e vozes que o representaram este estudo se fundamentou na Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) como meio de analisa-las no contexto das políticas de educação especial e inclusiva em âmbito brasileiro. Mediante princípios norteadores desta abordagem é que eles emergem por meio de vários aparelhos da sociedade os quais exercem dispositivos de poder em cada uma de suas esferas públicas e/ou privadas. Utilizou-se a abordagem da trajetória a qual captou as formas pelas quais as políticas evoluem se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências. Os principais resultados indicaram a democratização no governo Lula/Dilma até o enfraquecimento e desregulamentação da educação inclusiva, no governo Bolsonaro. Notou-se no início do segundo mandato do governo Lula (2007-2010) a intensificação do discurso sobre inclusão nos espaços escolares e a redefinição do AEE como dispositivo de efetivação da perspectiva inclusiva. Enfocou que as mudanças ocorreram em meio a disputas, entraves, reflexões, dúvidas e resistências dos atores políticos em prol da radicalização da política de escolarização compulsória em classe comum pela via do movimento todos pela educação. Por outro lado, no final do segundo mandato do presidente Lula, observou-se dispositivos legais que reproduziram textos políticos em prol da manutenção de convênios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, embora deveriam ter caráter pedagógico, entretanto, sem prejuízo de outras parcerias, efetivadas entre as instituições especializadas que mantinham os Centros de AEE e os demais órgãos públicos da saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, dentre outros. No final do mandato da presidenta Dilma (2011-2015) houve militância em defesa da igualdade de oportunidades em prol das minorias, empoderamento do povo e defesa do Estado como responsável em atingir metas. Posteriormente, com o enfraquecimento e *impeachment* do governo petista, sendo o Brasil governado por Temer (2016-2019) deparou-se com a era da polarização, sendo reafirmado com o advento do governo Bolsonaro (2019-2022) momento em que a direita reproduziu o conservadorismo do discurso aversivo ao Partido dos Trabalhadores (PT). Enfim, os reflexos do governo atual enfatizam uma reinterpretação da política representada por uma parcela populacional autoritária, a qual desconsidera os avanços históricos, alcançados pela política inaugurada no governo anterior. O atual governo reforça, ainda, que leitores e beneficiários da política reproduzam discursos ingênuos, despidos de sentido ao passo de negar a opressão, mas sobretudo, as desigualdades sociais vivenciadas.

¹ Doutora em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) E-mail: anapaula.cantarellibranco@gmail.com

² Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos

³ Doutora em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

⁴ Mestre em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Palavras-chave: Análise de Políticas Nacionais. Abordagem do Ciclo de Políticas. Educação Especial. Filantropia. Justiça Social.

Introdução

A política de educação especial passou por diversos movimentos, e na última metade do século XX foi marcada pela reforma do estado que atendeu a lógica do capitalismo e se estagnou com a crise estrutural. Sendo a escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial colocada historicamente num lugar de invisibilidade, na atualidade a escola vem sendo interrogada pela sociedade a promover justiça social, pois movimentos políticos ideológicos de disputa reproduzem uma lógica de exclusão desses e de outros alunos vulneráveis da escola.

Assim, ainda que ancoradas em disputas reproduzidas no século XXI, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva ganharam visibilidade no cenário brasileiro, mesmo marcadas por discursos antagônicos que tendenciam para a terceirização, reforçam o papel da filantropia deste segmento. Em meio a este cenário, conjecturado por tamanhas contradições, o compromisso ético político pela comunidade estudiosa é profícuo em prol de um discurso que propague a garantia de educação para todos.

A fim de rompermos com o paradoxo inclusão/exclusão, é relevante pensarmos numa sociedade inclusiva de modo a acolher os estudantes do público-alvo da educação especial⁵ e oferecer-lhes recursos necessários sejam eles físicos, materiais, humanos, sociais e legais; e em conjunto com os diversos setores sociais a fim de garantir direito a serviços que : “[...] requerem maior planejamento a médio e longo prazo. No entanto, todos devem ser disponibilizados, caso se pretenda alcançar uma **sociedade justa e democrática**” (Capellini & Mendes, 1995, p.16) [grifo nosso].

Para se garantir o ingresso, permanência, participação e aprendizagem de alunos da educação especial, Mendes (2010, p. 106-107) postula que “[...] a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas”. O percurso histórico da Educação Especial no Brasil evidencia violação

⁵ Utilizou-se denominação do PAEE a partir da Resolução nº 04/2009 ao estabelecer: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

de aspectos legais no âmbito da convivência democrática, como também, aponta para a importância de uma educação mais inclusiva levando em conta os princípios da justiça social com vistas a romper barreiras atitudinais no que tange a democratização no cerne das convivências sociais com a tônica na valorização das diferenças (Pletsch, et al., 2018).

Com o advento da política de inclusão escolar, implementada pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Especial, a denominada de Programa Educação Inclusiva – Direito à diversidade (PEI-DD) teve o seu discurso disseminado com promessas de que transformaria os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos ao assumirem papel de descentralização governamental desta política. A fim regulamentar PEI_DD houve, em 2008, a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerado como marco regulatório da inclusão escolar e pois repercutiu nos sistemas de ensino que excluía pessoas pertencentes a diferente padrão homogeneizador⁶. Este documento atrelado aos dispositivos da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) atribuiu nova concepção para a Pessoa com Deficiência (PCD) na interlocução com o seu meio social cujo avanço impactou em mudanças epistemológicas significativas. A tônica agora está imbuída nas lutas sociais pelos avanços dos estudantes de modo a proporcionar a qualidade das políticas públicas (Brasil, 2008a).

No mesmo ano, de 2008, foi aprovado o Decreto 6.571/2008 (Brasil, 2008b) que definia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar disposto aos estudantes PAEE, com financiamento proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Os alunos que estavam matriculados e frequentando a classe comum da educação básica e o AEE passaram a contar com dupla matrícula para efeito do sistema receber recursos do FUNDEB (Brasil, 2009a).

No mesmo ano, a aprovação do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009b), ratificou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e destacou, em seu Art.24, o estabelecimento do direito a um sistema educacional inclusivo que assegura a todas as pessoas com deficiência o acesso a escolarização gratuita, de qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas.

Diante deste aporte legal, questiona-se de que maneira as políticas de educação inclusiva

⁶ Conceito utilizado pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação (1996) para caracterizar os alunos que apresentavam padrões esperados e que, portanto, havia possibilidade de avançarem.

irão promover justiça social uma vez que as políticas governamentais no âmbito federal mais atuais, vem sofrendo desregulamentação e, conseqüentemente, ecoam vozes autoritárias em favor da segregação da população alvo da educação especial? O objetivo deste estudo foi o de analisar a trajetória de publicação dos principais documentos do governo federal que teceram textos que se referem a política de educação especial e inclusiva de 2007 até 2021.

Aporte Metodológico

Para ancorar a análise dos textos políticos e vozes que o representaram este estudo se fundamentou na Abordagem do Ciclo de Políticas⁷ (*Policy Cycle Approach*) como meio de analisa-las no contexto das políticas de educação especial e inclusiva em âmbito brasileiro. Mediante princípios norteadores desta abordagem é que eles emergem por meio de vários aparelhos da sociedade os quais exercem dispositivos de poder em cada uma de suas esferas públicas e/ou privadas (Bowe, et al., 1992; Ball & Mainardes, 2011; Mainardes, 2006).

O contexto da produção de texto, conceitualmente, está atrelado à linguagem que emana do interesse público como um todo. Portanto, um texto político é influenciado por algumas pautas e representa determinadas vozes. Logo, o desenho de uma política é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação, a partir de seus valores éticos (Ball, 1990).

Para Ball (1995) a política pode ser entendida por duas vertentes, sendo a política como texto e a política como discurso acontecendo simultaneamente.

O discurso é concebido como uma parcela concernente a política, o qual serve tanto como instrumento, efeito, obstáculo, resistência, como também um ponto de partida para uma estratégia de oposição. Composto por vozes diversas, entretanto, são consideradas apenas algumas delas, que possuem relevância ou autoridade (Ball, 1995).

Em relação à política como texto, Ball (1995) defende que sua representação tem origem a partir de compromissos, disputas, interpretações e reinterpretções de políticas autoritárias, sendo, então, decodificada por meio das interpretações e conhecimento dos atores envolvendo às suas histórias, contextos, experiências, recursos e habilidades.

Para compor uma análise crítica da política de educação especial existente, utilizou-se a

⁷ Esta abordagem é postulada por uma vertente complexa e contraditória da política educacional, em que caracteriza os processos micropolíticos, bem como a ação dos profissionais relacionada às políticas de níveis locais e orienta para a necessidade em articularem-se aos processos macro e micro no contexto com vistas à análise das políticas educacionais (Mainardes, 2006).

“abordagem da trajetória” a qual [...] capta as formas pelas quais as políticas evoluem se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (p.38). Nesse sentido, a análise a seguir é composta por um percurso cronológico do contexto da produção de textos das políticas de educação especial no Brasil desde a segundo mandato do presidente Lula, Dilma até o início do governo Bolsonaro.

Do Percurso Inclusivo Ao (Des) Governo – (2007-2021)

O Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foram lançados na segunda gestão do governo Lula (2007-2010) corroborando com a proposta da educação inclusiva tendo em vista os níveis de modalidades de ensino, medidas de apoio e infraestrutura cuja tônica foi o monitoramento do acesso escolar a partir do Benefício de Prestação Continuada (Brasil, 2007c)⁸.

A partir do PDE (2007), foram feitas as transferências voluntárias aos entes federados, bem como a assistência técnica proveniente do MEC/FNDE atrelada ao “Plano de Metas Todos pela Educação”, dentre os quais afirmaram compromissos com a inclusão escolar, como também à elaboração do Plano de Ações Articuladas-PAR⁹. O PAR, anualmente, era calcado no diagnóstico participativo cujos instrumentos de avaliação de campo visava o compartilhamento do sistema educacional a partir de quatro dimensões tais como: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e dos profissionais de serviço; 3) apoio escolar; 4) práticas pedagógicas; 5) avaliação; 6) infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, 2007a).

Destaca-se, entretanto, que o PDE não foi proveniente de um movimento democrático acerca da ampliação do discurso agregado por diferentes atores na figura de profissionais da educação e entidades sindicais participativas (Voss, 2011).

De fato, o ano de 2007 foi marcado por diversas reformas educacionais em todo território nacional, e diversos decretos foram redigidos cujo teor alterou a conjuntura de organização e gestão da educação brasileira (Voss, 2011).

No âmbito da Política de Educação Especial houve a instituição do Programa de

⁸ O BPC é um benefício da assistência social no Brasil, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei 8.742 de 1993) que em seu artigo 20 prevê uma renda de um salário-mínimo para idosos e pessoas com deficiência que não possam se manter e não possam ser mantidos por suas famílias (Brasil, 1993).

⁹ Segundo o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o PAR, constituinte do PDE, é um plano de cooperação entre os entes federados, composto por um conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa a contribuir com a melhoria da educação em todo o território (Brasil, 2007a).

Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que disponibilizou às escolas públicas de ensino regular materiais pedagógicos e equipamentos de informática para organização do AEE (Brasil, 2007b).

Com relação a distribuição dos recursos do FUNDEB, houve a contabilização da dupla matrícula de estudantes da rede pública que recebiam o atendimento educacional especializado, bem como a sua oferta tanto por instituições públicas quanto por instituições que atendam exclusivamente a educação especial, sendo as comunitárias, confessionais ou as filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2007d).

Houve, portanto, a mudança da ênfase defendida pelo AEE ser, preferencialmente, oferecidas em SRM de escolas comuns, o qual abriu brechas para que as instituições especiais recebessem repasses de financiamento do AEE. Para tanto, esses espaços foram encenados e reinterpretados no conjunto de novas redes globais de políticas educacionais (Ball, 2018), as quais enfraqueceram o posicionamento de prioridade de verbas públicas a escolas públicas.

Anunciou-se que a Educação Especial estaria acoplada por três eixos da política: 1) pautado no arcabouço político calcado na concepção de educação inclusiva; 2) institucionalização de uma política de financiamento e disposição de recursos a fim de ultrapassar barreiras de escolarização e, 3) orientações plausíveis voltadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2008a).

Considerou-se que a educação inclusiva inaugurada visou o rompimento com a:

[...] exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola [...] matrículas dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas classes comuns de ensino regular e [...] do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008a, p. 8).

A PNEE-EI (2008) foi interpretada por Baptista & Viegas (2016) ao notarem a tônica do discurso acerca da inclusão nos espaços comuns escolares, disputas, entraves, reflexões e resistências dos atores políticos (Ball, 1994).

Em 2009 a CORDE deu lugar à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, mantida a estrutura do Ministério dos Direitos Humanos em 2017, com vistas a avaliar leis e decretos além de proporcionar agenda de inclusão ao apoio dos entes federados e organizações não governamentais.

Com a aprovação do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) ocorreu o fortalecimento do sistema

inclusivo da Educação Especial e do AEE para redução de barreiras no sistema escolar e no processo de escolarização dos estudantes PAEE, destacando impossibilidade de exclusão do sistema educacional geral sob a alegação da deficiência, além de garantir o ensino fundamental gratuito e compulsório, dentre outras ações. A partir de então o número de matrículas aumentou gradualmente e, por outro lado, houve aumento de demandas do poder judiciário decorrente da ausência de serviços oferecidos tanto no âmbito Municipal quanto Estadual de Ensino (Pedott, 2018).

O Decreto nº 7.612/2011 apresentou como princípios a promoção, articulação e a integração de políticas, programas e ações voltadas para o pleno exercício das pessoas com deficiência, por meio de um sistema educacional inclusivo, tal como a garantia de acessibilidade a partir de quatro eixos: a) acesso à educação; b) acesso à saúde; c) acesso à inclusão social e d) acesso a inclusão social e acessibilidade (Brasil, 2011). Posteriormente, ocorreu tensão por parte dos educadores e pesquisadores junto a política educacional inclusiva proposta pelo MEC no ano de 2011. Houve manifesto pela Comunidade Acadêmica para a Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva a qual criticava o Decreto nº 7.480/2011 (Brasil, 2011a) uma vez que se extinguiu e a Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

De acordo com (Glat e Pletsch, 2011, p. 26) ocorreu por um viés [...] discursos em defesa [...] da educação inclusiva [...] e, de outro, [...] cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutivos [...].

Consecutivamente, houve a destinação de recursos financeiros às escolas públicas cuja matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular as quais tivessem sido contempladas para as SRM (2009) e integrassem o Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011b).

A Nota Técnica nº 55/2013 (Brasil, 2013a) cumpriu com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011c) a qual orientou a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE tendo como peculiaridade que os convênios para o AEE, complementar ou suplementar à escolarização tivessem caráter pedagógico, bem como a orientação acerca dos subsídios com vistas a elaboração do projeto político pedagógico.

Porquanto, anunciou-se criticidade com relação à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tendo em vista a radicalização da SEESP em meio ao

embate frente a perda de status de secretaria a qual passou a ser uma diretoria. Inicia-se também embates junto a composição do poder legislativo, bem como às instituições especializadas públicas vigentes há mais de um século como por exemplo o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e o Instituto Benjamin Constant - IBC.

Ainda no ano de 2013, pelo Programa "Viver sem Limites", o documento orientador "Escola Acessível" teceu aspectos sobre a promoção de acessibilidade e inclusão dos estudantes PAEE ao reunir dispositivos a fim de promover acessibilidade nos ambientes físicos, recursos didáticos e pedagógicos, como também na comunicação e informação (Brasil, 2013i).

A partir do Conselho Deliberativo o FNDE previu o repasse de recursos financeiros os quais atendessem aos requisitos de tal modo a financiar as adequações arquitetônicas, aquisição de mobiliários acessíveis dentre outros utensílios de tecnologia assistiva cujas ações estavam contempladas pelo Programa Escola Acessível (Brasil, 2012b).

No Parecer Técnico nº 71/2013 (Brasil, 2013c) houve manifestação do MEC, atrelado à Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012a), apresentado os marcos políticos e pedagógicos da educação especial e inclusiva.

Na Nota Técnica nº 101/2013 (Brasil, 2013d) o foco se voltou para Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no que se refere ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar, destacando a prestação de contas referente ao financiamento da dupla matrícula pelo Fundeb. Embora o Programa Dinheiro Direto na Escola - (PDDE) tenha sido criado pela Lei nº 11.947/2009 (Brasil, 2009c), a partir da Resolução nº 10/2013 (BRASIL, 2013g) disponibilizou-se a criação de critérios de repasse para a sua execução, bem como pela Resolução/CD/FNDE nº 19/2013 (Brasil, 2013h), a qual operacionalizou e regulamentou, com fins de contribuir com recursos junto às unidades escolares que possuíam matrículas dos estudantes PAEE e que frequentassem as SRM.

Na Nota Técnica nº 108/2013 (BRASIL, 2013e), a qual apresentou a Redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), foi possível notar a reprodução do termo "preferencialmente" ao considerar o acesso à rede regular de ensino. Nela a SECADI apontou um equívoco conceitual da proposta "substitutiva". Em contraponto, elogiou o relatório aprovado pelo Senado que corrigiu o erro definindo que os entes federados

estabelecessem os seus planos de educação e metas para garantir às pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a garantia do acesso à educação regular como ao AEE, complementar à escolarização. A nota técnica sugere como redação da Meta 4 a “universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de quatro a 17 anos, na rede regular de ensino” (Brasil, 2013e, s/p).

Consecutivamente, houve a emissão da Nota Técnica nº 123/2013 (Brasil, 2013f) pela SECADI, a qual respondeu a questionamentos acerca da política, dentre eles sobre a interface entre educação e saúde, tal como a prestação de contas acerca de pontos nevrálgicos como as orientações sobre as parcerias com as instituições filantrópicas as quais estavam previstas para o biênio 2013/2014. Como síntese, o ano de 2013 foi concluído com novos embates entre a SECADI e a sua oposição na Câmara dos Deputados cuja discussão girava em torno da redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação que estava sendo construído.

Houve nesta época posicionamentos ideológicos polarizados pelas redes sociais de políticas (Brugnago; Chaia, 2015) a partir do embate frente as eleições presidenciais pela tentativa de reeleição da presidência de Dilma Rousseff, a qual priorizava a militância em defesa da igualdade de oportunidades. Frente a expansão do mercado, houve mudanças culturais, nas formas de vida pela acumulação do capital que culminou em novas roupagens políticas a partir de governanças legitimadas (Bowe; Ball & Gold, 1992; Ball & Bowe, 2006; Ball et al., 2011; Ball, 2013).

No percurso, foi publicada pela SECADI a Nota Técnica 73/2014 (Brasil, 2014d) a qual anunciou os principais indicadores da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a qual apresenta um salto de crescimento do número de matrículas de estudantes PAEE em classes comuns, que aumentou de 28%, em 2003, para 77%, em 2013, representando um crescimento de 694% de crescimento dessas matrículas. Para as crianças de quatro a cinco anos (66,0%) e adolescentes de 15 a 17 anos (67,6%), os indicadores apresentaram os menores percentuais de acesso, mais para residentes de áreas rurais (81,9%) do que de áreas urbanas (86,7%).

Em 2013, constatou-se que 85,5% (546.876) das matrículas de estudantes PAEE se

concentravam em classes comuns de escolas regulares e 14,5% das matrículas encontravam-se em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA (93.012). Entretanto, ao final da análise da linha de base da Meta 4, o INEP ressaltava que monitorar essa meta era um desafio, no que dizia respeito à disponibilidade de dados:

Atualmente não há disponíveis dados oficiais em âmbito nacional que permitam a criação de um indicador para aferir todos os objetivos propostos na meta. Em razão disso, o próprio PNE prevê, em sua estratégia 4.15, a necessidade de coleta de informações mais específicas sobre esse público-alvo (Brasil, 2015c, p.84).

Lacerda & Kassar (2018) apontaram limitações voltadas para maiores informações na construção de indicadores, para o cumprimento das estratégias a serem alcançadas e os entraves assinalados pelas autoras se caracterizam em três níveis, sendo que:

[...] o primeiro refere-se a fontes utilizadas para o cálculo da totalidade e da percentagem, pois não há explicação se foi considerado o número de matrículas ou de estudantes para os cálculos, já que um aluno pode ter mais de uma matrícula. Em segundo lugar, os indicadores não consideram um ponto fundamental da meta que é o conhecimento de percentual de estudantes que estão na escola e que recebe alguma forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O terceiro refere-se ao acompanhamento da implantação das 19 estratégias e da avaliação de como estão sendo realizadas, já que a realização de cada estratégia (e seu modo de operacionalização) leva a conformações diferentes de “educação inclusiva” (Lacerda & Kassar, 2018, p. 19).

No tocante à política de inclusão escolar, notou-se continuidade das estratégias do governo anterior e o Plano Plurianual – PPA 2016-2019, previu ampliação do atendimento escolar de qualidade nas etapas e modalidades da educação básica em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de melhorar o fluxo de aprendizagem ao longo da vida, cujas metas estavam estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (Brasil, 2014c).

No decorrer do ano de 2014, observou-se que os embates continuavam acirrados em torno do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014c) o qual previa metas educacionais para o decênio, embora o MEC estivesse enfraquecido pelas possibilidades de repasses de financiamentos para as entidades filantrópicas. O ano se encerra com a reeleição de Dilma Rousseff, em meio ao engendramento de disputas eleitorais mais cindidas da história do país. Decorrente a esse fator, angariava-se possibilidade de continuidade de construção da política do MEC da época.

Na Nota Técnica nº 15/2015 (Brasil, 2015a), a respeito da avaliação técnica referente ao

indicador de cumprimento da Meta 4 do PNE, nota-se que entre 2008 e 2014 havia ocorrido um crescimento de 84% das matrículas de estudantes PAEE na faixa etária de quatro a 17 anos nas escolas comuns regulares, passando de 337.640 para 633.042 matrículas. Ainda, os dados do IBGE e do INEP, no ano de 2014, demonstrou que o índice de alunos PAEE à educação básica, de quatro a 17 anos, foi de 51,80% e estabeleceu a meta para 2024 de 92,4%, com vistas a aumentar o número de crescimento do acesso a partir do arsenal de estratégias conjecturadas no PNE.

A partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (Brasil, 2015b), LBI, houve a definição da pessoa com deficiência a qual apresenta impedimentos de longo prazo de ordem física, mental, intelectual ou sensorial que em interação com alguma barreira obstrua a efetiva participação em sociedade em igualdade de condições quando comparada com outras pessoas (Brasil, 2015b, *online*).

O salto qualitativo interpretado nesta Lei foi os aspectos voltados para a avaliação da deficiência necessitar de um caráter biopsicossocial a ser desenvolvida por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar demandando para o Poder Executivo a criação de instrumentos para a avaliação da deficiência, que, entretanto, não foram regulamentados até os dias atuais.

E a LBI reforça o conceito de “adaptações razoáveis” já anunciado em outros documentos dentre o qual significa que deve ocorrer adaptações, modificações e ajustes quando requeridos em cada situação, sem acarretar em ônus desproporcional (Brasil, 2015b, *online*).

A LBI também tem dispositivos para a garantia do direito à educação ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e o aprendizado ao longo da vida. Interpreta-se que a LBI reúne dispositivos já identificados em outros documentos, embora apresente algumas mudanças tais como o AEE ser obrigatório de forma complementar e suplementar, bem como a adoção de medidas de apoio que oportunizem o desenvolvimento linguístico, cultural e profissional dos estudantes com deficiência de modo a enfatizar o seu talento, criatividade, habilidades e interesses.

Nesta mesma época, ocorria a baixa popularidade da governança da Presidenta Dilma Rousseff a qual sofreu *impeachment* no início de maio de 2015. Neste período a SECADI/MEC protocolou um documento a fim de dar ênfase a todo o trabalho realizado na trajetória

de 2003 a 2016 além de se posicionar politicamente indignação pois apesar das conquistas, tendo em vista o alcance de 81% de estudantes escolarizados em classes comuns ao longo de treze anos do governo petista no poder. No interior desse documento foram publicados dados de evolução das matrículas que passou de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, com crescimento de 85%. No que tange ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, de 145.141 estudantes em 2003 para um total de 760.983 em 2015.

Os princípios da educação inclusiva visavam uma política pública de emancipação. De tal modo que [...] a escola é o espaço legítimo para que todos possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana, este é o momento de reafirmar as conquistas, fortalecer as políticas públicas [...] (Cavalcante, 2016).

Com a Portaria nº 243/2016 (Brasil, 2016a) foi estabelecido critérios de funcionamento, bem como avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestavam o atendimento educacional especializado aos estudantes PAEE e não a prioridade de exigências calcadas no atendimento na classe comum. Notou-se que a tônica desse documento foi a limitação da oferta do AEE pelas instituições privadas de atuação em Educação Especial. O referido documento vai de encontro a política de inclusão escolar uma vez que a portaria reproduz um discurso que atende a grupos de interesses em que as vozes foram legitimadas (Gewirtz & Cribb, 2011).

De modo sintético, embora houvesse avanços de ordem legislativa, ocorreu contradições no aumento do acesso junto a escola pública de modo que os alunos PAEE pudessem ascender. A partir do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff assumiu o governo o seu vice Michel Temer, o qual pilotou o país até o início de 2019, época em que o país vivenciou polarização, e sendo a política de inclusão escolar parte integrante do um programa do governo do Partido dos Trabalhadores deposto, como desdobramento, o assunto entrou no clima da polarização que perdura até os dias atuais.

A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, inaugurou novo regime fiscal o qual estatizou por um período de 20 anos as subvenções financeiras em vários segmentos dos serviços públicos (Brasil, 2016d).

No ano subsequente, em 2017, a SECADI/MEC, com novos membros, a partir da UNESCO, lançou editais que financiavam a contratação de consultores cujo ofício se

voltava para a realização de pesquisas de revisão da política com vistas a formar outro sistema educacional inclusivo, a partir do modelo construído até o *impeachment* da Dilma Rousseff (Kassar; Rebelo & Oliveira, 2019).

No decorrer de 2017, houve mudanças da administração dos ministérios e dentre eles o da Educação e a SECADI foi alterada e o discurso veiculado foi a revisão da política de inclusão escolar. A partir da contratação de novos pesquisadores dentre os quais deveriam se enveredar para a modificação nas diretrizes desse setor, mesmo sem estar evidenciado o resultado dos estudos encomendados. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e o Ministério Público Federal indicaram mudanças no coletivo que vislumbrava discussão¹⁰. Assim, como a política de inclusão escolar de cunho brasileiro se legitimou durante o governo petista, após o *impeachment* aumentou as dissonâncias por parte da direita e da esquerda, o primeiro sustentando a manutenção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o segundo defendendo sua revisão.

Conseqüentemente, em 2018, no íterim das discussões e contrapontos, a SECADI lançou uma consulta pública¹¹ diante da minuta denominada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida” dentre a qual circulou extraoficialmente com o discurso no texto divergente, que provocou resistência de parte da comunidade científica:

[...] pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CARTA ABERTA..., 2018, p. 1) (Kassar; Rebelo & Oliveira, 2019, p.13).

A Nota Técnica nº 01/2018 (Brasil, 2018a), com relação ao período de 2013-2016, revelou incoerências nos cálculos e necessidades de reprogramação dos dados no último quadriênio,

¹⁰ Ver manifesto do ministro da época em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081> e <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-deverapassar-por-Atualizacao>. acesso em 21 de dezembro de 2019. 16 <https://pnee.mec.gov.br/>

¹¹ <https://pnee.mec.gov.br/>

principalmente, no que se refere as crianças beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada que estavam frequentando a escola, bem como aquelas que estavam evadidas da escola. Assim, com a legitimação do discurso da direita sendo propagado em esfera global nos países da Alemanha, Áustria, Suíça, França, Hungria e nos Estados Unidos, o Brasil sofreu influências com a nova gestão presidencial do Presidente Jair Bolsonaro que pertence a um partido de direita (Brugnago & Chaia, 2015).

No início do seu mandato aprovou o Decreto nº 9.465/2019 (Brasil, 2019b) o qual que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), responsável por ações, programas e políticas de Educação Especial, dentre outras de Educação em Direitos Humanos.

A SECADI foi substituída pela Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMEEESP), sendo que esta última foi composta por três diretorias: “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência”; “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos”¹² e a “Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras”.

Diante de modificações nas estruturas de governo, não surgiram revisão, atualização ou manutenção, entre os anos de 2016 a 2019¹³, relacionados com o acirrado debate o qual mobilizava os variados movimentos e organizações correlacionadas com os setores participantes e os pontos de dissensos se relacionavam com o financiamento das instituições privadas, definição do AEE dentre outros. Ainda, em 2019, a diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência informou que o MEC estava organizando um documento em teor de Decreto para alterar PNEE-PEI.

As prioridades da política para 2020, de acordo com a titular do portal do MEC, Ilda Peliz¹⁴, culminou no discurso de que a política tinha sido criada por diversos setores envolvidos, dentre eles a sociedade civil, cuja tônica se voltou para o acesso à educação de forma inclusiva e optativa, tendo como cerne da discussão a decisão do local de estudo de cada criança oportunizando o direcionamento para salas comuns ou especiais a partir da tomada de decisão em conjunto com as famílias (Lima, 2019, on-line).

12 Sob a égide de interesses voltados para a educação de surdos, foi criada esta diretoria em meio a disputas nas arenas de interesses desse público.

13 Notas técnicas referentes a documentos e financiamentos. Tratava-se de outro paralelismo que foi ganhando força e, em 2020, emerge no Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a).

14 <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53141-ilda-peliz>

Enfim, houve a publicação do Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a) que acirrou a polarização, e que resultou em sua suspensão sob alegação de inconstitucionalidade, pelo Supremo Tribunal Federal.

Atualmente este Decreto encontra-se suspenso uma vez que o teor desse documento viola os princípios da política de Educação Especial o qual prega o retorno de escolas e classes especiais, com subsídio financeiro para as instituições especiais e manipula as famílias de modo a prometer-lhes o direito de escolher o “melhor” lugar para os seus filhos. Nesse sentido, indagamos se há possibilidade de escolha em local onde as vozes veiculadas e colocadas em ação se preocupam com uma política inclusiva?

Discussão

Com relação aos documentos analisados, notou-se que a PNEE-EI elucida um diagnóstico cuja interpretação se baseia no rompimento com as barreiras proveniente da interpretação da política de “educação especial substitutiva” pela política de inclusão escolar. Entretanto, ainda não tenha sido possível matricular todos os estudantes PAEE nas escolas comuns, uma vez que a reinterpretção da política sempre apontou para a manutenção de escolas e classes especiais.

Antes do advento da política de inclusão escolar, em meados dos anos 2000, vale destacar que a maioria dos estudantes não estava sendo escolarizados em nenhum tipo de escola. A política de inclusão escolar ocasionou disputas frente ao financiamento das matrículas, sobretudo, pelas instituições especiais que passou a oferecer serviços para além da escolarização como o do AEE, de modo a terceirizar o serviço a fim de angariar recursos financeiros públicos.

Com o projeto da emenda constitucional se interpretava que setores articulados com o congresso nacional permaneciam descontentes com a perspectiva da inclusão radical e, portanto, defendiam a escolarização dos estudantes PAEE nas classes comuns das escolas regulares, mas, tentavam flexibilizar a política a fim de oferecer outros tipos de escolarização, princípio inegociável. Para além da flexibilização dos serviços o destino dos recursos públicos estava sendo atacado.

Ademais, a PNEE-EI recebeu críticas em relação a sua elaboração no que concerne a representatividade de todos os setores envolvidos na discussão do processo, além de ter havido cisão entre os setores em prol da luta pela garantia de direitos à educação do PAEE

(Mendes, 2006; Mendes, 2019).

A partir da aprovação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) de 2007, notou-se a veiculação de uma narrativa da não discriminação com base na deficiência, dentre a qual se justificou pela radicalização da política de escolarização a qual abarcou que a “classe comum” era sinônimo de inclusão e que as escolas e classes especiais significaria “exclusão”, “discriminação com base na deficiência”, o que fora interpretado como “ilegal”.

Observou-se que a profusão das notas técnicas publicadas a partir de 2004 denotou necessidade de regulamentação e, conseqüentemente, distanciamentos de operacionalização, compreensão e dúbias interpretações acerca da política nacional vigente. Destaca-se que no governo Dilma Rousseff, houve aumento de documentos oficiais publicados, mais especificamente, as notas e pareceres técnicos cuja interpretação revela embates no íterim da política de inclusão escolar. Sobretudo, os documentos provenientes do MEC assumem característica mais autoritária, conjecturando sanções pertinentes em caso de descumprimento, mas não só, pois apresentam também discursos com teor de rispidez e tons de ameaças, além de desqualificarem reinterpretações como “equivocos” dos proponentes.

No cerne deste período inaugurou-se uma crise política econômica em que havia a perspectiva de uma possível reeleição o que impactaria tanto nas políticas educacionais quanto nas outras políticas públicas com tessitura em conjuntura eleitoral. Em meio a aprovação de documentos relevantes estão o Plano Nacional da Educação e a Lei Brasileira de inclusão, que reiteravam o disposto no Decreto 7.611 venceu o discurso em voga do movimento contra a radicalização da política de inclusão escolar. A partir de então, o Decreto supracitado e a PNE destacam diversas formas de escolarização do estudante PAEE, dentre as quais a oferta do AEE, em instituições especiais, financiados com recursos públicos.

Por outro lado, o texto da LBI não trouxe as características do AEE, como os termos complementar e suplementar o que reverbera em re-interpretação desta legislação.

E, por fim, o governo Bolsonaro se contrapôs à política de inclusão escolar desenvolvida pelos governos anteriores. Desde então, observa-se caminhos nebulosos, que levaram a tentativas de desregulamentações e tendências ao enfraquecimento da política de inclusão

escolar, tendo em vista a lógica da privatização e retorno ao patamar da segregação dos estudantes PAEE. Depreende-se, portanto, tamanho retrocesso ao apartar e excluir o público-alvo da educação especial com base na discriminação da deficiência, paradoxo que estava seguindo rumos de serem superados tendo em vista o aumento das matrículas nas escolas comuns.

Diante da análise das políticas de inclusão escolar na vertente dos textos produzidos no contexto federal brasileiro foi possível notar avanços até a última gestão do governo Lula/Dilma (2007-2016) e após o término desta agenda foi possível denotar, em cenário mais recente, a partir da vigência do mandato presidencial do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2021), estagnação de propostas políticas condizentes com dispositivos legais que enfraqueceram os discursos e interpretações acerca de uma educação mais inclusiva em território nacional.

Os reflexos do governo atual enfatizam uma reinterpretação política e representam uma parcela populacional autoritária, a qual desconsidera os avanços históricos, alcançados pela política até o presente momento. Reforçam, ainda, que leitores e beneficiários da política reproduzam discursos ingênuos, despidos de sentido ao passo de negar a opressão, mas também, as desigualdades sociais vivenciadas.

Enfim, com a possibilidade de recessão econômica como impacto da pandemia do Covid 19 e na vigência da lei de teto de gastos, pode haver uma tendência de fortalecimento da filantropia, bem como da terceirização da educação especial, das parcerias público-privadas, cujas vozes que vem sendo levadas em consideração ecoam distanciamentos de interpretação de uma política de inclusão escola na educação pública e de qualidade. Por outro lado, há que se proliferar a resistência de “vozes” que propaguem discursos revestidos de justiça social, somente assim a garantia de direitos à educação pelo PAEE alcançará equidade.

Referências Bibliográficas

- Brasil. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 2007a.
- _____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Presidência da República. Brasília, DF, 2007b.
- _____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2007c.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008a.

_____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. Brasília, DF, 2008.

_____. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília: 2011c.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência-plano viver sem limite. Brasília, 2011d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Brasília, DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013. Orienta à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 101, de 12 de agosto de 2013. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF, 2013d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013. Redação da Meta 4 do PNE. Brasília, DF, 2013e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 123, de 24 de setembro de 2013. Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrielli. Referência: Ofício 1º Sec/RI/E/nº 907/13. Brasília, DF, 2013f.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2013g.

_____. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014. Assunto: Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF, 2014d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento subsidiário. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 15, de 3 de março de 2015. Assunto: Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014. Brasília, DF, 2015a.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015c.

_____. Documento Orientador Programa Escola Acessível. Brasília: MEC, 2015d.

_____. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diário Oficial da União, 16 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 01, de 27 de fevereiro de 2018. Pareamento de dados do Programa BPC na escola referente aos anos 2014 a 2016. Brasília, DF, 2018a.

_____. 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. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2020a.

Ball, S. (1994) *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1995) Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.

Ball, S. J.; Bowe, R. (2006) Parents, privilege and the education market-place. *Research papers in education*, v. 9, n.1, p. 3-29. DOI: 10.1080/0267152940090102.

Ball, S. J.; Mainardes, J. (2011) *Políticas Educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Editora Cortez.

Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A.; Perryman, J; Hoskins, K. (2011) Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations', in *Research papers in Education*, v. 27, n. 5, p. 1-21. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2010.550012>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Ball, S. J. *The education debate*. 2ª ed. Bristol: The Policy Press, 2013.

Baptista, C. R; Viegas, L. T. (2016) Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set.

Bowe, R.; Ball, S. J.; Gold, A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

- Brugnago, F.; Chaia, V. (2015) A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. *Aurora: revista de arte, mídia e política* v. 7, n. 21, p. 99–129, 2015.
- Capellini, V. L. M. F.; Mendes, E. G. (1995) *História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira*. Bauru: UNESP.
- Cavalcante, M. Inclusão escolar: a revolução de 2003 a 2016 que vamos lutar para defender. *INCLUSAO JÁ*, 12/05/2016, 2016. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/tag/dilma-rousseff/>> Acesso em: 13 mar. 2021.
- Gewirtz, S.; Cribb, A. (2011) O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Glat, R.; Pletsch, M. D. (2011) *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. (Série Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: Editora EduERJ.
- Kassar, M. D. C. M., Rebelo, A. S.; Oliveira, R. T. C. D. (2019) Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45. P. 1-19.
- Lacerda, C. B. F de; Kassar, M. de C. M. (2018) Educação Especial/Inclusiva. In: Oliveira, J. F. de.; Gouveia, A. B.; Araújo, H. *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018, p. 19-21. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2021.
- Lima, S. R. (2009) *Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares*. 2009, 179f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.
- Mainardes, J. (2006) A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, v.27, n.94, p. 47-69.
- Mendes, E.G. (2010) Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 93-110.
- Pedott, L. G. O. (2018) A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: Nina B. S. R. e Angela, L. A. A. *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 7-112.
- Pletsch M. D. et al. (2018) *Revista Brasileira de Educação Especial: 25 anos de história*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. SPE, p. 1-8.
- Voss, D. M. da S. (2011) O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, 43-67p, jan./abr.

A utilização do Twitter pelos sindicatos dos Professores em Portugal

Paulo Marques Alves
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e DINAMIA CET_Iscte

paulo.alves@iscte-iul.pt

1. Introdução

As revoluções ocorridas na viragem do século XVIII para o XIX e ao longo deste operaram uma rutura fundamental que possibilitou a emergência de uma nova sociedade. O sindicalismo está indissolúvelmente ligado a esta transformação.

Inicialmente sujeitos a uma forte repressão, em nome da defesa dos princípios do liberalismo, da negação dos corpos intermédios típicos do Antigo Regime e do receio da união do proletariado nascente, os sindicatos integraram um movimento mais amplo em prol da liberdade associativa, sendo legalizados, com maiores ou menores restrições à sua atuação, ao longo do século XIX: 1824, no Reino Unido; 1884, em França; 1891, em Portugal.

Após décadas de crescimento, quer em número de associados quer em influência, o sindicalismo enfrenta atualmente uma crise profunda, cujo início remonta a meados da década de 70 do século XX, altura em que os seus recursos de poder¹ começaram a ser erodidos. A crise² desta forma associativa instala-se, tendo-se vindo a agravar e constituindo presentemente uma característica dominante do sindicalismo à escala global. As suas causas são múltiplas e profundas, nelas se mesclando fatores exógenos (mudanças estruturais na economia, na sociedade, na política e no campo ideológico) e endógenos ao sindicalismo (burocratização e oligarquização; divisão/fragmentação por motivos políticos, confessionais ou de estatuto; défice de capacidade de adaptação e de inovação; adoção de estratégias inadequadas para o recrutamento de mulheres e jovens; não propensão para organizar os *excluídos* (desempregados, trabalhadores migrantes, trabalhadores da economia informal, precários, trabalhadores das microempresas e das PME); enfoque

¹ O poder efetivo das organizações sindicais no quadro das relações sociais de trabalho no capitalismo reside na mobilização de vários recursos de poder que são relativamente interdependentes. Segundo Ebbinghaus & Visser (2000), esses recursos são de três tipos: o *poder associativo*, o mais importante, o *poder estrutural* e o *poder institucional*. Lehndorff, Dribbusch & Schulten (2018), referem um quarto tipo, o *poder societal*, remetendo para duas dimensões: *poder cooperativo ou colaborativo* e *poder discursivo ou comunicativo*.

² Entre vários outros aspetos, a crise manifesta-se pelo refluxo do número de aderentes e pela perda de influência social e política dos sindicatos, iniciada pela perda de poder na negociação coletiva e de influência junto do poder político (Alves, 2009).

concedido à defesa de determinados grupos de trabalhadores. A crise afeta igualmente o movimento sindical português, incluindo os sindicatos de professores³.

Na tentativa de ultrapassar os “tempos difíceis” (Chaison, 1996) que atravessam, as organizações sindicais têm vindo a implementar ações diversificadas visando a sua revitalização (Frege & Kelly, 2003). Entre elas, conta-se a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da internet, ainda que, segundo o Ad-Hoc Committee on Labor and the Web (1999), os sindicatos só tardiamente tenham reconhecido o seu potencial.

Alguns autores, imbuídos de uma “tecno-euforia” (Fuchs, 2014), chegaram mesmo a prognosticar que a internet iria contribuir para uma transformação qualitativa das estruturas sindicais, conduzindo à emergência de novas formas organizativas, que foram designadas por *cyberunion* (Shostak, 1999); *e-union* (Darlington, 2000); *open-source unionism* (Freeman & Rogers, 2002); ou *sindicalismo 2.0* (Gutiérrez-Rubi, 2009), tendência que se aprofundaria com a emergência da *Web 2.0*. (O’Reilly, 2005). Argumentou-se que atendendo ao conjunto de funcionalidades de que dispõe, ela pode ser utilizada para desburocratizar e romper com as tendências oligárquicas, aprofundar a democracia interna e manter os trabalhadores mobilizados, permitindo a consequente revitalização do sindicalismo.

Neste artigo pretendemos analisar o modo como os sindicatos docentes comunicam através das redes sociais *online*, no caso presente através do *Twitter*. Com esse objetivo, analisámos as contas oficiais de duas federações (F1 e F2) e de um sindicato (S1) nesta plataforma de *microblogging*, atendendo quer ao conteúdo dos *tweets*, quer ao seu alcance (volume de interações). Que convergências e divergências podemos encontrar na forma de comunicar destas organizações? O *Twitter* estará a ser utilizado para mobilizar os docentes? Que níveis de interação podemos encontrar?

Após um excuro de caracterização do sistema sindical português no sector da educação e de uma abordagem à metodologia seguida, situaremos a presença das três organizações sindicais no *Twitter* e analisar-se-á o modo como é utilizado.

³ Segundo dados do SPGL – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa publicados no seu órgão de informação ou no *website*, o sindicato teria 22 167 sócios em 2002, aquando do referendo de adesão à CGTP-IN, tendo apenas 13 055 em 2019, por ocasião das eleições sindicais desse ano.

2. O sistema sindical no sector da educação

Com o 25 de Abril abre-se uma nova fase de sindicalismo livre em Portugal e torna-se possível a organização dos trabalhadores na administração pública, que estava proibida no salazarismo. Forma-se assim um sistema sindical no sector educativo, no qual se integra o único sindicato de professores existente no período da ditadura, o Sindicato Nacional dos Professores (Ensino Privado), que se designa atualmente SINAPE – Sindicato Nacional dos Profissionais da Educação.

No estudo dos sistemas sindicais, três eixos analíticos costumam ser privilegiados: o grau de consistência do sistema; as suas dinâmicas de desenvolvimento (causas, processos, resultados); e as tendências de evolução dos diversos tipos estruturais.

O grau de consistência é avaliado segundo dois planos: número total de organizações existentes e o nível da sua filiação confederal. Um movimento sindical será tanto mais *concentrado* quanto menor for o número e mais fortes forem as organizações existentes e quanto maior for o índice de filiação na estrutura de topo. E será tanto mais *fragmentado* quanto maior for o número de organizações e a sua debilidade, situação acompanhada por baixos índices de filiação confederal. Podemos considerar ainda uma situação de carácter *dualista*, quando um pequeno número de organizações de grandes dimensões e fortes coexiste com uma miríade de pequenos sindicatos fracos (Visser, 1990).

O sistema sindical do sector da educação é um exemplo de um sistema tendendo para a fragmentação, facto que se tem aprofundado nos últimos anos com o enfraquecimento das organizações mais representativas.

Em 1975 existiam apenas dois sindicatos⁴ com âmbito de atuação na educação (SPGL e SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte). A 31 de dezembro de 2021, o número de organizações ascendia a 33. Desde a instauração da democracia, foram fundados 46 sindicatos, sendo 38 de professores⁵. Às organizações de primeiro nível há que acrescentar cinco federações.

A população de sindicatos cresceu de forma contínua até meados da primeira década do século atual, excetuando-se um breve período de estagnação de três anos no início dessa década. A partir de 2006 assiste-se a uma estabilização.

⁴ Para o cômputo das organizações sindicais com jurisdição no sector educativo, não contabilizamos os sindicatos verticais da função pública.

⁵ Para além da forma sindical, outros atores têm atuado no sector, como sejam as associações de carácter profissional e os movimentos, que têm surgido em momentos de mais forte contestação dos professores às políticas públicas de educação.

Uma segunda característica é o relativamente elevado grau de filiação confederal da população de sindicatos, a qual é superior ao que ocorre no conjunto da administração pública (Alves, 2016), sendo que todas as organizações de maior dimensão estão confederadas. Dos 33 sindicatos, 14 estão diretamente filiados nas quatro confederações existentes e outros sete estão-no de forma indireta, o que perfaz 21 organizações (63,6% do total).

No campo da dinâmica do sistema, a análise centra-se na captação do seu grau de fluidez, envolvendo alterações nos domínios interno e externo dos sindicatos. No plano interno, o enfoque incide fundamentalmente sobre o governo das organizações. No externo, aquele que aqui retemos, considera-se um conjunto de acontecimentos estruturais. Por um lado, a *fundação*, que se refere ao processo de constituição de uma nova estrutura, a qual pode ser criada de raiz, quando não se reporta a uma estrutura preexistente, ou ter por base uma *fusão* ou uma *cisão*. Por outro, a *dissolução*, que diz respeito ao processo de cessação de atividade, a qual pode ocorrer por *fusão*, *integração* ou *cessação de atividade*, sem transferência dos efetivos e do património para outra estrutura. A pura cessação de atividade pode ser *voluntária* ou *coerciva*, quando tem na sua base uma decisão judicial.

Face à crise, os movimentos sindicais nacionais têm-se reestruturado de uma forma que Waddington (2005, p. 11), apelida de “*dramática*”, com as fusões a constituírem-se como o instrumento privilegiado de adaptação estrutural.

Portugal não tem ficado imune a esta onda de fusões, se bem que seguindo padrões próprios. A agricultura e a indústria e, em menor escala, os serviços têm sido os mais atingidos. A administração pública e, nomeadamente o sector da educação, apresentam-se como uma exceção neste domínio. De facto, a dinâmica do sistema sindical na educação tem passado mais pela constituição de organizações criadas de raiz, do que pela reestruturação das existentes, através do desaparecimento por fusão ou integração. De sublinhar, contudo, que existem algumas organizações que foram fundadas em resultado de cisões (como sucedeu, por exemplo, entre os professores) e que se verificaram várias dissoluções.

A maior atividade fundacional registou-se na década de 80, quando se formaram 16 sindicatos e a menor na última década, quando foram constituídos apenas dois, sendo que uma das organizações teve uma curta duração de cerca de dois anos, tendo sido extinta de

forma voluntária em 2019.

Sete organizações foram extintas (quatro por decisão judicial e duas voluntariamente) desde 2005. A elas dever-se-á adicionar outras quatro que consideramos inativas, mas que nunca cancelaram o registo nem foram até ao momento extintas judicialmente com o fundamento de há mais de seis anos não requererem a publicação da identidade dos membros das respetivas direções.

São estes dois movimentos, por um lado, o acentuado decréscimo dos níveis fundacionais e, por outro, a dissolução de várias organizações que explica a estabilização do número de organizações do sistema a partir de 2006.

A análise dos tipos estruturais remete para o princípio em torno do qual as organizações se estruturam, dada a considerável diversidade de princípios organizativos de base, que vão desde a garantia da exclusividade de uma ou de um pequeno conjunto de profissões, como sucede nos sindicatos de profissão, até situações onde se defende a inclusão de todas as categorias profissionais referentes a mais do que um sector de atividade, como acontece nos conglomerados sindicais que se têm constituído ultimamente nos países capitalistas centrais. Na educação, o tipo estrutural dominante é o sindicato de profissão: professores, inspetores escolares, delegados escolares, diretores escolares.

3. Metodologia

De acordo com a informação estatística disponibilizada pela DGEEC, os níveis de ensino não superior perderam cerca de 44 000 docentes entre os anos letivos de 2004/2005 e 2014/2015, sendo que a maioria (perto de 34 000) saiu do sistema entre 2010/2011 e 2014/2015, tendo-se verificado uma ligeira recuperação de cerca de 6 000 docentes nos últimos anos. No ensino superior, a tendência é semelhante, registando-se uma perda de cerca de 2 000 docentes entre os anos letivos de 2010/2011 e 2020/2021.

A explicação para este fenómeno certamente que reside, em grande medida, na continua desvalorização que a profissão tem sofrido nas últimas décadas e que faz com que quem está no sistema anseie por se aposentar e quem não o integra opte por outras profissões, o que tem como consequência um profundo envelhecimento do corpo docente, que se tem

agravado⁶.

Esta desvalorização, que é transversal a todos os níveis de ensino, é anterior à intervenção da *troika*, com ela se aprofundou, e não foi revertida após a saída desta, manifestando-se na precariedade do vínculo laboral dos que tentam entrar no sistema; pelo congelamento salarial, quando não mesmo por cortes nos salários, como sucedeu durante o período da *troika*; pelo congelamento de carreiras no ensino básico e secundário e pelos obstáculos à progressão (milhares de professores estão retidos no acesso aos 5º e 7º escalões, pelo que dificilmente algum dia chegarão ao 10º escalão, o topo da carreira); pelo crescimento do trabalho burocrático e a intensificação do trabalho docente⁷, devido ao aumento da dimensão das turmas e/ou do número de turmas a lecionar; por uma avaliação de desempenho que não está orientada para uma melhoria efetiva da qualidade do ensino, mas que tem antes outros objetivos; ou pela falta de reconhecimento social, em particular, dos poderes públicos.

Durante o período da *troika*, para além dos cortes salariais, o governo então em funções decidiu congelar o tempo de serviço dos docentes do ensino não superior em 9 anos, 4 meses e 2 dias, com implicações nas suas carreiras.

Com a mudança do ciclo político em 2015, renasceu a esperança de que o processo de desvalorização da profissão fosse revertido. Os cortes salariais foram repostos, mas o novo governo recusou recuperar totalmente o tempo de serviço congelado, impondo em outubro de 2018, de forma unilateral, a recuperação de apenas 2 anos, 9 meses e 18 dias, pelo que continuam por recuperar 6 anos, 6 meses e 23 dias de tempo de serviço efetivamente prestado e não contabilizado. O movimento sindical docente reagiu criando uma plataforma que juntou a grande maioria dos sindicatos⁸. Um vasto repertório de formas de ação coletiva (Tilly, 2006) foi utilizado, incluindo greves, manifestações, vigílias, processos judiciais, etc. Depois de outros momentos altos de contestação, como a greve aos exames de 2005 e a greve e os protestos em torno da PACC em 2014 e, sobretudo, a *Marcha da*

⁶ Segundo os dados publicados no último relatório do CNE sobre o *Estado da Educação*, referente ao ano de 2020, no ano letivo de 2010/2011, 27,1% dos docentes dos níveis 0-4 da ISCED tinha 50 ou mais anos, enquanto 7,4% tinha menos de 30. Desde então, a situação agravou-se continuamente e no ano letivo de 2019/2020 apenas 1,6% dos docentes do ensino não superior público tinham menos de 30 anos enquanto 51,9% tinham 50 ou mais, sendo que 14,7% tinham mesmo 60 anos ou mais anos. No ensino superior, as percentagens eram de 45,8% e 4,0%, respetivamente.

⁷ Como realça o Conselho Nacional de Educação, “esta intensificação do trabalho e o regime da sua prestação reforçaram, provavelmente, a tendência para um esgotamento profissional o que, cruzado com o nível de envelhecimento da classe docente, terá gerado situações críticas de ausência e turbulência psicológica, agravando a solidão (e sofrimento) profissional.” (CNE, 2021, p. 290)

⁸ As divergências, fruto das diferentes linhas político-sindicais e dos estatutos diversos, não tem impedido a convergência da maioria das organizações em alguns processos de ação coletiva, como aquele que visa a recuperação integral do tempo de serviço. Para o efeito foi constituída uma plataforma agrupando 22 sindicatos.

Indignação de 8 de março de 2008, que juntou em Lisboa 100 000 professores segundo os cálculos feitos à época, naquela que foi a maior manifestação de um só grupo profissional em Portugal, a contestação contra a degradação do estatuto profissional voltava em força.

Os meses finais de 2018 foram igualmente de contestação ao PREVPAP – Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública. Os docentes e investigadores começaram a ser notificados pelas CAB – Comissões de Avaliação Bipartida dos resultados dos pareceres aos requerimentos que haviam apresentado visando a obtenção de um contrato estável, sendo que a esmagadora maioria desses pareceres ia no sentido da manutenção da precariedade.

A existência deste momento de protesto foi crucial para selecionarmos o último quadrimestre de 2018 para analisar a forma como os sindicatos dos professores utilizam a internet, em particular, as redes sociais *online*.

Depois de termos estudado o uso do *Facebook* por estes sindicatos (Alves, 2021), a pesquisa recaiu agora no *Twitter*, uma plataforma de *microblogging* fundada em 2006 e que, embora tenha uma penetração reduzida em Portugal, quando comparada com outras redes sociais *online*, tem tido um crescimento relevante em termos do número de utilizadores⁹.

Retivemos a atividade registada entre 1 de setembro de 2018 e 31 de dezembro do mesmo ano, tendo sido criada uma base de dados no programa *IBM SPSS Statistics*, versão 27, a qual é composta por 310 *tweets* publicados pelas três organizações mencionadas. Procedeu-se ainda a uma análise de conteúdo temática aos *tweets* publicados.

4. A utilização do Twitter pelos sindicatos de professores

As organizações sindicais de professores têm uma forte presença na internet. No caso das federações, 40,0% (duas – FENPROF – Federação Nacional dos Professores e FNE – Federação Nacional da Educação – em cinco) têm *website*, o mesmo sucedendo com 77,4% dos sindicatos. Existe ainda um sindicato – o SPE – Sindicato dos Professores no Estrangeiro – que possui uma página no *website* da FENPROF. A maioria dos *websites* (70,8%) prevê ligações para as redes sociais online, em particular o Facebook, a plataforma onde a presença institucional destas organizações é mais alargada, atingindo uma expressão

⁹ Segundo a Marktest (2022), em 2021, 27,2% dos portugueses com conta nas redes sociais *online*, tinham conta no *Twitter* (93,4% no *Facebook*). No entanto, ao contrário do *Facebook*, que vem perdendo utilizadores (96,7%, em 2011, contra 93,4%, em 2021), o *Twitter* apresenta uma tendência crescente, tendo passado de 16,7%, em 2011, para 27,2%, em 2021.

muito elevada, como evidencia a Tabela 1, o que acompanha a tendência nacional.

Os *websites* são utilizados como repositório de informação oficial das organizações, sendo a comunicação exclusivamente unidireccional.

Tabela 1 - Distribuição da Presença dos Sindicatos de Professores nos Social Media de Carácter Comercial, por Tipo de Uso (%), em Setembro de 2022¹⁰

Tipo de uso	Tipos de media sociais	Plataformas	%	
Cognição	Plataformas de partilha de vídeos	<i>You Tube</i>	48,4 ²³	
		<i>DailyMotion</i>	0,0	
		<i>Vimeo</i>	0,0	
	Blogue			3,2
		<i>Online pinboards</i>	<i>Tumblr</i>	0,0
			<i>Pinterest</i>	0,0
	Social news services		<i>Reddit</i>	0,0
		Plataformas de partilha de fotografias	<i>Instagram</i>	35,5 ⁵
			<i>Flickr</i>	3,2
Comunicação	Plataformas de <i>microblogging</i>	<i>Twitter</i>	32,3 ²⁴	
	Plataformas de mensagens instantâneas	<i>Whatsapp</i>	0,0 ⁶	
		<i>Signal</i>	0,0 ⁶	
		<i>Telegram</i>	0,0 ⁶	
		<i>Forum</i>	0,0	
		<i>Chat</i>	0,0	
Cooperação	Redes sociais <i>online</i>	<i>Facebook</i>	74,2 ⁷	
		<i>LinkedIn</i>	9,7 ⁸	

Fonte: Base de dados da presença dos sindicatos na Internet, 2022

Os sindicatos de professores utilizam o *Twitter* de uma forma muito menos intensa do que o Facebook ou o *You Tube*, quer centremos a análise no número de organizações nele presentes quer consideremos a atividade desenvolvida pelos que o usam.

No último quadrimestre de 2018, as três organizações publicaram um total de 310 *tweets*.

¹⁰ Notas:

1 Adaptado de Fuchs (2014).

2 A FENPROF e a FNE têm igualmente presença nestas várias plataformas.

3 Considerámos apenas os sindicatos que têm um canal próprio. No entanto, existem vídeos referentes a outros sindicatos.

4 Cinco das dez contas de organizações sindicais do sector da educação no Twitter há muito não são utilizadas. No caso de um sindicato, desde 2012; nos outros, desde 2018 ou 2019.

5 Dos onze sindicatos com conta no Instagram, três não têm qualquer publicação e outros três têm um número muito reduzido. Em contrapartida, o SPGL e o SPZN têm respetivamente 301 e 364 publicações e o SINAPE, 246.

6 Em nenhum website existe qualquer referência à utilização de plataformas de mensagens instantâneas, pelo que colocamos a hipótese de não serem utilizadas na ação sindical.

7 Vinte sindicatos têm página oficial no Facebook, dois estão presentes através de grupos públicos, sendo que num caso este se encontra inativo, e um terceiro através de um grupo privado.

8 Só três sindicatos têm conta oficial no LinkedIn. Contudo, nesta rede social online existem contas pessoais dos dirigentes máximos de outras três organizações; da vice-presidente de outra e de uma delegação regional de outro sindicato.

Antes do encerramento do Google+, três sindicatos tinham contas ativas nesta plataforma.

Nenhuma organização está presente em plataformas com um carácter não comercial e alternativo, como sejam a Diaspora* ou o Riseup.

F1 apresenta a maior atividade, cabendo-lhe 65,8% dos *tweets*, contra 22,6% de F2 e 11,6% de S1. No total, F1 produziu 204 mensagens (média de 1,67 por dia); F2, gerou 70 (0,54); e S1 publicou 36 (0,29).

Verificou-se uma maior concentração da atividade em setembro (25,5% dos *tweets* e, sobretudo, em outubro, com 39,7%, perfazendo um total de 65,2% no conjunto do quadrimestre), o que corresponde ao período mais intenso de ação sindical em torno das questões das carreiras dos docentes dos ensinos básico e secundário e do PREVPAP. F1 e F2 utilizaram o *Twitter* mais ativamente em outubro, com respetivamente 38,7% e 44,3% do total das mensagens que emitiram, enquanto S1 utilizou a plataforma de forma idêntica em setembro e outubro, com a emissão de 36,1% dos seus *tweets* em cada um dos meses.

Uma breve análise das características dos *tweets* revela-nos que todos são originais, isto é, produzidos pelas organizações, não tendo nenhuma delas feito qualquer *retweet* durante o período. Excetuando um *tweet*, todos os restantes possuem um *link* que, na grande maioria dos casos, remete para o *website* da organização (73,0% em F1; 74,3% em F2 e 61,1% em S1). No caso de S1 importa assinalar o valor expressivo (36,1%) assumido pelos *links* para páginas dos órgãos da comunicação social onde são noticiados os posicionamentos do sindicato sobre questões relacionadas com as políticas de educação e ciência. A utilização de fotografias ocorre nos três casos, sendo mais frequente em F1. Não se verificou publicação de vídeos, mas F1 e F2 têm alguns *tweets* com *links* para os respetivos canais no *You Tube*.

Relevante para a análise afigura-se o facto de nenhuma das organizações ter utilizado *hashtags* ao longo do período, o que as impossibilitou de obter os benefícios que elas proporcionam de aumento dos níveis de visibilidade e de engajamento.

A dimensão da audiência, em 2018, era muito limitada, como o é ainda atualmente, visto que F1 tem somente 906 seguidores; F2, 262 e S1, 101. Além de limitada, é heterogénea, pois tanto encontramos indivíduos (alguns certamente membros e até militantes das organizações, mas outros eventualmente não), como organizações do mais diverso tipo, desde órgãos de comunicação social até estabelecimentos comerciais.

À limitada dimensão da audiência, adiciona-se uma escassa interactividade. No total das três organizações e ao longo dos quatro meses, verificamos que as mensagens, no seu conjunto, deram origem unicamente a 146 *likes*, 55 *retweets* e 3 *replies*. 71,5% dos *tweets*

não tem qualquer *like*; 85,5% não foram *retweetados* e 99,4% não tiveram qualquer *reply*. As reações concentraram-se nas mensagens de F1, a quem coube 87,0% dos *likes*; 83,6% dos *retweets* e 100,0% dos *reply*. A taxa média de engajamento¹¹ é puramente residual nos três casos, apresentando-se mais elevada em S1 (0,71%), seguindo-se F1 (0,10%) e, por fim, F2 (0,03%). Sendo a participação residual, também não se verifica da parte das organizações uma preocupação em incentivá-la.

Analisando os conteúdos dos *tweets*, concluímos que as organizações utilizam esta rede com objetivos diferenciados, como se observa na Tabela 2. Se para F1, a plataforma é usada principalmente com intuítos de mobilização e para informar sobre a ação sindical desenvolvida, embora não se descurem outros aspetos, no caso de F2, embora se encontrem mensagens com a intenção de mobilizar os professores, a lógica subjacente é fundamentalmente a de dar a conhecer o seu posicionamento sobre diversas matérias, o que é ainda mais vincado em S1, de onde estão completamente ausentes *tweets* que visem a mobilização dos associados. Podemos encontrar estas duas lógicas de utilização igualmente nos *websites* oficiais.

Tabela 2 - Categorização Temática dos Tweets das Três Organizações (Setembro-Dezembro de 2018)

Temáticas	F1	F2	S1
Ação sindical (greves, negociações)	42,2	40,0	8,3
Campanhas sindicais	0,0	0,0	0,0
Condições de trabalho (salários, carreiras, etc.)	6,9	0,0	0,0
Cultura	0,0	0,0	0,0
Emprego	4,4	0,0	33,3
Informação no âmbito da profissão	8,8	17,1	19,4
Mobilização	19,1	10,0	0,0
Organização	1,0	8,6	2,8
Outras informações (ADSE, Segurança Social, relatórios da OCDE, etc.)	9,8	4,3	2,8
Políticas de educação e ciência	7,8	17,1	33,3
Política internacional	0,0	0,0	0,0
Política nacional	0,0	2,9	0,0
Recrutamento	0,0	0,0	0,0
Serviços	0,0	0,0	0,0
Solidariedade	0,0	0,0	0,0

Fonte: Base de dados da presença dos sindicatos no *Twitter*, 2018

¹¹ A taxa média de engajamento foi calculada da seguinte forma: $(Likes+Retweets+Replies/Número\ de\ tweets)/Número\ de\ seguidores*100$.

Como referimos, o poder associativo ou organizacional é o recurso de poder primacial de um sindicato, residindo a sua fonte no volume dos efetivos sindicais, na sua coesão e na capacidade das organizações para os manter mobilizados.

A teoria da mobilização, fornece contributos importantes para compreender os processos sociais que se encontram subjacentes à ação coletiva, particularmente no respeitante à transformação de queixas individuais em interesses coletivos ou, por outras palavras, sobre como os indivíduos se tornam atores coletivos, ao mesmo tempo que explica o que condiciona a ocorrência da ação coletiva, uma vez que esta não surge automaticamente, bem como as formas que ela assume.

As suas fundações encontram-se em Tilly (1978). Posteriormente, Kelly (1998), com base nas contribuições de Tilly e de outros autores, nomeadamente McAdam (1988), introduziu esta conceptualização no domínio das chamadas "relações industriais".

Uma das principais contribuições de Tilly para a teoria é o modelo que constrói e que envolve cinco componentes: a definição de interesses, a organização, a mobilização, a oportunidade e a ação. Por seu lado, a grande contribuição de McAdam é a ideia de que os interesses coletivos surgem quando os trabalhadores percebem que são alvo de uma injustiça.

Relativamente à definição dos interesses, levantam-se duas questões (Kelly 1998, p. 27): como e porquê se adquire um sentimento de injustiça? E como é que os trabalhadores desenvolvem uma consciência de que estão perante uma questão que lhes é comum?

O sentimento de injustiça é adquirido quando se forma uma convicção de que os empregadores estão a agir de forma ilegítima. Por sua vez, a passagem da injustiça para a definição de um interesse coletivo envolve, de acordo com a teoria, três processos: atribuição, ou seja, atribuir a culpa da injustiça a uma entidade; a identificação social, ou seja, o processo pelo qual um "nós" é construído em oposição a um "eles"; e a liderança, formal ou informal, a qual desempenha um papel fundamental no enquadramento das questões com o objetivo de promover o sentimento de injustiça, sublinhando ao mesmo tempo a necessidade dos trabalhadores fazerem valer os seus direitos e darem uma resposta coletiva. Deste modo, o papel das lideranças sindicais, a todos os níveis da estrutura sindical, é fundamental no processo de mobilização.

Mas, para que isso suceda, uma boa interação é crucial. Com base em vários estudos,

Darlington (2018) afirma que os militantes que são acessíveis, que prestam atenção e respondem às questões dos trabalhadores e ouvem as suas propostas, “*are likely to be more effective in translating particular workplace grievances and injustices into collective action*” (Darlington 2018: 626). Por outro lado, considera igualmente que os militantes com uma orientação de classe, que rejeitam “*the social partnership*” e o “*business unionism*”, são mais suscetíveis de fomentar a ação coletiva.

Deste modo, a mobilização e, conseqüentemente, a ação coletiva dependem da definição de interesses, da organização dos trabalhadores e do estilo de liderança, mas estas três condições sendo necessárias, não são suficientes. Elas dependem ainda da existência de uma oportunidade e de uma consciência entre os trabalhadores de que a ação terá eficácia, isto é, que unidos conseguem mudar a situação agindo dentro do equilíbrio de poder vigente. E dependem do facto das organizações sindicais dominarem e empregarem nas suas mensagens “*the linguistic framing*” (Hyman, 2007, p. 207) necessário para mobilizar os trabalhadores.

Assim sendo, num processo de mobilização, quer se utilize a comunicação face-a-face quer as redes sociais *online*, os sindicatos, para além de fomentarem a coesão do grupo e de fornecerem os recursos necessários, devem enquadrar a injustiça e atribuir a responsabilidade da situação a uma determinada entidade. É o que sucede com F1, que ao longo do último quadrimestre de 2018 utilizou frequentemente a linguagem da mobilização nas suas mensagens no *Twitter*, o que fica bem patente tanto nos *tweets* onde procede ao enquadramento da injustiça, de que são exemplo:

“9 Anos, 4 Meses e 2 Dias – Não nos roubarão!” – 10set2018

“Professores exigem respeito e justiça!” – 14set2018

como naqueles em que atribui claramente as responsabilidades da situação ao governo:

“Governo, inflexível e intransigente, faz finca-pé e decide violar a Lei do Orçamento e desrespeitar os professores.” – 7set 2018

“Governo intransigente na negociação.” – 28set2018

“Para um governo prepotente e a sua proposta ilegal, os professores só podem ter uma resposta: uma grande greve e manifestação!” – 28set2018.

5. Conclusão

Após algumas resistências iniciais, as TIC e a internet encontram-se hoje amplamente difundidas no movimento sindical português, em particular nos sindicatos com jurisdição

na educação. Acompanhando esta extensa disseminação, evidencia-se, no entanto, uma tendência no sentido do movimento sindical não estar a tirar total partido das suas potencialidades. Na sequência de outros estudos (Alves, 2015, 2021), este também o demonstrou.

Esse facto surge claramente exposto, desde logo, nos *websites*. Estes possuem, no essencial, um carácter estático, não sendo mais do que um repositório de informação oficial das organizações, ao mesmo tempo que a unidirecionalidade domina, em detrimento de uma bidirecionalidade promotora de participação, e que é proporcionada por funcionalidades como o *e-mail*, as listas de discussão, os *chats* ou os *fora* que, à exceção da primeira, estão completamente ausentes. Também não se encontram referências à utilização de plataformas de mensagens instantâneas.

O mesmo panorama pode ser encontrado no *Twitter*, que é utilizado de uma forma muito limitada, desde logo porque são poucos os sindicatos nele presentes, o que está em consonância com a sua reduzida difusão em Portugal, apesar do crescimento verificado.

Muito restrito é igualmente o alcance das mensagens produzidas, dado o escasso número de seguidores, que são muito heterogéneos. E a interatividade é praticamente nula, não sendo incentivada. O *Twitter* acaba por ser uma extensão do *website*, o que é desde logo indiciado pelo elevado número de publicações onde encontramos *links* que para eles remetem.

O uso que é feito do *Twitter* não muda a forma como estas organizações atuam na internet, mantendo-se o modelo de comunicação que há muito vem sendo implementado. Deste modo, verifica-se uma convergência na forma como os vários sindicatos utilizam esta rede social *online*: o *Twitter* como extensão do *website*, o não incentivo à participação, a não utilização de *hashtags*. Convergência existe igualmente no que respeita à escassa e heterogénea audiência, bem como quanto à sua muito limitada participação.

A convergência deixa de existir no atinente ao conteúdo das mensagens, o qual está de acordo com a matriz identitária de cada organização. Esta perpassa não só pelos documentos físicos dos sindicatos ou pela sua ação no mundo real, mas também influencia os conteúdos das mensagens sindicais veiculadas tanto através dos *websites* como dos *social media*, que constituem “*increasingly important ways for unions to project how they want to be perceived to both members and potential members*” (Houghton & Hodder, 2021, p. 235).

Se há organizações (sobretudo F1 e, até certo ponto, F2) que usam nesta plataforma “*the language of mobilisation*” (Kelly, 2018), com o intuito de mobilizar aquele que é o principal recurso de poder dos sindicatos numa altura em que os professores eram confrontados com uma decisão unilateral do governo com graves implicações nas suas carreiras e quando estava muito presente a questão do PREVPAP; outras utilizam-na mais numa lógica de “modelo de marketing” (Dijk, 2000), limitando-se basicamente a fornecer informação considerada útil relativamente à profissão em que têm jurisdição e a sua envolvente ou a divulgar os seus posicionamentos sobre as políticas públicas, constituindo o *Twitter* mais um canal de divulgação dos seus posicionamentos oficiais, modelo de que S1 se aproxima.

Ressalve-se que no contexto da crise sindical, a adoção e utilização da internet, por si só, não constitui a solução para a ultrapassagem das dificuldades que o movimento sindical enfrenta. O investimento nas tecnologias é importante, mas ele deve ser feito de forma criativa e integrado numa estratégia de organização (Heery, Kelly & Waddington, 2003) que reforce a organização sindical nos locais de trabalho, esse sim fator crucial para a revitalização sindical, questão que nem sequer é mencionada, muito menos discutida, pelos defensores do ciber-sindicalismo, que fascinados pelo admirável mundo novo das TIC, consideram que os ciber-sindicatos podem substituir de forma eficaz a presença das organizações nos locais de trabalho.

As tecnologias podem dar um contributo importante para a revitalização sindical, mas não podem, de forma alguma, substituir a organização nos locais de trabalho, porque a comunicação face-a-face com os trabalhadores e o estilo de liderança dos militantes sindicais são essenciais. Muito mais relevante do que a internet é a existência nos locais de trabalho de militantes que atuem sobre um dos nós górdios do sindicalismo atual: a relação dos trabalhadores com as suas organizações. Militantes que, numa lógica de “sindicalismo de capital social” (Jarley, 2005), trabalhem no sentido do reforço dos laços entre os trabalhadores e as organizações, por exemplo, através da tentativa de resolução de problemas de carácter pessoal dos trabalhadores, aliando esse trabalho a um outro de construção de um “capital político” (Warren, 2003, como citado em Banks & Metzgar, 2005, p. 27), que leve os trabalhadores a agir coletivamente.

Referências bibliográficas

- Ad Hoc Committee on Labor and the Web. (1999). *Why the Internet matters to organized labor*. <http://www.mindopen.com/laborweb>
- Alves, P. M. (2009). *Cidadãos e militantes: uma contribuição para as teorias da acção militante sindical* [Tese de doutoramento não publicada]. ISCTE-IUL.
- Alves, P. M. (2016). A participação sindical na negociação coletiva na administração pública *Proceedings of the 2nd International Meeting of Industrial Sociology, Sociology of Organizations and Work – Work, Professions and Organizations: Tensions, Paths and Public Policies*, Almada, Portugal. <http://www.apsiot.pt>
- Alves, P. M. (2015). Democracia digital? Os usos da Internet pelos sindicatos da saúde. *Journal of Studies in Citizenship and Sustainability* (1), 158-179. https://civemorum.com.pt/artigos/1/JSCS_1_PMAlves_pp.158.179.pdf
- Alves, P. M. (2021). *Da burocracia à infocracia. A utilização da Internet pelos sindicatos de professores em Portugal*. Rede de Estudos do Trabalho. <https://www.estudosdotrabalho.net/>
- Banks, A., & Metzgar, J. (2005). Response to "Unions as Social Capital". *Labor Studies Journal*, 29(4), 27-35. <https://doi.org/10.1177/0160449X0502900402>
- Chaison, G. (1996). *Union mergers in hard times: the view from five countries*. ILR Press.
- Conselho Nacional da Educação (2021). *Estado da Educação 2020*. CNE.
- Darlington R. (2004, July 8). The creation of the e-union: the use of ICT by British unions. *Roger Darlington's World*. <http://www.rogerdarlington.co.uk/E-union.html>
- Darlington, R. (2018). The leadership component of Kelly's mobilisation theory: contribution, tensions, limitations, and further development. *Economic and Industrial Democracy*, 39(4), 617-638 <https://doi.org/10.1177/0143831X18777609>
- Dijk, J. van. (2000). Models of democracy and concepts of communication. In K. Hacker, & J. van Dijk (Eds.), *Digital Democracy: Issues of Theory and Practice* (pp. 30-53). Sage.
- Ebbinghaus, B., & Visser, J. (Eds.) (2020). *Trade unions in Western Europe since 1945*. Macmillan, 2000.
- Freeman, R. B., & Rogers, J. (2002, June 6). A proposal to American labor. *The Nation*. <https://www.thenation.com/article/archive/proposal-american-labor/>
- Frege, C. M., & Kelly, J. (2003). Union revitalization strategies in comparative perspective. *European Journal of Industrial Relations*, 9(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/095968010391002>
- Fuchs, C. (2014). *OccupyMedia! The Occupy Movement and social media in crisis capitalism*. Zero Books.
- Gutiérrez-Rubi, A. (2009). Sindicatos y comunicación en tiempos de crisis. *Antoni Gutiérrez-Rubi*. www.gutierrez-rubi.es/2009/02/03/sindicatos-y-comunicacion-en-tiempos-de-crisis.
- Heery, E., Kelly, J., & Waddington, J. (2003). Union revitalization in Britain. *European Journal of Industrial Relations*, 9(1), 79-97. <https://doi.org/10.1177/0959680103009001452>
- Houghton, D. J. & Hodder, A. (2021). Understanding trade union usage of social media: A case study of the Public and Commercial Services union on Facebook and Twitter. *New Technology, Work and Employment*, 36(2), 219–239. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12209>
- Hyman, R. (2007). How can trade unions act strategically?, *Transfer*, 13(2), 193–210. <https://doi.org/10.1177/102425890701300204>
- Jarley, P. (2005). Unions as social capital: renewal through a return to the logic of mutual aid. *Labor Studies Journal*, 29(4), 1-26

<https://doi.org/10.1177/0160449X0502900401>

Kelly, J. (1998). *Rethinking industrial relations*. Routledge.

Kelly, J. (2018) Rethinking industrial relations revisited. *Economic and Industrial Democracy*, 39(4), 701–709.

<https://doi.org/10.1177/0143831X18777612>

Lehndorf, S., Dribbusch, H., & Schulten, T. (2018). *Rough waters. European trade unions in a time of crises*. ETUI.

McAdam, D. (1988). Micromobilization contexts and recruitment to activism. *International Social Movement Research*, 1, 125–154.

<https://ssc.wisc.edu/~oliver/SOC924/Articles/McAdamMicromobcontext.pdf>

Marktest. (2022). *Redes sociais: tendências, 2011-2021*. Marktest.

O'Reilly, T. (2005, September 9). What is Web 2.0.? *O'Reilly* www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1

Shostak, A. B. (1999). *CyberUnion: empowering labor through computer technology*. Routledge.

Tilly, C. (1978). *From mobilization to revolution*. Mc-Graw-Hill.

Tilly, C. (2006). *Regimes and repertoires*. University of Chicago Press.

Visser, J. (1990). *In search of inclusive unionism*, Kluwer.

Waddigton, J. (Ed.) (2005). *Restructuring representation: the merger process and trade union structural development in ten countries*. Peter Lang.

Fontes estatísticas

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Estatísticas da Educação*. (Anos letivos de 2001/2002 a 2020/2021). <https://www.dgeec.mec.pt/np4/estatisticas/>

Sobre a Identidade da Educação Infantil: publicações acadêmicas brasileiras sobre a pré-escola na “Grande Escola”

Catarina Moro
Universidade Federal do Paraná - UFPR
moro.catarina@gmail.com

Monica Boscardin Schühli
Universidade Federal do Paraná - UFPR
mbschuhli@gmail.com

Resumo

O levantamento e a revisão da produção acadêmica realizada fazem parte da pesquisa de mestrado que tem como tema a identidade da pré-escola no contexto de escolas municipais de Curitiba. Com a intenção de identificar e analisar teses, dissertações e artigos científicos em periódicos nacionais, foram selecionadas as plataformas de bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Educ@ e SciELO (Scientific Electronic Library Online). O recorte temporal estabelecido é de 2009 a 2021 e o início em 2009 se justifica por ser o ano de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A exceção ocorre no cruzamento dos descritores educação infantil e pandemia – 2020-2021. A partir do cruzamento dos descritores pré-escola, currículo, educação infantil, ensino fundamental, escola e pandemia, foram selecionados e analisados 21 trabalhos, sendo 2 teses, 5 dissertações e 14 artigos científicos. Destes, poucos estudos tratam sobre a pré-escola no contexto da escola de Ensino Fundamental. Há ênfase na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e na obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos, com reflexos nas práticas educativas das turmas de pré-escola, revelando características de preparação para a etapa seguinte. Outros artigos abordam temáticas sobre: o impacto da qualidade da pré-escola no Ensino Fundamental; a implantação do Ensino Fundamental de nove anos; a Educação Infantil no Plano Nacional de Educação; a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil; e currículo da Educação Infantil. Em relação aos impactos que a pandemia da COVID-19 trouxe para a Educação Infantil, os artigos selecionados discutem as políticas públicas adotadas nesse contexto, sendo que a maioria desconsidera a especificidade desta etapa, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e problematizam as atividades remotas que se distanciam das concepções de criança e de infâncias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pré-escola; Currículo; Escola; Pandemia.

1. Introdução

O presente artigo apresenta o levantamento e a revisão da produção acadêmica brasileira que integra a parte inicial da pesquisa de mestrado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tem como tema a identidade da pré-escola no contexto de escolas municipais de Curitiba-PR.

O segmento da pré-escola, que integra a primeira etapa da educação básica, é ofertado tanto

em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como em escolas municipais de Curitiba. Considerando que CMEIs e escolas apresentam particularidades e contextos próprios, emerge uma série de questionamentos sobre esses contextos e a forma como a Educação Infantil se efetiva em cada um deles. Diante disso, pretendemos investigar sobre as especificidades da pré-escola no contexto de escolas municipais de Curitiba.

A finalidade do levantamento está em identificar e analisar teses, dissertações e artigos científicos que contribuam para o aprofundamento dos estudos sobre o tema, na indicação de referenciais teóricos e no apontamento de possíveis lacunas no campo de pesquisa.

Consideramos que o conhecimento da identidade da pré-escola na “grande escola¹” pode subsidiar reflexões e contribuir para a formação continuada e qualificação das práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como colaborar com o arcabouço acadêmico relativo a investigações que tratem da especificidade da Educação Infantil, segmento pré-escola.

2. Procedimentos Metodológicos

Para o levantamento bibliográfico deste estudo, as teses e dissertações foram selecionadas na plataforma de bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos em periódicos nacionais acessados por meio das plataformas do Portal de Periódicos CAPES, Educ@, SciELO (Scientific Electronic Library Online).

A partir da temática da pré-escola no contexto da escola de Ensino Fundamental, os descritores selecionados foram: *pré-escola*, *currículo*, *educação infantil*, *ensino fundamental*, *escola* e *pandemia*. Para fazer o cruzamento destes descritores foi utilizado o operador booleano AND e o recurso das aspas (“”) nos descritores *pré-escola*, *educação infantil* e *ensino fundamental*. Na base de dados Periódicos CAPES foram utilizados os filtros: artigos, revisado por pares, período de 2009 a 2021, idioma português.

O recorte temporal compreende 2009 a 2021 e o início em 2009 se justifica por ser o ano de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A exceção do recorte temporal, 2020 a 2021, ocorre no cruzamento dos descritores *educação infantil* e *pandemia*, pelo motivo do ano de 2020 ser o começo da pandemia da COVID-19 no Brasil.

Por meio das bases de dados já mencionadas, foi feita primeiramente a leitura dos títulos

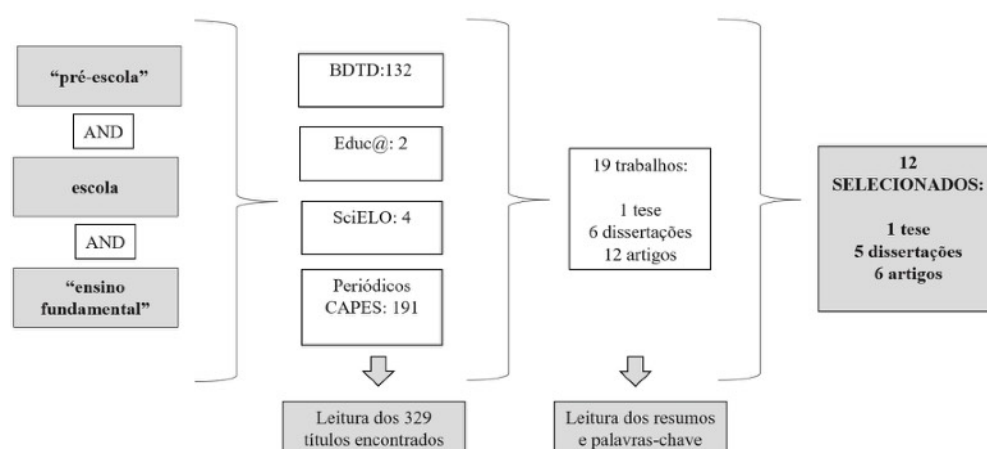
¹ O termo “grande escola” é utilizado pelo autor Eric Plaisance (2004), no artigo *Para uma sociologia da pequena infância*, para se referir a escola primária, no sentido de diferenciá-la da escola maternal.

das teses, dissertações e artigos encontrados. Foram selecionados apenas os títulos com proximidade aos objetivos da pesquisa. Na sequência, foi realizada a leitura dos resumos e das palavras-chave para uma segunda seleção e a partir dos trabalhos selecionados foi realizada a leitura na íntegra.

A exclusão de trabalhos se deu por três razões principais: 1) estar relacionado às outras etapas e modalidades da educação; 2) temas de outras áreas do conhecimento que não educação; 3) temas específicos que não serão tratados nesta pesquisa (como por exemplo: bebês, creche, leitura e escrita, brincar, gênero, relações étnico-raciais, Educação Infantil do Campo, Educação Infantil Indígena, educação física, formação de professores, documentação pedagógica, avaliação, financiamento e gestão da educação). Como a seleção envolveu um olhar mais abrangente para os trabalhos, foram considerados como critérios de inclusão os estudos que também tratassem sobre o currículo e para artigos que abordassem bases legais, currículo, relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e pandemia.

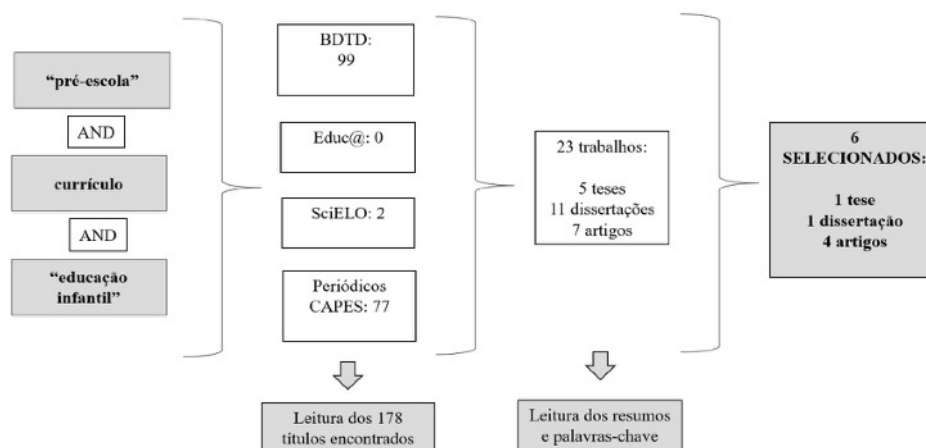
No cruzamento 1, com os descritores *pré-escola*, *escola* e *ensino fundamental*, foram encontrados 329 trabalhos. A partir da leitura dos títulos foram selecionados primeiramente, 19 estudos (1 tese, 6 dissertações e 12 artigos científicos) para a leitura dos resumos e palavras-chave. Ao final, foram selecionados 12 trabalhos: 1 tese, 5 dissertações e 6 artigos científicos.

Figura 1 - Cruzamento 1 (“pré-escola” AND escola AND “ensino fundamental”).



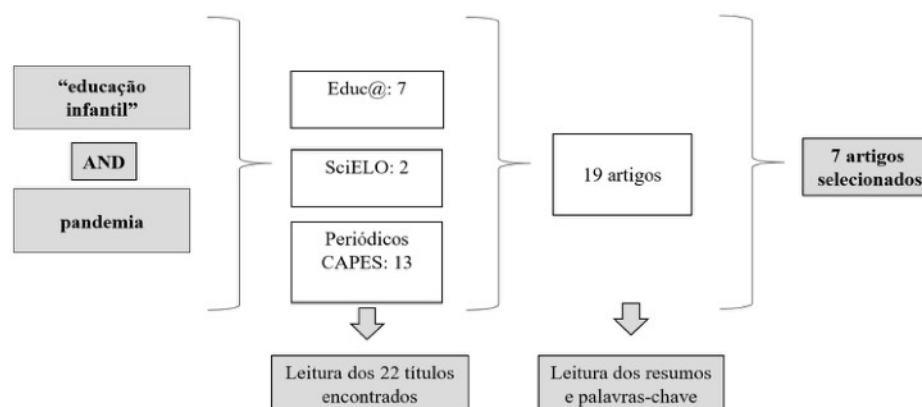
Com o cruzamento 2, envolvendo os descritores *pré-escola*, *currículo* e *educação infantil*, foram encontrados 178 trabalhos. A partir da leitura dos títulos foram selecionadas 5 teses, 11 dissertações e 7 artigos científicos para a leitura dos resumos e palavras-chave. Ao final, foram selecionados 6 trabalhos: 1 tese, 1 dissertação e 4 artigos científicos.

Figura 2 - Cruzamento 2 (“pré-escola” AND currículo AND “educação infantil”).



A partir do cruzamento 3, com os descritores *educação infantil* e *pandemia*, foram encontrados 22 artigos científicos. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 19 para a leitura dos resumos e das palavras-chaves. Ao final, foram selecionados 7 artigos científicos.

Figura 3 - Cruzamento 3 (“educação infantil” AND pandemia).



Do total de 25 trabalhos selecionados, 4 trabalhos (1 Dissertação e 3 artigos) são encontrados nos cruzamentos 1 e 2, ou seja, repetem. Portanto, o número final de trabalhos selecionados é 21 (2 Teses, 5 Dissertações e 14 artigos).

3. Sobre a análise das Teses e Dissertações

A partir da leitura e análise das teses e dissertações selecionadas, foi possível organizá-las em 5 temáticas:

- Impactos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Chulek, 2012);
- Obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos (Fernandes, 2014);
- Espaço das escolas para o atendimento da Educação Infantil (Carvalho, 2019; Silva, 2019);
- Currículo na pré-escola (Abuchaim, 2012);
- Práticas escolarizantes na pré-escola (Almeida, 2016; Souza, 2012).

Viviane Chulek (2012) analisa o ponto de vista de crianças que frequentam a última etapa da Educação Infantil (pré-escola) e o primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as particularidades que constituem essas etapas de ensino. Ao tratar sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, a autora compara a organização do trabalho pedagógico nas duas etapas e conclui que o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental não representou uma ressignificação dos espaços para atender as especificidades da infância.

A tese de Cinthia Votto Fernandes (2014) busca compreender como os atores do processo educativo (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias) compreendem a identidade da pré-escola em um contexto de escola de Ensino Fundamental. A autora percebe o predomínio de uma identidade preparatória da pré-escola e a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos é entendida como uma oportunidade de iniciar mais cedo a escolarização.

Já a dissertação de Aurenilda Cordeiro da Silva (2019) aponta que existem divergências entre o que está proposto nos documentos legais da Educação Infantil e as práticas vivenciadas nas instituições infantis públicas, principalmente no que se refere à infraestrutura, ao identificar que nas unidades escolares que atendiam a maioria das crianças na pré-escola, os espaços não estavam adequados para as brincadeiras e interações. Ainda na temática do espaço, Fernando Carvalho (2019) problematiza as experiências

educativas que as crianças da pré-escola têm acesso no espaço da escola de Ensino Fundamental, no qual percebe relações educativas escolarizantes, contraditórias à especificidade da Educação Infantil e à concepção de criança, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em relação ao currículo, a tese de Beatriz de Oliveira Abuchaim (2012) investiga como acontece a transposição do currículo para o planejamento e para o cotidiano das crianças e professores de turmas de pré-escola, “do prescrito-planejado ao experienciado-vivido” (Abuchaim, 2012, p.253). A autora conclui que o currículo ao ser colocado em prática, mediado pelo planejamento do professor, transforma o cotidiano, ao mesmo tempo em que sofre transformações pela ação dos atores sociais envolvidos.

Rosiris Pereira de Souza (2012) reflete sobre a relação que se estabelece entre políticas públicas e práticas educativas que acontecem nas turmas de pré-escola inseridas nas escolas de Ensino Fundamental, e conclui que as turmas de pré-escola, observadas em cinco escolas, assumem a escolarização como prática educativa, com foco na preparação para o Ensino Fundamental e na prevenção de insucessos nas etapas posteriores. Na mesma direção, Lorena Borges Almeida (2016) analisa a pré-escola situada em nove escolas municipais de Ensino Fundamental e conclui que a pré-escola segue o modelo tradicional do Ensino Fundamental, tanto na configuração do espaço físico como nas práticas pedagógicas, sendo compreendida como um preparatório para as etapas seguintes, deixando de assegurar alguns direitos às crianças.

4. Sobre a análise dos Artigos

Dos 14 artigos selecionados, 7 abordam sobre as seguintes temáticas: impacto da qualidade da pré-escola no Ensino Fundamental (Campos, Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Valle & Unbehaum, 2011); impactos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Correa, 2011; Biazan & Monção, 2020); Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (Côco, Reis, Vieira, Lovatti & Zucolotto, 2015); Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Pandini-Simiano & Buss-Simão, 2016); e produção acadêmica sobre o currículo da Educação Infantil (Lima, Carvalho & Monteiro, 2016; Santos, Barroso & Nascimento, 2020).

O artigo de Maria Malta Campos, Eliana Bahia Bhering, Yara Esposito, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Raquel Valle e Sandra Unbehaum (2011) apresenta os resultados de uma

pesquisa que avaliou a qualidade de instituições de Educação Infantil de seis capitais brasileiras e investigou qual o impacto da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem apresentados por alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Vale destacar que o instrumento utilizado na pesquisa, para medir a qualidade das turmas de pré-escola, tem sua fundamentação numa proposta curricular que valoriza a iniciativa da criança, oferecendo uma diversidade de experiências, de aprendizagem e de expressão.

Bianca Cristina Correa (2011) apresenta uma análise sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em um município do interior do estado de São Paulo e os reflexos negativos sobre a organização pedagógica da Educação Infantil. No período da realização da pesquisa foi observado um aumento do número de atividades mecânicas, diminuição do período destinado às brincadeiras, antecipação de atividades presentes no Ensino Fundamental, problema que, de acordo com a autora, existe há muito tempo e que dificulta o fortalecimento da especificidade da Educação Infantil. Na mesma temática, Cintia Cristina Escudeiro Biazan e Maria Aparecida Guedes Monção (2020), a partir de uma pesquisa qualitativa, realizada em um município paulista, apresentam alguns impactos presentes nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 4 e 5 anos, após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Dentre os impactos está a “acentuação do processo de colonização da educação infantil pelo ensino fundamental” (Biazan & Monção, 2020, p. 14).

A respeito da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (2014-2024), as autoras Valdete Côco, Marcela Lemos Leal Reis, Maria Nilceia de Andrade Vieira, Renata Rocha Grola Lovatti e Valéria Menassa Zucolotto (2015) fazem uma análise da Educação Infantil nas metas e estratégias, evidenciando os temas que envolvem o acesso das crianças à Educação Infantil, as políticas de formação e valorização do trabalho docente, a gestão democrática e aos processos de avaliação. Em relação ao acesso e permanência, é evidenciada a qualidade da oferta, que implica em propostas e práticas pedagógicas que precisam estar em consonância com os documentos de referência para o trabalho educativo com as crianças.

No artigo de Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão (2016) são abordados os desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da educação básica para a Educação Infantil a partir da proposta dos campos de experiência. Neste sentido, a

organização de uma proposta pedagógica precisa proporcionar experiências significativas no cotidiano educativo, vivenciadas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos. Para isso, o desafio consiste em romper com um currículo organizado por disciplinas ou áreas de conhecimento.

Em relação aos estudos sobre o currículo da Educação Infantil, Andreza Maria de Lima, Maria Jaqueline Paes de Carvalho e Luciana Oliveira Freitas Monteiro (2016), realizaram uma pesquisa com o objetivo de mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na Educação Infantil nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) num período de dez anos (2003-2012). As autoras localizaram apenas cinco estudos e apontam para a necessidade de mais pesquisas que investiguem políticas e práticas curriculares na Educação Infantil.

Ainda nesta temática, Sandro Vinicius Sales dos Santos, Fabiana Pinheiro Barroso e Jessica Mayara Nascimento (2020), fazem uma análise dos artigos científicos publicados em periódicos avaliados como Qualis A1 e A2, produzidos no período de 2009 a 2018, com o objetivo de perceber quais são as tensões e convergências presentes na produção acadêmica sobre currículo da Educação Infantil. Os artigos reunidos no levantamento consideram que a organização curricular por campos de experiência respeita as especificidades da Educação Infantil, como também apontam tensões que destacam aspectos pouco explorados da organização de currículo dos campos de experiência na Base Nacional Comum Curricular. Os autores ressaltam que as questões referentes à organização curricular são fundamentais no processo de construção da identidade da Educação Infantil que vive em processo constante de disputa e discussões, marcado por avanços e retrocessos.

Já os outros 7 artigos discutem sobre os impactos que a pandemia da COVID-19 trouxe para a Educação Infantil (Coutinho & Côco, 2020; Maletta, Ferreira & Tomás, 2020; Buss-Simão & Lessa, 2020; Barbosa & Soares, 2021; Cruz S., Martins & Cruz R., 2021; Campos & Durli, 2021; Magalhães & Farias, 2021), afetando o cotidiano das crianças, famílias e profissionais da educação.

No artigo de Angela Scalabrin Coutinho e Valdete Côco (2020) são tematizadas as políticas governamentais em articulação com as mobilizações de associações, fóruns, sindicatos, movimentos sociais e grupos de pesquisas, a respeito dos impactos da pandemia na especificidade da Educação Infantil. As propostas de atividades remotas são

problematizadas porque desrespeitam a especificidade da Educação Infantil, que envolve educação e cuidado de modo integral. Também é apontada a necessidade de uma interlocução adequada e respeitosa com as crianças, suas famílias e profissionais.

Em dois estudos qualitativos realizados no Brasil e em Portugal, as autoras Ana Paula Braz Maletta, Maria Manuela Martinho Ferreira e Catarina Almeida Tomás (2020), analisaram as medidas e recomendações oficiais da COVID-19 para a Educação Infantil, e como o currículo e as práticas pedagógicas foram implementadas pelas professoras brasileiras e portuguesas, no período de confinamento em 2020, com a suspensão das atividades educativas presenciais. As autoras refletem a Educação Infantil em um momento de “(im)possibilidades de desenvolver o currículo e as práticas pedagógicas a distância e na impessoalidade tecnológica” (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020, p.3), e questionam como ficaram as crianças e seus direitos, principalmente as de famílias com condições socioeconômicas desfavorecidas, excluídas digitalmente, revelando que o acesso à educação ocorreu de forma diferente e desigual.

O artigo de Márcia Buss-Simão e Juliana Schumacker Lessa (2020) problematiza a garantia dos direitos das crianças e discutem sobre como o isolamento social e a impossibilidade de fazê-lo, por falta de condições, impactam sobre os corpos das crianças. Nesse sentido, as autoras destacam que com a interrupção do atendimento presencial, “acentua o espaço-tempo das creches e pré-escolas como um território de proteção e provisão dos corpos para as crianças e as famílias” (Buss-Simão & Lessa, 2020, p.1439). A partir da análise de fatos envolvendo crianças na pandemia é realizada uma reflexão sobre como raça/etnia e classe permeiam as desigualdades sociais na infância e evidenciam a negação dos direitos.

Nesta direção, a reflexão sobre a pobreza infantil no Brasil é enfatizada no artigo de Ivone Garcia Barbosa e Marco Antônio Soares (2021), no qual discutem o que o contexto da pandemia revela sobre a condição sociocultural da criança, do trabalho docente e o lugar da família.

Silvia Helena Vieira Cruz, Cristiane Amorim Martins e Rosimeire Costa de Andrade Cruz (2021) alertam para o desafio posto pela pandemia para que a Educação Infantil não perca sua identidade enquanto etapa da educação que educa e cuida de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Segundo as autoras, a situação da pandemia traz algumas demandas para a Educação Infantil que exigem repensar sobre dificuldades que já são enfrentadas há

algum tempo: o planejamento e implantação de políticas públicas, envolvendo e comprometendo os níveis municipal, estadual e federal; e necessidade de uma atuação intersetorial da Educação com outras áreas, como a Saúde e a Assistência Social.

Roselane Fatima Campos e Zenilde Durlí (2021) fazem uma análise sobre os Pareceres nº 05/2020, nº 11/2020 e nº 15/2020, emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no período de pandemia em 2020 e levantam várias críticas: a demora do CNE em articular e regular as políticas educacionais nacionais para esse período; as orientações do CNE estarem em consonância com grupos empresariais que atuam na educação, em detrimento de entidades representativas dos profissionais da educação e pesquisadores; as orientações desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e tomam a Base Nacional Comum Curricular como única orientação para um currículo emergencial; a Educação Infantil estar relacionada a perspectiva de preparação para etapas posteriores; a desconsideração à ausência de formação específica das professoras quanto ao ensino não presencial, assim como às condições de equipamentos tecnológicos e internet; a transferência de atribuição às famílias no desenvolvimento das atividades não presenciais.

No mesmo sentido, Cassiana Magalhães e Cristiane dos Santos Farias (2021) discutem o Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação que indica a realização de atividades pedagógicas não presenciais, de forma remota. As autoras ressaltam que este documento desconsidera a realidade de grande parte das crianças brasileiras, suas condições de vida, muitas sem acesso a recursos tecnológicos, sem a possibilidade de acompanhamento de algum familiar no processo educativo em casa, situação que demarca ainda mais a desigualdade social. Diante desse contexto, as autoras expressam sua preocupação com a precarização do processo educativo, com a preservação da infância e com os direitos das crianças.

A análise das teses, dissertações e artigos selecionados, revela uma grande diversidade temática pautada nos 21 trabalhos, como podemos verificar no quadro a seguir.

Figura 4 - Temáticas dos estudos.

TEMÁTICAS ENCONTRADAS	
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	1 Artigo
Currículo na pré-escola	1 Tese
Educação Infantil no Plano Nacional de Educação	1 Artigo
Espaço das escolas para o atendimento da Educação Infantil	2 Dissertações
Impacto da qualidade da pré-escola no Ensino Fundamental	1 Artigo
Impactos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na Educação Infantil	1 Dissertação 2 Artigos
Impactos que a pandemia trouxe para a Educação Infantil	7 Artigos
Obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 a 5 anos	1 Tese
Práticas escolarizantes na pré-escola	2 Dissertações
Currículo na Educação Infantil	2 Artigos

5. Considerações Finais

A partir deste levantamento e revisão da produção acadêmica brasileira foi possível identificar que poucos estudos discutem acerca da pré-escola no contexto da escola de Ensino Fundamental. A maior parte dos estudos selecionados enfatiza a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos, apontando os reflexos nas práticas educativas das turmas de pré-escola que apresentam características de preparação para a etapa seguinte, ou seja, escolarizantes, desrespeitando os direitos das crianças e a especificidade da Educação Infantil.

Os artigos que discutem os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação Infantil, afirmam que a maioria das políticas públicas adotadas nesse contexto, desconsidera a especificidade desta etapa. Outro apontamento relevante é o fato das atividades remotas se distanciarem da concepção de criança enquanto sujeito de direitos, ativa, competente e produtora de cultura, bem como dos eixos norteadores das práticas pedagógicas, interações e brincadeira, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

Portanto, esse levantamento reforça nossas intenções de pesquisa no desafio de responder aos questionamentos: Qual é a identidade da Educação Infantil no contexto de escolas? Qual é o currículo da Educação Infantil nesses contextos? Os encaminhamentos pedagógicos adotados pelas escolas para as turmas de pré-escola se relacionam com o

previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? No período da pandemia, as atividades remotas respeitaram a especificidade da Educação Infantil?

Assim, esperamos que ao final da pesquisa possamos compartilhar algumas respostas e/ou apresentar novas problematizações no sentido de contribuir para a discussão e fortalecimento da identidade da Educação Infantil, especialmente da pré-escola presente na “grande escola”.

Referências Bibliográficas

- Abuchaim, B. de O. (2012). *Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9692>
- Almeida, L. B. (2016). *Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6659>
- Barbosa, I. G., & Soares, M. A. (2021). Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? *Zero-a-Seis*, 23(0), 35-57. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>
- Biazan, C. C. E., & Monção, M. A. G. (2020). O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos. *Eccos - Revista Científica*, 0(52), 1-17. <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.13537>.
- Buss-Simão, M., & Lessa, J. S. (2020). Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, 22(0), 1420-1445. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>
- Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R., & Unbehaum, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa* 37(1), 15-33. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>
- Campos, R. F., & Durli, Z. (2021). Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, 23(0), 221-243. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79059>
- Carvalho, F. (2019). *A experiência de crianças da pré-escola no espaço da escola de ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório Universitário da Ânima. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15229>
- Chulek, V. (2012). *A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/32137>
- Côco, V., Reis, M., Vieira, M., Lovatti, R., & Zucolotto, V. (2015). O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. *EccoS – Revista Científica*, 0(37), 77-92. <https://doi.org/10.5585/eccos.n37.5553>
- Correa, B. C. (2011). Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 105-120. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100007>
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2020). Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, 15, 1–15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088>

- Cruz, S. H. V., Martins, C. A., & Cruz, R. C. de A. (2021). A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, 23(0), 147-174. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003>
- Fernandes, C. V. (2014). *A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/102342>.
- Lima, A., Carvalho, M., & Monteiro, L. (2016). Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos. *EccoS – Revista Científica*, 0(39), 115-130. <https://doi.org/10.5585/eccos.n39.4725>
- Magalhães, C., & Farias, C. dos S. (2021). A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. *Olhar De Professor*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.24.15877.019>
- Maletta, A. P. B., Ferreira, M. M. M., & Tomás, C. A. (2020). Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? *Linhas Críticas*, 26, 1-20. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34110>
- Panini-Simiano, L., & Buss-Simão, M. (2016). Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EccoS – Revista Científica*, 0(41), 77-90. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6799>
- Plaisance, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25(86), 221-241. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Santos, S. V. S., Barroso, F. P., & Nascimento, J. M. (2020). Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil. *e-Curriculum*, 18(1), 350-371, <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p350-371>
- Silva, A. C. da. (2019). *A educação infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar ou atendimento da demanda de vagas?* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36190>
- Souza, R. P. de. (2012). *Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2032>

A Associação de Estudantes numa Província Angolana: um Estudo de Caso

Leda Filomena Pedro Gonçalves
Docente Magistério de Ondjiva/ Angola

Email: risandra2014@yahoo.com.br

Resumo

A presente comunicação enquadra-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação que teve como objeto o estudo, a análise e reflexão das dinâmicas micro- políticas num estudo de caso na escola *Ondjuo Yeto* e na sua Associação de Estudantes numa província Angolana. A investigação teve como objetivos: entender as lógicas de ação juvenis existentes numa Associação de estudantes na sociedade angolana, bem como conhecer e desocultar os poderes e decisões, de uma Associação de Estudantes (AE). Este tema constitui hoje uma problemática pertinente e atual no campo da sociologia das organizações e no desenvolvimento de uma sociedade democrática. O nosso estudo teve como foco principal a AE que tem como política organizacional, defender os interesses dos estudantes da Escola *Ondjuo Yeto* e compreender o seu funcionamento no contexto da Escola, nomeadamente os jogos de poder mobilizados pelos atores organizacionais, à luz dos enfoques teóricos da sociologia organizacional, nomeadamente o modelo burocrático Weberiano e o modelo político de análise organizacional. Esta comunicação pretende apresentar uma síntese dos dados empíricos no tópico das relações entre os órgãos de gestão da Escola e a Associação de estudantes, onde desenvolvemos o conceito de poder. A metodologia adotada foi qualitativa e o método de estudo de caso compreendeu como técnicas entrevistas a diversos atores organizacionais, observação, conversas informais e análise documental. O estudo empírico envolveu nas entrevistas: 15 professores, o diretor da escola, 4 estudantes concorrentes à presidência da Associação de Estudantes. Foram realizadas 9 entrevistas em grupo, sem um número exato de participantes por grupo, que perfizeram um total de 52 estudantes. Os resultados da investigação indicam que, a participação e o envolvimento dos alunos através da Associação de Estudantes, ainda são muito precários, atendendo ao processo de tomada de decisões que são deliberadas verticalmente no contexto da escola, aproximando esta relação de uma burocracia. As lógicas de ação primam fundamentalmente pela imposição por se observar alguma tendência dos órgãos de gestão imporem a vontade própria na AE, instrumentalizando o facto de não existirem regulamentos, estatutos ou outros documentos da AE, reforçando o poder hierárquico dos órgãos de gestão da escola.

Palavras-Chave: Escola; Associação de Estuantes.

Introdução

Abordar em torno da Associação de Estudantes numa província Angolana: um estudo de caso, torna-se numa temática de fundamental importância para o País e não só, por se tratar de um tema não somente de interesse dos alunos, mas também da sociedade em geral, pois vários são os aspetos necessários a serem conhecidos, e aprimorados para aplicá-los com zelo responsabilidade, e acima de tudo com democracia, tolerância, e participação, visto que só deste modo se poderá diferenciar associação de estudantes de associativismo

estudantil e separar-se a associação de estudantes de outros órgãos integrantes da escola, conferindo a participação dos estudantes na escola. Atendendo que, a necessidade de conferir importância à participação estudantil, e à educação para a democracia e conhecer a intervenção das associações de estudantes na representação e defesa dos interesses dos alunos e na gestão democrática das escolas, vem a ser o objetivo do nosso estudo e, torna-se cada vez mais, num assunto imprescindível na obtenção de resultados do que realmente a sociedade angolana, a escola em questão vive e encara. O tema, tem como finalidade a partilha do que foi a nossa experiência diante dos resultados obtidos, na associação de estudantes da escola *Ondjuo Yeto*¹, bem como compreender a articulação entre o plano das orientações para a ação e a ação da Associação de Estudantes, da mesma escola, analisar a participação dos estudantes identificando as suas lógicas de ação, e compreender as relações existentes entre a associação dos estudantes e os órgãos de direção da escola, identificar e conhecer os poderes e influências da associação dos estudantes como sendo objetivos gerais a alcançar no nosso estudo. Nesta perspetiva, consideramos ser importante identificarmos os diferentes passos os quais percorrerão o nosso estudo. Assim afirmamos que o mesmo compreende três partes:

- a) A Escola *Ondjuo Yeto* e sua caracterização: nela apresentamos aspetos que nos ajudarão para a compreensão da mesma como a sua caracterização e o historial da associação de estudantes que possui;
- b) A Associação de estudantes *Ondjuo Yeto* de Angola – uma organização p’ra valer;
- c) Por fim, apresentamos o terceiro ponto, referente a metodologia à utilizar.

1. A Associação de Estudantes numa Província Angolana: um Estudo de Caso

Torna-se cada vez mais interessante, abordar sobre a temática pois, para este estudo, pautaremos fundamentalmente em, analisar os dados recolhidos, por meio de conversas informais, entrevistas e observações não participantes, que servirão de suporte para o desenrolar do estudo, isto é, baseando-se em teorias já abordadas por diversos autores.

A Escola *Ondjuo Yeto* e sua caracterização

A Escola *Ondjuo Yeto* é uma escola pública, criada nos anos 90, e localiza-se na Província do Cunene, Município do Okwanhama, comuna de Ondjiva. O Cunene é uma província

¹ Nossa casa, na língua nhaneca muila, Angola

situada a sul de Angola, que faz fronteira com a província da Huíla, ao norte, com a República da Namíbia, ao sul, com a província do Cuando-Cubango, ao leste, e com a província do Namibe, ao oeste.

No que tange ao processo de ensino, verifica-se que a nível provincial de acordo com os resultados obtidos do Inquérito de cobertura do Censo 2014, “36% da população com 5-18 anos de idade, encontrava-se fora do sistema de ensino. E que a proporção da população com 24 ou mais anos com formação superior representava menos de 1%. Os homens detêm a liderança com 0,8%, contra os 0,4% das mulheres. O município do Cuanhama apresenta a maior proporção da população com ensino superior concluído com 1%. Os restantes municípios proporções inferiores a 0,5%” (ibidem:2014). Esta baixa percentagem é preocupante.

Seguidamente, julgamos ser imprescindível caracterizar também a escola a qual decorreu a nossa investigação

2.1. Caracterização da escola

A Escola estudada foi construída de raiz com 16 salas de aulas; 3 laboratórios (1 de Física, 1 de Biologia e 1 de Química); 1 sala de Informática; 7 gabinetes, 10 WC (2 para professores, 5 para alunos e 3 para funcionários administrativos); 1 cantina. Esta instituição não possui biblioteca, pavilhão, anfiteatro, nem gabinete psicopedagógico, assim como campo desportivo para a prática de educação física.

De acordo com dados da observação não participante, o estado de conservação das infraestruturas é regular, necessitando de algumas intervenções, conforme dados da observação, para a eliminação das fissuras nas paredes, reparação da canalização, energia, teto falso e pinturas.

O recrutamento e seleção de estudantes para a escola é feito através de procedimentos diferenciados consoante o contingente dos estudantes: um procedimento para os professores sem agregação pedagógica que consiste numa análise documental dos documentos dos estudantes (identificação, certificados anteriores, etc.) outro para estudantes ordinários que realizam um teste escrito, nas disciplinas de opção e Língua Portuguesa.

A área de abrangência territorial a escola estende-se a partir de Ondjiva, capital da

província do Cunene, para dois municípios (X e Y)², onde funcionam os núcleos de, D-L, M-N e T. O seu objeto social e educacional radica atualmente na Formação de Professores para o 1º Ciclo do Ensino Secundário.

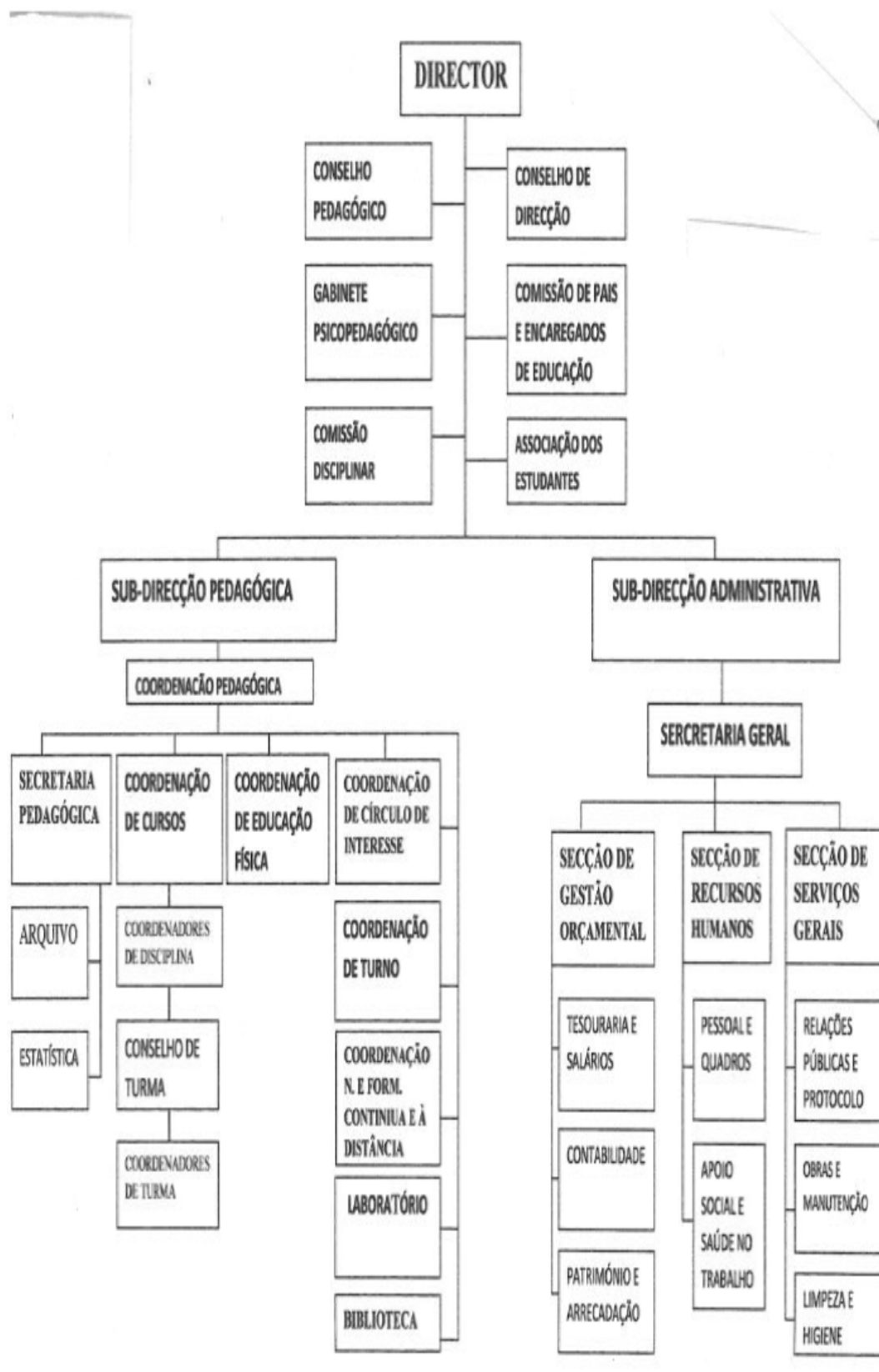
De acordo com a análise documental fornecida pela Secção Pedagógica, a escola possuiu uma Direção composta por um Diretor Geral, dois Subdiretores, sendo Administrativo e Pedagógico respetivamente seis Coordenadores de Cursos, dois Chefes de Secretária, Pedagógica e Administrativa e Finanças respetivamente. O mesmo documento refere que estes prestam serviços a um universo de (126) cento e vinte e seis professores e (2000) dois mil alunos, dos quais (1.113) mil cento e treze, são do género feminino, distribuídos pelas seguintes classes: 10ª com (280), 11ª com (648), 12ª com (584) e 13ª com (488), onde a sede comporta (1568) mil quinhentos e sessenta e oito, D-L (127) cento e vinte sete, M-N (77) setenta e sete, O- (228) duzentos e vinte oito e idades compreendidas entre os 15 aos 17 anos para alunos regulares. Sendo uma escola pública, recebe alunos de todos os contextos sociais, é assim que nela encontramos alunos de contextos favorecidos, médios e desfavorecidos.

Outro aspeto também a salientar pelos dados da observação não participante é o gabinete da AE que é, pequeno com aproximadamente dois metros ao quadrado que impossibilita que todos os membros da direção da AE se reúnam lá dentro. Na porta não está identificado, o que não permite o acesso rápido por parte dos que procuram o gabinete pela primeira vez.

Para reforçar a gestão da escola, a Direção conta com os seguintes órgãos de apoio: Conselho de Direção, Conselho Pedagógico, Secção Pedagógica, Conselho de Disciplina, Comissão Cultural e Desportiva.

² Para garantir o anonimato da escola, não identificamos os municípios

Figura 3 - Organograma da escola Ondjuo Yeto



Fonte: Regulamento Interno da Escola (1996:30).

3. Historial da Associação de Estudantes da Escola *Ondjuo Yeto*

A atual escola *Ondjuo Yeto*, anteriormente designada por *Yeto*, possui uma associação de estudantes que faz parte da constituição dos órgãos que compõem a Direção da Escola. De acordo com as conversas informais tecidas com o Professor Alfa, a mesma, nos anos de 2010, foi composta por um corpo diretivo constituído por um presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, representante das atividades desportivas e coordenador para a área académica. Segundo os dados da observação, é uma associação bastante jovem que prima por um ambiente estudantil saudável e com aspirações de crescimento, tanto a nível académico como a nível social, visto que suas atividades não só estão viradas para a escola, mas também em atividades sociais que de algum modo promovam o crescimento regional e nacional. Constatamos também pela observação, que é uma associação que durante muitos anos trabalhou na base de informalidades, sem que tivesse documentos arquivados que regulasse o exercício de suas funções, bem como atualmente ainda está fortemente marcada por esta situação. A maior parte dos avisos passados aos alunos são de caráter oral, criando a possibilidade de especulações entre os mesmos.

É uma associação que também pauta por uma perspectiva de autonomia, primando por “ganhar” espaço no que diz respeito ao seu espaço, criando a possibilidade de interação, partilha e “intromissão” nos órgãos de gestão da escola a qual está inserida. Perante uma situação que ocorreu na escola, onde um presidente da associação de estudante teve de deixar a associação e a escola, a situação foi retratada do seguinte modo: Diante da situação vivenciada na AE afirmou-se que por motivos alegados face ao cumprimento tardio de certas atividades realizadas dentro e fora da instituição de ensino pelo ex-presidente da AE AX22³ e porque também foi mostrando algumas debilidades, afirmou o professor Alfa,

“todas as atividades eram centralizadas nele, não distribuía tarefas, não prestava contas na gestão dos meios financeiros, a falta de atitude na organização de algumas atividades, como exemplo o batismo dos caloiros e outras. É, neste âmbito que, por orientação superior foi necessário encontrar outro representante. A direção da escola, decidiu cessar com o mandato do supracitado e proceder uma nova candidatura” (excerto das conversas informais professor Alfa).

Segundo conversas informais, esta candidatura a qual mencionamos, ocorreu no ano de 2017 em que concorreram 4 elementos: (AX1) o que anteriormente foi o coordenador da área desportiva da AE e que atualmente é o presidente eleito e mais três candidatos,

³ Para garantir o anonimato dos estudantes, atribuímos o código AX de 1- 79.

estudantes da instituição. Foi uma eleição extraordinária no meio do mandato anterior, em que somente votaram os delegados e subdelegados que compõem as turmas da instituição. As eleições de 2017, foram orientadas pelos professores Alfa e Ómega, que acompanham e aconselham a AE, conforme observamos.

Desta feita, consideramos ser fundamental a importância de analisarmos o historial da AE no que diz respeito à sua vivência e não só, pois é o motivo que nos faz afirmar que, relativamente ao modo de viver a associação de estudantes e da escola *Ondjuo Yeto* têm nos apresentado, situações impróprias de uma AE isto é, no que tange ao seu relacionamento, atitude e atuação, por isso temos a referir que a mesma associação, junto à escola, tem se mostrado estar perante um organismo hospedeiro, como nos advertem C. Estêvão & A. Afonso (1998:86). Esta metáfora justifica-se por se verificar a falta de autonomia da AE, junto dos órgãos de gestão, embora aparentemente mostrarem uma forte união e colaboração naquilo que tem sido as atividades da AE.

Por outro lado, ainda relativamente ao tema em questão e tendo em consideração as investigações efetuadas e o discurso obtido pelos entrevistados durante o nosso estudo, concluiu-se que as opiniões recolhidas partem do pressuposto de que, a atual situação da Associação de Estudantes na escola *Ondjuo Yeto* se caracteriza pela emergência da presença de novos fatores que o diferenciam, profundamente, do modelo de associativismo estudantil, pelo facto de se observar bastante ambiguidade dentro da Associação. É, neste âmbito, que observamos algumas respostas dos alunos concernente à seguinte questão: Desde que foi criada a Associação de Estudantes, o que mais destaca na sua ação desde a sua criação? As respostas foram:

“O que a gente diria, a criação da associação dos estudantes, não temos nenhum domínio, noção de que ano foi criado e de quem teve essa ideia, dentro de uma instituição escolar” (excerto da entrevista A31).

Outro ainda afirma,

“Segundo a minha pequena pesquisa, a iniciativa de criar a associação dos estudantes, foi pelo professor Alfa. Ele tomou essa iniciativa para que os estudantes estejam mais organizados e que possam expor os seus problemas na associação” (excerto da entrevista A6).

Assim, relativamente à questão, se os órgãos da escola interferem nas atividades da AE, os pronunciamentos foram

“Eles podem criar atividades. Eles podem criar o que possam fazer, mas têm de fazer chegar na direção da escola” (excerto da entrevista nº A31).

“Nalgumas das vezes, interfere sim. Porque às vezes, no final de semana, a associação dos estudantes quer ter um off com os alunos, já a direção da escola, por vezes, programa uma outra coisa. E a interferência é assim” (excerto da entrevista nº A21).

É neste âmbito, que considera-se que o processo de decisão nesta AE centra-se, sobretudo, nos professores que agem como “conselheiros”, pondo em maior realce a presença de professores como “conselheiros” em que toda e qualquer decisão a tomar pelos membros da Associação, devem ser aprovadas por estes, pondo em segundo lugar o papel do presidente, bem como de toda equipa, tornando-os dependentes. É, nesta base, que voltamos aos dizeres de L. Lima, quando afirma que as práticas associativas nas escolas, nem sempre são executadas com rigor pelos “múltiplos e profundos constrangimentos e controlos efectivos” (Lima, 1998:16). Seria indispensável que existisse uma maior autonomia na associação de estudantes para a execução das suas atividades.

Pelo que se observou e pelo que foi recolhido por intermédio de entrevistas, percebe-se logo que há uma influência forte por parte daqueles que detêm o poder na AE. É, neste âmbito, que voltamos as ideias de Lima afirmando que

“Os programas concebidos e as regras estabelecidas, os requisitos formais e processuais, e até alguma formação disponibilizada, não deixam de se constituir como elementos de socialização e de controlo, mesmo que indirecto, ora fornecendo meios de afirmação para uma actuação mais interveniente e participativa, ora banalizando esta intervenção através de determinadas concepções de associativismo e institucionalizando certas práticas associativas” (Lima, 1998:16).

Uma outra característica que marca os dirigentes da associação da escola em questão, e que foi bastante referenciada pelos entrevistados, vai ao encontro do que Lima veio a referir em suas abordagens ao estudar o associativismo estudantil na escola secundária em Portugal.

“Os alunos dirigentes associativos, encontram-se fortemente dependentes da ‘abertura’ e da ‘boa vontade’ dos órgãos e responsáveis escolares; enquanto ‘dirigentes’ e representantes legítimos dos alunos, vêem a dimensão política da sua actuação subordinada à vertente pedagógica (e até disciplinar) e sempre que esta é invocada logo lhe pode ser conferida conotação política, facilmente tornada possível com regras pedagógicas consideradas incontornáveis” (Lima, 1998:17).

É, desta feita, que podemos salientar que quando há total dependência das hierarquias escolares, os planos de ação da associação de estudantes (AE) não são concretizados pelo

facto de se ver reduzida a capacidade de iniciativa e de mobilização diminuídas e quase vigiados. É preciso também ter-se presente que o associativismo escolar dever ser dinâmico e trazer cada vez mais inovações para que os envolvidos interessem-se mais por ele.

4. A Associação de Estudantes Ondjuo Yeto de Angola- uma Organização P'ra Valer

A Associação de Estudantes, é assim que a designamos por se tratar de uma associação que precisa muito empenho e dedicação para que se efetive como tal. Por nos apresentar uma certa ambiguidade naquilo que é o exercício das suas funções por um lado e, por outro lado, por apresentar bastantes disfunções, burocracias naquilo que é o seu funcionamento. Tendo em consideração os modelos organizacionais, verificamos que os três tipos de modelos: o burocrático, político e o da ambiguidade, se fazem presentes nesta associação, embora o modelo político apareça com menor predominância.

Apesar de possuir um corpo diretivo como estrutura, a associação não é autónoma dos órgãos de gestão da escola, possui uma forte ligação, ao ponto de nada ocorrer no interior da mesma sem que os órgãos de gestão da escola se aperceba e dê seu parecer relativamente ao que se pensa realizar. É, neste âmbito, que se tem sempre a presença do professor “conselheiro”, como é designado, servindo de intermediário entre a associação e os órgãos diretivos da escola conforme dados da observação.

É, uma organização p'ra valer, porque para além de precisar de bastante trabalho para a sua melhoria, o seu estudo servirá de modelo para outras investigações, visto que no País pouco ou quase nada mesmo se estudou relativamente ao associativismo estudantil. Por esta razão, precisa-se de mais divulgação do que é a sua finalidade, e o modo de atuação nas escolas, para que se deixe de confundir as funções e torná-la em algo mais atraente, despertando interesse na participação da mesma. Como regula o Código Civil Angolano, a autonomia é consagrada embora não esteja a tratar certamente da associação de estudantes, mas das associações no geral, no seu Artigo 9º do II capítulo “as associações prosseguem livre e autonomamente os fins, gozando para o efeito de autonomia jurídica, administrativa e financeira” e “as associações não podem ser extintas, nem verem suspensas as suas atividades senão nos termos da lei”. Esta autonomia é a que se deverá lutar para alcançá-la a nível das escolas e de modo específico a que nos propusemos estudar. Para tal, é fundamental que os órgãos de gestão da escola adotem uma lógica e prática de serviço

desinteressado ao Associativismo estudantil, se afastem do controlo direto da associação dos estudantes, das suas práticas de atuação e crie um absoluto respeito pela autonomia das mesmas através da redução da sua intervenção.

Ao nos referirmos em torno do afastamento dos órgãos de gestão da escola, não afirmamos categoricamente que os mesmos devem estar distantes, mas antes ser exemplo de um serviço de mobilização para a participação nas atividades, visto que os estudantes, em muitos casos, não encontram motivos para participar.

Justifica-se, por não possuir documentos que descrevam o surgimento da associação de estudantes, temos a referir que a mesma durante muito tempo, e até a atualidade, trabalhou num pragmatismo sem que seus estatutos, regulamentos, organograma, simplesmente atrelava-se aos documentos que a escola apresentasse, como é o caso de regulamentos, embora o Código Civil Angolano no seu Artigo 14º do III Capítulo dite que “para a sua constituição e funcionamento as associações devem adoptar um estatuto”.

É, nesta senda de ideias, que Bacharach & Mundell (1999:135) vêm afirmando que “a autoridade baseia-se na posição que se ocupa na hierarquia formal”. Desta feita, é fundamental que a AE crie mecanismos de modo a impor junto dos órgãos de gestão as suas lógicas de ação, de modo a salvaguardar os interesses dos associados. Diante dessas aspirações a que a AE deve encarar, os atritos como nos revela V. Paro (2000:77) junto dos que possuem autoridade, sempre se farão presentes por verem sua atuação diminuída.

Desta feita, que afirmamos que, a autoridade e o poder também são caraterísticos neste modo de atuação a que muito se tem observado junto à associação de estudantes (AE). O facto dos alunos desconhecerem os seus direitos e deveres na associação, estes dois conceitos jamais desaparecerão, mesmo por se pensar ser normal, a atuação que a AE tem sofrido diante dos órgãos de gestão da escola.

Se “não se pode participar sem decidir” como nos adverte M. Guerra (2002:10), é porque deve-se conceber esta importante tarefa aos estudantes da AE de modo a que haja fluidez em termos de informações para que de certa maneira se consiga alcançar os objetivos preconizados, visto que criando um clima em que a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação façam parte, e seja uma importante função no que se refere ao seu modo de atuação.

Atendendo que o que se pode observar junto da associação de estudantes, são algumas

“crises de identificação com a escola” (Gomes, C. & Lima, L. 1998:30). Nesta perspetiva, consideramos, haver necessidade de não encararmos a AE como “meros departamentos escolares especializados na prestação de serviços de apoio as actividades da escola”, como conferem os autores (*ibidem*:36).

Na perspetiva de Fonseca, (1998:30) é fundamental que o processo de tomada de decisões seja “condicionado pela complexa rede de canais de decisão e entrelaçamento da decisão, como resultado da fragmentação dos grupos profissionais e da sua influência”. É, nesta senda de ideias, que S. Ball (1987:47) diante da atividade micropolítica, vem afirmando que a tomada de decisão é, um processo político, assim é, designado porque diante do que se tem observado na escola em questão, o uso da politicidade é frequente por transparecerem algo, mas que a fundo não é o que se tem vivenciado. Tudo isto nos leva a perceber que há uma carência na claridade relativamente aos objetivos da organização, como confere T. Bush, (2003:34) diante do estudo do modelo da ambiguidade.

O uso do poder de autoridade e de influência por parte dos órgãos de gestão da escola, possibilita que cada vez mais os seus interesses sejam resolvidos, porque com este poder, cada vez mais, dá-lhes a possibilidade de conseguirem o quê, quando e como quiserem os seus objetivos como confere (Morgan, 2006:163) em seus estudos.

Metodologia

Assim, observa-se que, o problema central da metodologia é a demarcação científica entre o que é e o que não é ciência. Na perspetiva de Demo, (1995) caracteristicamente não há nada mais controverso em ciências do que sua definição.

Para Torres & Palhares “a metodologia, por mais sofisticada que seja, não pode ser tomada separadamente dos restantes procedimentos científicos e do processo global de construção da pesquisa” (Torres & Palhares 2014:66). Tendo em conta que não se faz trabalho de investigação sem metodologia, o investigador tem de estar munido dela para compreender com bastante detalhe o objeto em estudo e melhor desenvolver suas pesquisas. É nesta senda de ideias que salientamos que o nosso estudo, enquadra-se no âmbito de um estudo de caso na escola *Ondjuo Yeto* e na sua Associação de Estudantes em Angola. Foi usado a metodologia qualitativa pois apegando-nos nos ideias de C. Coutinho, (2018) constatamos que “na investigação qualitativa/ interpretativa quer os instrumentos, quer a conduta do

investigador são difíceis de formalizar num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa” (Coutinho, 2018:327). Mas na investigação qualitativa “o problema começa a ser uma descrição do objetivo da pesquisa. Esse propósito vai-se refinando como resultado da revisão de literatura e da recolha de dados. Por vezes pode incluir também uma referência à metodologia” (*ibidem*:329).

Ainda na mesma perspetiva Bogdan & Biklen, utilizam a expressão “investigação qualitativa” como um termo genérico que agrupa várias estratégias de investigação que entre si partilham determinadas características. Para estes autores, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que “significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994:16).

O método pode ser qualitativo ou quantitativo. Relativamente aos métodos qualitativos a qual recai a nossa investigação, temos a salientar, que desde sempre se deu a existência diferencial entre a posição no estudo de diferentes métodos. Em relação aos métodos de investigação, salientamos que vários são os debates em torno da diferenciação entre os métodos qualitativos e quantitativos, mas T. Cook, & Reichardt, vêm a defini-los como “a las técnicas experimentales aleatorias, cuaseexperimentales, tests ‘objetivos’ de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras etc” (Cook & Reichardt, 1986:25).

Os autores fazem uma análise em torno do método qualitativo e definem como características para este método o estudo de caso, as entrevistas em profundidade e a observação participativa. Pois, eis o motivo de optarmos pela descrição de nossa temática.

Conclusão

Concluída a investigação, o percurso percorrido, afirmamos que chegou o momento de focar os principais conhecimentos adquiridos e as conclusões propostas relativamente aos objetivos previamente estabelecidos.

O facto de ser professora da escola *Ondjuo Yeto* há mais de dez anos e conviver diariamente com o coletivo de professores, alunos e funcionários no geral, fizeram com que nos motivássemos cada vez mais em aprofundar o nosso conhecimento pela área da educação, concretamente pelo associativismo estudantil em Angola e, deste modo,

permitisse que a realização deste estudo contribuísse ainda mais para o desenvolvimento de nossas competências neste domínio.

Podemos assim considerar, que os conhecimentos adquiridos despertaram significativamente o nosso interesse pelo associativismo estudantil em Angola e fundamentalmente na escola em questão, proporcionando-nos uma visão fundamentada sobre esta matéria, permitindo uma evolução no âmbito pessoal, intelectual, social e também profissional.

De uma forma geral, podemos sustentar que não se tem considerado os dirigentes associativos como gente “madura” capaz de resolver e tomar suas próprias decisões, mas sim, vistos, segundo a nossa observação, unicamente capacitados para resolver situações mais orientadas para a realização de entretenimentos e ações sociais que de alguma forma não apresente “perigo” algum para a instituição. É, deste modo, que consideramos ser limitada a atuação dos dirigentes associativos diante da escola. Esta desvalorização das competências dos dirigentes associativos, permite a ausência de cooperação, por receio do fracasso das suas ações, razão pelo qual é usada para justificar as poucas vezes que têm autonomia na realização de suas atividades.

Por esta razão, consideramos ser, fundamental que se crie a possibilidade de “lutar” para que cada vez mais se alcance esta autonomia a que a associação deverá estar virada, uma vez que os órgãos de gestão consideram ser indispensáveis o seu parecer no plano da dinamização das atividades associativas.

Todavia, devem encontrar autonomia em traçar seus próprios planos, construindo uma gestão democrática mesmo estando no interior da escola, pautando por encontrar mecanismos de como se relacionar com os órgãos de gestão da escola, de modo a não serem influenciados a “cumprir” somente o que já foi estabelecido, nem depender da boa vontade dos órgãos máximos da escola.

Referências Bibliográficas

- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación Paidós/ M.E.C.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE Publications.
- Cook, T. D. & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en investigación evaluativa* Morata.

Coutinho, C. P. (2018). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática . Almedina

Demo, P. (1995). Metodologia científica em ciências sociais. Atlas S.A.

Estêvão, C. V. & Afonso, A. J. (1998). Associação de Estudantes em contexto escolar: A Construção sociológica de uma singularidade organizacional. In L. C. Lima (Dir.). Por Favor Elejam a B. O Associativismo Estudantil na escola Secundária (pp. 75–112).: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, A. J. D. (1998). A Tomada de decisões na escola- A Área-Escola em Acção. Texto Editora.

Gomes, C. A. & Lima, L. C. (1998). Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude. In L. C. Lima (Dir.). Por Favor Elejam a B O Associativismo Estudantil na escola Secundária (pp. 27–71). Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, M. A. S. (2002). Os Desafios da Participação. Desenvolver a Democracia na escola. (M. P. C. Alves, Trans.). Porto Editora.

Lima, L. C. (1988). Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos Alunos. Livros Horizonte. Editora Cortez.

Morgan, G. (2006). Imagens da Organização Atlas S.A.

Paro, V. H. (2000). Por dentro da Escola Pública. Xamã Editora.

Torres, L. L. & Palhares J. A. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação. Húmus.

Decretos –Lei:

Dec. Lei nº33/87 regula o exercício do direito de associação pelos estudantes.

As Ferramentas Digitais: face aos desafios impostos pelo Covid-19

Teresa Jesus Correia Paulino Santos
Universidade Lusófona do Porto

tjcpsantos@gmail.com

Resumo

Durante o tempo de isolamento social provocado pelo surto epidemiológico Covid-19, as aprendizagens foram desenvolvidas através do ensino não presencial, ensino remoto de emergência, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação, tendo em conta os contextos dos alunos. Apresentamos os resultados de um estudo de natureza qualitativa cujo objetivo é compreender a forma como os professores da educação pré-escolar operacionalizaram os domínios da Área de Expressão e Comunicação durante o ensino remoto de emergência. Os dados foram recolhidos junto a professores da educação pré-escolar (n = 75), através de inquérito por questionário, que continha uma questão aberta solicitando aos professores que explicitassem a forma como tinham operacionalizado a Área Expressão e Comunicação e o feedback das aprendizagens. Tivemos em atenção o cumprimento das normas éticas da investigação, nomeadamente, o anonimato e a confidencialidade dos dados. Utilizamos o software webQDA para a interpretação dos dados qualitativos. A análise dos dados realizados pelo webQDA é semelhante à estrutura básica da análise de conteúdo. Os resultados sugerem que os professores recorreram, às fotos, vídeos, correio eletrónico, plataformas digitais, às sugestões oferecidas através da televisão e telefone. As crianças envolveram-se e receberam o feedback das atividades sugeridas, com a colaboração dos encarregados de educação, estratégia que permitiu um maior envolvimento das famílias. Apesar destes recursos, alguns professores sentiram dificuldades na operacionalização das tarefas, pois neste nível as crianças não são autónomas para mexer nos dispositivos eletrónicos e não sabem ler. Necessitam sempre da ajuda do adulto, o que faz com que o acompanhamento, dependa muito de cada contexto familiar. Contudo, a maioria dos professores salientam a colaboração entre pares, novas formas de aprender com as tecnologias, autonomia e envolvimento com as famílias.

Palavras chave: COVID 19; Área de Expressão e Comunicação; Ensino remoto; pré-escolar; webQDA.

Introdução

O surto epidemiológico Covid-19, afetou todas as sociedades e teve impacto social, económico e político (Reimers & Schleicher, 2020). O espaço geográfico é reconfigurado para o espaço virtual, “transferindo a comunicação dos espaços territoriais para o espaço virtual, alterando conceções de espaço e de tempo, eliminando fronteiras geográficas, mas, paradoxalmente, criando outras fronteiras que tornam as relações mais frias e distantes”. (Tavares, 2021, pp.141-142) Também na educação a suspensão do ensino presencial obrigou os governos a lidarem com mudanças “da gramática escolar” (Alves, 2020). O Ensino Remoto de Emergência procede de uma "mudança temporária no ensino devido às

circunstâncias de crise” (Hodges et al., 2020, n.p.), para dar ” continuidade à educação e ao ensino das crianças e dos jovens” (Santos, 2021, p.29). As práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem foram mediadas, ampliadas e enriquecidas pelo digital desde o ensino pré-escolar ao ensino superior. Este modo de ensinar e aprender através das tecnologias da informação e comunicação já existia para um grupo de professores que utilizavam diversas ferramentas digitais. Corroborando com a perspectiva de Barbosa (2014), quando afirma:

“ O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar”. (Barbosa, 2014, p.27)

Consideramos que houve mudanças nas dinâmicas de ensino aprendizagem fortalecidas pelas tecnologias na educação, com a emergência do ensino remoto ditada pela pandemia,” implementado provisoriamente para preencher a distância física entre a escola e os seus alunos”. (Santos, 2021, p.24) Veja-se, em França, foram utilizados recursos digitais para assegurar a continuidade da educação à distância, entre as quais a plataforma “Ma classe à La Maison” com atividades educativas, por nível de ensino, salas de aula virtuais e o portal Eduscol com conteúdos educacionais por disciplina. (Amaral, 2021, p. 17) Acrescenta a autora a maioria dos manuais escolares passaram a estar disponíveis online gratuitamente. A resposta dos professores portugueses à pandemia começaram de imediato a discutir soluções nas redes sociais. A este propósito salienta Figueiredo (2020, p.3): “ no dia seguinte ao fecho das escolas, criaram no Facebook, por sua livre iniciativa, o grupo “E-learning-Apoio”, dedicado à ajuda entre professores.

As aprendizagens foram desenvolvidas através do ensino não presencial, ensino remoto de emergência, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação, tendo em conta os contextos dos alunos. Na perspectiva de Figueiredo (2020, p. 3) a principal função do ensino remoto, nesta pandemia, foi “o ensino remoto de emergência não poderia ser fazer cumprir programas, sobretudo pelos mais jovens, mas manter as crianças funcionais para a aprendizagem e intelectualmente ativas durante os meses em que se sabia que não iriam à escola”. Os professores verificaram que nem todas as crianças estavam em igualdade de circunstâncias de aprender a aprender com as tecnologias, assim

como o apoio familiar foi muito diversificado. Foi necessário reforçar o papel das famílias, “no apoio às atividades escolares veio expor desigualdades, tanto económicas, como culturais, que a escola de alguma forma consegue identificar e procura atenuar quando providencia meios e apoios aos menos favorecidos” (Santos, 2021, p.29). Simultaneamente, Verdasca (2021) afirma, “uma oportunidade para os professores experimentarem novos modelos pedagógicos e novas formas de utilizar os tempos de aprendizagem e afirmarem perante a sociedade o seu poder criativo e capacidade de inovar” (2021, p. 3).

Neste contexto, os professores da educação pré-escolar, tal como os professores de outros ciclos, tiveram que se organizar para dar cumprimento às especificidades do currículo. Para falarmos de currículo na educação da educação pré-escolar vem à mente logo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento destina-se a orientar a construção e gestão do currículo, sendo da responsabilidade de cada educador/a em colaboração com a equipa educativa, não tendo “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (OCEPE, 2016, p.13). As OCEPE dividem-se em três áreas de conteúdos distintos que são consideradas as fundamentais na organização dos contextos educativos e das oportunidades de aprendizagens, a saber: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

Neste seguimento, analisámos apenas neste artigo, a Área de Expressão e Comunicação. Sendo esta uma área de articulação de conhecimentos, que envolve todo o conhecimento e a relação com as pessoas, os objetos e o mundo natural e construído. Distingue-se em domínios e subdomínios, que têm uma “íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia”. (Silva et al, 2016, p. 43)

Na perspetiva de Sousa (2003,p.160), a criança “desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos”. E acrescenta o autor, não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas,

mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de descoberta da criança. Desenha-se, pinta-se e moldasse apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte».

Neste sentido, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social, tanto a nível do desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança. Assim, o modo como a criança se relaciona e interage com adultos e com outras crianças, constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Corroborando com a opinião de Sousa (2018, p. 11), “a gestão do currículo é realizada pelo educador de infância, que define estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças”.

Logo, este terá de ser pensado, elaborado e redigido tendo em atenção os interesses, gostos e motivações das crianças sem nunca deixar de ter presente e em consideração o que está definido e contemplado no projeto educativo, no plano anual de atividades, nos projetos ou miniprojetos que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano e o que está consignado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Com a pandemia os domínios da Área de Expressão e Comunicação, foram também trabalhados em ambientes virtuais de aprendizagem, com funcionalidades de integração pedagógica, permanentemente acessíveis aos participantes no processo educativo, em especial aos professores e criança, conforme as capacidades tecnológicas dos agregados familiares. Essa interação pode ser feita em tempo real, quando ambas as partes estão conectadas ao mesmo tempo (síncrono), ou de modo independente (assíncrono), que se pode realizar em momentos diferentes.

Método

As escolas portuguesas foram incumbidas de implementar um plano de ensino a distância, as metodologias para o desenvolvimento do currículo deveriam ter em conta os recursos disponíveis em cada escola, tal como, os critérios de avaliação das aprendizagens deveriam ter em atenção o contexto de todos e cada um dos alunos. Os professores recolheriam evidências da participação das crianças, recorrendo a plataformas virtuais.

O presente estudo tem como objetivo compreender como os professores da educação pré-

escolar operacionalizaram e monitorizaram a “Educação Expressão e Comunicação”, sendo considerada uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, onde inclui 4 domínios: o domínio da Educação Física; o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e o domínio da Matemática, durante o ensino remoto de emergência.

Questionámos esses atores educativos, utilizando uma metodologia de natureza quanti-qualitativa e, neste artigo, damos conta da abordagem qualitativa.

A pesquisa teve início em maio de 2020, considerando a situação de E @ D (Ensino a Distância), os questionários foram distribuídos online, utilizando a ferramenta Google Forms e enviados por email para os Diretores do Agrupamento de Escolas Públicas Básicas em Portugal. Os dados foram recolhidos entre 31 de agosto e 20 de setembro de 2020. A amostra aleatória (n=75) é constituída por professores em exercício, sem distinção de zonas geográficas ao nível do território continental e ilhas de Açores e Madeira. Assim, “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial no desenvolvimento da investigação” (Coutinho, 2014, p. 118). Nestes inquéritos por questionário os professores indicaram o grau de concordância com os enunciados, em uma escala Likert (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente) e a inclusão de variáveis de caracterização (género, idade, tempo de serviço, situação profissional e habilitações académicas) e duas questões abertas, pedindo a descrição das restrições, sendo as principais aspetos positivos decorrentes dessa experiência e como a área de Educação Expressão e Comunicação foram operacionalizadas e monitorizadas neste contexto. Todos os padrões éticos foram salvaguardados, nomeadamente a garantia do anonimato dos participantes, a confidencialidade dos dados e o direito à participação voluntária.

Neste artigo, apresentamos e analisamos os dados da questão aberta “a área de Educação Expressão e Comunicação”. As respostas foram compactadas em Excel, gerada pelo próprio Google forms e, a seguir, inseridas no Software webQDA - Qualitative Data Analysis Software para análise de dados. A análise dos dados realizados pelo webQDA é semelhante à estrutura básica da análise de conteúdo (Bardin, 2010): a) pré-análise, com a organização do material a ser analisado; b) exploração do material, com codificação e categorização; e c) tratamento dos resultados, com interpretações inferenciais.

Caracterização da amostra

Apresentamos a caracterização dos professores participantes, sendo 98,7% do género feminino e 1,3% do género masculino. Quanto à idade verificamos que a percentagem mais expressiva 56%, se situa entre 51-60; seguida 41-50, com uma percentagem de 30,7%; com mais de 60 anos obtivemos uma percentagem de 9,3%, e a menor percentagem de 4%, situa-se entre 31-40. Continuando a analisar a tabela 1, verificamos que os professores do pré-escolar, a maioria situa-se entre 30 e 40 anos de serviço 44%; com 25,3% possuíam entre 16 e 25 anos de serviço; 18,7% possuía entre 26 e 30 anos de serviço ; 5,3% possuíam possuem mais de 60 anos. Com 1,3% possuíam entre 5 e 10 de serviço e com menos de 5 anos tem a mesma percentagem. No que concerne à formação académica, a licenciatura é a habilitação dominante 69,3%, seguindo-se os profissionais com pós graduação com 13,3%. Por último, o mestrado regista 6,7% e o doutoramento 1,3%. Regista-se ainda, a percentagem de 9,3% de intervenientes com habilitações académicas correspondentes ao bacharelato.

Tabela 1: Caraterização dos participantes

Género		Idade		Tempo de serviço		Habilitações literárias	
Feminino	98,7%	Entre 31-40	4%	< de 5 anos	1,3%	Bacharelato	9,3%
Masculino	1,3%	Entre 41-50	30,7%	Entre 5 -10	1,3 %	Licenciatura	69,3%
		Entre 51- 60	56 %	Entre 11-15	4 %	Pós-graduação	13,3%
		> de 60	9,3 %	Entre 16-25	25,3 %	Mestrado	6,7 %
				Entre 26-30	18,7 %	Doutoramento	1,3 %
				Entre 30-40	44 %		
				> de 40	5,3%		

Fonte: Elementos retirados pela autora

Resultados

Os dados recolhidos permitiram, a partir do tratamento dos dados definiram-se 2 categorias:

Educação Expressão e Comunicação; Professores da Educação Pré-escolar. A “Educação Expressão e Comunicação” é considerada uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, onde inclui 4 domínios: o domínio da Educação Física; o domínio da Educação Artística, engloba diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro sub-domínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e o domínio da Matemática.

Deste modo, abordamos a perceção dos professores da educação pré-escolar, no sentido perceber como foi operacionalizada e monitorizada esta área no ensino remoto de emergência. Posteriormente, estas categorias foram desdobrados em subcategorias, tal como se apresentam na tabela 2.

Tabela 2. Unidades de Registo das Categorias e Subcategorias na educação pré-escolar

Categorias	Subcategorias	Frequência
Educação Expressão e Comunicação	Histórias	24
	Grafismos e fantoches (artes visuais)	7
	Jogo dramático/teatro	8
	Dança	4
	Música	4
	Poesia	3
	Educação Física	3
Professores da Educação Pré-escolar	Envolvimento nas atividades	24
	Fotos e vídeos	31
	Plataformas	11
	Correio eletrónico	4
	Feedback	9
	Encarregados de Educação (Pais)	28

Fonte: Elementos retirados do software webQDA pela autora

Em relação à primeira categoria, “Educação Expressão e Comunicação”, os fatores que

emergiram das respostas dos professores participantes foram elencadas em sete subcategorias: Histórias; Grafismos e Fantoques; Jogo Dramático/Teatro; Dança; Música; Poesia e Educação Física.

Na primeira subcategoria “Histórias”, encontramos referências ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a “momentos de leitura de histórias, lengalengas, adivinhas, poemas, propostas de atividades pelas crianças, momentos de partilha e reflexão crítica”. (P.69) “Conto e reconto de histórias nas sessões síncronas através da visualização do livro ou em powerpoint, ou mesmo sem imagem, com fantoches jogos de linguagem, registros da história”. (P.10; P.7) De acordo com “as propostas que enviei às famílias, tinha sempre a preocupação de enviar links de histórias e toda a planificação semanal baseava-se nessa história” (P.65). Acrescenta ainda, “procurei sempre que os pais dessem muita relevância a esta área e incentivei-os a que deixassem que a criança tomasse as suas decisões para a resolução de todas as tarefas que lhes eram pedidas”. (P.65)

Das diferentes linguagens artísticas, passamos a analisar a subcategoria “Grafismos e Fantoques” pertencente ao domínio da Educação Artística, “que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças”(OCEP, 2016, p.47). Assim foram dadas, “sugestões de atividades, quer ao nível de exercícios de oralidade e observação, quer de grafismos e de construção de alguma atividade plástica”. (P.74; P.7) As “produções realizadas com recurso a diferentes materiais como; o desenho, o recorte, a colagem, a pintura, a modelagem, a dança, construções a 2 ou 3 dimensões, da construção de fantoches, da recolha de palavras começadas pela letra ex. A. (P.50).

Na subcategoria “Jogo Dramático/Teatro” os nossos inquiridos referem que neste subdomínio, as experiências e vivências das crianças surgiram da exploração de situações reais ou imaginárias “foram usados apenas jogos de mímica ou outros jogos que implicassem expressões, o brincar ao “faz de conta”; ” (P.35); “jogos de linguagem” (P.10); jogos de palavras” (P.22); jogos interativos (P.25). Quanto à subcategoria “Música”, os professores referem, através de vídeos do youtube, enviaram canções para as crianças e “sempre que era necessário ouvir musicalmente, eles interagem, tanto em grupo como a nível individual”. (P.19)

Quanto à subcategoria “Educação Física”, encontramos diferentes estratégias adotadas

pelos inquiridos, “é espaço privilegiado de brincar, mas nestas condições, ficou aquém do desejado” (P.67). A educação física é exploração livre do espaço e do movimento das crianças, não foi realizado, tendo sido substituído pela dança; a dança e a música foram realizadas, maioritariamente, através de propostas de vídeos do youtube. (P.35) No domínio da educação física “foram enviados vídeos realizados pelos professores para as crianças fazerem, sugeri que eles realizassem com a ajuda da família”. (P.14); P.57)

Perceções dos “Professores da Educação Pré-escolar” durante o ensino remoto de emergência. Na análise desta categoria encontramos 6 códigos que foram elencados em subcategorias, a saber: Envolvimento nas Atividades; Vídeos e Fotos; Plataformas; Correio Eletrónico; Encarregados de Educação e Feedback.

Na primeira subcategoria, “Envolvimento nas Atividades” a voz dos professores referem as atividades foram desenvolvidas, “através de um plano semanal ou diário foram enviadas propostas de atividades lúdicas e fáceis a realizar com as famílias” (P.39). “As propostas foram sugeridas atividades plásticas com material reciclável” (P.29). De referir que estas sugestões tiveram sempre um caráter de sugestão e sem tempo rígido de concretização. Paralelamente, “deixava na escola, à segunda-feira, no cacife individual de cada aluno, sugestões de atividades, quer ao nível de exercícios de oralidade e observação, quer de grafismos e de construção de alguma atividade plástica”. Este meio de ligação com os alunos, ” permitia que os alunos que não tinham ou computador ou internet, pudessem acompanhar e estar em comunicação/interação com a escola/ensino.” (P.74)

Passando para a segunda subcategoria “Vídeos e Fotos”, aparece mencionada pelos nossos inquiridos com 31 referências, como podemos observar nos depoimentos: “enviavam fotos e vídeos das atividades desenvolvidas” (P.44); “através de vídeos gravados quer pelas famílias/crianças como pela educadora e foi monitorizada através do grau de participação e satisfação dos intervenientes”. (P.37) Previamente acertado e combinado, “com os encarregados de educação/pais, diariamente, fazia um vídeo direto com os crianças, onde tentei desenvolver algumas atividades já conhecidas e desenvolvidas em contexto sala de aula”. (P.74)

Quanto à subcategoria “Plataformas”, os nossos inquiridos mencionam que utilizaram as plataformas: Edmodo, Teams, Zoom, Google, Facebook, e WhatsApp. Referem, “os Encarregados de Educação postavam as produções dos filhos na Plataforma” (P.49); “nas

sessões síncronas diálogo sobre a história que acabaram de ouvir” (P.10);“foi monitorizada através do envio de fotos das atividades realizadas publicadas na página de Facebook, enviadas por mail ou por WhatsApp”(P.75). Estas plataformas foram utilizadas como ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, permitindo a comunicação entre os professores e as crianças, assim como entre professores e encarregados de educação.

Sobre a subcategoria “feedback”, constatamos que os professores enviavam “algumas propostas de atividades com orientações precisas e o feedback era dado por foto ou vídeo”.

Após, “os Encarregados de Educação postarem as produções dos filhos na Plataforma e todas as crianças recebiam o feedback através de um comentário objetivo”; (P.50)

“Comunicando com as crianças através de vídeos WatsApp, telefone, trabalhos enviados por email, dava sempre o feedback das atividades sugeridas ”.(P.16) A informação foi o

mais “detalhada possível, desde como fazer tintas, pasta de moldar, pois uma das grandes dificuldades dos E.E era não terem os materiais necessários para algumas atividades, daí a importância de escolher atividades acessíveis a todos. (P.33) O feedback foi dado “às propostas de atividades, muito diversificadas, que foram lançadas diariamente no blogue (vídeos, registo vários.”(P.11)

Na última subcategoria “colaboração dos Encarregados de Educação”, aparece mencionada pelos nossos inquiridos 28 referências. A colaboração com os Encarregados de Educação permitiu, ainda, recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, nesta situação de isolamento social. Os professores mencionaram “solicitavam, na maioria das vezes, a colaboração dos pais, pois com crianças do pré-escolar, sempre necessitaram do apoio dos pais” na realização das tarefas. Estas eram “enviadas pelos encarregados de educação”. (P.40) “Os Encarregados de Educação postavam as produções dos filhos na Plataforma”.(P.50) Também “conversava com os Encarregados de Educação e sugeria estratégias para que esta área tão importante fosse trabalhada”. (P.29) Embora, “uma das grandes dificuldades dos E E era não terem os materiais necessários para algumas atividades, daí a importância de escolher atividades acessíveis a todos”. (P.34). Acrescentaram, “a responsabilidade dos pais, o seu interesse, a sua disponibilidade e formação” foram essenciais no processo, “daí acentuarem-se as desigualdades do processo, até mais do que ter os meios tecnológicos, que claro também eram importantes (para enviar o registo audiovisual da atividade.

Conclusões

O ensino remoto de emergência foi a resposta imediata de Portugal e de muitos outros sistemas educativos de muitos países responderam ao impacto causado pelo coronavírus Covid-19. Num curto espaço de tempo, professores, alunos e famílias num esforço conjunto envolvem-se no processo ensino aprendizagem, integrando situações inovadoras e criativas através das aulas síncronas e assíncronas como pudemos constatar no estudo. No entanto, também evidenciou as desigualdades entre as crianças com e sem computador, com e sem conectividade.

Os resultados do estudo sugerem que os professores da educação pré-escolar, recorreram a diversas ferramentas digitais nomeadamente, plataformas digitais (Edmodo, Teams, Zoom, Google, Facebook, e WhatsApp), quer às sugestões oferecidas, através da televisão. Alguns professores sentiram dificuldades na operacionalização e monitorização das tarefas para levarem as crianças à construção do saber de forma integrada e globalizante, especialmente os que não tinham computador. As práticas pedagógicas foram alteradas substancialmente pelo digital, pois realizaram vídeos, tiraram fotografias, fizeram desenhos, pinturas e dramatizações. Contudo, a maioria dos professores salientam que funcionou muito bem, e as crianças envolveram-se nas tarefas, com a colaboração dos encarregados de educação, pois são crianças do pré-escolar, sempre necessitaram de apoio, estratégia que permitiu um maior envolvimento das famílias. Os professores recorreram e partilharam trabalhos com os seus pares, podendo concluir-se sobre as vantagens das competências digitais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e para práticas pedagógicas centradas na criança como agente do processo educativo.

Referências bibliográficas

- Amaral, M. (2021). Educação em tempos de emergência. *Cadernos da Pandemia 1 Educação, A Provedoria de Justiça na Salvaguarda dos Direitos Humanos*. Provedor de Justiça disponível em http://www.provedor-jus.pt/documentos/educ_c1_2021.pdf
- Alves, J. (2020). Entre o caos e a esperança. In, J. Alves & I.(Cabral. Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 93-98). Universidade Católica Portuguesa. Porto. <https://www.dge.mec.pt/noticias/e-book-ensinar-e-aprender-em-tempo-de-covid-19-entre-o-caos-e-redencao>
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70: Edições Loyola, 2010
- Barbosa A. F. (2014) *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013*. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf.

- Costa, A. P., Neri de Sousa, F., Moreira, A., Neri de Souza, D. (2016). webQDA — Qualitative data analysis software: Usability assessment. In 2016 11th *Iberian Conference on In-formation Systems and Technologies (CISTI)*, pp. 1–6. Las Palmas, IEEE. <http://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521477> (2016).
- Costa, A. P., Moreira, A. & Souza, F. (2019). *webQDA (version 3.1) - Qualitative Data Analysis*. Aveiro University and MicroIO
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Figueiredo, A. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*. Edição de 20 de junho.
- Hodges, C.; Lockee, S.; Trust, B.& Bond, A. (2020).The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Disponível em: . Acesso em 03 jun. 2020.
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020
- Silva, I., (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Santos, M. (dir.) (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – bases psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. R. F. (2018). *Conceptualizar o Currículo da Educação Pré-escolar no contexto da Avaliação Externa das Escolas em Portugal*. [Doctorial dissertation, Universidade do Minho, Instituto da Educação]. Repositório Institucional da Universidade do Minho Instituto da Educação <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60319>
- Tavares, M., Gomes, S., & Fratelli, M. P. (2021). Ensino remoto emergencial (ERE) na educação superior: aprendizagens desterritorializadas, *Revista Lusófona de Educação*, 53, 139-157 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.08
<https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8080>
- Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Revista Saber & Educar*29/2021: “Escolas encerradas: que educação em tempos de Covid-19?”.Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar>

O Governo das Escolas: Normas e Práticas Administrativas e Curriculares no Ensino Não Universitário Angolano

Manuel da Cruz Pedro
Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla
manuel.cruz@isced-huila.ed.ao

Resumo

O presente texto apresenta reflexões sobre as medidas de gestão administrativa e curricular nos subsistemas de ensino não universitário angolano. O estudo resulta de uma série de constatações e análise de documentos que regulam o funcionamento das escolas do ensino primário e secundário angolano e, também, dos normativos de outros países com processos e percursos históricos da educação e ensino «quase» comuns aos de Angola; numa perspetiva de estudo comparado.

Diferentemente de há alguns anos atrás, Angola regista nos dias de hoje um processo de escolarização massificado em todo o território nacional. Esta abrangência, obriga a escola e todos que diretamente estão envolvidos na definição e execução das suas políticas, ajustamentos nos critérios de a governar e de desenvolvimento dos currículos de ensino; por formas a corresponder à dinâmica social do país e às expectativas comuns dos cidadãos. Portanto, a gestão e o desenvolvimento do currículo da escola angolana, face a diversidade de públicos escolares e das insuficiências de distribuição dos recursos humanos, financeiros, das infraestruturas e equipamentos, se impõe a concepção do modelo de regulação da educação que tenha em conta para além dos aspetos transnacional e nacional, a microrregulação local com vista a reduzir os níveis de excessivo controlo das estruturas centrais sobre a gestão administrativa e curricular das escolas – uma perspetiva de otimização dos processos nacional e local.

Palavras-chave: Governo, normas administrativas, normas curriculares.

Introdução

A escola enquanto organização educativa, a par de outras organizações, constitui-se num baluarte que proporciona o saber com vista a garantir o bem-estar das gerações presentes e futuras. Para isso, os propósitos sócio-legais que a norteiam, devem para além dos preceitos formais e nacionais, consubstanciarem-se também nos informais e locais. Ver a escola nesta perspetiva, ou seja, como uma organização que ao mesmo tempo que responde aos propósitos previamente estabelecidos pela superestrutura, atende também as necessidades e anseios locais, é obrigada a definir critérios mais ajustados de a governar, por formas a corresponder às expectativas quer de um [superestrutura] quer de outro [executores e destinatários]. Em função desta ambivalência hoje requerida à escola, e em particular a escola angolana, onde muitas delas funcionam com bastantes dificuldades, quer por insuficiência dos recursos humanos, quer por insuficiência de infraestruturas e equipamentos; se impõe a concepção de um novo sistema de “regulação da educação” que

tenha em conta não somente aos aspetos “transnacional” e “nacional”, mas, sobretudo a “microrregulação local” (Barroso, 2006). A microrregulação local segundo o autor, “remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários autores pelo qual as normas, injunções e constrangimentos de regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional” (Barroso, 2006 pp 56-57).

A passagem da regulação nacional para microrregulação local, visa no essencial, reduzir os níveis de excessivo controlo das estruturas centrais sobre o sistema de administração e gestão das escolas. Contrariamente a regulação estatal que vê a escola como um serviço do estado, sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção administrativa central direta, através do seu corpo de funcionários e inspetores; cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos; na regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico, a escola é vista como uma organização profissional com uma gestão de tipo colegial gozando de uma autonomia pedagógica e financeira, e onde o diretor exerce suas funções mais como líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central (Barroso, 2006, p. 52).

Visão geral sobre o governo das escolas

Enquanto interessado em matéria de administração e políticas públicas da educação, em certos momentos este sentido me remete a um estudo sucinto de diferentes sistemas educativos, mais concretamente à uma análise dos normativos educativos de alguns países, principalmente os de língua oficial portuguesa, por razões óbvias, como por exemplo, seus percursos e processos históricos.

Em termos de organização e reorganização da educação e ensino de Portugal, Angola, Moçambique, Cabo-verde, só para citar, foi na década de 80 do século XX que se consolidou, para Portugal, e para os restantes, são dados os primeiros passos de consolidação e nacionalização dos seus sistemas de educação e ensino. De lembrar que quando em 1974 ocorreram mudanças em Portugal (Instituição do Regime Democrático), deu-se início aos processos das independências dos países africanos que estavam sob sua tutela, e conseqüentemente, quando no ano de 1986 Portugal aprova a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (como consequência da aprovação da Constituição da República Portuguesa de 1976 e de outras várias dezenas de medidas políticas instituídas desde 1955), neste mesmo período, o Ministério da Educação de

Angola, realiza o primeiro e profundo diagnóstico para identificar as debilidades e necessidades do sistema educativo implementado em 1978; e para Moçambique, no mesmo período, isto em 1983, Assembleia Popular aprovou a Lei nº 4/83- Lei do Sistema Nacional de Educação, e quatro anos depois, isto em 1990, Cabo Verde aprova a Lei nº 103/III/90- Lei de Bases do Sistema Educativo.

A aprovação dos normativos da educação acima referidos, visou essencialmente adaptar os sistemas de educação destes países, aos novos ciclos políticos pretendidos e/ou implementados. Para o caso de Angola, o diagnóstico de 1986 visou readaptar o sistema educativo ao novo paradigma político-social capaz de garantir e realizar de forma eficaz a escolarização para todas as crianças, jovens e adultos; bem como para adaptá-lo aos propósitos socioeconómicos que tinham em vista a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado.

Se se recorrer ao dicionário, o termo governo apresenta várias tendências; podendo referir-se ao exercício dos poderes; orientação política de uma estrutura, ou ainda, o modo como se administra ou dirige algo. A partir destas tendências, é perceptível que, o termo governo enquanto ato ou efeito de governar (infopédia, dicionários porto editoras) pode ser exercido por meio da delegação de poder ou na base de uma orientação normativa. Numa breve análise dos princípios de administração e gestão dos sistemas de educação e ensino dos países acima citados, são notórias algumas similitudes de conteúdos, quer para o âmbito administrativo, quer para o desenvolvimento curricular; que em síntese se apresentam mais adiante.

Sistema de educação e ensino português

a) Administração e gestão

Neste País, o funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo nesse sentido, favorecida a fixação local dos respetivos docentes; em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimento de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação ensino; a direção de estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básicos e secundários é

assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos especializados (LBSE, N° 46/86 Art.45).

b) Desenvolvimento curricular

A organização curricular da educação escolar tem em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético e moral dos alunos; os planos curriculares de ensino básico são estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais; os planos curriculares de ensino secundário têm uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificados nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado (LBDE, N° 46/86, Art. 47).

Sistema de educação moçambicano

a) Direção e Administração da Educação

O ministério da educação e cultura é responsável pela planificação, direção e controlo da administração do sistema nacional de educação, assegurando a unicidade do sistema (LSNE, N°4/83 Cap. III, Art.38)

b) Currículo e programa

Os currículos e programa têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura; sempre que se revele necessário, são introduzidas adaptações de carácter regional aos currículos nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objetivos e concepção do sistema nacional de educação. Estas adaptações são aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (LSNE, N°4/83, Art. 39).

Sistema de Educação de Cabo Verde

a) Administração e gestão da educação

Incumbe ao governo elaborar, coordenar, executar e avaliar a política nacional, em conformidade com os imperativos do desenvolvimento do país, definidos no seu programa; lei própria define os princípios que orientam a intervenção local no âmbito da administração e gestão da educação tendo em vista a obtenção de uma maior operacionalidade, numa rentabilidade mais evidente do sistema e uma satisfação mais direta dos interesses regionais e locais em termos de educação (BSE, N° 103/III/90, Cap.IX, art. 81).

Sistema de educação e ensino angolano

a) Níveis de administração do sistema de educação e ensino

Em Angola, a administração de sistema de educação e ensino é assegurado pelos órgãos da administração central e local do estado, a quem compete conceber, definir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de educação e ensino (LBSE, N°17/16, Art. 102). Na administração do sistema de educação e ensino, os órgãos da administração central e local do estado colaboram com o poder local (...); a nível da administração central do estado é criado espaço de concertação alargada sobre matérias inerentes ao desenvolvimento da educação e ensino.

b) Currículos, planos de estudos, programas e manuais escolares

Os currículos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares para a educação pré-escolar, ensino primário e secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório (LBSE, N° 17/16, art. 105).

O sentido administrativo e curricular do sistema educativo angolano

O sentido administrativo

Administrativamente, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n° 17/16 de 7 de Outubro, estabelece no seu artigo n° 102º, parâmetros orientadores da administração do

sistema de educação e ensino nos diferentes órgãos. Dada a insuficiência da presente Lei no que concerne a delimitação e articulação entre órgãos (Central e Local), o Decreto-Lei nº 17/99 de 29 de outubro, mas do que ponto assente que vislumbra a distinção de competências entre os órgãos, reforça-a. É, portanto, um documento que estabelece a orgânica dos governos provinciais, das administrações municipais e comunais, e que extingue as delegações provinciais da educação e cria junto dos governos provinciais, direções provinciais da educação. O presente Decreto-Lei, revelou na altura, uma significativa intenção de os órgãos centrais transferirem algumas tarefas, mas não de poder de decisão¹ para os níveis inferiores da hierarquia administrativa. Em «benevolência» desta intenção normativa, as questões relacionadas com execução e gestão do ensino primário e secundário (I ciclo) passaram para a competência dos governadores provinciais; destacando-se a responsabilidade dos mesmos nomearem os gestores (diretores) provinciais e municipais da educação, e concomitante nomeação dos gestores de escolas sob responsabilidades das autoridades locais (administradores municipais).

Numa breve comparação do modelo de Administração da Educação e Ensino de Angola acima referido, com o de outros sistemas educativos, como por exemplo de alguns países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com realce para Cabo-Verde, Moçambique e Portugal; são visíveis algumas semelhanças no *modus operandi* administrativo. Quer isso dizer que, em ambos os sistemas estão assegurados a unicidade de planificação, coordenação, e controlo por órgãos central e local, com salvaguarda dos princípios da integração, da democracia e outros (cf. art. 81 da BSE Nº 103/III/90 de Cabo-Verde; art. 38º da LNE Nº 4/83 de Moçambique; art.45º da LBSE Nº 46/86 de Portugal).

Em Angola, os principais órgãos de soberania são eleitos pelo povo ou pelos seus representantes – um modelo democrático de participação direta e indireta. Contrariamente, os gestores das instituições de educação e ensino não universitária são consignados por indicação em detrimento do concurso público, de indicação por lista² e/ou por eleição direta.

Porém, importa destacar que, sem fazerem-se juízos de valores, cada país tem o seu modo de desenvolvimento educacional que se revela por diferentes etapas. Por isso, a aplicação dos princípios de direção da escola, normalmente tende adaptar-se a realidade objetiva do

¹ Por não serem entidades autónomas.

² Consiste na consulta a comunidade escolar, devendo-se nomear o mais destacado.

país. E olhando para este paradigma, vislumbra-se neste modelo, o centralismo democrático como o princípio reitor de direção na escola angolana. É, portanto, um modelo cuja essência expressa-se pela combinação da unidade de direção centralizada, com o desenvolvimento da iniciativa criadora de cada um dos órgãos coletivos da escola. Contudo, o desenvolvimento acelerado da sociedade, propõe/exige da escola e dos seus líderes aperfeiçoamentos permanentes de dirigir; e o diretor enquanto máxima autoridade do centro escolar, responsável pela organização, cumprimento e controlo de todas as tarefas escolares e extraescolares, desempenha um destacado papel neste processo.

Para Bussman (2010), ser diretor exige conhecimento, não apenas de práticas administrativas, mas também de gestão pedagógica. Ou seja, o diretor é um professor que exercendo uma função de liderança tem de garantir que a escola cumpra a função social que lhe inerente. Daí que ser diretor/gestor de escola implica estudar e pesquisar muito, implica aprimorar regularmente a arte de gerir, estimular a participação dos professores, dos encarregados de educação, estabelecer permanentemente parcerias com outras instituições, a fim de enriquecer o trabalho da escola e da comunidade local onde está inserida (Fernandes & Pereira, 2014). Portanto, destes pressupostos infere-se que para se exercer com eficiência e eficácia a função de diretor de escola, é preciso a par das competências já referidas, conhecer a política educativa do país, a realidade dos alunos, da comunidade e o contexto político, económico e cultural no qual se insere.

No contexto educativo angolano a questão «participação» não é questionada, é felizmente um facto na maioria das escolas primárias e secundárias. A prova disso é existência de conselhos escolares e de turmas, associação de pais e de alunos. Tal como a factualidade da participação, já é tempo de se atribuir autonomia de todos os níveis às escolas de formas a elaborarem e implementarem os projetos político-pedagógicos que sejam relevantes às comunidades educativas a que servem. Implica isso dizer que a participação não responde por si só a gestão democrática; deve englobar a autonomia, o financiamento, a escolha dos dirigentes, a criação dos órgãos coletivos e a construção de projectos (Paro, 2000).

O sentido curricular

Se comparada as leis de bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola das últimas três

décadas, são notórios progressos em matéria curricular³. A política de decisão dos currículos, planos de estudos e programas dos subsistemas de ensino primário e secundário angolano, revelou ter durante décadas, uma visão homogénea sobre contexto e os públicos escolares. Apesar da indefinição⁴ sobre a dimensão territorial passível para integração dos conteúdos curriculares locais⁵; soa hoje sobre as escolas, os professores e a comunidade, que a par de se estabelecer à escala nacional o currículo, este, sem violação normativa, dará margem para integrar e adaptar conteúdos com características regionais e locais, julgando as condições socioeconómicas e outras necessidades, que garantam um melhor aproveitamento e qualificação dos alunos.

Relativamente a caracterização dos currículos, planos de estudos e programas; o sistema educativo angolano apresenta uma tipicidade, se comparado com outros (com realce ao de Portugal e Moçambique), onde apesar destes se estabelecerem à escala nacional, dão a possibilidade (desde que estejam salvaguardados os princípios, objetivos e a conceção do sistema nacional de educação), de integrar e adaptar conteúdos com características regionais ou locais, julgando as condições socioeconómicas e outras necessidades, aos currículos nacionais por formas a garantir um melhor aproveitamento e qualificação dos alunos. Portanto, é mister afirmar-se que pode haver a nível das escolas, bons diretores, bons técnicos pedagógicos ou especialistas em administração da educação para conceberem e elaborarem projetos educativos. Porém, se os documentos reitores não darem margens que permitam a partir dos programas⁶, fazerem-se a nível local, programações⁷ que incorporem aspetos contextuais, estes (técnicos) incorrem a uma desobediência normativa; excepto para as escolas consulares que têm esta prerrogativa (ver nº 4 do art. 105º, Lei nº 17/16, LBSEE). Olhando para realidade socioeconómica e cultural angolana, parece-nos ser imperativo passar-se de um currículo fechado, prescritivo para um currículo aberto e flexível; o que equivale a “não tomar os programas oficiais como dogmas inalteráveis (...)” (Zabalza, 1992, p. 93). Para Zabalza, a integração é palavra-chave para se idealizar a conceção curricular. Isto é, trata-se de obter;

3 (cf. art. 60º da Lei nº 13/01 de 31 de dezembro; Art. 105º da Lei nº 17/16 de 7 de outubro; Art. 105º da Lei nº 32/20 de 12 de agosto).

4 Depende de um diploma próprio a regulamentar

5 (cf. Lei nº 32/ 20 de 12 de agosto, nºs 1 e 2)

6 Ponto de referência inicial para qualquer professor que deseja refletir sobre o que deve ser o seu trabalho; o que traduz o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejadas por todo um povo (Zabalza, 1994 p. 13).

7 Representa o principal instrumento para possibilitar que um projeto geral possa ir descendo, pouco a pouco, à situação concreta representada por cada uma das escolas, situada num determinado contexto geográfico e social, com determinado corpo docente, com alunos e estruturas particulares (Zabalza, 1994, p. 18).

Um currículo com uma articulação coerente entre os princípios teóricos e o desenvolvimento orgânicos dos diversos componentes que orientarão a seleção de conteúdos e a prática educativa; um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar [necessidade de conceber um currículo aberto, no qual se verifique um sentido de complementaridade entre programa e programação, isto é, entre as exigências oficiais e a adaptação necessária às circunstâncias específicas de cada situação escolar], um currículo realista, dirigido mais para obtenção e enriquecimento das alternativas de acção do professor do que para o desenho de um marco de propósitos e referências normativas (Zabalza, 1992, p. 90).

Apesar do carácter da uniformidade curricular que vigora no sistema educativo angolano, as equipas educativas como são os casos das ZIP's (zonas de influência pedagógica) e comissões de pais criadas para efeitos de concertações pedagógicas e de funcionamento das escolas, devem ser potenciadas de novas metodologias de trabalho pedagógico e organizacional que favoreçam o enriquecimento curricular. Nos esquemas de modelos centralistas, diz Bolívar (2003), a inovação limita-se a determinar experiências pilotos, que, a seguir se generalizam a todas as escolas, descartando o princípio de que a chave de sucesso de qualquer inovação não se deve dissociar às condições locais. Para isso, a partir dos documentos orientadores dos vários níveis de decisão que definem os princípios, os valores e as diversas áreas de competências das aprendizagens essenciais do aluno de um determinado ciclo, devem ser elaborados documentos de nível meso e micro (projeto educativo de escola, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma, planos de atividade e orçamento e regulamentos internos) como forma de aproximar o nacional à realidade da escola e do aluno. Ou seja, para o caso de Angola, desde o momento que Governo decide tornar o ensino obrigatório até o I ciclo do secundário, torna-se também uma obrigação os decisores curriculares conceberem programas de ensino que satisfaçam todos os alunos e suas famílias ou pelo menos que garantam a igualdade de oportunidades. Para a materialização dos projetos/documentos a nível das escolas, o diretor enquanto entidade máxima da instituição, deve, em colaboração com os outros órgãos coletivos (conselho pedagógico, comissão de pais/encarregados e associação de alunos) criar grupos de trabalho que poderão através da articulação horizontal (conexões interdisciplinares e experienciais) identificar as características da comunidade onde a escola está inserida, bem como os anseios e expectativas da comunidade escolar, com destaque as dos alunos e professores. Nestes grupos, por meio de um trabalho colaborativo, suscitar-se-ão momentos reflexivos, de sequencialidade, de transversalidade e de flexibilidade (Cohen & Fradique,

2018), que garantam currículos integradores; ou como sublinha Roldão (2005b, p. 15) a necessidade de;

Substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar de diferenciação curricular⁸ que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional, as aprendizagens comuns e às balizas obrigatórias do desempenho curricular da escola, naqueles domínios reconhecidos indispensáveis à aquisição da cultura científica essencial, à pertença social e ao desenvolvimento equilibrado de cada indivíduo nessa sociedade.

A programação e a organização do ensino enquanto atividades peculiares à escola e aos professores, estabelecem as bases para o micro planeamento do ensino ao nível da escola e da comunidade local, dentro do contexto do planeamento nacional da educação (Sander, 1995). A adoção de uma perspetiva de diferenciação curricular implica, na visão de Roldão (2005), considerar as várias vertentes de atuação e decisão curricular, como:

- a) Articulação entre aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional e um projeto curricular de cada escola, que necessariamente as incorpora, mas não se limita nem se esgota nelas;
- b) A consideração dos modos de organização curricular e das estratégias de ensino que podem, em cada caso, contextualizar e tornar significativas as aprendizagens necessárias, e garantir a sua consecução por todos;
- c) A identificação das múltiplas dimensões da diversidade, que vão desde a cultura ou etnia de pertença, às situações sócio culturais e às diferenças de estilos de aprendizagem e tipos de inteligência;

Partindo dos três pressupostos acima apontados, é perceptível as lógicas de funcionamento das escolas defendida por Afonso (1999) apud Dácio (2005, p. 29), de que “as escolas não são todas semelhantes e o que poderá obter sucesso numa escola poderá não resultar de igual forma noutra escola. Ou ainda, não existe uma única maneira correta de ensinar e organizar as escolas”. Daí a necessidade, no nosso entender, de reestruturar-se o funcionamento das ZIP's, bem como as formas/estratégias de abordagem dos assuntos que aí são debatidos. O apoio metodológico aos professores na sua prática letiva e profissional (INFOQE, 2016), certamente que é inquestionável. Porém, agrupar escolas situadas até num raio de 10 quilómetros às escolas Centro de Recursos, e professores num número de

⁸ “obrigação e o direito de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos” (Roldão, 2005, p.15).

até não 150 para em conjunto, mensalmente, analisarem aspetos comuns (conteúdos, estratégias didático-pedagógicas), sem a observância pormenorizada das múltiplas dimensões da diversidade que caracterizam os contextos e os seus públicos escolares (fundamentalmente alunos, professores e diretores), podem comprometer toda a cadeia de objetivos preconizados.

Solicitar a uma escola que integre na sua grelha curricular aspetos com características locais, é o mesmo que dizer à escola, que ao prosseguir os objetivos macro instituídos, deve ao mesmo tempo dar respostas as necessidades do momento naquele contexto. Esta exigência deve ser vista como indicador de autonomia/flexibilidade curricular, que nos parece estar a consolidar-se já a nível das escolas do ensino particular, onde estas, a par do programa nacional, introduzem novos elementos disciplinares e programáticos, embora estes não sejam mencionados em documentos certificativos dos alunos no final do ciclo. São por exemplo, a introdução da língua inglesa, informática e educação religiosa no ensino primário.

Os exemplos de flexibilidade curricular das escolas do ensino particular ora referidos, podem, ainda que seja noutros âmbitos do saber, serem extensivos às escolas públicas, quer estejam em zonas urbanas, quer em zonas rurais. Em muitas escolas das zonas rurais, por exemplo, as crianças/alunos realizam no seu dia-a-dia atividades que passam despercebidamente à escola e aos professores. Ou seja, é hora das nossas escolas mais do que apresentarem aos alunos programa exclusivamente de natureza cognitiva, retratarem também programa mais diversificados, que tenha em conta os elementos do património cultural, e de modo muito específico, incorporarem conteúdos que realçam as atividades ligadas ao dia-a-dia dos alunos e das comunidades, como a agricultura, aquacultura/aquicultura, apicultura, pecuária, entre outras; por formas a tornar a escola mais atrativa e significativa à vida dos alunos e de suas famílias. Numa região, por exemplo, em que a produção de mel constitua atividade principal e de sustento das famílias, é óbvio que se a escola aprofundar esta abordagem, enfatizando desde muito cedo os pormenores sobre os tipos e técnicas de produção de colmeias, identificar das todas as possíveis causas/doenças que podem afetar as abelhas, bem como proteção das mesmas; certamente que esta escola é/será vista como aquela que dá solução aos problemas da comunidade, e que num curto espaço de tempo, contribua no aumento dos níveis de produção e, conseqüentemente,

melhoria da qualidade de vida, redução dos níveis de absentismo e desistências escolares. O contrário disto, é tornar a escola num espaço aborrecível, onde o adolescente/aluno percebe que o que aprende não corresponde à sua mentalidade e às suas preocupações (Alves, 1992). Nesta perspetiva Bolívar (2003, p. 41) assinala que;

Uma boa escola é aquela que oferece um amplo leque de oportunidades para acreditação dos alunos, de acordo com as suas necessidades e interesses, que promove elevados níveis de consecução individual, que tem em conta as exigências sociais e dos níveis superiores de ensino, possibilidades de emprego, tendo também em vista a utilidade dos estudos para os alunos.

A implementação destas estratégias, apesar de estarem sujeitas, em muitos casos das orientações político-administrativas, elas devem resultar de um sistema coordenado, onde a escola e os professores, em função dos contextos, introduzirem elementos novos que satisfaçam as necessidades dos alunos, sem, no entanto, excluïrem as regulamentações externas, que servem de ponto de partida para se implementar qualquer mudança. Em educação, defende Bolívar (2003, p. 274) “uma forma de compensar a legitimação é mostrar-se menos centralizado, estar atento às necessidade locais, aparentar dar poder de decisão às entidades locais”. Este aparentar, acrescenta o autor, “(...) não significa perder o controlo central do sistema, mas deixa transparecer a ideia de que a responsabilidade de as coisas funcionarem depende da periferia e dos centros” (Bolívar, 2003, p. 274). Isso implica dizer que o sistema educativo deve encontrar um justo equilíbrio entre as necessidades nacionais, regionais e locais e o direito de cada escola de preservar uma certa autonomia (Alves, 1992). Em outros termos, “ao plano nacional de estudos, devem somar-se os conteúdos locais, com objetivo de preservar e promover a heterogeneidade cultural e satisfazer as necessidades sociais e demandas políticas das comunidades locais” (Sander, 1995, p. 147). Daí que, defende Alves (1992, p. 89), “quando um país decide tornar o ensino obrigatório, deve assumir as suas responsabilidades definindo as vantagens que este ensino comporta sob forma de um programa determinado”. Nas entrelinhas do autor, percebe-se claramente a ideia de que quando um determinado sistema de ensino deixa de ser reservado a uma elite, ele abre-se à totalidade da população, o que lhe exige conceber programa que convém a todos os alunos ou pelo menos que não compromete a igualdade de oportunidades.

Conclusão

O “itinerário-tipo” de gestão apresentado neste texto, induz, na materialização dos processos de gestão administrativa e curricular da escola e do ensino, que os executores dos propósitos educativos legalmente instituídos, sem prejuízos de um nem de outro, terem em atenção os contextos locais com vista o ajustamento e adequação das intenções nacionais às perspectivas e expectativas das comunidades. Induz que na gestão e execução dos processos pedagógicos e/ou administrativos, a uniformidade de modelos nem sempre resultam em sucessos. Ou seja, dadas as especificidades das comunidades e das escolas, o que é prioridade numa pode não ser em outra; o que pode ser facilmente compreendido e executado numa escola pode ser difícil noutra. É, portanto, premente estabelecerem-se parâmetros normativos de gestão que permitam aos gestores/executores a todos níveis da hierarquia de educação e ensino, atuarem no sentido de compensação entre o nacional e o local para construção de uma escola verdadeiramente atrativa e integradora.

Referências bibliográficas

- Alves, L. A. (1992). *As escolas e a qualidade* (1ª edição). Edições ASA.
- Angola, Diário da República (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Nº 17/16 de 7 de Outubro. Luanda. Imprensa Nacional.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Educa.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Coleção em foco.
- Cabo Verde, Boletim Oficial (1990) Bases do Sistema Educativo Nº 103/III/90 de 29 de Dezembro revista pela Lei Nº 113/V/99 de 18 de Outubro. INCV.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia de autonomia e flexibilidade curricular* (1ª edição). Raiz editora.
- Correia, J. M. (2007). Administração, Organização e Gestão Escolar. In *Angola, Ministério da Educação*. INFOQ.
- Dácio, A. R. (2005). Do aprendido ao acontecido: o olhar de uma escola na vivência da reorganização curricular. In M. do C. Roldão (Ed.), *Estudos de práticas de gestão de currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 25 – 46). Universidade Católica Editora.
- Moçambique, Boletim da República (1983). Lei do Sistema Nacional de Educação Nº 4/83 de 23 de Março. Publicação Oficial.
- Portugal, Diário da República (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo Nº 46/86 de 14 de Outubro. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P.
- Roldão, M. do C. (2005). Gerir currículo é preciso. A questão da qualidade. In M. do C. Roldão (Ed.), *Estudos de práticas de gestão de currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 11 – 24). Universidade Católica Editora.
- Sander, B. (1995). *Gestão da Educação na América Latina*. Editora autores associados.

- Santos, Á., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas para diretores, professores e pais*. (2ª edição). Porto editora.
- Zabalza, M. A. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário (Ed.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 87 – 108). Educa.

Valorização Docente: uma análise do Plano Municipal de Educação de Palmas/ Tocantins/Brasil

Vanessa Viebrantz Oster
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – Brasil
vanessaoster@ifto.edu.br

Angela Maria Martins
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – Brasil
Fundação Carlos Chagas (FCC) – Brasil

Resumo

Este trabalho integra uma pesquisa maior, que busca discutir desdobramentos do Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE), aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005, na política educacional de Palmas, capital do Estado do Tocantins, localizado na região norte do Brasil, no que se refere ao cumprimento da Meta 18, definida na referida Lei nacional. A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, com base no levantamento, sistematização e análise de fontes documentais oficiais em nível nacional, estadual e municipal, que tratam da estruturação da carreira docente, assim como nos relatórios técnicos produzidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Tocantins (2017 e 2018). A referida Corte de Contas apontou que a meta 18 do PNE e suas especiais estratégias, não foram contempladas no Plano Municipal de Educação, principal instrumento de planejamento macro da política educacional do município, demonstrando descumprimento da legislação preconizada em âmbito federal. Analisando os dados disponíveis no portal da transparência municipal, no período de 2018 até 2021, foi possível identificar que as porcentagens de professores efetivos foram inferiores aos 90% estabelecidos na legislação nacional, sendo 83,2% em 2018; 80,7% em 2019; 77,7% em 2020 e 75,4% em 2021, ratificando evidências dos Relatórios Técnicos do Tribunal de Contas do Estado do Tocantins. Conclui-se que a valorização docente exige investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, condições de trabalho satisfatórias e Plano de Carreira e Salário atendendo a todos os professores da rede de ensino. Para que o Plano de Carreira contemple todos os professores, é necessário que o ingresso do docente na rede municipal aconteça através de concurso público, já que os contratos temporários não são contemplados com o Plano de Carreira. Enquanto prevalecerem docentes em contratos temporários, ocupando as vagas que deveriam ser disponibilizadas em concurso público, a desvalorização e precarização da carreira permanecerá. Palavras chave: Valorização, docente, política pública municipal, Plano municipal de educação.

1. Introdução

A educação é uma área que requer uma atenção especial, em razão de ser a base para o desenvolvimento de qualquer nação, e, no caso do Brasil, por envolver uma cifra considerável de recursos públicos.

Todos têm direito ao acesso a uma educação de igualitária e de qualidade, assegurando esse direito a todo indivíduo, viabiliza-se o desenvolvimento do cidadão em vários aspectos.

Na busca de uma educação de qualidade, o Poder Público tem a incumbência de realizar um planejamento adequado, de forma a nortear a formulação de políticas públicas que possam possibilitar o atingimento de tal fim. Na área educacional, dentre os instrumentos de planejamento a cargo do poder público, merece destaque o Plano Nacional de Educação. De previsão constitucional (art. 214), o Plano Nacional de Educação (PNE) consiste em uma das principais ferramentas que norteia as políticas públicas que serão desenvolvidas pelo poder público.

O PNE é decenal e traça diretrizes, objetivos, metas e estratégias que tem, dentre as prioridades, garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade. Além disso, O PNE estabelece exatamente as diretrizes e estratégias que devem conduzir a educação para que seja possível universalizar o ensino e assim assegurar o direito a educação para todos.

Para que as metas instituídas no PNE sejam alcançadas pelos Municípios, em seus Planos Municipais de Educação (PME), é necessário que a implementação delas sejam monitoradas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Monitorar e avaliar os Planos Municipais de Educação são etapas decisivas para verificar a eficácia e efetividade das políticas públicas adotadas pelo poder pública e, por consequência, orientar a formulação de novas políticas que serão adotadas para que as metas sejam alcançadas (BRASIL, 2016).

Idealizar um Plano de Educação não garante que ele será efetivado, a consumação das metas depende, fundamentalmente, de uma monitoração e avaliação contínua.

A Meta 18 do PNE traz que todos os entes federados deverão “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”. Elenca como primeira estratégia de educação desta meta 18.1 ao que caberá as unidades federativas “estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem

vinculados”. Faltam pouco mais de dois anos para findar o interstício do PNE e demonstrando que a previsão legal não confirma a execução das mestas, está o aumento significativo no número de professores temporários vinculados as redes públicas de ensino. Preconizando a precarização da carreira docente e o desmonte da educação pública brasileira.

2. Plano Nacional de Educação: Monitoramento e Avaliação

As ações estatais na área educacional devem ser executadas em compatibilidade com as disposições dos planos educacionais (nacional, estadual e municipal), conforme se extrai da Carta Magna. Ao dispor do plano nacional de educação, a Constituição Federal de 1988 fixa que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I- erradicação do analfabetismo;

II- universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino;

IV- formação para o trabalho;

V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Do texto constitucional, depreende-se que o plano educacional representa um dos principais instrumentos de planejamento balizadores do processo de melhoria da educação, defendido por alguns estudiosos como epicentro das políticas educacionais (DOURADO, 2016).

Mesmo a educação brasileira sendo organizada de forma articulada, em regime de cooperação, em razão do pacto federativo e da autonomia política e administrativa dos entes federados, cada esfera de governo é responsável por instituir um plano de educação, nos moldes fixados na Constituição Federal de 1988.

Entretanto, não comprometendo a autonomia federativa, os planos dos entes federados devem ser alinhados entre si, tendo em vista o caráter cooperativo existente no sistema de ensino brasileiro.

A União, por meio da Lei nº 13.005/2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE),

para o decênio de 2014/2024, o qual fixou dez diretrizes e vinte metas.

De forma a manter o caráter colaborativo dos entes estatais integrantes do sistema de ensino e atingir o alcance das metas e a implementação das estratégias objeto do PNE, o citado diploma legal fixou que cabe “aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE”. (art. 7º, §1º).

Em razão disso, em tese, os planos de educação dos demais entes federados foram elaborados em consonância com as disposições do PNE, existindo, em vigência, além do PNE, 26 planos estaduais de educação, um plano distrital de educação e 5.570 planos municipais de educação.

Por ser um plano do governo, norteador da política educacional, assim como todo instrumento de planejamento ou política pública, os planos de educação devem ser avaliados e monitoramento durante seu período de vigência, de forma a mensurar o cumprimento das metas fixadas no PNE.

Mesmo podendo haver uma relação de proximidade entre a avaliação e o monitoramento (GRAU e BOZZI, 2008), as atividades não devem ser confundidas, por apresentarem características distintas.

Para VAITSMAN *et al.* (2006, p. 21) o monitoramento:

{...} consiste no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. É realizado por meio de indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho de programas, permitindo medir se objetivos e metas estão sendo alcançados

Já a avaliação, segundo os mesmos autores (2006, p. 23):

{...} costuma ser realizada por meio de estudos específicos que procuram analisar aspectos como relevância, eficiência, efetividade, resultados, impactos ou a sustentabilidade de programas e políticas, segundo aquilo que foi definido em seus objetivos. Seu objetivo é melhorar as atividades em andamento e dar subsídios para o planejamento, a programação e a tomada de decisões futuras.

De um modo geral, as avaliações são executadas por instituições externas, com pesquisas que procuram responder a perguntas específicas, propor medidas de correção e orientar os

tomadores de decisão, gestores e demais atores envolvidos no processo de formulação e implementação.

Assim, nota-se que, dentre as distinções entre o conceito de avaliação e monitoramento, pode-se destacar a forma de realização, o alcance e os agentes responsáveis pelas citadas atividades.

Na linha dos conceitos trazidos acima, as atividades de avaliação e monitoramento podem ser realizadas tanto por agentes (entidades/instâncias) envolvidos, direta ou indiretamente, na execução dos planos, como também por agentes alheios ao processo de execução, por meio de controle exercido pela sociedade civil, Tribunal de Contas, Ministério Público e outros legitimados (DUARTE, 2004).

A Lei nº13.005/2014, por exemplo, em seu art. 5º, estabelece que a “execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas”, pelo Ministério da Educação (MEC), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação.

Em razão do PNE servir de base para a formulação dos planos educacionais dos demais entes federados, essa previsão de avaliação e monitoramento fixada é replicada nas leis instituidoras locais, sendo adaptadas para a realidade de cada esfera de governo.

Avaliar e monitorar tantos planos não é uma tarefa fácil, por envolver uma pluralidade de agentes executores, principalmente, os das esferas municipais, por comportar o maior número.

Imperioso ressaltar que, mesmo sendo uma fase de suma importância no ciclo de toda política pública, a avaliação e o monitoramento acabam sendo relegados pelo poder público (FARIA, 2003), por não ser dada a importância que merece.

Mesmo o PNE indicando expressamente as instâncias responsáveis pela sua avaliação e monitoramento, o arcabouço jurídico brasileiro dá legitimidade para que outros também os façam, a exemplo dos Tribunais de Contas.

Ao tratar do controle externo, a Carta Magna de 1988 incumbiu ao Tribunal de Contas um rol de atribuições, destacando-se o poder-dever de fiscalizar os entes e administradores públicos, possibilitando que o controle recaia sobre as mais variadas ações governamentais executadas pelo poder público, seja por meio de auditorias, inspeções ou outro instrumento

de fiscalização colocado à disposição do controle externo. Assim, não resta dúvida de que as Cortes de Contas, em suas respectivas jurisdições, podem contribuir com o acompanhamento da execução dos planos de educação, seja por meio de avaliação e/ou monitoramento, independente do instrumento de fiscalização adotado, respeitada a jurisdição em cada ente federado, concorrendo para o cumprimento das metas fixadas nacionalmente pelo PNE.

No caso particular do Tribunal de Contas do Estado do Tocantins, cuja jurisdição se estende aos órgãos estaduais e aos municípios com o compõem, reconhecendo a necessidade e importância de fiscalizar o cumprimento das metas fixadas no PNE, a Corte de Contas estabeleceu, em seu plano estratégico, uma planejamento para acompanhar o cumprimento das metas fixadas no PNE.

Executando o seu planejamento de auditorias especiais o TCE/TO analisou o PME de Palmas, e constatou que, no que tange a valorização docente, a meta 18, especificamente a estratégia 18.1 do PNE, não foi contemplada. Assim o município foi comunicado pela Corte de Contas que as metas e/ou diretrizes do PME não estavam de acordo com o estabelecido no PNE. Em resposta ao documento do referido órgão de controle, o município manifestou-se dizendo que tomaria providências para fazer os ajustes nas metas e/ou diretrizes, porém dois anos já se passaram e nenhuma correção foi feita.

A partir dos relatórios técnicos produzidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Tocantins e de dados retirados do portal da transparência do município de Palmas, neste trabalho buscou-se sistematizar e analisar a implementação da meta 18, no município de Palmas.

3. Metodologia

A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, com base no levantamento, sistematização e análise de fontes documentais oficiais em nível nacional, estadual e municipal, que tratam da estruturação da carreira docente, assim como nos relatórios técnicos produzidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Tocantins (2017 e 2018)¹.

Destaca-se, assim, que nesta pesquisa foram utilizadas publicações oficiais, com registros estatísticos e institucionais, elaboradas pelo município de Palmas/TO, no seu banco de leis e no Diário Oficial do município². A legislação federal que define a valorização da carreira

¹ <https://www.tceto.tc.br/sistemas/relatorios> Acesso em: 12 maio 2022.

² Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/Acesso> em: 15 maio 2022

docente no âmbito das políticas públicas de Educação no Brasil está sumarizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Base legal para a valorização docente no Brasil

Ano	Documento	Assunto
1988	Constituição Federal	“valorização dos profissionais da educação escolar”
1996	Lei n. 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional
2008	Lei n. 11.738	Piso salarial nacional para profissionais do magistério
2014	Lei n. 13.005	Plano Nacional de Educação
2020	Lei n. 14.113	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Fonte: A autora (2022).

Os documentos utilizados como referência para a análise e sistematização das políticas educacionais que preconizam (ou não) a valorização da carreira docente no município, estão elencados no Quadro 2.

Quadro 2 - Base legal para a valorização docente no município de Palmas/TO

Ano	Documento	Assunto
2005	Lei Ordinária n. 1.389; alterada pela Lei n. 1.828/2011	Gratificação por Regência de Classe (GRC)
2006	Lei Ordinária n. 1.445	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação
2012	Lei Ordinária n. 1.911	Fórum Permanente de Educação
2014	Lei Ordinária n. 2.031	Contratação temporária de pessoal
2015	Decreto n.1.025	Regulamenta a Lei n. 2.031/2014
2016	Lei Ordinária n. 2.238	Institui o Plano Municipal de Educação

Fonte: A autora (2022).

Os dados retirados portal da transparência do município de Palmas/Tocantins, foram obtidos do campo folha de pagamentos. As folhas de pagamento consideradas para o levantamento do número de professores contratados temporariamente foram as dos meses de novembro de 2018, 2019, 2020 e 2021. Salienta-se que não forma elencados os dados desde o início da vigência do PME, pois o portal de transparência do município estudado só

4. Precarização da Carreira Docente em Palmas Tocantins: Os professores temporários

Tendo como base a carreira docente dos demais municípios do Brasil, Palmas a capital do Tocantins, dispõe de uma atividade bem estruturada para os seus docentes com vínculo permanente, que são, neste trabalho, chamados de professores efetivos, pois ingressaram na rede de ensino através de um concurso público e podem desfrutar de todas de suas benesses.

Os professores efetivos da rede municipal de ensino de Palmas, logram de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração; recebem gratificação por regência de classe de acordo com o nível em que se encontram na carreira; possuem um salário base superior ao piso salarial estabelecido no país; tem o direito a afastamento remunerado para qualificação entre outros benefícios.

Mesmo com uma carreira docente sólida, o município conta com uma categoria desmotivada, desestimulada e que está adoecendo. Tais consequências podem ser oriundas do alto número de professores temporários que atuam nas creches e escolas municipais.

Os servidores transitórios não usufruem da mesma carreira que os efetivos. Eles têm direito apenas ao salário, sem progressões; nem gratificação por regência de sala, além de não terem direito de escolha das turmas e/ou disciplinas que irão ministrar. Pois como os contratos são realizados depois que o ano letivo já iniciou, os professores não efetivos acabam por assumir as turmas que sobraram, muitas vezes ministrando aulas que não são contempladas na sua formação inicial, mas submete-se a isso para garantirem a renda que auxiliará no sustento da família.

Os professores com vínculos temporários sujeitam-se a algumas situações como forma de assegurar a sua relação de trabalho com a unidade federativa. Em seu recente trabalho de doutoramento, Pessoa (2021) analisou as transformações na organização do trabalho docente na rede Estadual do Ceará, e apontou que mais de 50% das contratações dos docentes que atuam na referida rede de ensino são de trabalhadores temporários, e que essa prática de relação trabalhista causa forte pressão nos trabalhadores, que, devido à estafa, adquirem problemas de saúde, apresentando atestados médicos e, devido a essa descontinuidade das suas atividades laborais, são “penalizados” com a não renovação contratual.

O mesmo autor traz que, devido ao aumento na taxa de desemprego do país, essas vagas de

trabalho temporário significam a sobrevivência para milhares de trabalhadores e ratifica os trabalhos de vários autores, Gatti (2004; 2012), Oliveira (2004), NaurosKi (2014), Souza (2016), que falam das condições trabalhistas amedrontadoras às quais esses profissionais se submetem

[...] essa vaga certamente significa a sobrevivência de milhares de trabalhadores e de suas famílias. Sabendo disso, o trunfo do governo foi perenizar o instituto da contratação temporária, universalizando-o para situações ordinárias ao fazer valer sua reforma na administração pública no setor educacional, bem como fidelizando milhares de trabalhadores que necessitam sobreviver a qualquer custo, como é o caso de cerca de 91% dos temporários, que atuam nessa condição precária há 3 anos ou mais. Com a perenização desse cargo, o governo conseguiu a necessária previsibilidade para a execução das políticas educacionais, pois tem à disposição o tipo de profissional que necessita ser mais flexível, mais criativo, mais esforçado porque precisa garantir seu cargo a cada dia, o que é confirmado pelo alto receio que esse tipo de trabalhador tem de perder o emprego, sendo facilitado pela legislação que rege a contratação. (PESSOA, 2021, p. 247).

Nesse contexto de precarização da carreira docente devido a contratação de professores por tempo determinado, Xavier Neto (2017) destacou que,

A precarização das condições de labuta dos trabalhadores em educação também requer uma análise mais aprofundada, especialmente no tocante à contratação de docentes por tempo determinado, o que, de certa forma, pode fragilizar ainda mais a organização política dos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. A prática de contratação de professores por tempo determinado tem sido uma tônica dentro dos governos estaduais e municipais, prática essa que tende a desmobilizar a ação política dos docentes e enfraquecer a ação pedagógica através de contratos precários e que depõem contra a carreira dos trabalhadores em educação. (XAVIER NETO, 2017, p. 56).

Ratificando a ideia de Xavier Neto (2017), Ramos (2020) “[...] a melhoria da qualidade de ensino só é possível com um quadro permanente de professores capacitados e com boas condições de trabalho”. Validando a importância do concurso público para a valorização dos servidores, Gatti (2012, p. 15) defende

[..] a condição de contrato temporário de docentes, que não conduz a certa estabilidade e progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares.

Os professores de vínculo temporários combinam todos os inconvenientes em um mesmo

grupo social, pois recebem menos do que os professores efetivos; cumprem jornada de trabalho exaustiva; em virtude da insegurança em manter seu vínculo empregatício, submetem-se a situações humilhantes de trabalho; não conseguem dar continuidade à formação. Pois, anualmente, seu vínculo é cancelado e ficam à espera, incerta, da efetivação de um novo contrato. As pesquisas aqui citadas elencam, ainda, o descumprimento da legislação, que prevê a realização de concurso público para a efetivação de profissionais que atuam em serviços essenciais.

5. Resultados e Considerações Finais

A Corte de Contas do Tocantins apontou que a meta 18 do PNE e suas específicas estratégias, não foram contempladas no Plano Municipal de Educação de Palmas, principal instrumento de planejamento macro da política educacional do município, demonstrando descumprimento da legislação preconizada em âmbito federal.

Analisando os dados disponíveis no portal da transparência municipal, no período de 2018 até 2021, foi possível identificar que as porcentagens de professores efetivos foram inferiores aos 90% estabelecidos na legislação nacional, sendo 83,2% em 2018; 80,7% em 2019; 77,7% em 2020 e 75,4% em 2021 o que ratificou o descumprimento do Plano Nacional de Educação evidenciado nos Relatórios Técnicos do Tribunal de Contas do Estado do Tocantins.

A prática da contratação temporária exclui os profissionais de lograrem as “vantagens” dispostas nos planos de carreiras, tira o direito a progressões e promoções, e preconiza a desvalorização docente, exacerbando a alternância de professores e repelindo novos profissionais para a carreira do magistério.

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos

investimentos formativos em serviço. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 159).

Nesse mesmo direcionamento, Vasconcelos (2021) destaca que a insegurança vivida por profissionais que atuam de forma temporária faz com que busquem formações para alcançar outras oportunidades no mercado de trabalho e acabam abandonando a docência, em busca de valorização profissional.

A valorização docente exige investimentos na formação inicial e continuada, condições de trabalho satisfatórias e Plano de Carreira e Salário atendendo a todos os professores da rede de ensino. Nessa linha para que o Plano de Carreira contemple todos os professores, é necessário que o ingresso do docente na rede municipal aconteça através de concurso público. A precarização da carreira docente se solidificará enquanto prevalecerem docentes em contratos temporários, e como desdobramento dessa prática, ocorre o distanciamento da educação pública e de qualidade preconizada no escopo legal do Brasil.

Referências bibliográficas

- Brasil, (2016). *Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação*. Brasília: Ministério da Educação e cultura Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- DOURADO, L. F. (2016). Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. *Brasília: Inep*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/523164>; Acesso em: 19 jan. 2022.
- Duarte, C. S. (2004). Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em perspectiva*, 18, 113-118. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2022.
- Faria, C. A. P. D. (2003). Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista brasileira de ciências sociais*, 18, 21-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 18 jan. 2022.
- GATTI, B. (2004). Estudos quantitativos em educação: Educação e Pesquisa. *São Paulo: Editada Plano*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. D. S., & André, M. E. D. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (pp. 295-295) . Brasília, Unesco, 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf> Acesso em: 18 maio 2022.
- Gatti, B. A. (2012). Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de pesquisa*, 42, 88-111. <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GRAU, N. C., & BOZZI, O. S. Fortalecimento dos Sistemas de Monitoramento e Avaliação (M&A) na América Latina. *Informe comparativo de*, 12.

Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Nauroski, E. A. (2014). Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Biblioteca Depositária, 2014. Disponível em: [TESE ARQ BIBLIOTECA DEF 2015 \(ufpr.br\)](https://repositorio.ufpr.br/handle/2011-6/10000). Acesso em: 22 abr. 2022.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25, 1127-1144. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 abr. 2022.

Pessoa, M. K. M (2021). Análise das transformações na organização do trabalho docente de professores da rede estadual do Ceará. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

Ramos, M. D. P. (2020). *Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador).

Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Michael-Daian-Pacheco-Ramos.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2022.

Vaitsman, J., Rodrigues, R. W., & Paes-Sousa, R. (2006). O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. Disponível em:

<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmeps/ferramentas/TemplateHTML/PDFs/Most/most_port.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Vasconcelos, J. S. (2021). Valorização dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba/MG (2009-2019). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5527>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Xavier Neto, L.P. (2017). *Análise do financiamento da educação no município de Aracaju/SE*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: [LAURO_PIRES_XAVIER_NETO.pdf \(ufs.br\)](https://repositorio.ufs.br/handle/2011-6/10000). Acesso em: 17 abr. 2022

Relações entre as práticas corporais e a formação ambiental de crianças: uma revisão sistemática a partir da B-On

Carlos Eduardo Lopes da Silva
Universidade do Minho – Portugal

celds10@hotmail.com

Allanys dos Santos Nascimento Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Brasil

Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira
Universidade do Minho – Portugal

Avelino Aldo de Lima Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Brasil

Introdução

O meio ambiente e o impacto da ação humana sobre ele, é algo que tem sido discutido especialmente a partir de meados do século XX, sobretudo, com a nova ordem de consumo e, conseqüentemente, uso exacerbado dos recursos naturais, reflexo da Revolução Industrial ocorrida no século anterior.

Apesar disso, a degradação ambiental por ser vista, ainda nos primórdios, como problemas pontuais e localizados em áreas específicas, promoveu processos lentos de discussão em torno dos aspectos ambientais, os quais atingiram novos patamares somente quando os impactos desencadeados no ambiente ultrapassaram as dimensões locais e romperam fronteiras, sendo então assimilados como uma responsabilidade planetária (Barbieri, 2020).

Concomitante à degradação em curso, eventos mundiais desastrosos, como as bombas de Hiroshima e Nagasaki e a 2ª Guerra Mundial, além da intensificação das pesquisas científicas, alertaram para a necessidade da adoção de novas medidas quanto ao uso do ambiente e dos recursos provenientes dele. É nesse momento que iniciam-se os inúmeros eventos mundiais em prol do meio ambiente, sendo a Conferência de Estocolmo (1972) um dos marcos mais importantes para o balizamento das políticas públicas desenvolvidas nos diferentes países. Nessa esteira, conforme Barbieri (2020, p. 20), mudanças significativas só passam a ocorrer com a participação de todos os países e por meio de acordos intergovernamentais.

Embora os eventos ocorridos apontem para diversas áreas de atuação e inúmeros aspectos relativos à proteção do meio ambiente, pretende-se neste estudo priorizar os investimentos

relativos ao campo da educação. Sendo assim, expõe-se que a temática ambiental foi incorporada aos processos formativos e associada, sobretudo, aos espaços educacionais através do processo definido como educação ambiental, fruto da Conferência já citada, mas principalmente de esforços da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), através da Carta de Belgrado e da Declaração de Tbilisi.

Descrita na sua gênese como um processo formativo capaz de suscitar nos indivíduos a participação ativa na solução de problemas ambientais, a educação ambiental deveria ser direcionada a indivíduos de todas as idades, de forma permanente, global e interdisciplinar, tanto pelas vias da educação formal, quanto da educação informal (Pedrini, 2000).

No Brasil, a previsão da oferta da educação ambiental e de um meio ambiente equilibrado ocorre desde a década de 80, sendo citada em dispositivos legais como a Política Nacional do Meio Ambiente (1981), a Constituição Federal (1988) e a Política Nacional de Educação Ambiental (1999); nos documentos norteadores do currículo escolar – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

Apesar disso, ainda que as últimas décadas tenham revelado esforços para que os currículos escolares e os professores (independente de suas áreas de atuação) insiram o meio ambiente nos conteúdos ofertados aos alunos, no cotidiano escolar a educação ambiental, quando trabalhada, apresenta-se de forma reducionista, fragmentada e pautada em aspectos físicos relacionados, sobretudo, à fauna e flora (Pedrini, Costa & Ghilardi, 2010).

Diante deste cenário, autores como Tiriba e Profice (2019) e Nóbrega, Andrieu, Silva e Torres (2018) têm apontado para a relevância de práticas escolares que promovam o maior contato de indivíduos com o ambiente para que, dessa forma, haja uma compreensão mais ampla de meio ambiente e a adoção de comportamentos a partir dos quais perceba-se preocupação com a natureza e com os sujeitos com os quais se convive. Assim sendo, os primeiros autores apontam para a necessidade de experiências escolares que ofereçam uma maior conexão entre as crianças e a natureza, garantindo a integridade do planeta. Já o segundo grupo de pesquisadores, esclarece que as práticas (vivências) corporais, principalmente aquelas desenvolvidas em contato com a natureza, podem/devem proporcionar reconexões do homem com o meio ambiente.

Andrieu e Nóbrega (2020), ao anunciarem a concepção de ecologia corporal, comungam

das reflexões anunciadas anteriormente. Ao afirmarem que demonstrar preocupação com o planeta perpassa por uma experiência estesiológica, na qual o indivíduo é levado a sentir e a reconhecer outros organismos, outras histórias, a ter um maior contato com o mundo e interações fundamentais com os ambientes natural e social, os autores indicam possibilidades para a educação ambiental, nas quais o corpo ativo passa a ser o instrumento para a formação de um conhecimento adquirido através do vivido (Neto, 2021).

Nessa esteira, visando agregar novos dados a investigações anteriores¹ e vislumbrando oferecer contribuições aos estudos que tencionem o desenvolvimento de processos de educação ambiental, esta pesquisa objetivou caracterizar, a partir da base de dados portuguesa *B-on*, as pesquisas que relacionam práticas corporais e a formação ambiental de crianças.

Metodologia

De acordo com Morosini (2015), como citado em Souza, Neto e Silva (2021, p. 228), toda investigação que almeje investigar o conhecimento produzido sobre determinada temática, deve “começar de uma pergunta de partida”. Com isso, esta pesquisa estrutura-se a partir dos seguintes questionamentos: como configuram-se os trabalhos mais recentes que ensejam o desenvolvimento de educação ambiental com crianças e, ainda, se (e como) as práticas corporais são inseridas dentro destes processos?

Recorreu-se a *Biblioteca do Conhecimento Online (B-on)*² como base de dados para a busca dos textos relacionados à temática da investigação e como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2016 e 2021, na tentativa de traçar um perfil mais recente das pesquisas desenvolvidas no mundo.

A busca pelos artigos ocorreu no mês de agosto de 2021 e utilizou-se como marcadores os termos: *Physical education; Environmental education; Environment or nature e Junior high school or middle school* (todos os termos foram escritos em língua inglesa – tal qual são exibidos – e entre aspas). Esclarece-se também que optou-se pela utilização de termos normalmente tratados como sinônimos, como é o caso de *Environment e nature*, para que,

¹ Em momento anterior foi realizado estudo similar utilizando a *Scientific Electronic Library Online (SciELO – Brasil)* como plataforma para a busca dos artigos. Os resultados da pesquisa foram apresentados sob o título de “Uma revisão sistemática acerca da educação física e formação ambiental na *SciELO*”, durante o 8º Congresso Internacional em Saúde: Determinantes sociais, tecnológicos e ambientais em saúde, realizado no ano de 2021 e promovido pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

² A pesquisa aqui anunciada é parte integrante de uma investigação de doutoramento em andamento. Desse modo, embora o projeto original seja desenvolvido no Brasil, a busca na plataforma portuguesa pode oferecer outros panoramas de como a educação ambiental tem sido abordada em outros contextos.

com isso, se tivesse um maior alcance na localização dos trabalhos. Prevendo ainda a possibilidade de haver diferenças entre os níveis de ensino ao redor do mundo, foram utilizados dois níveis escolares para que fossem alcançadas todas as faixas etárias enquadradas como sendo de interesse deste estudo. Por fim, utilizou-se como expansor “aplicar assuntos equivalentes”.

Foram incluídos na seleção dos artigos aquelas investigações escritas em língua inglesa ou portuguesa e que demonstravam: 1) ter, como grupo de observação, estudantes pertencentes ao ensino relativo ao que no Brasil é denominado como sendo os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ou seja, crianças na faixa etária aproximada dos 11 aos 14 anos; 2) desenvolver algum tipo de prática corporal com o grupo trabalhado. Como critérios de exclusão, foram retirados da análise artigos de revisão e publicações ocorridas fora do período dos últimos 5 anos (anteriores a 2016) e apresentadas em conferências e congressos. Por fim, a leitura e seleção dos artigos foi sendo aprofundada a partir de seus títulos, resumos e, finalmente, da íntegra dos textos.

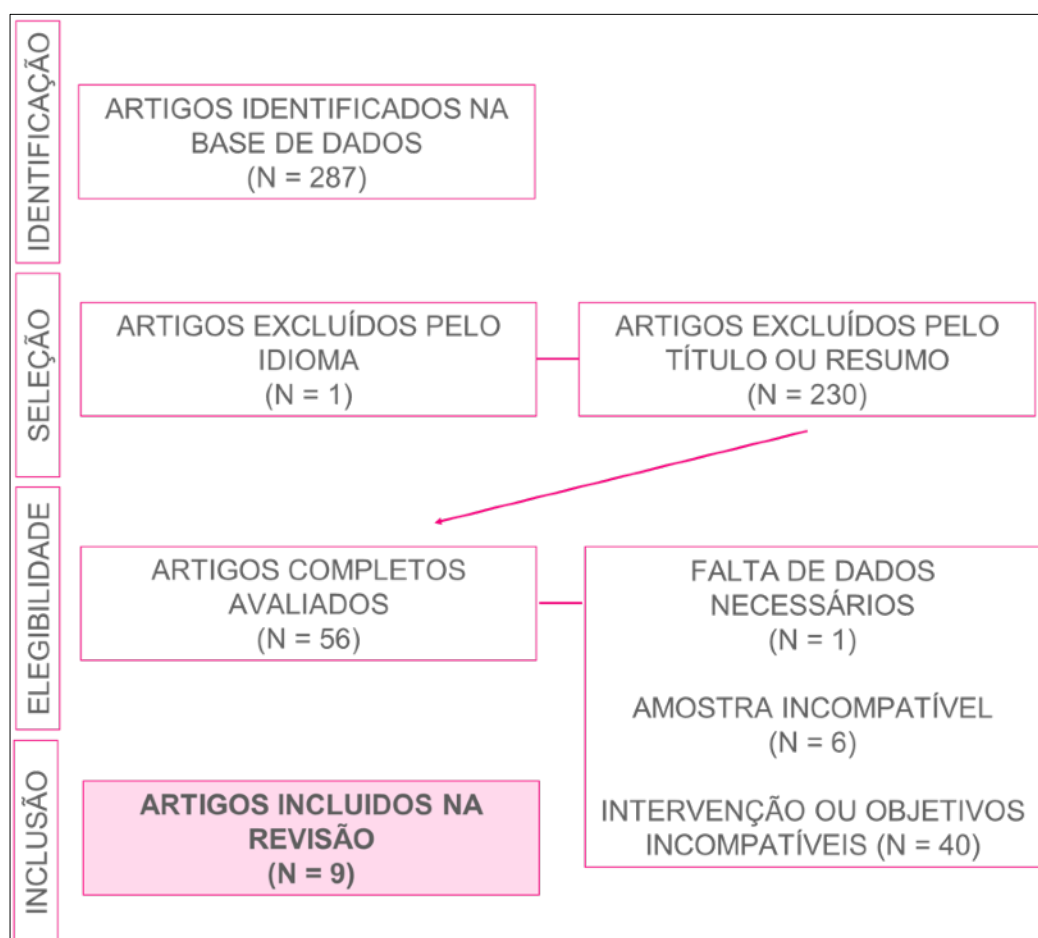
Resultados e Discussão

Nos primórdios deste estudo, utilizou-se o termo “Physical education” em detrimento de “práticas corporais”, em virtude de uma compreensão limitada de que o ato de movimentar-se estaria limitado ao componente curricular de educação física. Todavia, no decorrer das buscas e leituras, as atividades relacionadas inicialmente à educação física e ao movimento em si, adquiriram novos significados e novos campos de atuação, o que conduziu a pesquisa a assumir, então, o conceito de práticas corporais para mencionar qualquer experiência relacionada ao ato de movimentar-se, conforme é proposto por Mendes (2013). Nesse sentido, segundo a autora, compreende-se prática corporal qualquer atividade que expresse a “forma como os povos se movimentam, caminham ou praticam esportes ou saltam e também como se relacionam” (Mendes, 2013, p. 17).

Assim, como é visto mais adiante, o conhecimento provocado pelo corpo e sua expressão extrapolou os limites da educação física e atingiu cenários diversos, abrindo inúmeras possibilidades para a compreensão do processo de formação ambiental dos sujeitos, seja através de componentes curriculares distintos, manifestados nos espaços de educação formal, ou de experiências práticas provocadas por diferentes grupos e recintos sociais, constituídos como espaços de educação informal.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão, apresentados na seção anterior, o processo de seleção dos artigos seguiu o percurso indicado no diagrama de fluxo exposto na Figura 1. A princípio, foram identificados 287 artigos, entretanto, ao final, apenas 9 trabalhos expuseram alguma relação entre práticas corporais e a formação ambiental de crianças, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.

Figura 1 – Diagrama de fluxo relativo ao processo de seleção dos artigos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Quadro 1 – Dados dos artigos selecionados a partir da base de dados B-on

	Título	Autores	Ano de Publicação
1	Exploring fifth-grade Turkish children's solutions and future plans for environmental pollution through their drawings	Saglam	2016
3	Framing the Teaching Green Building: environmental education through multiple channels in the school environment	Cole e Altenburger	2017
4	How communication with teachers, family and friends contributes to predicting climate change behaviour among adolescents	Valdez et al.	2017
5	NEP (Children@School): An Instrument for Measuring Environmental Attitudes in Middle Childhood	Izadpanahi e Tucker	2018
6	Landscape as Experienced Place and Worth Conserving in the Drawings of Finnish and Swedish Students	Yli-Panula et al.	2019
7	Assessing the contributions of green building practices to ecological literacy in the elementary classroom: an exploratory study	Zangori e Cole	2019
8	Children's connection to nature as fostered through residential environmental education programs: Key variables explored through surveys and field journals	Talebpour et al.	2020
9	Indigenous children's connectedness to nature: the potential influence of culture, gender and exposure to a contaminated environment	Sedawi, Assaraf e Reiss	2020
10	Urban Ecologists: A New After-School Program Teaching Inner-City Children about Urban Ecology	Buo e Eagle-Malone	2021

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

As investigações selecionadas, a partir do que discutem, podem ser categorizadas em quatro aspectos principais: 1) *compreensão das crianças acerca do ambiente* (Saglam, 2016; Yli-Panula, Persson, Jeronen, Eloranta & Pakula, 2019; Buo e Eagle-Malone, 2021); 2) *estruturas físicas escolares e a influência que exercem no processo de formação ambiental* (Cole & Altenburger, 2017; Izadpanahi & Tucker, 2018; e Zangori & Cole, 2019); 3) *conexão ambiental como resultado de aspectos culturais e sociais* (Valdez,

Peterson & Stevenson, 2017; Sedawi, Assaraf & Reiss, 2020); e 4) *potencialização do processo de educação ambiental dos indivíduos a partir de experiências corporais* (Talebpour, Busk, Heimlich & Ardoin, 2020).

Yli-Panula et al. (2019), ao interpelarem crianças finlandesas e suecas sobre os ambientes cuja conservação elas consideravam imprescindível, destacaram a compreensão de três tipos de ambientes: aqueles formados por aspectos naturais (florestas, corpos d'água, montanhas cobertas de neve, regiões tropicais e praias ensolaradas); por aspectos construídos/culturais (chalés de verão, pátios, cais, pontes, meios de transporte, áreas de recreação); e por elementos sociais (com a presença humana). À vista disso, os autores apresentam que, para aquele grupo de crianças estudadas, à medida em que a idade avança, as paisagens naturais são mais frequentes, em oposição às paisagens construídas. Além disso, representações efetuadas por meninos estão mais relacionadas às experiências vividas, o que é chamado pelos autores como realismo visual, ao passo que as meninas desenham cenas mais distantes de suas realidades.

Nessa esteira, em detrimento aos estudos de Pedrini *et al.* (2010) e Profice *et al.* (2013), percebe-se o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre o natural e o social, na qual o indivíduo põe-se como sujeito ativo do meio ambiente, reconhece os espaços naturais, construídos e sociais, e, com isso, assume, também, a necessidade de conservação dos diferentes locais pelos quais transita.

Ainda de acordo com Yli-Panula *et al.* (2019), essa compreensão pode ser efetivada em virtude de que as paisagens naturais estão relacionadas a ambientes onde os alunos moraram ou conviveram durante férias de verão com suas famílias e amigos e, por isso, refletem experiências prazerosas, corroborando, dessa forma, com Profice *et al.* (2013) que reconhecem que o espaço de vida se revela nas representações infantis e que, concomitantemente, a interação, o estabelecimento de laços positivos e a compreensão da realidade a partir de projetos de educação ambiental, mesmo que esses ainda sejam insuficientes, são aspectos relevantes no desenvolvimento de práticas preservacionistas.

Com isso, os resultados enunciados por Yli-Panula *et al.* (2019) podem ratificar a relação das experiências corporais com as compreensões e atitudes relacionadas ao meio ambiente e sobrelevar os estudos de Sauvé (2005), para quem torna-se necessário o envolvimento de toda a sociedade educativa – materializada por intermédio da própria escola, mas também

de museus, parques, organismos comunitários, empresas, etc. – para que, assim, o meio ambiente seja compreendido a partir de suas múltiplas facetas, substanciadas a partir das várias categorias que o compõem: a) natureza; b) recurso; c) problema a ser gerenciado; d) sistema; e) lugar em que se vive; f) biosfera; e g) projeto comunitário.

A pesquisa de Buo e Eagle-Malone (2021) almeja revelar a compreensão de natureza para um grupo de crianças, pertencente ao ambiente urbano, após uma intervenção organizada pelos pesquisadores. Os resultados apontam que, a exemplo do que ocorre em Yli-Panula *et al.* (2019), evidencia-se uma diminuição nos elementos antrópicos e aumento na frequência de elementos relacionados à fauna. No entanto, o autor parece defender a natureza a partir de uma perspectiva física do ambiente, compreendendo-a como uma estrutura à parte dos seres humanos e a qual deseja-se retornar.

L. M. Carvalho (2006) aponta que as concepções de natureza, principalmente na educação escolarizada, apresentam-na como um conjunto de componentes meramente físicos e isolados, o que acaba por negligenciar os processos transformadores existentes e as complexas interações existentes, sobretudo, com os homens. Dessa maneira, retorna-se os escritos de Sauvé (2005) e esclarece-se que a natureza, vista em todas as suas teias de rela es, é apenas uma das dimensões do meio ambiente, o qual deve ser discutido nos diferentes cenários em todas as suas perspectivas.

A compreensão de meio ambiente é identificada também nos estudos de Saglam (2016), contudo acrescenta-se às discussões a temática das experiências corporais. O autor, ao instigar os alunos a descreverem, por meio de desenhos, possíveis solu es para os problemas ambientais identificados no entorno, verificou que as experiências sensoriais vividas pelas crianças no entorno da escola pareciam ser mais recorrentes nas representa es elaboradas, em detrimento dos conteúdos trabalhados no ano acad mico anterior, que eram inexistentes nos desenhos das crianças.

A respeito dessa constata o, remete-se aos escritos de Ingold (2015) acerca do movimento e da percep o do ambiente e faz-se uma alerta: “pois é certamente através dos nossos pés, em contato com o chão, que estamos mais fundamental e continuamente ‘em contato’ com o nosso entorno” (p. 87).   vista do que foi apresentado, as discussões apresentadas por Saglam (2016) são validadas e complementadas ao destacar-se nos escritos de Ingold (2015) que o conhecimento é produzido nas experiências que se tem a partir do contato

com o mundo.

Nas investigações identificadas, percebe-se na sequência estudos que incorporam novos atributos à formação dos sujeitos, revelando a exposição a lugares planejados a partir dos aspectos ambientais, como estratégias eficientes na modulação de compreensões e atitudes mais significativas em relação ao meio ambiente. Assim, expõem-se os estudos de Cole e Altenburger (2017), Izadpanahi e Tucker (2018) e Zangori e Cole (2019), cujas abordagens exibem a influência do design dos espaços físicos para a aprendizagem e formação de novas posturas frente ao meio ambiente.

Apesar de não ser o objetivo primordial da investigação proposta, Cole e Altenburger (2017) demonstram que ações, alinhadas ao currículo e às estruturas escolares podem favorecer comportamentos e maior conhecimento sobre a questão ambiental e sobre sentir-se parte do ambiente. Nessa direção, os autores discutem ainda que “uma abordagem híbrida que examina simultaneamente a educação ambiental formal e informal é incomum, em parte porque os ambientes onde cada uma ocorre são distintos” (Cole & Altenburger, 2017, p. 1654, tradução nossa).

Por sua vez, ao investigarem a influência de escolas projetadas a partir de atributos ambientais sobre o aumento de habilidades dos alunos, Zangori e Cole (2019) destacam que os alunos foram capazes de reconhecer o impacto das ações humanas no ambiente a partir da observação realizadas nos espaços frequentados. Apesar disso, os autores corroboram com a investigação anterior e reconhecem ainda a necessidade de um trabalho em conjunto, no qual o currículo alie-se aos cenários (físicos) educativos e oportunizem a construção de conhecimentos mais complexos.

Não obstante, Izadpanahi e Tucker (2018) trazem à baila algumas questões pertinentes ao processo de formação ambiental dos sujeitos a partir do contexto escolar. Ao investigarem escolas com estruturas projetadas para o envolvimento dos alunos com o bom uso dos elementos naturais e escolas com arranjos físicos e abordagens convencionais, os autores exprimem que as iniciativas pró-ambientais nas instituições de educação ocorrem, normalmente, em atividades curtas, o que torna relevante expor os alunos cotidianamente a estruturas e situações (experiências práticas) que provoquem atitudes que manifestem uma visão ampliada de meio ambiente.

Nessa esteira, os trabalhos relacionados ao design do espaço incorporam um novo viés ao

prisma da formação ambiental, demonstrando a participação dos cenários, pertencentes às realidades escolares das crianças, nas novas formas dos sujeitos vislumbrarem o meio ambiente, seus aspectos e suas relações com os indivíduos. Contudo, no discurso dos autores, observa-se também investimentos para que haja um envolvimento contínuo e interligado entre a escola e outras atividades de educação informal.

Ainda em menção às investigações referentes ao cenário escolar, discute-se, a partir dos escritos de Rodrigues e Saheb (2019), outro aspecto relevante presente na educação formal – a formação de professores. O estudo desenvolvido pelos referidos autores demonstrou o pouco envolvimento de professores analisados com o tema meio ambiente, os quais não reconhecem necessidade de um conhecimento científico aprofundado sobre o tema e, assim, apenas replicam, em seu cotidiano docente, práticas vivenciadas durante seus processos formativos.

Diante disso, embora seja o ambiente escolar, na maioria das vezes, visto como o maior responsável pela formação ambiental dos sujeitos, desenvolvida a partir de processos de educação ambiental, torna-se plausível a inclusão de novos atores e medidas – a partir de espaços extra-escolares – e a mudança das ações nos espaços internos das escolas, seja através da reorganização do design escolar, como proposto, da proposição de formação continuada aos professores ou da alteração dos currículos existentes, através da compreensão de uma educação politécnica (Machado, 1992), na qual seja ultrapassada a concepção do conhecimento meramente empírico, e busque-se a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social (Araújo & Frigotto, 2015).

De acordo com I. C. M. Carvalho (2006), uma prática interdisciplinar extrapola a especialização e a lógica dos saberes disciplinares. Nessa esfera, ao mesmo tempo em que ela pode ocupar qualquer lugar no ambiente escolar, pode também não pertencer a nenhum dos espaços estabelecidos na estrutura curricular, o que abre possibilidades e necessidades para a escuta dos diferentes saberes – científicos, tradicionais, locais, artísticos, poéticos, etc.

A terceira categoria anunciada refere-se à conexão ambiental como resultado de aspectos culturais e sociais. Diante disso, em estudo direcionado para aspectos ambientais relacionados à mudança climática, Valdez, Peterson e Stevenson (2017) acrescentam a

relevância das práticas informais de educação e a relevância da comunicação com familiares e amigos, expondo que:

(...) a comunicação com professores é a forma mais prevalente de os adolescentes discutirem mudança climática, mas a comunicação com amigos e familiares pode ser necessária para criar comportamentos responsáveis. Assim, a educação para a mudança, incluindo atividades envolvendo amigos e familiares, particularmente por meio de caminhos de aprendizagem informal, pode ser uma forma especialmente eficaz de promover o comportamento responsável entre adolescentes. (p. 6, tradução nossa).

Os escritos de Sedawi *et al.* (2020) materializam ainda a pertinência dos saberes múltiplos nas concepções pertencentes às crianças. Ao observar como os aspectos da cultura estão incorporados à forma como os sujeitos se conectam com a natureza. Os autores refletem que, para além das experiências escolares, as crenças, os papéis de gênero e a estrutura e organização social influenciam a maneira como os indivíduos se relacionam com a natureza.

Por fim, no tocante à potencialização do respeito e unidade expressa em relação ao meio ambiente por meio de práticas corporais, Talebpour *et al.* (2020) expuseram crianças escolares a um programa de estudo de campo e perceberam que aquelas experiências que demonstraram ser mais desafiadoras e, ao final, poderiam proporcionar sentimento de superação e prazer, produziram maior engajamento por parte dos alunos, os quais passaram a exibir maior senso de unidade e responsabilidade em relação ao espaço. Os autores manifestam, na sequência, que “para alguns alunos que têm experiências anteriores e conhecimentos sobre os quais construir, formar essas conexões positivas pode ser mais fácil do que para outros” (p. 112).

Yli-Panula *et al.* (2019), nos afirmam ainda que “os diferentes tipos de contatos que as crianças têm ao explorar seu ambiente são significativos para o desenvolvimento da consciência e identidade ambiental e para moldar a maneira como as crianças respondem à proteção do meio ambiente” (p. 4, tradução nossa).

Observa-se, nesse sentido, que as investigações têm oportunizado novas possibilidades para o desenvolvimento da educação ambiental. Para além dos conteúdos abordados em sala de aula – muitas vezes de forma teórica – os espaços informais, a comunicação com outros atores sociais e, principalmente, as experiências corporais, têm se configurado como ferramentas importantes para uma maior compreensão e empatia das crianças com o meio

ambiente. Embora ainda muito relacionada à visita de crianças a espaços naturais, novos aspectos têm sido incorporados ao processo de educação ambiental, como, por exemplo, o design do espaços físicos frequentados pelos sujeitos.

Considerações Finais

De volta ao questionamento inicial, apesar dos avanços identificados, os processos de educação ambiental ainda necessitam de maiores investimentos para que, de fato, façam parte do cotidiano da sociedade e sejam revelados no comportamento das crianças. Os estudos apontam para uma carência de pesquisas efetuadas fora da América do Norte e Europa e que utilizem propostas mais ativas, a partir das quais as crianças sejam mobilizadas a aprenderem coisas verdadeiramente significativas através das experiências pessoais e em grupo. Como nos afirma Neto (2021, p. 139), “as crianças têm necessidade de experienciar várias atividades” e só a partir disso é que elas poderão desenvolver conhecimento e empatia pelo espaço que ocupam e pelas pessoas com quem convivem.

À vista disso, finaliza-se este estudo, ressaltando-se que a relação das práticas corporais e a formação ambiental de sujeitos extrapola os limites físicos da sala de aula e conteúdos pontuais de disciplinas específicas e abordadas, historicamente, como responsáveis pela educação ambiental. Mais do que fazer com os alunos demonstrem conhecimento, é preciso fomentar o desenvolvimento humano, em que valores como respeito, altruísmo e justiça sejam identificados nas crianças. Para isso, a exploração de diferentes ambientes e o contato com diferentes situações, ser um campo fértil para futuras investigações.

Referências bibliográficas

- Andrieu, B., & Nóbrega, T. P. (2020). *Emergir na natureza: ensaios de ecologia corporal*. São Paulo: Liber Ars.
- Araújo, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 61-80.
- Barbieri, J. C. (2020). *Desenvolvimento sustentável: das origens à Agenda 2030*. Petrópolis: Vozes.
- Buo, C., & Eagle-Malone, R. (2021). Urban ecologists: a new after-school program teaching inner-city children about urban ecology. *Science education and civic engagement*, 13(1), 5-13.
- Carvalho, I. C. M. (2006). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, L. M. (2006). A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In H. C. S. Cinquentti & A. Logarezzi (Orgs.). *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EduFSCar.
- Cole, L. B., & Altenburger, E. (2017). Framing the teaching green building: environmental education through multiple channels in the school environment. *Environmental education research*, 25(11), 1654-1673.

- Ingold, T. (2015). *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes.
- Izadpanahi, P., & Tucker, R. (2018). NEP (children@school): na instrument for measuring environmental attitudes in middle childhood. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(1), 61-79.
- Machado, L. R. S. (1992). *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. Campinas: Papirus.
- Mendes, M. I. B. S. (2013). *Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos*. Curitiba: CRV.
- Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Nóbrega, T. P., Andrieu, B., Silva, L. A. N., & Torres, L. S. (2018). Corpo, expressão e educação na natureza. *Caderno CEDES*, 38(104), 115-128.
- Pedrini, A. G. (2000). Trajetória da educação ambiental. In A. G. Pedrini (Org.). *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes.
- Pedrini, A., Costa, E. A., & Guilardi, N. (2010). Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental. *Ciência & Educação*, 16(1), 163-179.
- Profice, C. C., Pinheiro, J. Q., Fandi, A. C., & Gomes, A. R. (2013). Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais. *Psicologia em estudo*, 18(3), 529-539.
- Rodrigues, D. G., & Saheb, D. (2019). A formação continuada do professor de educação Infantil em educação ambiental. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(4), 893-909.
- Saglam, M. (2016). Exploring fifth-grade Turkish children's solutions and future plans for environmental pollution through their drawings. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-16.
- Sauvé, L. (2005). Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 317-322.
- Sedawi, W., Assaraf, O. B. Z., & Reiss, M. J. (2020). Indigenous children's connectedness to nature: the potential influence of culture, gender and exposure to a contaminated environment. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 955-989.
- Souza, T. J. F., Neto, A. A. L., & Silva, F. V. (2021). Discursos de professores acerca da formação humana integral e politécnica na educação profissional no Brasil: uma pesquisa sobre o estado do conhecimento em dois repositórios nacionais. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(53), 225-242.
- Talebpoor, L. M., Busk, P. L., Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2020). Children's connection to nature as fostered through residential environmental education programs: key variables explored through surveys and field journals. *Environmental Education Research*, 26(1), 95-114.
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2019). Children in nature: lived experiences, knowledge and belonging. *Educação & Realidade*, 44(2), 1-22.
- Valdez, R. X., Peterson M. N., & Stevenson K. T. (2017). How communication with teachers, family and friends contributes to predicting climate change behaviour among adolescents. *Environmental Conservation*, 1-9.
- Yli-Panula, E., Persson, C., Jeronen, E., Eloranta, V., & Pakula, H. M. (2019). Landscape as experienced place and Worth conserving in the drawings of finnish and Swedish students. *Education Sciences*, 9(93), 1-16.
- Zangori, L., & Cole, L. (2019). Assessing the contributions of green building practices to ecological literacy in the elementar classroom: an exploratory study. *Environmental Education Research*, 25(11), 1674-1696.

Educação e Contemporaneidade: a importância do ato de ler de Paulo Freire

Joselice de Cássia Carneiro Magalhães¹
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Jcassiacm2@gmail.com

Resumo

Este texto objetiva apresentar uma introdução ao pensamento da educação popular de Paulo Freire, tendo como mote articular o sentido de texto e contexto para situar a mulher e homem novos em sociedade atualmente. Imergindo completamente nas ações educativas de alfabetização de adultos através da palavra-mundo para desenvolver criticidade, Freire postulou epistemologia que ancora outra geopolítica para as pesquisas educacionais na atualidade. Este ensaio se ancora na metodologia de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, se fundamenta em aportes teóricos, essencialmente, a obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, para refletir acerca da histórica promoção perversa e manipuladora de educação produtora de analfabetismo funcional, preservada em dias atuais. O autor assevera que apenas decodificação de palavras não materializa leitura crítica e convoca para que leitura e escrita sejam ações enfáticas na perspectiva da luta política e compreensão científica desse problema. No tocante a estabelecer uma relação dialética teórico conceitual para essa reflexão textual, vale-se também das contribuições de Velásquez (2021) e Quijano (2005) para pensar outras formas de construção do conhecimento a partir do pensamento decolonial, na perspectiva de uma transgressão democrática. Em suma, a perspicácia subversiva do pensamento de Paulo Freire está em mostrar que o analfabetismo é uma forma de opressão social que não somente usurpa a dignidade de pessoas adultas, jovens e crianças como empobrece a própria civilização, ao privá-las da prática de emancipação cidadã que só pode nascer da consciência com educação crítica. Esse estudo tem inspiração relacionada a apoio ao que já existe de reflexão contemporânea de educação, intenciona força ao sentido libertador da educação popular.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação e contemporaneidade; leitura crítica

Introdução: Educação e sociedade - leitura de/para mundo

Paulo Freire oferece ao mundo contemporâneo a obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, apresentada atemporal, como crítica ao processo de se fazer história. A leitura de mundo não é um simples envoltório do seu pensamento, mas algo essencial para a sua proposta de “pronunciar o mundo” e fazer uma educação política de transformação. Concebe educação popular levando em conta o protagonismo da mulher e do homem como sujeitos que apreendem a partir da sua leitura de mundo, do seu contexto sócio histórico, no enraizamento de suas experiências vitais, estes mediados como temas-geradores do conhecimento. No entanto, essa concepção se opõe à lógica perversa de

¹ Bolsista, mestranda, do Programa de Bolsa de Pesquisa (PROGPESQ), das Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG) e Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, membro do Grupos de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH), da NEB.

educação reacionária e seletiva hegemonicamente instituída no Brasil e em países em desenvolvimento.

Na contramão da histórica promoção de educação alfabetizadora de caráter manipuladora, com viés de produção do analfabetismo funcional, presente ainda em dias atuais, Freire (2011, p. 19) mostra que apenas “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” não materializa leitura crítica. E convoca para uma leitura e escrita vistos enfaticamente sob perspectiva da luta política e compreensão desse problema.

A temporalidade para o projeto político de transformação social proposta por Freire (2011) coaduna ao ato de esperar, o qual não se trata de uma mera expectativa ingênua, mas de sentido na luta que ultrapasse os atos calculáveis de educação e possa oportunizar uma convivência possível entre pessoas em todo o mundo. Nesse sentido, a conclamação para o ato de criação do adulto seria na alfabetização enquanto processo criador e leitura do real.

Íntimo conhecedor da ingenuidade e vulnerabilidade popular, curioso desde criança à leitura do seu contexto nordestino e brasileiro, envolveu-se politicamente ao ato da leitura como forma de libertação da opressão social. Aposta, à época, no trabalho pedagógico para desenvolver autonomia dos jovens e adultos camponeses, mediados pelo/a professor, professora, que juntos procuraram promover construção do conhecimento de mundo, a partir das suas experiências vividas, isto é, das experiências existenciais dos sujeitos envolvidos à época naquele processo educativo.

Na perspectiva de uma transgressão dialética e democrática, ele assegurou o valor da leitura de adultos através da experiência do Círculo de cultura, e da experiência propositiva de alfabetizar cerca de trezentos camponeses – cortadores de cana, em curto tempo, na região nordeste do Brasil na década 1960, possibilitando leitura de muitas pessoas do sistema-mundo desse contexto. Desse modo, permitiu o direito ao voto, ato implicado na recuperação da dignidade dessas pessoas. A proposta de libertação deveria atingir a universalidade, essa perspectiva vem desde tal período fundamentando outras formas de fazer o conhecimento, outras epistemologias possíveis.

A obra referida, *A importância do ato de ler*, fundante para compreender o significado da ação da leitura em contexto de opressão, descrita em poucas páginas, mas arrebatadora pela grandiosidade reflexiva de leitura de mundo a partir da concepção do humano em sociedade. O nascedouro da obra em manuscritos traduzidos em palavras para conferência

de abertura do Congresso de Leitura do Brasil, para professores de todo país após seu exílio.

Os reflexos das ideias e posicionamentos do Paulo Freire acerca da inseparável “relação entre leitura do mundo e a leitura da palavra” para promoção do pensamento crítico na referida obra, são traduzidos em mais de cinquenta edições, com descrição de prática pedagógica, a qual provoca no leitor a sensação de participação do processo, sentimento de docente que vivencia a sala de aula de escolas públicas. Assim, a compreensão de leitura consciente se traduz no reflexo da dinâmica de linguagem e realidade. A ousadia, na simplicidade que foi Freire, foi provocar o pensamento sobre o ensino, em seu método, isso torna-se inestimável pela possibilidade de promover acesso à criticidade por meio da educação do povo oprimido.

A perspicácia de Freire em mostrar que o analfabetismo é uma forma de opressão social que não somente usurpa a dignidade de pessoas adultas, jovens e crianças como empobrece a própria civilização, ao privá-las da prática de emancipação cidadã, a qual só pode nascer da consciência de uma educação crítica. A ousadia do autor foi promover alfabetização de trezentos adultos, em quarenta e cinco dias, garantindo assim o direito dessas pessoas ao voto, no nordeste do Brasil, entre as décadas de 1960 a 1970 do século passado, razão que o levou à prisão e exílio durante o período de Regime Militar Ditatorial instalado no país.

O convívio com culturas de diversos países possibilitou desenvolvimento de sua prática educacional popular e reflexão de seus ideais como teoria epistemológica para pesquisas científicas em âmbito das universidades nacionais e internacionais. Freire recebeu em 2012 o título de Patrono da Educação Brasileira. Ele nasceu em 1921 e morreu em 1997, no Brasil. Sua epistemologia propôs e propõe pedagogia política, enfocada na liberdade e autonomia através da prática dialógica de educação, concepção que se opõe à “educação bancária” de caráter tradicional, elitista e hierarquizada. Por isso, se tornou um educador brasileiro reconhecido mundialmente.

Criador de um conhecimento de profundo teor libertador e compromisso com a justiça e a transformação social, a partir de uma epistemologia de leitura crítica de contexto social. Nesse sentido, sua pedagogia se baseou nos seguintes elementos: leitor e texto, para chamar atenção da responsabilidade e forma de se fazer a mediação do objeto de estudo e aprendizagem do sujeito/humano, a leitura crítica do texto.

Nesse sentido, a epistemologia teórica formulada por Freire considerou entre os principais aspectos, desenvolvimento de prática pedagógica na perspectiva de educação inclusiva, de concepção dialética de mundo, opondo à minimização da consciência ou de sua materialidade acrítica.

Essa “pequena-grande” obra, como salienta Ezequiel Theodoro da Silva ao prefaciá-la, expunha clareza de ideias, mas segundo esse autor, o sentido lexical às vezes não acompanhava o pensamento em expressões cunhadas por Freire, a exemplo “palavramundo”. Esclarece ainda o autor, que as ideias densas são necessárias para refletir o que se busca com educação.

Freire, ao perceber o projeto político de educação de dominação, conclamou para necessidade de ruptura dessa realidade para a política da libertação, por via da própria educação, contudo com outro projeto, pensado na experiência com proposta de construção e apropriação do conhecimento pelos/com os sujeitos, pessoas, sobretudo em situação de opressão em qualquer contexto social universal.

No entanto, há sociedades em que o processo de exclusão é maior que outras, parcelas significativas da população são excluídas, e profundas injustiças são impostas à grande parte da parcela que funciona a sociedade. Freire, ao se apresentar no Congresso, fruto dessa obra, demonstrou inconformismo em estar chegando ao fim do milênio “ostentando índices de analfabetismo” de pessoas que mal liam e escreviam (contracapa da obra). O analfabetismo é combatido por Freire, visto como locus radical de reposição dessa questão sobre o sentido da recuperação da humanidade oprimida.

A proposta de educação parte da experiência local para produção coletiva do conhecimento – sobretudo em tempos de crises – com a Pedagogia da pergunta. Nesse sentido, a problematização do sistema-mundo é fundante no sentido de contextualização e busca de enraizamentos histórico cultural e social como processo de desenvolvimento do pensamento crítico.

A educação como instrumento e luta

A força contida nos ideais de Paulo Freire pela criticidade e sentido libertador para transformar a mulher e o homem velhos em novos está na educação. Essa convicção traduzida pelo autor, evidenciada na concepção de educação como instrumento de controle e manutenção da ordem política, e principalmente em sua percepção de inversão dessa

lógica. Para isso, com base no autor, necessita desenvolver a consciência, para na contramão considerar o que se deseja praticar como educação transformadora.

O reencontro com aspectos centrais de sua proposta no campo de alfabetização, através de sua proposta sobre sua compreensão do complexo ato de ler, relatada na própria experiência existencial, aposta numa percepção sobre a relação pedagógica, a qual a professora, o professor não vão anular a criatividade e responsabilidade na construção da linguagem escrita e na leitura do estudante, mas como defende Freire, envolve percepção, sensações e relação de objetos ou lugares.

Esses aspectos são essenciais para explicitarem procedimentos significativos para desenvolver a compreensão crítica do ato de ler, apontadas em diferentes contextos e espaços de ênfase à leitura do mundo, no movimento sempre presente, precedida na leitura da palavra e leitura dessa implicada na continuidade de outra leitura. Essa se se faz o processo de condução de “leitura mais crítica da leitura menos crítica que possibilita aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação” (FREIRE, 2011, p. 31).

O fio narrativo revelado por Freire em *A importância do ato de ler*, escapa à ideia imposta a ele como um idealista, acusado como defensor marxista, por aqueles que negam os ideais discutidos criticamente. É pela via de “escrever e reescrever o mundo” que Freire encontra o sentido de “transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30). Nessa lógica, encontram-se a professora, o professor atuando não neutros, não manipuladores, mas que assumem uma opção política e coerência na prática.

Nesse sentido, três aspectos são reflexões no sentido da educação libertadora. O primeiro, relaciona-se no estabelecimento de coerência entre a opção proclamada e a prática feita pela própria professora, professor, pois o ajuizamento da prática não está no discurso. No segundo, refere-se ao reconhecimento do direito à palavra verbalizada a qualquer pessoa (SOLETO, 2012). Este aspecto aborda uma importante atribuição necessária do/a professor/a, que é a capacidade de escuta. São dois elementos relacionados à ideia de coletividade.

O terceiro aspecto referido por Freire, segundo autor referido acima, trata-se da postura da professora, do professor em “assumir a ingenuidade para desse modo superá-la” (FREIRE, 2011, p. 39), em sua concepção, somente educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educados.

A epistemologia conduzida por Freire para educação, no sentido libertador, envolve a professora, o professor no processo educativo, como o próprio autor refere, observando os aspectos positivos da prática político-educativa para fortalecimento da práxis docente, na análise do contexto. É desse lugar que se necessita percepção crítica para educação, fundamentada em conhecimentos da ciência. O contexto atual demanda apoio da política de conhecimento de epistemologia para a ciência, educação e docência para enfrentamento dos desafios da - pós-modernidade - e da dominação da racionalidade moderna (VELÁSQUEZ, 2021), num tempo de grandes mudanças que colocam as sociedades em riscos, como esclarece o autor.

O movimento educativo do Círculo de Cultura desenvolvido por Freire e sua equipe, em São Tomé e Príncipe, são experiências de êxito, aclamada por ele como uma prática de debates e experiências que o afetou, a exemplo, em Monte Mário, comunidade pesqueira, na qual quatro alfabetizando adultos codificaram simbolicamente através da palavra geradora e observação de uma ilustração expressiva de representação do próprio lugar. O encontro com imaginação, através da observação silenciada, desenrolava em olhos vivos e vozes firmes, o reconhecimento do próprio lugar, enfatiza o Freire.

Para Freire (2011, p. 57), a saída do próprio mundo para esses aprendizes se estabeleceu para o reconhecimento dele, do próprio lugar. O rompimento da “intimidade estreita com o lugar, defrontada na imagem como pequeno mundo do seu cotidiano, possibilitou a essas pessoas se perceberem com sujeitos observadores”. É essa demonstração teórica, segundo o autor, pelo contexto que se estabelece o envolvimento, e que num exercício de atividade crítica, da análise da prática possibilita pensar os processos posteriores do ensino-aprendizagem. Assim, busca-se pela observação e análise desenvolver a posição criativa através da pergunta, conhecer e buscar a resposta e superar os desafios do conhecimento.

A perspectiva transgressora da educação dialética

Freire ao dialogar no ano de 1981 com professores em um congresso sobre *A importância do ato de ler*, anunciou “Nunca, possivelmente, temos necessitado tanto de encontros como este, como agora” (FREIRE, 2011, p. 31). Vale-se desse pensamento freiriano, para elaboração de conhecimento para educação e contemporaneidade, observando a continuidade das objetivações humanas contidas no tempo e espaço para permanência da opressão e injustiças sociais considerando o atual contexto histórico.

No que refere ao sentido político que Freire atribui à ação política, o autor constata que a causa que deve ser imposta “é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão de universalidade” (FREIRE, 2011, p. 13), por isso, consciente ou inconscientemente a serviço da dominação, necessita intervenção na estrutura social, constituída na dialeticidade de permanência-mudança para a libertação.

A aposta de Paulo Freire se devia a profunda percepção do processo de educação instituída pela lógica excludente e usurpadora refletida no contexto histórico dos reduzidos cálculos da pura cientificidade. Isso levou a maturação que motivou Freire a querer a mulher e o homem novos, capazes de lerem e se autogovernarem, atravessados em suas considerações propriamente ditas num projeto político de educação popular.

É preciso educação crítica para que possa existir reconstrução da sociedade, seja a nível nacional ou outros diferentes contextos, isso demanda necessariamente uma compreensão crítica do momento de transição revolucionária. A partir da reflexão sobre a materialidade histórica, com mulheres e homens pós-alfabetizados criticamente, certamente saberão participar da reconstrução, com enfrentamento e respostas de superação dos desafios em contextos sociais (FREIRE, 2011, p. 53).

Existe a ideia e necessidade de se fazer história entre humanos, como sinaliza Freire, mas para que isso ocorra, necessário desenvolver a desconfiança. O autor salienta a necessidade de estabelecer o mínimo sinal de inquietação frente à uma notícia decretada como imposição, para compreender o porquê que “nas terças-feiras, se começa a dizer boa-noite a partir das duas horas da tarde”, para Freire (2011, p. 54), essa representação cabe ao espectador da história. A feitura da própria história, garante percepção lúcida das dificuldades impostas pelo domínio econômico, social e cultural, na trajetória permanente da libertação dos sujeitos.

A reflexão apresentada neste texto tenta compreender concepções de leitura crítica para educação e contemporaneidade, desse modo, formular livremente impressões, sem pretensão de rigidez e evidências, para continuidade da luta e esforço de construção de conhecimento científico, que corrobora na reconstrução social. No entanto, como Freire, para que isso ocorra existe a necessidade de refazimento do próprio sujeito para daí partir para a tarefa de refazer a sociedade.

Nesse sentido, baliza-se na expressão “nunca se precisou de leitura crítica” (FREIRE,

2011), aludindo-a para a reconstrução social atualmente, contexto que além das opressões sociais, instalam-se ideais negacionistas acerca da ciência, em âmbito político-social brasileiro e mundialmente, em favor da manutenção do poder hegemônico instaurado no país.

Existe uma urgência de mobilização e organização popular, da mulher e homem, em participações reais nas atividades político-pedagógicas como já anunciava Freire (2011, p. 54) há mais de quarenta anos.

Esta participação consciente na reconstrução da sociedade, participação que se pode dar nos mais diferentes setores da vida nacional e em níveis diferentes, demanda necessariamente, uma compreensão crítica do momento de transição revolucionária em que se acha o país (FREIRE, 2011, p. 53).

Apreende-se dessa compreensão acima, pensar a temporariedade e convergência da reflexão espelhada na convivência atual do dia a dia das pessoas. Freire, esclarece que a participação se desenvolve tanto no ato de participar, como no pensar essa participação em atos reais sociais para compreender os desafios e responder as dificuldades pelas quais devem ser superadas.

Essa tarefa mobilizadora se constitui no ato político de conhecimento de mundo, o qual atrela-se ao que é compreendido com processo de “aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente, com a leitura e a reescrita da realidade, no ato contínuo de aprofundamento pós-alfabetização de um lado, como expressões da reconstrução nacional em marcha, de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução” (FREIRE, 2011, p. 55).

A epistemologia teórica formulada por Freire, inicialmente para adultos em processo de alfabetização, se desenvolveu notadamente como prática pedagógica na perspectiva de educação inclusiva e concepção dialética de educação e mundo opondo a tudo que minimizava a consciência e a reduzia à materialidade acrítica. No entanto, a educação que os governos veem oportunizando, com tendências técnicas que direcionam em função dos interesses de mercado e capitalismo dominantes.

Freire propôs projeto político de educação popular como projeto de transformação, ao tratar a luta de mudança pela esperança. O autor mostra que a luta não atinge o estatuto do esperar se não houver a contribuição participante na promoção dessa transformação social através da educação crítica de todas as pessoas. Assim, esperança é necessidade ontológica, imperativa, existencial e histórica, segundo o autor.

Na perspectiva dessa transformação social, pela educação democrática, dialógica e crítica, Freire tratava de assegurar uma prática pedagógica constituída no re-fazer constantemente na práxis. A plena inserção nessa perspectiva educacional, seja pela apropriação do sentido que se pretende como educação pela professora, pelo professor, seja pela afirmação da reescrita da realidade – pela valorização do saber popular – enraizada na experiência vital de mulheres e homens velhos transformados em novos.

Pensamento decolonial: outras formas de construção do conhecimento para educação

O movimento de voltar às bases fundamentais do pensamento decolonial, faz-se pautado na crise civilizatória a qual a humanidade atravessa atualmente (VELÁSQUEZ, 2021). E na condição própria de docente, situada nas experiências da sala de aula, que inspiram buscas em aprofundar leituras para realização de pesquisa no sentido de produção de outras políticas de conhecimentos para educação.

É sabido que a produção de conhecimentos enfrenta uma crise de legitimação, sobretudo, na ciência, educação e docência no contexto atual, de pós-modernidade, de dominação da racionalidade moderna, como proferido por Velásquez (2021), em abertura do Congresso Internacional da Universidade do Estado da Bahia em 2021. Nesse sentido, trazer conceitos fundamentados em bases decoloniais, como palavras de enfrentamento para os desafios através de práticas educativas.

A prática pedagógica do Círculo de cultura buscou construir espaço de curiosidade no sentido do desenvolvimento intelectual dos grupos envolvidos, tanto no ensino como na aprendizagem de alfabetizados, trabalhadores rurais e urbanos em São Tomé e Príncipe. A metodologia desenvolvida por Freire para levar aprendizagem crítica para jovens e adultos, permitiu através de observação de imagens de elementos marcadores do ambiente e convivência dessas pessoas para identificação das palavras no texto. Essa forma simbólica de codificação e reconhecimento de elementos do próprio convívio, a partir de outro ângulo, isto é, na manutenção da distância da realidade para compreendê-la.

Esse modo de desenvolver análise de uma determinada situação, oportuniza atitude da curiosidade e criticidade ao se posicionar como sujeito de fala, também como ponto de partida para a alfabetização de adultos, segundo esclarece Freire. Essa prática marca a transformação social da realidade em dois aspectos, por um lado, aprofunda o ato de percepção e compreensão após a alfabetização em si, de outro, ajuda na tomada de

posicionamento crítico em situações no dia a dia.

A propósito disso, o convite que Freire fez a educadores e professores foi se constituir-se com/de perguntas, isso quer dizer, tomar posição de indagação constantemente, seja em “torno da própria prática, seja em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (FREIRE, 2011, p. 58). Desse modo, a proposta para se desenvolver alfabetização de adultos, por exemplo, enfocada de forma sistemática e desafiadora, no sentido de avançar o conhecimento acerca do objeto, refletindo-o textualmente e em contexto. Essa forma de ensino contradiz à prática alfabetizadora pacífica e receptora do processo de aprendizagem, concebida como educação-bancária, por Freire.

A convivência com que ocorrera na experiência opressora de analfabetismo e miséria que silenciavam a população camponesa, nordestina brasileira na década de 1960, deu a Paulo Freire a necessária bagagem para conceber uma epistemologia de educação, apresentando características e desafios voltados para a população camponesa, para que essa pudesse perceber os sentidos da cultura pós-moderna inserida no seus sistemas-mundo.

Nesse sentido, acredita-se que a busca em fundamentos do pensamento decolonial, para construir outra geopolítica do conhecimento, convergentes com as práticas educativas, no re-fazer da práxis (FREIRE, 2011), também reconstruir os movimentos de produção de conhecimentos e de atuação nas pesquisas em movimento com as universidades e comunidades envolvidas para outras epistemologias possíveis de educação

Ao buscar no pensamento de Paulo Freire uma compreensão de sua busca incansável de solução em sua ação que fortalecesse a resistência de jovens camponeses, procura-se neste texto, destacar a importância dos seus ideais para construção de propostas de educação, no pressuposto descolonial (QUIJANO, 2005, p. 139). Para este autor, a “descolonização visa redistribuição do poder das sociedades Latino Americanas e em todo mundo, em termos de conquistas de direitos políticos e civis destas sociedades”.

Assim, a educação pública pensada no sentido do desenvolvimento das identidades e subjetividades, no sentido emancipatório, com pensamento crítico e da autonomia, legado de Freire (1996), só se firmará com projeto social de democracia que sustente a proposta de formação cidadã. Esse pensamento, em tempos conturbados se assemelha a uma utopia, a qual se busca construir valores morais e éticos humanos, fundados nas bases filosóficas de educação.

O desafio crescente face ao projeto de globalização em curso, que esmaga as culturas locais em detrimento de uma política cultural global, obriga uma nova forma de promoção educacional que valorizem as populações oprimidas. Segundo Quijano (2005), a globalização:

Em primeiro lugar, é a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 117).

A compreensão, modo geral, do projeto globalizado para dominação e colonização de povos e culturas, apresentada na epígrafe acima, enfatiza o sentido reflexivo que se projeta neste texto, essencialmente aludindo *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, como urgência e compreensão de perspectiva de educação no viés da resistência suscitada por esse epistemólogo.

Para Quijano (2005, p. 117), o eixo eurocêntrico tem “origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico”. Esclarece ainda o autor, as implicações dessa “colonialidade enfocam o poder com relação à história da América Latina”.

Razão pela qual busca-se refazer os movimentos de educação e contemporaneidade pautados nas concepções referidas acima como meios e fins para produção de conhecimentos que fomentem revolução da sociedade. Entende-se tratar de causa desafiadora, a qual exige tempo histórico, no entanto, o período deve entrelaçar “compromisso e responsabilidade no cumprimento do dever, o sentido da solidariedade, não somente com o povo, mais com todos os que lutam pela libertação, e estas são as características do homem novo e da mulher nova” (SOLETO, 2012, p. 161).

Contudo para que aja transformação de humanos novos numa sociedade pós-moderna que usurpa a civilidade, a educação crítica deve ser compreendida como relação de poder, a qual, docentes exercem função indispensável como agente social, de prática libertadora. Para isso, a mediação do processo ensino-aprendizagem para que se desenvolva criatividade e criticidade, dispensando a manipulação e espontaneísmo docente, pois tal

atitude se constitui como irresponsável, segundo Freire (2011).

No entanto, para que a prática docente possa se desenvolver na perspectiva aclaradora, com postura político e coerente ao discurso crítico, essencialmente, a formação docente deve alicerçar tal posicionamento, no sentido de promover leitura crítica e não mecanizada dos educandos, em linguagens e textos simples, segundo Freire (2011, p. 52), mas com pretensão de jamais os serem simplistas.

Esses marcadores foram traduzidos nos Cadernos de Cultura Popular, demonstrados em sentidos que atribuíssem valor da não neutralidade, pois segundo Freire, eles apontam pretensão de promover a participação efetiva do povo enquanto sujeito, na reconstrução do país, nesse sentido, é que a alfabetização e a pós-alfabetização de adultos se achem, e tratar-se de um processo contínuo de educação ativa. O conhecimento e reconhecimento dos educandos como sujeitos de participação crítica e democrática se constitui como participação criadora na reinvenção de sua sociedade.

Considerações finais

À guisa de reflexão conclusiva, salienta-se a necessidade de se estudar o pensamento de Freire na busca de alimentar o caráter político, criticamente libertador de seu projeto educacional. Busca-se na expressão: “agora já não é possível texto sem contexto” de Freire (2011, p. 43), traduzindo-a pelo caráter de impressões atemporais acerca dos contextos e textos que convergem às objetivações humanas e tangem ao processo reacionário que oprime maioria da população socialmente. Essa razão levou Freire a propor educação, não como manutenção do poder, mas como projeto de transformação, entrelaçada na construção de mundo, contudo, para que isso se possa materializar favoravelmente como projeto humano vital, carece compreender como se desenvolve leitura de mundo e si próprio, realizada e apropriada por todas as pessoas, a prática pedagógica e formação da professora, do professor são fundamentais nesse sentido.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – 51. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponível: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf.

SOLETO, Daniel. A importância do ato de ler – Paulo Freire. Resenha da obra: FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)- 80 páginas. *Revista Científica FacMais, Volume. II, Número 1. Ano 2012/2º Semestre. ISSN 2238-8427.*

Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/10/Resenha-2-A-importancia-do-ato-de-ler-Daniel-Sotelo.pdf>. Acesso em maio 2022.

VELÁSQUEZ, Dany. Educação e Contemporaneidade: diferentes olhares em tempos de crise civilizatória. Seminário Internacional Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCODSeRiiWSjqUEZImjRwQmw>

Uma Autonomia Contratualizada

Felícia Lemos¹
Universidade do Minho, Braga/Portugal
felicia.lemos@sapo.pt

Resumo

A presente comunicação trata a temática da autonomia da escola pública como dimensão da Nova Gestão Pública aplicada às organizações educativas em Portugal. Desde o ano de 1998 que, no quadro do reforço da autonomia, as escolas e agrupamentos escolares passaram a ter a possibilidade de celebrar contratos de autonomia com o Ministério da Educação. Pretende-se saber em que medida a autonomia por via deste contrato configura poder de decisão para o Diretor escolar e de que modo repercute nas práticas do quotidiano escolar. Neste quadro, será analisada a tomada de decisão, assim como diferentes domínios da ação organizacional para se avaliar do seu impacto no cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas. O estudo foi realizado num agrupamento escolar público, tendo seguido um paradigma de investigação de pendor qualitativo, por recurso a um conjunto de entrevistas semiestruturadas que se aplicaram a atores escolares selecionados, recorrendo-se também à análise documental, nomeadamente de alguns documentos estratégicos do agrupamento. As questões éticas de investigação foram salvaguardadas e o processo de tratamento dos dados empíricos recaiu na análise de conteúdo. Os dados recolhidos apontam para uma autonomia do domínio operacional, não se traduzindo em poder de decisão em questões da área administrativa, financeira ou pedagógico e com implicações apenas na estrutura organizativa interna do agrupamento.

Palavras Chave: Autonomia; Contrato; Nova Gestão Pública

Abstract

This communication deals with the issue of public school autonomy as a dimension of the New Public Management applied to educational organizations in Portugal. Since 1998, as part of the strengthening of autonomy, schools and school groups have been able to enter into autonomy contracts with the Ministry of Education. It is intended to know to what extent autonomy through this contract configures decision-making power for the School Director and how it affects daily school practices. In this framework, decision-making will be analyzed, as well as different domains of organizational action to assess their impact on the fulfillment of established objectives and goals. The study was carried out in a public school grouping, following a qualitative research paradigm, using a set of semi-structured interviews that were applied to selected school actors, also resorting to document analysis, namely some strategic documents of the grouping. Ethical research issues were safeguarded and the process of processing empirical data was based on content analysis. The data collected point to an autonomy of the operational domain, not translating into decision-making power in matters of the administrative, financial or pedagogical area and with implications only in the internal organizational structure of the grouping.

Keywords: Autonomy; Contract; New Public Management

¹ Estudo realizado com o apoio do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, sendo financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Contextualização

Na segunda metade da década de 1990, a vitória do Partido Socialista nas eleições legislativas portuguesas de 1995, representou uma marca de mudança na condução dos destinos do país, também na esfera da administração educativa, dando ênfase a lógicas de descentralização e de reforço da autonomia das escolas. A intenção por uma política de educação centrada nas escolas e nas comunidades educativas fica bem presente no Programa do XIII Governo Constitucional, implicando uma descentralização de competências tendo em vista encontrar respostas adequadas à diversidade de situações, o que pressuponha o envolvimento de todos os interessados. No quadro do documento, *Pacto Educativo para o Futuro*, onde constavam as intenções para a estratégia a adotar pelo governo na política educativa, foram assumidas como ações prioritárias, entre outras, a aprovação das linhas orientadoras para o desenvolvimento de processos de autonomia, a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação tendo em vista formas diversificadas de organização pedagógica e administrativa e também o aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar, promovendo a participação de vários interessados no órgão de direção das escolas (Portugal, 1996, p. 16). Com a aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, diploma que institui o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, destaca-se como eixo estruturante da nova regulamentação, a aposta na autonomia das escolas e na descentralização, consideradas prioridades de uma nova organização da educação que coloca a escola no centro das políticas educativas. O documento introduz a figura do contrato de autonomia, vindo definido no ponto 1 do artigo 48º como “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo”. Desde esse momento que, no quadro do reforço da autonomia, as escolas em Portugal passaram a ter a possibilidade de celebrar contratos de autonomia com o Ministério da Educação, constituindo um novo modo de regulação da ação pública segundo o qual as partes envolvidas assumem compromissos. Tendo em vista a eficácia e eficiência do serviço educativo prestado, o Estado confia aos Diretores escolares a assinatura destes contratos, comprometendo-se a garantir os recursos para a consecução dos objetivos a que as escolas ficam responsabilizadas.

As políticas da “*nova direita*” que emergem nos anos oitenta do século passado em países centrais como os EUA e a Inglaterra ao defenderem a redefinição do papel do Estado e o retorno ao mercado, passam a priorizar na agenda estratégias políticas que visam a revalorização do mercado e a adoção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência (Afonso, 2002, p. 118). Aparece, assim, uma Nova Gestão Pública (NGP) como reflexo deste cruzamento de ideias económicas e políticas favoráveis ao mercado (Cejudo, 2013, p. 20), passando o Estado a adotar um *ethos* competitivo para redefinir e reorganizar o domínio público, com a introdução de instrumentos típicos do setor privado. Onde a NGP foi adotada verificaram-se significativas alterações na forma de governo das organizações educativas, tendo princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas ou a gestão baseada em resultados influenciado profundamente o modo de regulação, financiamento e provisão dos serviços educativos.

No quadro das reformas a que assistiram no setor público da Grã-Bretanha, nos anos oitenta e noventa do século passado, Clarke & Newman (1997) assinalam como repercussões do novo formato de Estado, a reconfiguração do conceito de público e de privado com novas fronteiras que se levantam e a dispersão de formas de poder do Estado para outras agências (Clarke & Newman, 1997, pp. 25-26). À luz do pensamento dos autores a ideia de privatização pode assumir deferentes entendimentos, passando pela simples transferência de responsabilidades do público para o privado, entre outros. Esta remodelação da dicotomia público/privado é assumida, pelos autores, como um processo complexo, na medida em que, se por um lado o Estado diminui pela transferência de responsabilidades, por outro incrementa o seu poder pela criação de condições que garantam um maior controlo, assegurando-se da concretização de tais responsabilidades por meio de processos de contratualização e avaliação. A capacidade de agir dos agentes responsabilizados pela provisão do serviço público deixa de decorrer da sua própria autonomia, passando a resultar das relações estabelecidas com o Estado (Clarke & Newman, 1997, pp. 28-29);

Este novo processo de controlo e intervenção por parte do Estado é analisado por Lane (1999) no que designa por terceirização ou contratualização no interior do setor público, enquanto essência da Nova Gestão Pública, apoiando-se na crença de que a contratualização, como meio através do qual se estabelece a comunicação no setor público, aumenta a eficiência na provisão do serviço (Lane, 1999, p.180). Como observado pelo

autor a contratualização substitui o direito público dando lugar ao direito privado e, assim sendo, poderemos falar de uma contratualização ou privatização dentro do setor público (*ibidem*, p. 181). A reconfiguração do papel do Estado associada à gestão por contrato é também desenvolvida por Carvalho (2009) fazendo referência às funções que o Estado deixa de desempenhar na prestação dos serviços, passando para a responsabilidade de um conjunto fragmentado de organizações que passam a operar numa lógica de mercado competitivo, no qual a contratualização assume um papel fulcral (Carvalho, 2009, p. 58); Em Portugal, assiste-se desde 2007 à celebração de contratos de autonomia entre as escolas e agrupamentos escolares e o Ministério da Educação. Em conformidade com Hipólito (2011) a sua difusão pelas escolas portuguesas coloca em jogo a resolução de problemas e a produção de resultados escolares num novo contexto de gestão que garanta o sucesso académico e a qualidade do ensino público, encerrando propósitos de regulação e de responsabilização pelas partes envolvidas (Hipólito, 2011, p. 92).

A propósito deste novo contexto de autonomia, Carlos Estêvão (2013) conclui terem emergido práticas de gestão gerencialistas, caracterizadas por lideranças fortes e pela prestação de contas em que o reforço da autonomia se confunde com uma estratégia de controlo à distância (Estêvão, 2013, p. 82). Com efeito, já antes Hipólito (2011) não deixava de reconhecer o insucesso a que pareciam votados os contratos celebrados, como não deixava de equacionar as possíveis dificuldades em operacionalizar esta nova estratégia de governo, numa administração pública ainda fortemente centralizada (Hipólito, 2011, p. 119).

Problema e objetivos

No presente estudo definimos como questões orientadoras do rumo a seguir: a autonomia contratualizada configura poder de decisão para o Diretor? De que modo repercute nas práticas do quotidiano escolar?

De modo a encontrar resposta para as questões formuladas definimos como objetivos: conhecer os incentivos oferecidos por via do contrato, compreender como é vista a identidade do agrupamento neste novo contexto, analisar os contributos da contratualização para a eficiência e eficácia organizacional, avaliar a perceção quanto à ideia de unidade para o agrupamento e identificar ações inspetivas realizadas ao agrupamento nos últimos anos.

Metodologia

Constituindo a ciência um meio de compreender o mundo, de o entender e explicar e o conhecimento científico o resultado de uma articulação da teoria com o trabalho empírico, ambos são assumidos como ferramentas indispensáveis à sua produção. Neste quadro, a combinação entre a teoria e a experiência é tida como indispensável à explicação da realidade social, cabendo à teoria determinar o significado e a articulação entre as diferentes fases e operações da pesquisa, conferindo-lhes sentido e delimitando as suas potencialidades explicativas (Almeida & Pinto, 1983, pp. 81-82). Como defendido por Ludke & André (1986, p. 4), os factos e os dados não se revelam diretamente aos olhos do investigador, constituindo o questionamento o ponto a partir do qual ele constrói o conhecimento acerca do facto a investigar, tendo por base a teoria que conhece acerca do assunto.

No presente estudo optamos por um paradigma de análise qualitativo mais congruente com a interpretação dos significados atribuídos pelos atores sociais às suas ações e com a relevância da compreensão dos processos mais do que dos seus resultados, defendendo uma visão holística dos fenômenos (André, 2000, p. 17). A abordagem qualitativa parte do pressuposto básico de que “o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados” (Moreira, 2007, p. 49). Por isso mesmo adota uma posição relativista segundo a qual há a considerar múltiplas realidades fruto de construções mentais e socioculturais decorrentes de uma inspiração fundada numa epistemologia subjetivista (Guba, 1990).

Considerando os objetivos definidos, o estudo foi focado no Diretor escolar, Sub-diretor e respetivos Adjuntos e num grupo de professores selecionados com base nos cargos exercidos e na antiguidade. Quanto às técnicas do foro instrumental para a recolha e o tratamento dos dados que se adequassem às características particulares do nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada e pela análise documental.

No que se refere à entrevista, ao proporcionar um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e ao aplicar os processos fundamentais de comunicação e de interação humana, são criadas as condições para que o entrevistado exprima as suas perceções, cabendo ao investigador delimitar o discurso de modo a aceder a uma maior autenticidade e profundidade da informação recolhida (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192). Por outro

lado, o modo como uma resposta é dada, seja pelo tom de voz ou a expressão facial fornece informação não verbal nunca conseguida por via de uma resposta escrita (Bell, 1997, p. 118). A análise documental, considerada parte integrante de qualquer investigação, é vista por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008) como uma das técnicas privilegiadas pela metodologia qualitativa, tendo com frequência uma função de complementaridade e sendo mobilizada para triangular os dados obtidos por via de outras técnicas, nomeadamente a entrevista (Lessard-Hébert et al., 2008, p. 144).

No total realizamos oito entrevistas entre os meses de junho e outubro de 2021, tendo sido selecionados para este estudo o Diretor, três adjuntas do Diretor, coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, coordenador dos Projetos em desenvolvimento e coordenadora dos Diretores de Turma. A análise documental foi orientada para os documentos estratégicos do agrupamento, entre os quais realçamos o Projeto Educativo e o Contrato de Autonomia.

Como técnica de tratamento e análise dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo por ser uma análise que evita os perigos da transparência ilusória das ações sociais, afastando compreensões espontâneas, priorizando o construído face ao intuitivo, e mantendo uma atitude de vigilância crítica face à compreensão dos fenómenos (Bardin, 2013, p. 30).

Resultados

- Questionados se o contrato de autonomia assinado pelo agrupamento em 2013 conferiu maior poder de decisão ao Diretor, os entrevistados foram unânimes em considerar que não. Nem no recrutamento de recursos humanos, nem na aquisição de recursos materiais, como comprovam as respostas que obtivemos:

Entrevistado	Resposta
Diretor	Não claramente. Nós fizemos um contrato de autonomia porque trazia benefícios associados, nomeadamente um recurso humano
Adjunta 1	Não. O contrato de autonomia permitiu contratar uma técnica superior de serviço social, basicamente foi isso
Adjunta 2	Na minha opinião, pode estar errada, não

Adjunta 3	acho que o Diretor não tem a autonomia que achávamos que poderia ter com este contrato
Coord. Línguas	mesmo que o Diretor queira fazer diferente, para melhor claro, está muitas vezes de pés e mãos atadas à tutela, chamemos-lhe assim
Coord. 1º Ciclo	estes contratos de autonomia em grande parte são uma ilusão, não são efetivos ... não temos autonomia
Coord. Projetos	o (nome do Diretor) está sempre a lamentar-se pelo facto de não ter a possibilidade de fazer aquilo que ele gostaria mesmo de fazer. Para além de sentir-se limitado, sente-se um executor
Coord. DT	Não, não se traduziu por um maior poder de decisão do Diretor

Além disso, o Diretor considera que o contrato o tornou mais comprometido com a Administração Central e que a responsabilização aumentou. Como explicou:

“tivemos que pôr a nossa cabeça, nomeadamente nas taxas de transição e no sucesso educativo, existe uma responsabilidade por trás. Na transição tivemos que reduzir as taxas de retenção e de abandono escolar” (Diretor).

- Já no que se refere aos incentivos oferecidos por via do contrato, os posicionamentos divergem entre os que os associam à possibilidade de contratação de um técnico especializado, em concreto a Técnica de Serviço Social (Diretor e Adjuntas) e os que abertamente assumem não ter conhecimento acerca dessa matéria (restantes entrevistados).

- Em relação à identidade do agrupamento, a maior parte dos entrevistados considera que não foi potenciada por via do contrato e que ela se deve às pessoas, são as pessoas que constroem a identidade, como afirmou uma das Adjuntas, “a identidade fomos nós que a fizemos” (Adjunta 1). Já a coordenadora do Departamento de Línguas não afasta totalmente esse contributo, quando diz “Acho que não teria sido só por aí”, realçando o papel do órgão de gestão na identidade que hoje têm, “... e se calhar deveu-se também ao empenho da própria direção na, se quisermos, campanha ...”. O Diretor remeteu esta questão para o que de bom trouxe o contrato, sem se referir especificamente à identidade:

“Em concreto trouxe duas coisas interessantes, uma delas foi o recurso humano, que foi uma Técnica de Serviço Social que não tínhamos e, portanto, a escola avançou um bocadinho no apoio às famílias ... A outra coisa tem a ver com as metas, ou seja, ao propormos metas também desenvolvemos outras estratégias com vista ao sucesso, nomeadamente, lembro-me que nas disciplinas de Português e Matemática começamos com as tutorias” (Diretor).

- Quanto ao modo como a contratualização contribuiu para a eficiência e eficácia organizacional, as respostas orientaram-se para diferentes direções, com o Diretor a realçar o contributo da Técnica de Serviço Social que vieram a recrutar por via do contrato, essencialmente no apoio prestado às famílias de alunos mais problemáticos e também das medidas inscritas no contrato, “relacionadas com o sucesso educativo e com a melhoria desse sucesso, essencialmente em duas disciplinas, Português e Matemática e focado muito no terceiro ciclo”, como nos disse (Diretor). Com efeito, um dos objetivos operacionais que constam no Contrato de Autonomia do agrupamento é “Aumentar 5% a taxa de sucesso interno da disciplina de matemática nas turmas do 7º ano de escolaridade”.

A contratação da Técnica de Serviço Social viria também a ser assinalada pela coordenadora do 1º Ciclo e pela Adjunta 1 como a mais valia a tirar do contrato de autonomia, com o reconhecimento de que “Conseguimos chegar a muitas famílias devido a essa contratação e ao melhorar as condições das famílias fez com que os alunos tivessem um ambiente familiar bem melhor” (Adjunta 1), enquanto a Adjunta 2 referiu os objetivos e metas inscritas no contrato. Ao invés a Adjunta 3 não reconhece qualquer contributo da contratualização para a eficiência e eficácia da organização escolar, enquanto que os restantes entrevistados, ou evidenciaram algum desconhecimento acerca do conteúdo do contrato ou assumiram mesmo ser um assunto que desconhecem.

- No sentido de avaliar a perceção do Diretor quanto à ideia de unidade para o agrupamento, questionamos os entrevistados em relação à frequência das visitas do Diretor às escolas que compõem o agrupamento. Constatamos unanimidade na consideração de que faz visitas, embora alguns deles desconheçam a sua frequência. A maior parte respondeu que visita sempre no Natal e nas festas de final de ano, nas reuniões e festas das associações de pais e sempre que é solicitado para resolver algum problema, ou mesmo por questões organizativas. De resto, o próprio Diretor manifestou a sua preocupação em promover a unidade do agrupamento:

“Eu tento, e talvez desde o princípio devo ter sido uma das pessoas que mais tentou a que isto fosse um agrupamento, porque no início, em (ano de constituição do agrupamento), nem o agrupamento horizontal queria, nem os professores da escola sede queriam ter pequeninos ou lidar com escolinhas, ou ter ali um corpo que lhes era estranho. Foi uma construção difícil no início porque não nos associamos a escolas, mas sim a um agrupamento horizontal que já existia e esta construção, desde o início, teve como pilar do nosso Projeto Educativo a identidade. Acho que não se pode facilitar nisso porque tem que ser, eu acredito no agrupamento, não acredito é

em agrupamentos muito grandes, mas acredito neste tipo de agrupamentos desde o pré-escolar até ao décimo segundo, acredito porque há aqui uma lógica de continuidade e que é promovida” (Diretor).

Efetivamente, constatamos que “Reforçar a identidade do Agrupamento” constitui um dos objetivos centrais do Projeto Educativo.

- Quanto à frequência de ações inspetivas ao agrupamento nos últimos anos, constatamos que devido à Pandemia de COVID-19, têm tido menos. “A última ação inspetiva que tivemos foi há dois anos e foi uma OAL”, como nos relatou o Diretor, acrescentando que “tivemos anos de quatro e cinco inspeções no passado, mas também teve a ver com os processos de avaliação externa”.

Conclusões

Como conclusões a retirar deste estudo, sublinhamos:

- O contrato de autonomia não conferiu maior poder de decisão ao Diretor;
- Os incentivos por via do contrato resumiram-se à contratação de uma técnica especializada e à oportunidade de definirem metas e medidas operativas tendo em vista o sucesso escolar;
- A identidade do agrupamento parece existir, porém não foi devido à assinatura do contrato de autonomia, mas sim foi construída ao longo dos anos pelos profissionais que por lá passaram;
- A contratualização contribuiu para a eficiência e eficácia organizacional por via do trabalho desenvolvido pela Técnica de Serviço Social e também das metas e medidas operativas definidas no contrato, tendo em vista a melhoria do sucesso escolar;
- Há a preocupação por parte do Diretor em promover a unidade do agrupamento, que é visto como tendo uma identidade própria;
- Nos últimos anos as ações inspetivas ao agrupamento têm sido em menor número, devido à Pandemia do COVID-19, porém anteriormente chegaram a ter quatro e cinco inspeções num único ano.

Em suma, não obstante os ganhos internos procurados pelo agrupamento, traduzidos pelos recursos e competências que constam no contrato, a verdade é que muitas dessas competências já se encontravam consignadas na lei, continuando os recursos a depender

das decisões tomadas centralmente, como nos relatou a Adjunta 1:

“estamos sempre limitados à lei que nos obriga a seguir os caminhos que já seguíamos. Não temos autonomia. Os compromissos que foram assumidos, depois foram limitados a decisões superiores. Nós não podemos contratar, mesmo sabendo que temos falta. Até para vir um simples funcionário do Centro de Emprego, não podemos, temos que ter autorização para recrutar no Centro de Emprego. Como é que isto é uma autonomia (risos)?” (Adjunta 1).

Mesmo, mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho que define uma autonomia e flexibilidade curricular, baseada na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, parece que a autonomia continua aquém do anunciado como constatamos pelas palavras do Diretor quando o questionamos acerca da percentagem que têm de autonomia:

“A nossa autonomia é zero, zero (risos), porque a questão da flexibilidade, aquilo fala em minutos, mas depois não é operacionalizável. A concretização do DL 55/2018 deixou muito a desejar, acho que tem ali muito boas ideias só que parece que não foi o passo, parece que foi meio passo e para dar o passo completo é difícil, ficando-se pelo decreto. Na operacionalização falha” (Diretor).

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. C. Lima & A. J. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto: Afrontamento.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1983). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- André, M. (2000). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 49-83.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, M. T. (2009). *Nova gestão pública e reformas da saúde: O profissionalismo numa encruzilhada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cejudo, G. M. (2013). La nueva gestión pública: Una introducción al concepto y a la práctica. In G. M. Cejudo (Compilador), *Nueva gestión pública* (pp. 17-47). México: Siglo veintiuno editores.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage Publications
- Estêvão, C. V. (2013). Políticas de educação e autonomia: Algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Educação - Temas e Problemas*, 12 (13), pp. 77-88.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumentação da acção pública. In J. Barroso & N. Afonso (Org.). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 87-121). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lane, J. -E. (1999). Contractualism in the public sector. *Public Management: an international journal of research and theory*, 1 (2), pp. 179-193.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. C. (2011). Director de escola: Subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Orgs.), *A emergência do diretor da escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Outras referências

Contrato de Autonomia do Agrupamento

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Portugal (1995). Programa do XIII Governo Constitucional.

Portugal (1996). Pacto Educativo para o Futuro.

Projeto Educativo do Agrupamento 2018-2021.

Políticas Públicas Educacionais e Matrículas de Crianças Migrantes em uma Rede Municipal de Ensino Brasileira

Fernanda Cargnin
Daniel Gonçalves
Universidade Federal do Paraná
goncalves.fernandac@gmail.com

Introdução

Deslocar, mudar, movimentar, migrar. Essas são ações presentes na vida de milhões de migrantes em praticamente todas as partes do mundo. Por motivos variados, de forma forçada ou voluntária, homens, mulheres, jovens e crianças deixam sua pátria para viver em um país diferente, longe da sua cultura, dos seus costumes e por vezes da família.

O presente artigo se configura a partir da primeira etapa de uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada em um município da região Sul do Brasil. O objetivo da pesquisa consiste em compreender de que maneira as desigualdades sociais, econômicas, linguísticas e raciais afetam a formação leitora de crianças migrantes¹ na Educação Infantil. Como parte das etapas iniciais da pesquisa, foi realizado um levantamento de dados quantitativos a respeito do número de crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil da Rede municipal de ensino do referido município. Este artigo pretende compreender, portanto, as relações existentes entre as matrículas de crianças migrantes na Educação Infantil e as políticas migratórias educacionais instauradas a nível nacional e municipal.

Para a análise foram utilizadas as leis nacionais 8.069/90; 9.394/1996 e 13.445/2017². Todas mencionam, de forma direta ou indireta, as políticas educacionais para as crianças migrantes no Brasil. Foi realizada análise documental dos dados levantados a respeito das matrículas das crianças migrantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Clarice Lispector³ (RMECL), relacionando-os com as políticas educacionais municipais e nacionais para crianças migrantes.

1. Migração: Conceitos E Tensões

São muitas as discussões, interesses, contradições e paradoxos que envolvem a vida dos

¹ Neste texto se adotará os termos “migrantes” e “migração”. O termo imigração será utilizado quando for preferência do autor citado

² Também foi utilizada uma lei municipal que não está identificada por questões éticas

³ O nome da Rede Municipal de Ensino em que o estudo foi realizado foi trocado por um nome fictício.

migrantes. Para Sayad (1998), a imigração é marcada pela contradição de ser, ao mesmo tempo, estado provisório que se prolonga indefinidamente e estado duradouro que se vive com sentimento de provisoriedade. Ao atribuir no imigrante a provisoriedade, a sociedade nega-lhe o direito da sua presença como permanente, o que leva ao conceito de imigrante enquanto uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito, mesmo que trabalhe a vida inteira naquele país. De acordo com a autora, é preciso considerar a imigração enquanto fato social completo, ao que Mazza & Simson (2011) complementam afirmando que ela envolve todas as esferas da vida em sociedade.

Segundo Wenden (2016), o planeta está em deslocamento e as características da migração vêm mudando desde o início do século XXI. A partir da década de 1970, a migração triplicou e se globalizou, o que significa que ela afeta quase todas as regiões do mundo e que estão surgindo situações migratórias diferentes das que eram comuns no século passado.

Dados estatísticos comprovam a crescente migração internacional apresentada por Wenden (2016). Segundo relatório mundial sobre migração da Organização das Nações Unidas (ONU, 2022), havia 281 milhões de migrantes internacionais no mundo no ano de 2020, o equivalente a 3,6% da população global, enquanto em 2019 o número era de 272 milhões. Do total de migrantes apontados no relatório de 2020, as crianças somavam 5,33% ou 15 milhões. Dos 281 milhões de migrantes, cerca de 40,5 milhões eram refugiados, ou seja, foram forçados por variados motivos a sair do seu país no ano de 2020. Entre 2000 e 2020, o número de pessoas que migraram para fugir de perseguições, conflitos ou violações dos Direitos Humanos dobrou. Essa população representava 12% de todos os migrantes internacionais, acolhidos principalmente por países de baixo e médio rendimento. (ONU, 2022).

O fenômeno da migração e o seu aumento ao longo dos anos também está presente no Brasil. De forma forçada ou voluntária, desde o século XVII compõem a nossa população principalmente africanos, europeus, asiáticos e, mais recentemente, latino-americanos, em especial bolivianos e haitianos (PATARRA, 2012). De acordo com dados apresentados pela autora, o Brasil possui forte atração migratória ao mesmo tempo que muitos brasileiros estão saindo do nosso país para se fixar em outros lugares. Para Cavalcanti & Oliveira (2021), o Brasil protagonizou um dinamismo migratório na última década, pois apesar da emigração

continuar existindo, o país passou a acolher diversificados grupos de migrantes do Sul global, além de receber emigrados que retornaram ao Brasil.

Entre os anos de 2010 e 2020, estima-se, de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra) da Polícia Federal, apresentados no Relatório do ano de 2021 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), que residiam no Brasil cerca de 1,3 milhão de migrantes, advindos principalmente do Sul global, com destaque para Venezuela e Haiti.

Muitos desses migrantes pedem reconhecimento na condição de refugiados e também são advindos do Sul global. Migrantes venezuelanos e haitianos são os que mais pediram reconhecimento de refugiados na última década, pois seus países eram/são focos de tensões políticas, religiosas, sociais ou ambientais e/ou por temor de perseguição.

Em relação ao número de migrantes por sexo, entre os anos de 2010 e 2020, os dados do SisMigra mostram a predominância masculina: são observados 171,6 homens para cada 100 mulheres. Quanto à idade predominam os grupos etários entre 20 e 59 anos, mas crianças, adolescentes e idosos também contabilizam o total de migrantes no Brasil, o que sugere que parte das migrações foi empreendida por grupos familiares.

2. As crianças no processo migratório

No processo migratório, muitas vezes apenas uma pessoa da família se desloca de um lugar para outro por diferentes motivos, frequentemente em busca de melhores condições de vida. Em outras situações a família inteira, incluindo crianças e adolescentes, tornam-se migrantes.

As crianças, ainda que invisibilizadas, muito comumente se deslocam de um país para outro junto com suas famílias e, em algumas situações, elas migram sozinhas em busca de oportunidade e segurança longe de casa. (ABEL & BHABHA, 2019). Apesar disso, elas pouco comparecem nas discussões e pesquisas sobre migração, sobretudo no Brasil. Segundo Martuscelli (2015) e Demartini (2014; 2021), as crianças sempre foram muitas nos processos migratórios pelo mundo e também no Brasil ao longo da história, mas elas não foram consideradas como sujeitos do processo de deslocamento, tampouco estiveram presentes nos estudos que possuem a migração por temática, pois por muito tempo foram consideradas como “apêndices” dos adultos migrantes.

Diferentes pesquisas mostram que, assim como no caso dos adultos, a migração infantil

aumentou nos últimos anos em todo o território mundial. De acordo com relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado no ano de 2021, 15 milhões de crianças migraram de seu país de origem no ano de 2020, o equivalente a 41 mil meninos e meninas que se deslocaram por dia, contabilizando um número aproximado de 60 milhões de crianças que estão fora do país em que nasceram.

A migração infantil pode ser analisada sob diferentes aspectos: crianças refugiadas e solicitantes de asilo, famílias migrantes, crianças traficadas, migrantes econômicos, subtração e adoção internacional de crianças e menores desacompanhados ou separados (MARTUSCELLI, 2015). Além disso, elas podem migrar de forma regular ou irregular, por razões familiares fora de conflitos ou desastres ou por motivos de segurança, perseguição sobrevivência, oportunidade de uma vida melhor e por comando de traficantes. Crianças migrantes se deslocam acompanhadas de pais, cuidadores, membros da família, estranhos, traficantes ou desacompanhadas. Durante o processo de ida de um país a outro, podem ser envolvidas em situações de exploração, violência física e/ou sexual e outras violações de seus direitos, tornando-se uma migração insegura (ABEL & BHABHA, 2019).

3. Migração e Educação

Já instaladas no país de destino, legal ou ilegalmente, as crianças migrantes demandam, além da proteção, serviços e direitos essenciais, como a educação. Esse direito é garantido para todas as crianças nas legislações em nível nacional e internacional. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989), em seu artigo 28, reconhece o direito da criança à educação e apresenta inúmeros indicativos, mas não aborda os direitos da criança migrante especificamente.

Já na legislação brasileira, os direitos dos migrantes à educação estão garantidos de forma direta ou indireta. A Constituição Federal brasileira (1988), no seu artigo 5º, define que “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]” (BRASIL, 1988). O artigo 6º, por sua vez, apresenta a educação enquanto direito social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) não fazem referência às crianças migrantes, mas ambos destacam o direito à educação pública e gratuita a todas as crianças e adolescentes com

igualdade de condições de acesso e permanência na escola, deixando a entender que o direito deve ser garantido independente da nacionalidade do estudante.

No ano de 2017 foi promulgada a Lei nº 13.445, que institui a Lei da Migração. Ela tempor princípios a não criminalização da migração; o repúdio à xenofobia e ao racismo; a acolhida humanitária; inclusão social e produtiva; proteção do brasileiro no exterior; acesso igualitário a benefícios sociais; educação, saúde e trabalho; dentre outros. Apesar do respaldo legal existente no país, ainda são muitos os desafios enfrentados pela sociedade brasileira para a garantia dos direitos dos migrantes. Dentre eles está o direito à educação para as crianças migrantes internacionais. Essa lei assegura, no artigo 3º, o acesso pelo migrante à educação e, no artigo 4º, inciso X, garante o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

No município Clarice Lispector, local de realização da pesquisa apresentada, os direitos dos migrantes são garantidos por meio de uma lei municipal. Em relação à educação, o artigo 7º, inciso IV, busca “garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino pública municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade”. Além disso, a lei prevê, no artigo 4º, a capacitação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais.

Apesar de todo o amparo legal, ao se voltar o olhar para políticas e práticas, percebe-se que o direito à educação está longe de ser garantido a todas as crianças migrantes residentes no Brasil. São muitos os desafios em relação ao acesso, permanência e respeito às diferentes culturas que têm feito parte do universo escolar. Muitos migrantes, em especial os refugiados, têm se deparado com barreiras para acessar a escola⁴, para serem aceitos entre professores e estudantes e para se adaptarem, principalmente por conta do idioma de ensino (Magalhães, Waldaman, 2014).

Fabian (2021) destaca que a burocracia, a falta de documentação e a desinformação sobre os direitos dos migrantes tornam-se muitas vezes impeditivos para o acesso à escola no país. Mesmo com o amparo legal, os migrantes enfrentam desafios para garantir a igualdade de condições de acesso e permanência nas instituições de ensino. Além disso, crianças e jovens precisam se adaptar rapidamente ao novo lugar, incorporar costumes, regras sociais

⁴ O acesso por vezes é negado por conta da falta de documentação dos migrantes, principalmente entre os refugiados.

e aprender um novo idioma para se sentirem integradas. Dados apresentados pela autora mostram que as crianças refugiadas têm cinco vezes mais probabilidade de não frequentar a escola do que as crianças que não são refugiadas. Contudo, quando conseguem acessar e frequentar, são muitas vezes alvo de discriminação. Por meio de outra pesquisa, Fabian (2021) mostra que os maiores obstáculos para o sucesso escolar de migrantes são as desvantagens socioeconômicas e as barreiras linguísticas.

Para Norões (2014, p.170), por conta da migração infantil, a educação se tornou “[...] uma (nova) demanda para órgãos deliberativos na origem, trânsito e destino dos fluxos migratórios regionais, principalmente”. Apesar disso, há incongruências e incapacidade comunicativa entre as esferas administrativas e os poderes dos entes federados, ao mesmo tempo que o fenômeno social da migração está cada vez mais presente nas salas de aula.

4. Crianças migrantes e matrículas na Educação Básica

Por conta da condição irregular que vivem muitos migrantes, estatísticas e informações a respeito da migração infantil no Brasil e no mundo tendem a ser incompletas e, por vezes, inconsistentes. Os dados de matrículas de crianças migrantes nas redes de ensino, no entanto, costumam ser mais precisos e auxiliam na compreensão do fenômeno da migração infantil.

As figuras e tabelas que serão apresentados a seguir fazem parte dos Relatórios da OBMigra publicados⁵ nos anos de 2020 e 2021, além de dados coletados pela autora sobre matrículas de crianças migrantes junto à Rede Municipal de Ensino de Clarice Lispector no Brasil.

4.1. Matrículas de crianças migrantes no Brasil

A tabela 1 apresenta o número de estudantes migrantes por nacionalidade e etapa da educação matriculados no ano de 2020 no Brasil. Naquele ano, foram feitas 122.900 matrículas de crianças, adolescentes e jovens advindos de diferentes países. Na Educação Infantil foram 15.693 crianças matriculadas, com destaque para migrantes da Venezuela (7.056), do Haiti (1.243) e da Bolívia (2.959).

⁵ As figuras e tabelas foram elaboradas a partir dos dados do Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2019.

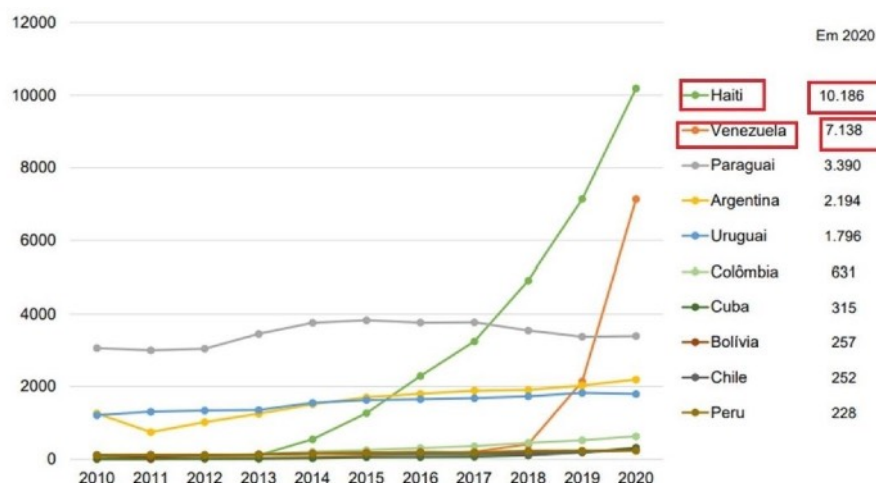
Tabela 1: Número De Estudantes Migrantes Por Nacionalidade E Etapa Da Educação Em 2020

Pais	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Curso técnico integrado	Ensino médio magistério	Curso técnico EJA	Total
Venezuela	7.056	26.351	4.261	58	12	1.148	38.886
Haiti	1.243	8.349	1.665	33	11	4.914	16.215
Bolívia	2.959	7.489	1.765	51	3	550	12.817
Estados Unidos	843	4.604	1.341	114	2	84	6.988
Portugal	193	4.332	871	78	4	163	5.641
Paraguai	653	3.085	718	74	13	737	5.280
Argentina	701	2.472	545	29	12	288	4.047
Japão	250	2.410	925	123	3	137	3.848
Colômbia	601	2.079	401	14	0	243	3.338
Espanha	154	2.075	273	20	0	48	2.570
Peru	264	1.085	318	20	2	218	1.907
Uruguai	240	854	206	103	9	483	1.895
Itália	143	1.243	262	37	0	53	1.738
Angola	145	744	201	9	1	158	1.258
China	95	706	200	8	0	44	1.053
França	153	681	152	8	1	25	1.020

Fonte: Vinha, Yamaguchi, 2021

Já entre os estudantes advindos da América Latina, o relatório apresenta dados referentes a cada uma das regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Nos deteremos aqui às matrículas da região Sul do país.

Figura 1- Número de estudantes latino-americanos na Educação Básica no Sul do Brasil



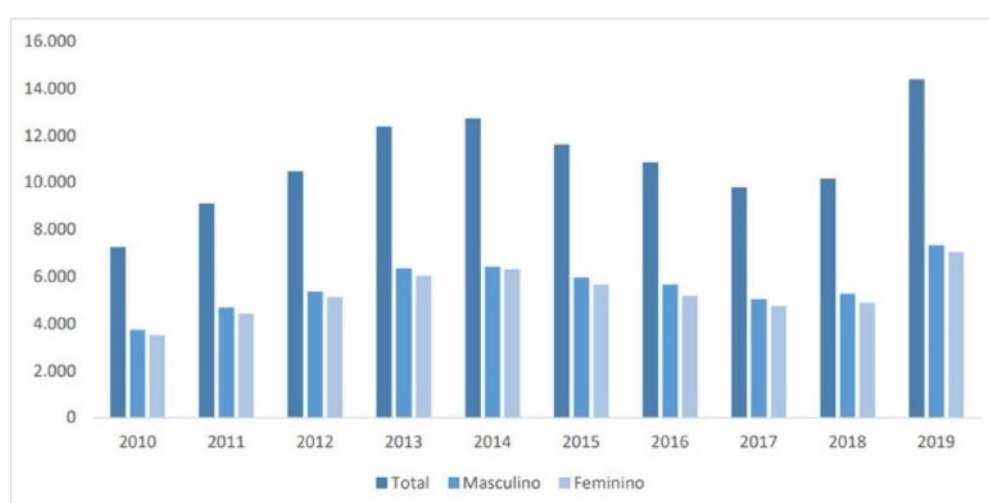
Fonte: Vinha, Yamaguchi, 2021

De acordo com a figura 1, foram matriculadas, no ano de 2020, 26.387 estudantes advindos da América Latina em todas as etapas da Educação Básica nos estados do Sul do país. Mais uma vez o número de crianças, adolescentes e jovens migrantes do Haiti (10.186) e da Venezuela (7.138) teve destaque. A figura também apresenta o aumento no número de

matrículas entre os anos de 2010 e 2020, principalmente a partir de 2013 entre os haitianos e 2018 entre os venezuelanos.

As estatísticas específicas sobre a Educação Infantil são encontradas no Relatório anual de 2020 da OBMigra e fazem referência aos dados do ano de 2019. Na figura 2 percebe-se que o número total de estudantes migrantes na Educação Infantil brasileira, entre os anos de 2010 e 2019, foi de 108.8 mil, chegando a mais de 14.383 mil em 2019.

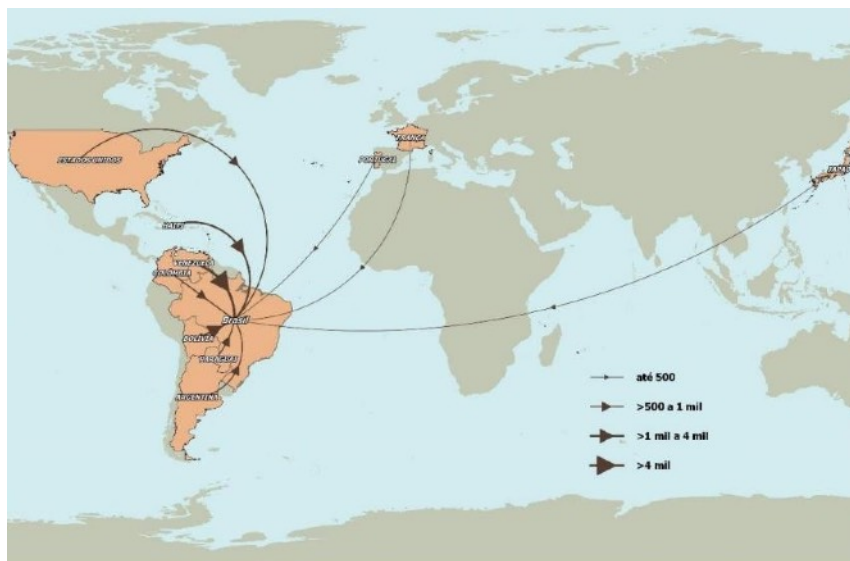
Figura 2- Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, por sexo, segundo ano no Brasil



Fonte: Oliveira, Cavalcanti e Costa, 2020

Os países do Sul global foram os que mais tiveram crianças frequentando a Educação Infantil brasileira na última década. Em 2019 foram mais de 4.067 mil matrículas de venezuelanos e 1.065 mil matrículas de haitianos, respondendo, juntas, a 35,7% das matrículas nesta etapa da Educação Básica, conforme figura 3 e tabela 2, que apresenta o número de alunos migrantes na Educação Infantil por idade. De acordo com a mesma tabela, no ano de 2019, a maioria das crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil do Brasil tinha 5 anos ou mais (3.602 mil), totalizando em média 35% do total de crianças.

Figura 3- Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade



Fonte: Oliveira, Cavalcanti e Costa, 2020

Tabela 2 - Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade

País	Total	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Total	14.383	3	267	1.009	1.964	2.951	4.587	3.602
VENEZUELA	4.067	0	33	152	358	769	1.500	1.255
BOLÍVIA	2.420	0	68	262	412	520	711	447
HAITI	1.065	1	9	30	104	186	384	351
ESTADOS UNIDOS	762	1	32	107	162	148	176	136
ARGENTINA	605	0	15	42	105	122	197	124
PARAGUAI	576	0	10	38	72	122	207	127
COLÔMBIA	530	0	2	24	74	133	167	130
JAPÃO	290	0	4	32	38	63	79	74
PORTUGAL	264	0	9	29	33	39	72	82
FRANÇA	257	0	6	16	48	56	81	50
OUTROS PAÍSES	3.547	1	79	277	558	793	1.013	826

Fonte: Oliveira, Cavalcanti e Costa, 2020

Dentre as mais de 14 mil crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil no ano de 2019, 5.010 mil pertenciam ao segmento de ensino creche, enquanto 9.373 mil ao segmento pré-escola, conforme tabela 3, o que ratifica os dados da tabela 2 que apresenta as crianças com mais de 5 anos como maioria matriculada nessa etapa da Educação Básica.

Tabela 3- Número de estudantes migrantes na Educação Infantil por segmento de ensino

País	Segmento de ensino		
	Total	Creche	Pré-escola
Total	14.383	5.010	9.373
VENEZUELA	4.067	939	3.128
BOLÍVIA	2.420	1.079	1.341
HAITI	1.065	270	795
ESTADOS UNIDOS	762	386	376
ARGENTINA	605	235	370
PARAGUAI	576	181	395
COLÔMBIA	530	190	340
JAPÃO	290	113	177
PORTUGAL	264	96	168
FRANÇA	257	106	151
OUTROS PAÍSES	3.547	1.415	2.132

Fonte: Oliveira, Cavalcanti e Costa, 2020

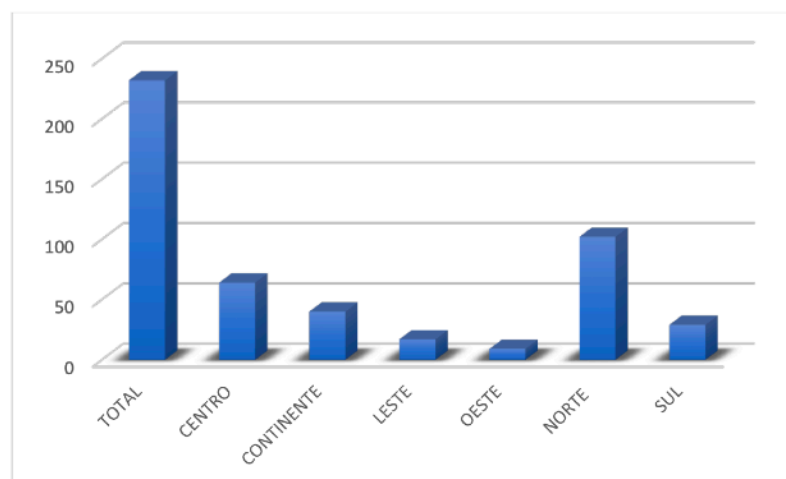
4.2. Matrículas de crianças migrantes na Rede Municipal de Ensino de Clarice

Lispector

Para obter os dados referentes às matrículas das crianças migrantes na Educação Infantil do município de Clarice Lispector, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do referido local. O setor disponibilizou dados referentes à nacionalidade das crianças e suas famílias na sua totalidade, por região do município e de acordo com os segmentos creche e pré- escola.

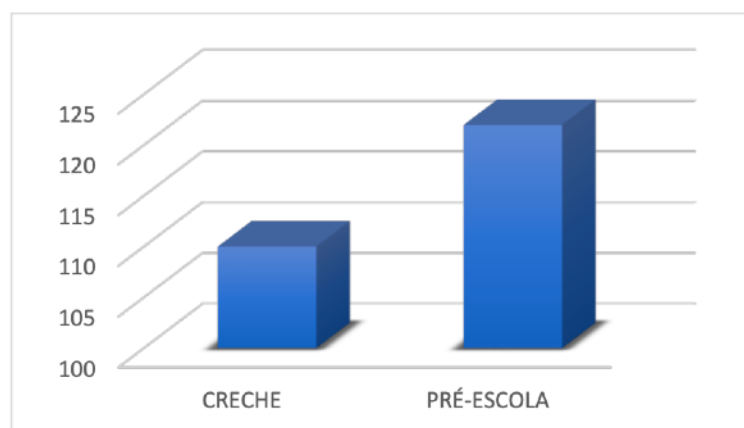
As crianças migrantes ou filhas de migrantes matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Clarice Lispector somavam, conforme figura 4, 232 de um total de 12.958 mil crianças pertencentes à Rede no mês de abril de 2022, o que correspondia a 1,79% do total. Dentre as 232, 64 localizavam-se na região Centro, 40 no Continente, 17 no Leste, 9 no Oeste, 102 no Norte e 29 no Sul. A região norte do município é formada por inúmeras praias e tradicionalmente concentra a presença de turistas e migrantes nascidos em países da América do Sul, como Argentina e Uruguai, o que justifica a grande presença de matrículas de migrantes nessa região. A região central, por sua vez, concentra a população mais vulnerável da cidade e abriga migrantes refugiados, principalmente da Venezuela e do Haiti.

Figura 4- Número de crianças migrantes e filhas de migrantes por região do município



Do total de crianças migrantes matriculadas na RMECL, 110 fazem parte do segmento creche enquanto 122 da pré-escola, como se pode perceber na figura 5. Ainda que por pouca diferença, os números seguem a tendência brasileira de maior frequência de matrículas de crianças com 5 anos ou mais.

Figura 5- Número de crianças migrantes por segmento de ensino

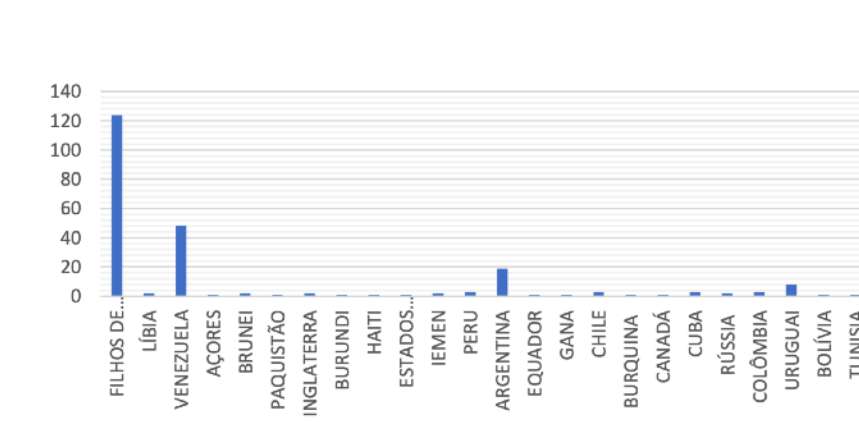


Dentre as matrículas das crianças migrantes, conforme figura 6, foram registradas 23 nacionalidades diferentes, sendo que 10 são da América Latina, 2 da América do Norte, 3 da Europa, 4⁶ da Ásia e 5 da África. O país com maior incidência de matrículas na Educação Infantil é a Venezuela (48), seguido da Argentina (19) e do Uruguai (8). A

⁶ A Rússia foi contada nos continentes Europeu e Asiático por fazer parte de ambos.

presença de crianças venezuelanas segue a tendência nacional, com um número expressivo nas matrículas do município em decorrência da saída em massa da população da Venezuela em busca de refúgio no país. Por outro lado, o número de migrantes haitianos matriculados é bem reduzido se comparado às estatísticas nacionais.

Figura 6 - Número de crianças migrantes por nacionalidade



A maior incidência na figura 6, contudo, é a de filhos de migrantes (124). O sistema de matrícula da RMECL apenas contabiliza essa categoria e não identifica as nacionalidades das crianças. De qualquer maneira, o número de matrículas de crianças brasileiras com pais migrantes supera o número de matrículas de crianças nascidas em outros países.

Considerações Finais

Ao realizar análise das políticas públicas brasileiras e municipais a respeito dos direitos das crianças migrantes, em consonância com os dados referentes às matrículas das crianças migrantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Clarice Lispector, percebe-se que as legislações, ainda que de maneira indireta, garantem os direitos das crianças migrantes, em especial o direito à educação. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) apresentam de forma bastante evidente o direito de todas as crianças à educação sem distinção para o fato de serem ou não nascidas no país. A Lei da Migração (2017) e a Política Municipal para a População Migrante (2020), por sua vez, apresentam tópicos específicos a respeito do direito dos migrantes à educação, destacando o acesso, a permanência e a não discriminação de estudantes oriundos de outros países.

Os dados referentes às matrículas das crianças migrantes na Educação Básica brasileira apresentam aumento das matrículas nos últimos dez anos de estudantes nascidos em outros países, especialmente na Venezuela e no Haiti. O mesmo fenômeno acontece no município de Clarice Lispector. Nos dados da Educação Infantil da RMECL pesquisada, destacam-se as crianças advindas da Venezuela e os filhos de migrantes. No ano de 2022 as matrículas de haitianos aconteceram em menor número.

Em relação ao segmento de ensino, as matrículas na pré-escola são maioria na RMECL, enquanto as regiões norte e centro concentram a maior parte das crianças migrantes matriculadas, possivelmente por conta da concentração de turistas e migrantes advindos de países da América do Sul na região norte e pela concentração da população mais vulnerável na região centro.

Não foram encontrados projetos ou propostas a nível municipal que visem a dar conta das especificidades das matrículas de crianças migrantes, o que mostra que as matrículas são realizadas, cumprindo o que rege a legislação, mas não necessariamente a acolhida e a inserção das crianças acontecem. Quando ações envolvendo o bem-estar de famílias e crianças migrantes, como a valorização da cultura da criança e o uso de diferentes estratégias para facilitar a comunicação no cotidiano das instituições acontecem, é por conta de iniciativa dos (as) profissionais das unidades educativas.

Referências bibliográficas

- ABEL, G. & BHABHA, J. (2019). Children and unsafe migration. In World Migration Report 2020, International Organization for Migration.
- CAVALCANTI, L., COSTA, L.F.L & OLIVEIRA, A. T.R. (2020) O acesso dos imigrantes ao ensino regular. In CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. (Coords.) *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020*. (Cap. 8, pp. 213-246), OBMigra.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988), http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 set. 2022 *Lei n. 10.735, de 28 de julho de 2020 (2020)*. Dispõe sobre a política municipal para a população migrante, com objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2020/1074/10735/lei-ordinaria-n-10735-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-para-a-populacao-migrante-com-objetivos-principios-diretrizes-e-acoes-prioritarias>. Acesso em 10 set. 2022.
- DEMARTINI, Z, B. F. (2014). Imigração Portugal-África-Brasil e os desafios educacionais para crianças e jovens (década de 1970). In.: Mazza, D. *Educação e migrações internas e internacionais*. Paco e Littera. Edição do Kindle.
- _____. (2021) Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. *Zero-a-Seis*, 23, 370-398.

- FABIAN, M.L.A. (2021). Migração infantil: aspectos e implicações para crianças e adolescentes. *Cadernos do Aplicação*, 34.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em 10 set. 2022.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 set. 2022.
- Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (2017). Institui a Lei de Migração, <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em 10 set. 2022.
- MAGALHÃES, G. M & WALDAMAN, T. C. (2014). A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. In Mazza, Débora. *Educação e migrações internas e internacionais*. Paco e Littera. Edição do Kindle.
- MARTUSCELLI, P.N. (2015). O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In VASCONCELOS, A.N & BOTEAGA, T. (Orgs). *Política migratória e o paradoxo da globalização*, EDIPUCRS.
- MAZZA, D. (2008). A circulação internacional de pessoas saberes e práticas no campo das ciências humanas. Do direito à exigência. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16,295-305.
- MAZZA, D. & SIMSON, O. V. (2011) Prefácio. In MAZZA, D. & SIMSON, O. V. (orgs). *Mobilidade humana e diversidade sociocultural*, Paco Editorial.
- NORÕES, K. C. (2014). De criança a migrante, de migrante a estrangeira(o): reflexões sobre aeducação pública e as migrações internacionais. In Mazza, Débora. *Educação e migrações internas e internacionais*, Paco e Littera. Edição do Kindle.
- Organização das Nações Unidas. (1989) *Convenção sobre os Direitos da Criança*, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=DECRETO%20No%2099.710%2C%20DE,sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%C3%A7a. Acesso em 15/09/2022.
- Organização das Nações Unidas. (2022). *Relatório Mundial sobre Migração 2022*, <https://www.migrante.org.br/migracoes/migrantes-no-mundo-chegam-aos-281-milhoes-em-ano-de-pandemia/~>. Acesso em 17 set. 2022.
- PATARRA, N. L. (2012) O Brasil: país de imigração? *Revista eletrônica de estudos urbanos eregionais*, 3, 6-18.
- SAYAD, A (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*, USP.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância.(2021). *Uncertain Pathways*, <https://brasil.un.org/pt-br/142294-15-milhoes-de-criancas-foram-deslocadas-de-seus-paises-de-origem-em-2020-alerta-unicaf>. Acesso em: 23 set. 2022.
- VINHA, L.G.A & YAMAGUCHI, I. H, O. (2021) Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. In CAVALCANTI, L., OLIVEIRA, T. & SILVA, B. G. *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a migração eo refúgio no Brasil*, OBMigra.
- Wenden, C.W. (2016). As novas migrações. Por que mais pessoas do que nunca estão em circulação e para onde elas estão indo? *SUR*, 23, 17 – 28.

Pedagogias Da Morte E Da Guerra Como Legado Cultural Às Crianças E Jovens No Brasil: Direitos “Na Latrina”

Heloísa A. Matos Lins
Faculdade de Educação da UNICAMP
hmlins@unicamp.br

1. (Re) começos

Este artigo se concentra em algumas das tendências levantadas pela pesquisa intitulada *Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes: discursos, estéticas e políticas*¹, mantendo a centralidade dessa proposta investigativa: seleção e análise de acontecimentos afeitos às performances de agentes de Estado e algumas políticas públicas no Brasil (com destaque aos impactos sobre os direitos das infâncias e juventudes e também sobre o tecido cultural mais amplo), entre os anos de 2018 e início de 2022. Tal período selecionado se refere à hegemonização das direitas radicais e religiosas no país, em que destaco um legado deletério (macro e micro politicamente), do ponto de vista simbólico e material, frente ao fortalecimento de subjetividades pluralistas/ democráticas. Enfatizo, portanto, processos que têm favorecido o surgimento de amplas “guinadas” culturais e afetivas, como no caso dos impactos do autoritarismo, da desinformação intencional e de “novas” formas de colonialidade.

Dado esse contexto, no presente trabalho, dialogo mais especificamente com o tema “Processos de governação e regulação da educação”, a partir de minha participação no IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação².

Em outras palavras, trata-se aqui, então, de um modo de prosseguimento do estudo inicial³, inspirado na perspectiva cartográfica deleuzo-guattariana, visando ainda compreender os principais impactos subjetivos sobre as infâncias, a partir do âmbito político-cultural. Volto, assim, a percorrer algumas das principais linhas de força no território investigado em que tais impactos foram o foco. Essa busca dialoga com a concepção foucaultiana sobre “recortar” um objeto e a necessidade de fabricação de métodos/ formas de análise, da importância da criação de conexões/ relações antes não (tão) perceptíveis ou sustentadas,

¹ Financiada pelo FAEPEX-Unicamp. Trata-se de minha pesquisa de pós-doutoramento (Lins, 2022, no prelo).

² Ver em <https://iv-cicse.eventqualia.net/pt/2022/inicio/sobre/>.

³ Aqui trago também acontecimentos mais recentes que intensificam os sentidos sobre alguns dados já apresentados na referida pesquisa.

ou seja, da possibilidade de uma singular montagem analítica, onde se podem abrir analogias outras, quando cruzamos também fronteiras epistemológicas⁴.

Nesse âmbito, o corpus de análise do referido estudo foi constituído por um levantamento bibliográfico sobre os temas afins e por um conjunto de acontecimentos cotidianos, através de imagens selecionadas em redes sociais, noticiários de TV, revistas e jornais online, postagens/ discursividades/ estéticas desses agentes do Estado, dentre outros, a partir de buscas e leituras diárias como regra. O critério de seleção dos dados - do trabalho anterior e deste movimento cartográfico atualizado - foi a proximidade com as questões acima mencionadas.

Num complexo exercício analítico enfrentado, saliento as especificidades de uma pesquisa que, obviamente, não deve ser compreendida como neutra, embora - o que se deve sempre observar/ guiar - não possa se deixar seduzir por panfletagem (como Gabriela Dicker ajuda a ponderar, 2009, citada em Lins, 2022, no prelo). Assim, com as contribuições dessa pesquisadora da infância, reitero a dificuldade em preservar, ao mesmo tempo, tal percepção e distanciamento, em função de situações que nos impõem urgência, “[...] porque não há tempo, ou melhor, porque as crianças não têm tempo” (Dicker, 2009, p. 8, livre tradução, citada em Lins, 2022, no prelo). Diante desses desafios, o estudo foi tomando contorno e assumindo mais elementos da ordem do cotidiano (acompanhando processos/ fluxos, portanto, que é a principal tarefa dessa forma de exercício cartográfico).

2. Algumas performances de agentes de Estado, políticas públicas e os usos da infância como moeda: ênfase na beligerância e obscurantismo do “nacionalismo cristão”

“É momento da igreja governar [...] Não é a política que vai mudar esta Nação, é a igreja”
(Damares Alves, ex-Ministra do governo Bolsonaro e pastora⁵)

A partir de uma análise preliminar sobre o crescimento e fortalecimento dos obscurantismos e negacionismos (que assumem variadas formas, como bem expõe o trabalho organizado por Szwako & Ratton, 2022) - componentes fundamentais das direitas radicalizadas e, com

⁴ Neste sentido, consultar o documentário “Foucault contra ele mesmo” (François Caillat, França, 2014).

⁵ Disponível em: <https://www.handmaidsbrasil.com/2018/12/6-frases-da-futura-ministra-dos-direitos-humanos-que-poderiam-estar-em-the-handmaids-tale.html>.

formas também singulares no Brasil⁶ - busco apontar discursos, estéticas e práticas cotidianas dessa natureza, principalmente observando e registrando manifestações que se utilizam dessa ferramenta propulsora de pânicos morais⁷, cujo centro são as crianças sob suposta ameaça “esquerdista”/ “globalista”/ “sexualizante” ou “imoral” (portanto, constitutiva de uma potente maquinaria de captação de eleitores/as, de votos, e consequente manutenção e ascensão desse poder como hegemonia no país⁸). Com esse *modus operandi* (sob slogan similar à “defesa da família, dos valores cristãos e contra a ideologia de gênero⁹”, ou seja, mecanismo sustentado pelos referidos pânicos morais e amplificado vigorosamente pelas redes sociais) se constrói e oportuniza, como regra, uma agenda de destruição de direitos (de modo amplo e também os relativos às crianças e adolescentes), com a anuência de grande parte da população (inclusive as parcelas mais afetadas por essas perdas de direitos sociais, trabalhistas, etc), como abordarei neste e no próximo item (03). A esse respeito, cumpre recuperar o fato de que essa dimensão destrutiva é uma das principais características desses governos e há acento manifesto no bolsonarismo (Avritzer, 2021; Rocha, 2020; Teitelbaum, 2020; Lins, 2022, dentre outros estudos).

Como preliminarmente aqui sugerido, um dos acontecimentos mais emblemáticos sobre esse fenômeno pode ser percebido através de manifestações combativas frontais quanto aos direitos humanos e contra os direitos das crianças e adolescentes (disposto nacionalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, Brasil, 1990), feitas publicamente pelo atual Presidente da República, em distintas ocasiões, afirmando ser necessário “jogar o ECA na latrina”, como explicitam as postagens a seguir (Figura 1) e muitos/as de seus/suas expressivos/as apoiadores/as políticos/as¹⁰:

6 Na pesquisa inicial já comentada, lanço também um olhar sobre outros componentes desse fenômeno, tais como militarização da política, confusão e fundamentalismo cultural deliberados (onde se inclui censura, com destaque ao campo das artes e da educação), judicialização política, intensificação de interesses econômicos neoliberais, criação de fake news (“novas verdades”), discurso populista e binário de ódio, diálogos e simbologias (neo) nazi-fascistas, principalmente.

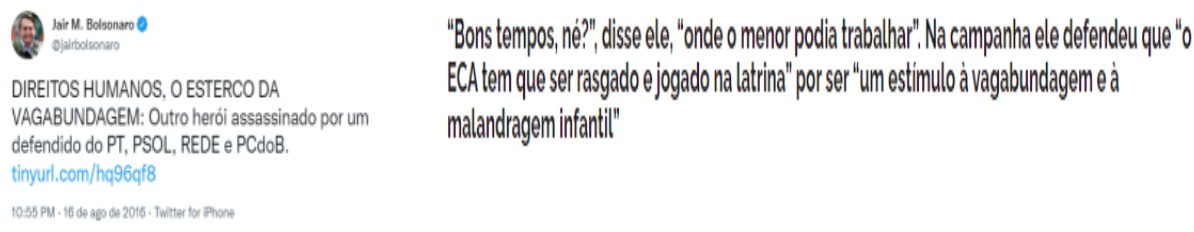
7 O conceito é baseado nas concepções de Stanley Cohen (1972/ 1987), desde sua formulação inicial, mas também compreendido pelas estratégias atuais de fortalecimento performático do medo com objetivo de controle (e apoio da “maioria silenciosa”, como lembra Machado, 2004), ou seja, como parte também de uma singular “gramática política”. A esse respeito, Machado interpreta que “hoje em dia, os fenômenos de pânico moral assumem uma natureza essencialmente performativa, correspondendo a formas discursivas localizadas e transitórias, adaptadas ao objetivo de alcançar a visibilidade e a voz pública, através da difusão mediática.” (Machado, 2004, p. 76).

8 Políticos/as do Congresso Nacional mais votados/as em seus respectivos Estados, nas últimas eleições, são bolsonaristas ou simpatizantes (consultar: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/07/politica/1538947790_768660.html). Há chances de isso se repetir nas próximas eleições (de outubro de 2022), segundo algumas recentes pesquisas eleitorais.

9 Ver em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/06/17/interna_politica,1374216/bolsonaro-defendemos-a-familia-e-somos-contra-a-ideologia-de-genero.shtml.

¹⁰ Apenas como um exemplo, o direito garantido à vacinação, ou seja, objetivamente referente à proteção às crianças (em particular, tão alardeada/ instrumentalizada politicamente pelos bolsonaristas) também foi atacada por agentes de Estado afins e apoiadores/as eleitorais. Nesta direção, ver o caso de um famoso propulsor bolsonarista, o pastor evangélico Silas Malafaia: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/malafaia-diz-que-apagou-tuites-antivacina-infantil-apos-twitter-pedir>. O mesmo ocorreu, por exemplo, em várias manifestações públicas da Ex-Ministra Damares Alves, das Deputadas paulistas Carla Zambelli e Janaina Pascoal, etc., abertamente contra a vacinação de crianças e adolescentes e agenciadoras de pânico moral muito expressivo nesse sentido (dessa e de outras naturezas que, via de regra, envolvem a proteção das crianças, como o aborto legalizado após estupro), como tratei em Lins (2022, no prelo).

Figura 1 – Contra o ECA e seu “estímulo à vagabundagem e à malandragem infantil”



Fonte: Twitter

Fontes: Portal Hora do Povo (<https://horadopovo.com.br/bolsonaro-volta-a-jogar-eca-na-latrina-e-defende-trabalho-infantil/>) e Twitter (mosaico elaborado pela autora)

Ao lado de performances afeitas ao fanatismo religioso cristão, também com apoio da atual Primeira Dama, Michelle Bolsonaro (Figura 02), alimenta-se a atmosfera perfeita para que - além de uma ampla mudança conceitual, prática e afetiva sobre o Estado democrático de direito - sejam forjadas e fortalecidas ações contrárias concretas aos direitos das crianças, em termos do *melhor interesse/ Interesse superior* e da *Doutrina de Proteção Integral*, preconizadas desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças, CDC (Unicef, 1989), com impactos diretos no campo da educação¹¹ (não apenas a escolarizada), sob a forma de ampla regressão a esses grupos sociais. A esse respeito, enfatizo a manifestação e a intensificação de variados tipos de violência, onde chamo a atenção para a *epistêmica* (seja por imposição de moralidade única, por censuras a determinados temas relacionados à diversidade e pluralidade humanas, etc., como indicarei mais especificamente, através das Figuras 03, 04, 05 e 10), a partir das contribuições de Cannella e Viruru (2004, citados em Liebel, 2019) e Liebel (2019b), e para a noção dificilmente discutida e cunhada mais recentemente como *abuso espiritual* ou *violência espiritual e emocional* (Ennew & Stephenson, 2004; Miles & Stephenson, 2017; Aviz & Girardello, 2021). Considero, a partir dessas manifestações, a *violência estrutural* envolvida como política de Estado (uma forma de *violência política*, nas acepções de Krug et al, 2002; Vásquez, Ospina-Alvarado & Domingues, 2018; Sandoval, 2004; Ruggieiro, 2020, por exemplo). São violações que fundamentam a colonialidade como um modo de construção e reprodução de poder-saber e que forjam as subjetividades políticas

¹¹ Um dos exemplos é o projeto “Educação que protege”, do governo federal, que aponta: “a resignificação do currículo e o projeto pedagógico para enfrentar a cultura da violência e do fracasso escolar” (Brasil: 2021, p. 126) que, embora pareça garantir proteção de fato, busca fragilizar/ impedir o direito à informação infanto-juvenil, sobre variados temas relativos à diversidade, sob muitos aspectos, por exemplo. Observar ainda a Figura 10.

do ódio, desde os começos (Lins, 2022, no prelo), como projetos de governação e regulação duradouros (expressivamente através da educação). A seleção das matérias a seguir (que compõem o mosaico da Figura 02) busca expressar, de modo sucinto, a referida mudança no tecido social brasileiro:

Figura 02 – Guerra espiritual travestida de “docilidade” a serviço da guinada cultural e política



Fontes: Revista Isto é¹² e jornal The Intercept¹³ (mosaico elaborado pela autora)

Além do pânico moral gerado, como já apontado, e da consequente cooptação da população para uma vigilância e denunciamento ininterruptos diante das “ameaças às crianças” (as chamadas “novas cruzadas morais¹⁴”, como analisam também Baliero, 2018; Machado, 2004), novas formas de censura ou pós-censura como também são conhecidas¹⁵ (sustentadas por políticas públicas, inclusive, como demonstrei em mais detalhes em Lins, 2021, 2022) serão constitutivas desse tipo singular de governação e regulação da educação,

¹² Disponível em: <https://istoe.com.br/a-guerra-santa/>.

¹³ Idem: <https://theintercept.com/2022/08/20/michelle-bolsonaro-a-voz-doce-do-odio/>

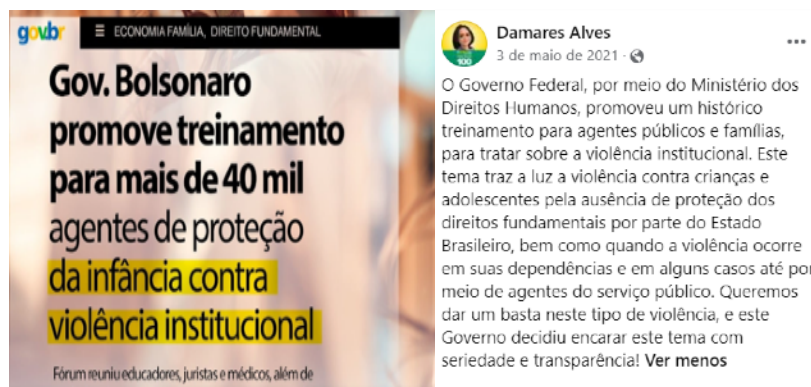
¹⁴ Para Machado (2004), pânico moral e cruzadas acabam por se confundir, mas não se tratam exatamente do mesmo fenômeno. Conforme aponta: “a cruzada não exige a existência de uma preocupação social difundida, que é condição necessária para o pânico” (p. 67). Sobre essa associação de pânico moral e as “novas cruzadas”, ver por exemplo, alguns casos na área da educação, em que professores/as passam a sofrer ameaças e demissões por tratarem de temas históricos e científicos, tais como Iluminismo ou efeito estufa (ou seja, não necessariamente a temas envolvendo gênero/ sexualidade, principal mobilizador do pânico moral): <https://midianinja.org/news/censura-professora-e-demitida-apos-aluno-reclamar-de-aula-sobre-iluminismo-e-exclusao-historica-das-mulheres/>, <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/04/29/professor-diz-sofrer-ameacas-apos-relacionar-flatulencia-dos-rebanhos-com-efeito-estufa-no-rs.ghtml>.

¹⁵ Dornelles (2021) destaca a Teoria da Nova Censura para uma maior compreensão dos processos de refluxo democrático em andamento. Reitera preceitos teóricos em que a censura não é compreendida como um fluxo unidirecional de poder dos censores para os censurados, tal como se deu em outros momentos históricos, mas uma das forças que moldam a circulação cultural (Plamper, 2001; Dornelles, 2021, pp. 29-30, como citado em Lins, 2022, no prelo).

inclusive através de discursos e práticas que enfatizam a priorização dos direitos dos pais/ dos adultos sobre os direitos das crianças (como tratarei mais detidamente no item 3 deste trabalho), em nome também do que dizem conceber como “violência institucional”, ou seja, forjam uma violência simbólica sobre crianças e adolescentes (dadas as informações compreendidas como perniciosas à sua proteção/ formação!), exercida supostamente por educadores/as progressistas (da seguinte forma identificados/as na Figura 3, abaixo, pela ex-Ministra e pastora, Damares Alves: “até por meio de agentes do serviço público”, o que configura seu alvo principal, de fato, na criação do pânico moral¹⁶).

Observa-se, nesses contextos, também um novo léxico/ deturpação proposital de sentidos para a sustentação dessas forças hegemônicas (“armadilhas prático-discursivas” que vêm se fortalecendo, principalmente sobre a relação gênero e infância, para engendrar a “nova lógica” dos direitos dos pais sobre os direitos das crianças - e do Estado nesse ínterim¹⁷ - assim como destacam Mattos e Cavalheiro, 2020 e também argumentei em Lins, 2022, no prelo), como no caso do termo agora (re) interpretado: “violência institucional” que passa a equivaler a situações de suposta “doutrinação ideológica”¹⁸:

Figura 03 – formação de “agentes de proteção” das crianças



Fonte: Facebook (<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1586062421601434&set=a.302339909973698>)

Nesse ritmo de captura do imaginário social sobre a infância, mobilizada principalmente

¹⁶ Consultar a respeito em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164_074588.html .

¹⁷ Ver por exemplo o discurso de Damares Alves, promovido pelo Centro de Formação da Comunidade Católica Missão Maria de Nazaré (MMN), em Divinópolis (MG), em abril de 2018.: “Dra Damares Alves. *A ideologia de gênero faz mal para a criança.* <https://www.youtube.com/watch?v=KoRT5cU57cQ&t=2619s>.

¹⁸ A esse respeito aponto ainda a Figura 10, no próximo tópico, com o Plano de governo do novamente candidato Jair Bolsonaro.

por ofensivas antigênero como políticas de Estado¹⁹ - onde o religioso e o político se emaranham também de forma intencional (um dos principais traços do “nacionalismo cristão” brasileiro, como analisa Pacheco, 2021, que vem se inspirando no nacionalismo cristão americano, com referência aos períodos da ditadura militar e atual²⁰, de forma semelhante à análises de Cowan (2021, 2021b, 2016, 2014)), o que busco apontar na Figura 04, a seguir - podemos observar mais detidamente a referida fragilização dos direitos humanos das crianças dispostos nos textos da lei (ainda mais no caso do Brasil, já que os Estados Unidos sequer assinaram a CDC²¹), destacadamente os relativos à participação cidadã/ ativa ou protagonista (mas não apenas, como aqui já indicado²²):

Figura 04 – Agenda crescente de retrocessos aos direitos das crianças: exemplos do Brasil e dos EUA



Fontes: Revista Veja²³ e Portal UOL (mosaico elaborado pela autora)

Um excerto de outra matéria da Revista Veja refere-se a esse investimento doutrinário, por parte do atual governo, de fato, embora a oposição tenha sido acusada dessa prática em

¹⁹ A respeito das políticas antigênero mais amplas na América Latina, ver Sonia Corrêa: <https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado/>. Em outros países, ver também Onwutuebe (2018).

²⁰ Ver por exemplo a regressão nos direitos das crianças nos Estados Unidos, como a legitimação do uso de castigos físicos nas escolas (palmatória, palmadas, por exemplo) e censura a temas considerados “tabu”. <https://veja.abril.com.br/mundo/eua-o-retrocesso-imposto-por-governadores-republicanos-nas-escolas/>.

²¹ A respeito dos mais prováveis motivos para os EUA não terem feito a adesão à CDC, consultar mais detalhadamente as análises de García-Mendez (1999) que, dentre outros motivos para essa recusa, aponta o papel central dos conservadores, geralmente de matriz religiosa, uma vez que a CDC reduz drasticamente as relações de discricionariedade entre pais e filhos, como o autor menciona.

²² Retomar o exemplo da Nota de rodapé 10 que trata dos negacionismos na vacinação das crianças.

²³ Idem ao endereço da Nota de rodapé 11. A Revista Veja é reconhecida no país por sua aproximação e defesa dos preceitos da direita liberal - dentre várias outras - e que, até pouco tempo atrás, apostava na agenda bolsonarista, principalmente a econômica, assim como contextualizei em mais detalhes em Lins (2021).

escolas e universidades: “[...] Mesmo antes de assumir o leme no Planalto, a grande preocupação de Jair Bolsonaro era mudar o currículo ‘para que as crianças aprendam matemática e português, e não sexo’ e banir ‘os esquerdismos da cartilha’. Escancarou, assim, as portas do Ministério da Educação à ala conservadora [...]”²⁴.

Na próxima imagem (Figura 05), observamos ainda a crítica da mesma revista sobre a agenda obscurantista no campo da educação, designada como “antiprogredista”. Na reportagem, há o reconhecimento de que “temas como respeito à diversidade sumiram”, ou seja, sinaliza a ênfase de que há uma política pública de Estado de apagamento sobre determinados temas relacionados ao campo democrático, efetivamente, e - em seu lugar - a abertura para seus opostos:

Figura 05- “Ideário antiprogredista” como cruzada bolsonarista na educação



Fonte: Revista Veja (<https://veja.abril.com.br/educacao/bolsonaro-marcha-firme-para-impor-agenda-ideologica-no-ensino/>)

A esse acentuado movimento regressivo soma-se uma outra face da instrumentalização política da infância: as crianças são tornadas símbolos do armamento da população civil (Figuras 06 e 07) e da naturalização da violência como prática social, inclusive em termos

²⁴ <https://veja.abril.com.br/educacao/bolsonaro-marcha-firme-para-impor-agenda-ideologica-no-ensino/>.

da militarização de escolas e suas práticas “disciplinares” ou do combate armado à “esquerdalha”²⁵, do “combate ao inimigo”, do fortalecimento da “polarização afetiva”, assim como também destaca Abranches (2019), ao apontar a natureza bélica dessa política. Tais elementos vão compondo, portanto, modos de “educar” e de aprender, desde as infâncias. São pedagogias muito específicas - da morte, do ódio e da guerra - engendradas culturalmente por esses grupos, como as figuras abaixo possibilitam a compreensão:

Figura 06 – “Prefere Lei ou arma?”²⁶”



Fonte: Folha de São Paulo

Figura 07 – “Escola do ódio”



Fonte: Instagram (<https://twitter.com/LeonelRadde/status/1566120016482914306/photo/1>)

²⁵ “Esses marginais vermelhos serão banidos de nossa pátria” ou “vamos metralhar a petralhada” (Abranches, 2019, p. 25)

²⁶ Nesse episódio, Bolsonaro se refere à Lei Maria da Penha que visa garantir a proteção às mulheres: Lei n. 11.340, de 7 de Agosto de 2006 (atualizada pela Lei nº 14.310/22 que assume a proteção de dependentes dessas mulheres vítimas de violência, ou seja, traduz-se como importante dispositivo jurídico na defesa de crianças e jovens em condições de violência doméstica e familiar). Disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm e <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14310-8-marco-2022-792346-norma-pl.html>.

3. Direitos para as crianças sob o “familismo”²⁷: a concepção menorista sob novas armadilhas

Como observado no tópico anterior, as concepções beligerantes, religiosas/ moralizantes vêm balizando as decisões políticas no Brasil, como regra, com destaque às “matrizes cristãs²⁸”, assim como ocorreu nas eleições de 2018 (Almeida, 2019) e, nessa empreitada, vão mobilizando centralmente as famílias. Em pesquisa recente, abaixo indicada, vê-se a força revigorada dessas correntes, mesmo após todos os problemas que o país já enfrentou no período aqui em questão, como reportado pelo jornalismo internacional (com mais ênfase), a exemplo dos negacionismos veiculados pelo governo federal sobre a vacinação contra a COVID-19, do número expressivo de mortes em função dessa postura anticientífica²⁹ (inclusive de crianças, ocupando o segundo lugar no levantamento global, atrás apenas do Peru³⁰), da volta do país ao mapa da fome, do expressivo aumento da violência contra as populações historicamente desfavorecidas e marginalizadas³¹, das políticas de desmatamento³², da brusca queda do índice de Desenvolvimento Humano - IDH³³, das violações dos Direitos Humanos³⁴, dos inúmeros casos de corrupção em vários ministérios e em outros espaços políticos - que passaram apenas, mais recentemente a despertar também a atenção de boa parte dos noticiários locais³⁵- isso para se apontar poucos casos. Apesar desses graves e concretos problemas elencados, na matéria a seguir, observamos a prevalência de preocupações religiosas na formação/ atuação do eleitorado brasileiro (o que aqui é fundamental para os objetivos do estudo):

²⁷ Utilizo o conceito de Wendy Brown, como apontei em Lins (2021, 2022 no prelo), bem como as contribuições de Melinda Cooper (2017 citado em Lins, 2022, no prelo), voltando-me mais à questão das singularidades do fundamentalismo religioso sobre os direitos das crianças, em que busco acompanhar a análise feita por Brown sobre os impactos do fenômeno em torno dos direitos mais amplos. Brown destaca o fenômeno da hegemonização da “moral politizada” e consequente “recriação da cultura”, por exemplo, o que toma uma dimensão potencializada nas últimas eleições brasileiras (inclusive para a próxima, neste ano de 2022, como já observamos localmente) e não se trata apenas da disputa presidencial. Do mesmo modo, aproximo-me das análises de Cooper, quando destaca a família como fundação da “nova ordem social e econômica”. Ambas as contribuições são fundamentais para compreendermos os jogos de poder-saber na área dos direitos das crianças, nesses contextos regressivos/ repressivos em ascensão.

²⁸ Isso porque, de fato, se afastam de uma essência dos preceitos considerados fundamentais, tais como solidariedade, alteridade, dentre outros, como analisa Fábio Py, ao nomear essas práticas de cristofascistas. De fato, como o autor enfatiza, trata-se de uma “linguagem cristã do deus bélico e despótico” (Py, 2022).

²⁹ Consultar cobertura mais recente, dentre outras informações amplamente divulgadas a esse respeito: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5005653-covid-19-brasil-esta-entre-paises-com-maior-mortalidade-em-excesso-diz-oms.html>.

³⁰ Brasil ocupou o 2º. Lugar de número de mortes de crianças em ranking mundial, sendo que crianças negras e indígenas morreram mais, como destacou o jornal O Estado de São Paulo em 07/06/2021: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,sem-escolas-e-sem-controle-da-pandemia-brasil-e-o-2-pais-que-mais-perdeu-criancas-para-a-covid,70003738573>.

³¹ A esse respeito, ver também dados a partir da pesquisa mencionada na próxima nota de rodapé: Cerqueira (2021).

³² Consultar, por exemplo: <https://ipam.org.br/desmatamento-na-amazonia-cresceu-566-sob-governo-bolsonaro/>.

³³ Em análise recente, o Brasil perdeu 8 posições no ranking mundial. Ver por exemplo em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/editorial/coluna/2022/09/resultado-vergonhoso-do-brasil-no-idh-e-responsabilidade-de-bolsonaro.ghtml>

³⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/08/13/com-mais-de-200-casos-brasil-vive-onda-inedita-de-denuncias-no-exterior.htm>.

³⁵ Ver em: <https://www.istoedinheiro.com.br/governo-bolsonaro-acumula-escandalos-de-corrupcao-confira-os-principais/>.

Figura 08 – Religião e política

Datafolha: 48% dizem dar muita importância a religião para definir voto

Pesquisa do instituto feita na quinta (8) e na sexta-feira (9) aponta que 48% dos eleitores afirmam que seu líder religioso ou sua igreja terá alta relevância na hora

ELEIÇÕES 2022 < □

Datafolha: 56% dizem que política e valores religiosos devem andar juntos

Para 60%, valores familiares falam mais alto do que boas propostas econômicas de candidatos

Fonte: Jornal Folha de São Paulo (mosaico elaborado pela autora)

Além dessas ameaças à laicidade do Estado – uma das principais sustentações do Estado democrático de direito - são registrados e amplamente divulgados pela mídia casos de ascensão de grupos neonazistas/ fascistas, cujos membros declaram apoio a Bolsonaro, como regra - com efeitos nocivos à formação subjetiva de crianças e jovens (dentre outros, obviamente), em várias ocasiões já manifestados - e com expressivo aumento do ódio na esfera pública³⁶ (bastante influenciada pelo pânico moral, como mais detalhado em Lins, 2021). Em matéria do jornal Folha de São Paulo³⁷, há destaque a esse aumento vertiginoso nos últimos tempos, segundo um estudo do Observatório Judaico dos Direitos Humanos no Brasil: "Esse crescimento sinaliza a gravidade de um processo que, em nosso país, atinge sobretudo os grupos que historicamente sofrem racismo estrutural. Na Alemanha nazista, o foco principal foram os judeus. No Brasil, as vítimas são os povos indígenas e afrodescendentes". Trata-se de um crescimento de 408% durante o governo Bolsonaro³⁸.

É nessa ambiência - de graves acontecimentos que se alastram pelo país, causando impactos profundos no *ethos* social - que cresce a referida “defesa às famílias”, como poderoso simulacro político das direitas radicais, como apontado no item 2 deste trabalho. Um exemplo é o contorcionismo jurídico sobre o *melhor interesse* das crianças, agora a partir da “perspectiva das famílias”, ferramenta e armadilha prático-discursiva utilizada com frequência pela Secretária da Família do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, MMFDH (anteriormente conduzido por Damares Alves que agora concorre ao

³⁶ O Atlas da violência mais recente (Cerqueira, 2021) revela gravíssimos aspectos dessa situação, inclusive sobre os homicídios provocados por armas de fogo no país - cujas posses/ portes são tão incentivadas pelo atual governo, como é de amplo : “[...] *O lobby das armas é antigo no Brasil, sendo manifesto, por exemplo, nas movimentações da conhecida “bancada da bala”* [ênfase adicionada] [...] Os impactos do acesso às armas apresentados neste relatório devem ser objeto de atenção imediata dos brasileiros e das instituições democráticas” (pp.92-93). Ver a respeito da chamada “Bancada BBB” no Congresso Nacional (“da bala”, “da bíblia” e “do boi”) em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-nova-cara-das-bancadas-do-boi-da-bala-e-da-biblia/>.

³⁷ <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2022/08/episodios-neonazistas-no-brasil-crecem-ano-a-ano-sob-bolsonaro-diz-observatorio-judaico.shtml>.

³⁸ <https://midianinja.org/news/relatorio-denuncia-que-ataques-neonazistas-criceram-mais-de-400-no-governo-bolsonaro/>.

Senado Federal), a advogada Ângela Gandra, defensora da educação domiciliar (Figuras 09 e 10) e de outras pautas conservadoras, de modo a fortalecer uma concepção adultocêntrica e tutelar à interpretação/ garantia dos direitos humanos das crianças (como se vê, há uma volta ao paradigma anterior à CDC e ao ECA). Na Figura 10, observamos textualmente a defesa do novamente candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, “de que os pais são os principais atores na educação das crianças e não o Estado”. Assim, novas violações a esses direitos são criadas, difundidas e naturalizadas como políticas de proteção pelo Estado, de modo bastante peculiar em governos autoritários, em função de seus “vernizes democráticos” (Levitsky, S. & Ziblatt, 2018), que ainda tem alto poder de convencimento para grande parte da população:

Figura 09 – “Segurança jurídica” aos pais



Fonte: Twitter

Figura 10 – “Direitos das crianças e dos adolescentes na perspectiva da família”

A promoção e fortalecimento do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária e a implementação de ações estratégicas que promovam a responsabilidade e a liberdade das famílias na criação, no cuidado e educação dos filhos menores e, ainda, a promoção dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva da família e o dever prioritário da família em assegurar tais direitos completam as atividades da Secretaria.

- "Incrementar ações que forneçam os fundamentos de importantes disciplinas como Matemática, Português, História, Geografia, Ciências [...] Ampliar o combate à violência institucional contra crianças e adolescentes, sob a premissa de que os pais são os principais atores na educação das crianças e não o Estado" (pág. 25)

Fontes: Brasil (2021) e Plano Governo à Presidência da República de Jair Bolsonaro (Portal Lunetas, 2022) – mosaico elaborado pela autora³⁹

Diante desses cenários, podemos observar “novos” arranjos e dispositivos que visam

³⁹ Disponível em: https://lunetas.com.br/planos-de-governo-infancia-2/?utm_source=Instagram&utm_medium=Stories&utm_campaign=Instagram#menu

sujeitar os direitos das crianças e adolescentes aos interesses e direitos dos adultos (mantêm-se, portanto, como direitos combatidos e negligenciados), como alerta García (2021), ao discutir essa questão a respeito da América Latina, bem como Cussianovich (2022), García-Mendez (1999), Liebel (2019b) e Qvortrup (2015), dentre outros/as estudos que alertam para as concepções menoristas/ adultistas/ discricionárias que insistem em determinar as práticas sobre os direitos das infâncias e juventudes, onde se destaca negativamente o Sul global. Assim, engendram-se formas de manipulação e violação desses direitos que também passam por um processo de naturalização e banalização social, através de dispositivos re-criados de violência política de Estado, ainda que em nome da proteção, do cuidado (no caso do Brasil, com predominância moral/religiosa e militarizada, como busquei aqui enfatizar, além dos mais conhecidos interesses neoliberais como fortes freios à efetivação dos direitos humanos). Nessa mesma direção, em diálogo com Liebel: vemos o fortalecimento de medidas políticas que têm exercido ou gerado violência, manifestas de forma paulatina, sutil ou até anônima (Mistscherlich, 1965, citado em Liebel, 2009), além de outras mais escancaradas. Tendo isso em perspectiva, aos/às ativistas dos direitos da infância resta detectar essas potentes armadilhas políticas como legados culturais (em âmbitos macro e micro) - hegemônicas, ainda que não tão perceptíveis - compreendê-las em maior profundidade em suas principais causas/ convergências e buscar elementos teórico-práticos para fazer frente à sua expansão local e mundial.

Referências bibliográficas

- Abranches, S. (2019). Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. Em: [vários autores]. *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Almeida, R. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. Novos estudos CEBRAP [online]. 2019, v. 38, n. 1, 2019, pp. 185-213. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/5615/2019_almeida_bolsonaro_presidente_conservadorismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aviz, R. L. & Girardello, G. (2021). Fundamentalismos religiosos e pequena infância: reflexões que importam à educação. *Revista Zero-a-Seis*. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/74343>
- Avritzer, L. (2021). Política e antipolítica nos 2 anos de governo Bolsonaro. Em: Avritzer, Leonardo, Kerche, Fábio e Marona, Marjorie (comp.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. São Paulo: Autêntica Editora, pp. 7-16.
- Balieiro, F. F. (2018). “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu* [online]. 2018, n. 53

Brasil (2021). Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Fórum Nacional para Proteção de Crianças e Adolescentes* [livro eletrônico]: *Por uma infância protegida: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Atuação Global. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/por-uma-infancia-protegida.pdf>.

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069/1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Cerqueira, D. (2021). *Atlas da Violência 2021*. Daniel Cerqueira et al., São Paulo: FBSP. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>.

Cohen, S. (1972/ 1987). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers*. Oxford: Basil Blackwell.

Cowan, B.A.(2021). *Moral Majorities across the Americas: Brazil, the United States, and the Creation of the Religious Right*. UNC Press, 2021.

Cowan, B.A. (2021b). Pauta de costumes revela como guerra cultural é central para o radicalismo direitista. Entrevista especial com Ben Cowan. *Instituto Humanitas Unisino*. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/611571-pauta-de-costumes-revela-como-guerra-cultural-e-central-para-o-radicalismo-direitista-entrevista-especial-com-ben-cowan>

Cowan, B.A. (2016). *Securing sex : morality and repression in the making of Cold War Brazil*. UNC Press.

Cowan, B.A. (2014). Nosso Terreno” crise moral, política evangélica e a formação da ‘Nova Direita’ brasileira. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 30, nº 52, pp.101-125, jan/abr 2014. <https://www.scielo.br/j/vh/a/PXDGNYTGFbCvRs7z46k35rm/?lang=pt&format=pdf>, pp. 101-125.

Cussiánovich V., A. (2022) La Convención sobre los Derechos del Niño a 32 años de su aprobación 1989-2021. Em: Ottone C., G. (comp.). *Perú Hoy: infancia y adolescência, esos rostros invisibles*. Lima: desco, pp. 37-56.

Ennew, J. & Stephenson, P. (2004). *Questioning the basis of our work: Christianity, children’s rights and development* . Bangkok: Black on White Publications.

García, K.R.E. (2021). *Infancias y prácticas participativas en América Latina y el Caribe. Experiencia cubana de asociación infantil*. Diploma Superior de Infancias y Derechos Humanos. Clacso.

García-Méndez, E. (1999) Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. Em: García-Méndez, E. & Beloff, M. (org). *Infancia, Ley y Democracia em America Latina*. Bogotá-Buenos Aires: Temis, Depalma.

Krug, E. G. et al. eds (2002). World report on violence and health (Relatório Mundial sobre violência e saúde) /. Genebra, World Health Organization. Editado por Etienne G. Krug ... [e outros.], Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>

Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. 1ª. Edição. Rio de Janeiro: Zahar.

Liebel, M. (2019). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría pós-colonial. Em: Magistris, G. P. & Morales, S. [comp.]. *Niñez em movimento: del adultocentrismo a la emancipación*. 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2019.

Liebel, M (2019b). *Infancias Dignas, o como descolonizarse*. Lima, Peru: Ifejant.

Lins, H.A.M. (2022, no prelo). Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes: discursos, estéticas e políticas. Relatório de estágio pós-doutoral.

Lins, H.A.M. (2022). “*Bora proteger as crianças?*”em tempos obscurantistas no Brasil: retóricas da inimizade como escudo à participação política da infância. Em: Lins, H.A.M. (org). *Democracia e participação das infancias e juventudes no Brasil: cidadanias mutiladas*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, pp. 209-288.

- Lins, H. A. M. (2021). Infâncias em tempos de guerra moral e espiritual no Brasil: culturas (i) materiais e subjetivação política (des)democrática. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 2021, pp. 77-97. <https://doi.org/10.5209/soci.78374>.
- Machado, C. (2004). Pânico Moral: Para uma Revisão do Conceito. *Interações* (7), pp. 60-80.
- Mattos, A. R. & Cavalheiro, R. (2020). Da proteção à instrução: mobilizações prático-discursivas em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade na educação. *Child.philo* [online]. Vol.16, e48344. Epub 25-Ago-2020. ISSN 1984-5987. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48344>
- Miles, G. & Stephenson, P. (2017). Children, Spirituality, Human Rights and Spiritual Abuse. Em: Antonella Invernizzi, Manfred Liebel, Brian Milne. Rebecca Budde Editors. *Children Out of Place' and Human Rights In Memory of Judith Ennew*. Springer International Publishing Switzerland.
- Onwutuebe, C. J. (2018). Cultural Fundamentalism and Gender Disparity. Em: Sow, F. *Gender and Fundamentalisms*. Senegal: Codesric, pp. 327-340.
- Py, F. (2022). Impulso feminino no neofascismo cristão de Bolsonaro: quatro cenas recentes de início do ano eleitoral. 21/02/2022. *IHU Unisinos*. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/616058-impulso-feminino-no-neofascismo-cristao-de%EF%BF%BEBolsonaro-quatro-cenas-recentes-de-inicio-do-ano-eleitoral-artigo-de-fabio-py>
- Qvortrup, J. (2015). A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras* (15), n. 1, p. 11-30, jan./abr.
- Pacheco, R. (2021). Como nasce o nacionalismo cristão - parte 1. *Portal Uol notícias*. 05 de dezembro de 2021. <https://noticias.uol.com.br/colunas/ronilso-pacheco/2021/12/05/como-nasce-o-nacionalista-cristao---parte-1.htm>.
- Rocha, C. Bolsonarismo é a mais perversa máquina de destruição de nossa história republicana. *Folha de São Paulo [Ilustríssima]*. 08 de agosto de 2020. https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/08/bolsonarismo-e-a-mais-perversa-maquina-de-destruicao-de-nossa-historia-republicana.shtml?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996.
- Ruggieiro, V. (2020). *Visions of political violence*. New York: Routledge.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP), en el marco del proyecto La Comisión de la Verdad y Reconciliación y la Agenda del Debate Político e Intelectual en el Perú. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.
- Szwako, J. & Ratton, J. L. (orgs). (2022). *Dicionário dos negacionismo no Brasil*. Recife: Cepe [epub].
- Unicef (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.
- Vasquez, M.; Ospina-Alvarado, M.C. & Domingues, M.I. (2018). Presentación. Em: Ernesto Rodríguez ... [et al.]. *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Manizales : Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Bogotá: CINDE-Fu.

