Psicologia Educação Cultura

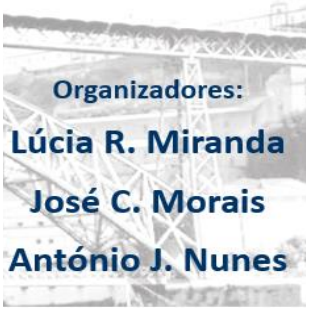
Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXVI, nº 3, dezembro de 2022

Número temático de dedicado ao 4º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura

Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas



- DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS RESPONSÁVEIS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO IFTM NA GESTÃO DA COMUNICAÇÃO INTERNA
- CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SUA PROMOÇÃO
- METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS LIVROS PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DA CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
- ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS, BEM-ESTAR EMOCIONAL E AUTOESTIMA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES
- ENSINO DA CIÊNCIA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: PORQUÊ?
- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19: UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN Y MULTIDISCIPLINARIEDAD
- DOIS ANOS (LETIVOS) DE PANDEMIA: EXPECTATIVAS E RECEIOS DE NOVOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR
- VIVÊNCIAS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS QUE INGRESSARAM DURANTE A COVID-19
- DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA E OS SIGNIFICADOS DE TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS
- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS REGIONAIS DOS FORMADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL
- AS VIRTUALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL
- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS APRENDIZAGENS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
- MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA VISÃO DO ESTADO DA ARTE
- CUIDAR DE IDOSOS DEPENDENTES RIBEIRINHOS: DESAFIOS PARA O SETOR SAÚDE NA AMAZÔNIA
- PARADOXOS DA GLOBALIZAÇÃO DIGITAL: COMPRESSÃO TEMPO-ESPAÇO E AUMENTO DOS FOSSOS ECONÓMICOS E SOCIAIS ENTRE O NORTE GLOBAL E O SUL GLOBAL
- TRAÇOS DE INOVAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS DAS LEIS 4/83, 6/92 E 18/2018

ISPGAYA instituto superior politécnico

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ISPGAYA

Ficha Técnica

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Diretor Adjunto António Nunes

Editor ISPGAYA

Conselho Editorial
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)
Félix Neto (U. do Porto)
Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
Lino Tavares Dias (ISPGAYA)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)
Celeste Malpique (U. do Porto)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)
Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
José A. Cruz (U. do Minho)
José Tavares (U. Aveiro)
José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Margarita Pino (U. de Vigo)
Maria Belém Ribeiro (U. Lusófona)
Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. G. do Sul)
Miguel Ricou (U. Porto)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (U. de Bona)
Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Rui Trindade (U. do Porto)
Susana Oliveira Sá (I. de Estudos Superiores de Fafe)

Coordenação Revisão Editorial José Carlos Pereira de Morais

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya

CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

NIPC 501962433

Sede de Redação Av. dos Descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia

Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

ISSN 0874-2391
Depósito Legal 117618/97
I.C.S 121587

Frequência Trianual - Vol. XXVI Nº 3

Detembro de 2022

Índice

p.

EDITORIAL.....5

Lúcia R. Miranda, José Carlos Morais, António J. Nunes (orgs.)

CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SUA PROMOÇÃO.....7

Ellis Regina Ferreira dos Santos, Deborah Dornellas Ramos,Nádia Maria Ribeiro Salomão

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS LIVROS PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DA CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....26

Araci de Carvalho Freitas, Suely A. Mascarenhas, Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS RESPONSÁVEIS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO IFTM NA GESTÃO DA COMUNICAÇÃO 46

Patrícia Alves, José Morais

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS, BEM-ESTAR EMOCIONAL E AUTOESTIMA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....56

Emília Martins, Rosina Fernandes, Cristina Ferreira, Francisco Mendes

ENSINO DA CIÊNCIA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: PORQUÊ?.....77

Diana Pedrosa, José Carlos Morais

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19: UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN Y MULTIDISCIPLINARIEDAD.....86

Esther Vargas Medina, María del Rosario Ayala-Moreno, Blanca Alicia Romero Martín, Francisco A. Enríquez Torres, Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos, Alma Rosa Hernández Mondragón

DOIS ANOS (LETIVOS) DE PANDEMIA: EXPECTATIVAS E RECEIOS DE NOVOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....105

Joana Lobo Fernandes, Cláudia Andrade, Inês Ferreira

VIVÊNCIAS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS QUE INGRESSARAM DURANTE A COVID-19……121

Cláudia Patrocinio Pedroza Canal, Leandro S. Almeida

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS REGIONAIS DOS FORMADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL……139

Francisco Edmar Pereira Neto, José Airton de Freitas Pontes Junior

DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA E OS SIGNIFICADOS DE TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS……162

Gisele Cristina Resende, Isabel Cristina Fernandes Ferreira, Iolete Ribeiro da Silva, Silviane Barbato

AS VIRTUALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL……… 176

Maria Lopes de Azevedo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS APRENDIZAGENS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL……183

Beleni Saléte Grando, Léia Teixeira Lacerda

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA VISÃO DO ESTADO DA ARTE……204

Cláudia de Oliveira Pacheco, Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

CUIDAR DE IDOSOS DEPENDENTES RIBEIRINHOS: DESAFIOS PARA O SETOR SAÚDE NA AMAZÔNIA……218

Denise Machado Duran Gutierrez, Guiomar Alegria Souza Silva Nobre

PARADOXOS DA GLOBALIZAÇÃO DIGITAL: COMPRESSÃO TEMPO-ESPAÇO E AUMENTO DOS FOSSOS ECONÓMICOS E SOCIAIS ENTRE O NORTE GLOBAL E O SUL GLOBAL…..236

Jafar Silvestre Jafar

TRAÇOS DE INOVAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS DAS LEIS 4/83, 6/92 E 18/2018……252

Saíde Issufo Momade

EDITORIAL

O número de dezembro de 2022 é dedicado ao 4º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura realizado nos dias 12 e 13 de setembro. Passaram-se nove anos desde o primeiro congresso, e agora concretiza-se mais um evento internacional no âmbito da revista PEC, o 4º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura, subordinado ao tema "desafios sociais e educação: culturas e práticas". Propomos trazer a debate público as problemáticas correntes, na tentativa de contribuir cientificamente para os campos agregadores de teoria e de prática da psicologia, da educação e da cultura, partindo do pressuposto de que estão completamente interligados.

Os contributos científicos nas áreas visadas procuram auxiliar a resolução de questões e problemas sociais que se relacionam diretamente aos dois objetivos do evento, que de um modo ou outro, marcaram já presença nos eventos PEC anteriores: "acompanhar as diferentes correntes do pensamento científico acerca das temáticas das ciências da educação, da psicologia, da sociologia e outras áreas afins"; "promover o diálogo entre investigadores e profissionais, de forma a aproximar a ciência e a investigação da prática profissional".

Estes dois objetivos genéricos serviram de abrigo ao conjunto de temáticas visadas:

Aprendizagem e desenvolvimento humano.
Cultura e inclusão social.
Políticas e sistemas educativos.
Carreira e desenvolvimento vocacional.
Formação e gestão de recursos humanos.
Tecnologias de informação e comunicação.
Desenvolvimento social e comunitário.
Família e sociedade.
Desporto e exercício.
Envelhecimento ativo.

A comissão científica deste 4º congresso PEC reúniu contributos de investigadores, docentes e profissionais de renome internacional. As diversas vontades de partilha em torno dos temas do congresso resultaram na constituição de uma comissão científica notável, funcionando os membros da comissão organizadora como os mediadores em toda a comunicação realizada.

Reunimos um conjunto de 17 manuscritos neste número especial da revista PEC, escolhidos entre um total de 104 títulos submetidos ao congresso:

- Dificuldades e desafios encontrados pelos responsáveis da área de comunicação social do IFTM na gestão da comunicação interna.
- Caracterização dos aspectos gerais do desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas para sua promoção.
- Metodologias ativas: uma proposta a partir da utilização dos livros paradidáticos para o ensino da ciência no ensino fundamental I.
- Estilos educativos parentais, bem-estar emocional e autoestima em crianças e adolescentes.
- Ensino da ciência no ensino pré-escolar: Porquê?
- Ensino remoto emergencial e saúde mental de professores do ensino fundamental.
- Propuesta de intervención para instituciones educativas frente a la emergencia sanitaria por el covid-19: una mirada desde la gestión y multidisciplinariedade.
- Dois anos (letivos) de pandemia: expectativas e receios de novos estudantes do ensino Superior.
- Vivências e permanência no ensino superior de universitários brasileiros que ingressaram durante a covid-19.
- Desafios para a permanência no ensino superior na amazônia e os significados de trajetórias estudantis.
- Formação inicial de professores: uma análise das diferenças regionais dos formados em cursos de licenciatura no brasil.
- As virtualidades da educação social.
- A formação de professores indígenas e as aprendizagens para a atuação docente na educação intercultural
- Marcos legais da educação de jovens e adultos no brasil: uma visão do estado da arte
- Cuidar de idosos dependentes ribeirinhos: desafios para o setor saúde na amazônia
- Paradoxos da globalização digital: compressão tempo-espaço e aumento dos fossos económicos e sociais entre o norte global e o sul global
- Traços de inovação do sistema nacional da educação em moçambique: diferenças e semelhanças das leis 4/83, 6/92 e 18/2018

Procuramos com esta edição em numero especial da revista PEC ir de encontro a solicitações de profissionais da área da educação e do ensino, que obrigam a um novo voltar das atenções para o desenvolvimento de competências nas áreas do ensino, da psicologia, da educação e da cultura. Reafirmamos o papel central que cabe à pedagogia no conjunto das nas preocupações do ensino superior.

Os organizadores

Lúcia R.. Miranda, José C. Morais, António J. Nunes

DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS RESPONSÁVEIS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO IFTM NA GESTÃO DA COMUNICAÇÃO INTERNA

Patrícia Alves[1]

José Morais[2]

Resumo

A comunicação interna organizacional é um fator preponderante no aumento da integração da informaçõe e dos colaboradores. Descreve-se uma pesquisa sobre dificuldades e desafios da comunicação interna de um pólo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com análise de dados qualitativa. Recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas aos responsáveis da área de comunicação dos nove Campus da Instituição e Reitoria, sujeitas a análise de conteúdo. Os resultados identificaram dificuldades relacionadas aos fluxos, barreiras físicas e hierárquicas, rumores, e principalmente a falta de uma cultura de comunicação, que impedem uma comunicação interna eficiente. Foram propostas ações estratégicas visando melhorar os processos comunicativos e o fortalecimento da comunicação interna.

Palavras-chave: comunicação organizacional; comunicação interna; fluxos; barreiras; desafios.

Introdução

De uma maneira geral, a comunicação organizacional é o processo de comunicação que ocorre no contexto da organização seja ela pública ou privada. Nos últimos anos, as organizações estão sendo obrigadas a estruturar a área de comunicação com recursos mais avançados devido ao uso da Internet e redes sociais. Esta modernização tecnológica contribui significativamente

[1] IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

[2] CEOS.PP; ISPGAYA

para o processamento e intercâmbio das informações no ambiente administrativo. Também, torna-se oportuno destacar que a comunicação organizacional não se restringe somente a documentos e formulários, ela acontece também de maneira informal, passando por todos os níveis hierárquicos da organização (Senger & Oliveira, 2013).

Vê-se que a Comunicação Interna vem se firmando cada vez mais comum processo estratégico por conta de sua principal prerrogativa: que é estabelecer relacionamentos com e entre o público de dentro das organizações. O colaborador é o *stakeholder* prioritário no intenso trabalho de criar e manter fortes os relacionamentos institucionais de uma empresa. Por esse entendimento, a Comunicação Interna é estratégica para a difusão dos valores e crenças da empresa.

As pessoas passam grande parte de suas vidas nas organizações em que trabalham, ao terem espaço para comunicar e serem ouvidas, elas se sentem mais confiantes e participativas, assim tanto colaboradores como a organização são beneficiados.

Neste contexto, o presente artigo, recorte da dissertação intitulada "Gestão da Comunicação Interna no Instituto Federal do Triângulo Mineiro: dificuldades e desafios", tem como objetivo apresentar dificuldades e desafios encontrados pelos responsáveis da área de comunicação social do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, uma Instituição de ensino público composta por uma Reitoria e nove Campi. Apesar do assunto já ter sido tratado por vários pesquisadores, ainda assim, é possível perceber que as organizações carecem de uma comunicação que esteja em consonância com as expectativas dos atores envolvidos, principalmente os atores internos, isto porque cada organização é única, com objetivos e cultura muito próprios.

1. Fundamentação teórica

As organizações, sejam elas privadas ou públicas, estão em constantes mudanças por causa da globalização e evolução tecnológica. Para sobreviverem neste contexto, é necessário antes de tudo, que haja uma relação de confiança e comprometimento por parte dos seus colaboradores. Entende-se que o processo da Comunicação Interna assume a construção das novas relações dentro das organizações. Ao ter espaço para manifestar-se, o colaborador se sente prestigiado e reconhecido. O resultado é o maior comprometimento com a organização (Reis, 2013).

Chamamos de comunicação interna os processos comunicativos realizados no interior das organizações, cujo propósito básico é permitir que seus membros cumpram tarefas estabelecidas (Pinho, 2006). Para Rego (2002, p. 54) "a comunicação interna tem como missão básica contribuir para o desenvolvimento e manutenção de um clima positivo, propício ao cumprimento das metas estratégicas da organização e ao crescimento continuado de suas atividades e serviços".

Na obra de Curvello (2012, p. 22), a comunicação interna é um "conjunto de ações que a organização coordena com o objetivo de ouvir, informar, mobilizar, educar, e manter coesão interna em torno de valores que precisam ser reconhecidos e compartilhados por todos e que podem contribuir para a boa construção da imagem pública. ". Assim, na comunicação interna encontramos a oportunidade de trocar de informações por meio da comunicação, contribuindo para a construção do conhecimento, o qual é expresso nas atitudes das pessoas. É fundamentalmente um processo que engloba a comunicação administrativa, fluxos, barreiras, veículos, redes formais e informais.

A comunicação entre os colaboradores envolve a informação que seja relevante para o trabalho, envolve compreender o que as pessoas querem saber usar os canais adequados para a comunicação, dar o feedback para que se exerça a criatividade e reconhecimento do bom trabalho realizado (Bergamini & Coda, 1997). Promove, portanto, a interação social e fomenta a credibilidade, agindo no sentido de manter viva a identidade de uma organização (Marchiori, 2008, p. 213-214).

Compreende-se, portanto que a comunicação interna está relacionada com a troca de informações e ideias dentro da organização, ajudando seus colaboradores a desempenharem melhor a suas funções, contribuindo para um melhor entendimento da missão da organização e identificação de problemas existentes. Entender o funcionamento da comunicação de uma organização contribui para que descontentamentos e insatisfações sejam evitados.

Para Kunsch (2003, p.159): "a importância da comunicação interna reside, sobretudo nas possibilidades que ela oferece de estímulo ao diálogo e à troca de informações entre a gestão executiva e a base operacional [...] a eficácia das comunicações passa pela valorização das pessoas como indivíduos e cidadãos.

O processo de comunicação interna é importante porque quanto melhores informados os funcionários estiverem, haverá maior envolvimento com a organização. Tem uma função importante, no sentido de fazer circular as informações novas, promover o debate e a interação entre os vários segmentos da organização e, sobretudo, capacitar os funcionários para os novos desafios. Comunicar é mais que informar, é atrair, é envolver. E neste processo, todos os

empregados possuem seu valor e atuam de forma a tornar uma organização bem informada ou não.

Marchiori (2008, p.4) em seu artigo sobre os desafios da comunicação interna nas organizações, salienta que:

> A comunicação é tratada como uma ferramenta, um instrumento que pode melhorar o processo de gerenciamento de um determinado empreendimento. Entendemos que essa é, sim, uma das funções da comunicação, mas é preciso avançar, é preciso visualizar a comunicação como um processo, como uma perspectiva de maior desenvolvimento, como algo que gera conhecimento para as pessoas, que modifica estruturas e comportamentos. É necessário ampliar a visão de comunicação organizacional. As empresas que passarem a entender e a praticar a comunicação nessa perspectiva, certamente, estarão evoluindo como organização.

Vivemos num ambiente de constantes mudanças e percebemos que as organizações estão cada vez mais preocupadas com o seu público interno. Investir na comunicação interna contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais afinal uma comunicação quando realizada com sucesso influencia diretamente o comportamento dos colaboradores que trabalham mais seguros e motivados e isto reflete na imagem da organização.

O desafio da comunicação interna é desenvolver as relações internas da organização, é entender o que faz sentido para as pessoas no seu ambiente de trabalho. Esta interação social estimula a credibilidade das relações e mantém a identidade da organização viva.

2. Método

A pesquisa foi limitada aos setores de Comunicação Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Participaram da pesquisa os responsáveis pela área de comunicação social dos nove Campi da Instituição e Reitoria, totalizando uma amostra de 10 pessoas. Justifica-se esta amostra tendo em vista que o objetivo da pesquisa era o de levantar as dificuldades e desafios encontrados somente pelos responsáveis da área. Inqueriu-se sobre o conhecimento que eles possuem dos processos comunicativos que compõem a comunicação; se eles conhecem claramente as atribuições da área; o quanto consideram importante a comunicação interna; se eles consideram que os colaboradores se

comprometem com a boa comunicação ou se tem muito rumor causado pela comunicação informal; se entendem o funcionamento do fluxo comunicativo; quais as ferramentas que eles disponibilizam para seus colaboradores, se são acessíveis e quais as barreiras que dificultam o funcionamento do setor de comunicação.

Na fase exploratória foi feita uma entrevista informal com o coordenador de comunicação do IFTM, pretendeu-se com este tipo de entrevista segundo Gil (1999) obter uma visão geral do problema pesquisado e identificar alguns aspectos da personalidade do entrevistado. Na fase empírica a ferramenta utilizada foi uma entrevista semiestruturada com os responsáveis da área de Comunicação do IFTM com o objetivo de responder à questão de investigação sobre as dificuldades e desafios da comunicação interna, bem como o conhecimento dos processos comunicativos utilizando um guião, formulado a partir das dimensões propostas. Fundamenta-se a escolha da entrevista por permitir ao investigador obter dados que interessam a investigação através de um diálogo. Na entrevista semiestruturada existe a possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema proposto, onde o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, porém o contexto se aproxima muito de uma conversa informal (Boni & Quaresma, 2005).

A construção da entrevista foi delineada a partir do referencial teórico com o objetivo de obter os dados que permitissem levantar as dificuldades e desafios encontrados pelos responsáveis da área de Comunicação social do IFTM na gestão da comunicação interna e assim poder propor ações no sentido de resolver tais dificuldades. Quanto à realização da entrevista, todos se mostraram disponíveis para responder. Algumas dificuldades foram encontradas para localizar alguns responsáveis pela comunicação dos Campi que também exercem outras funções. Como os entrevistados encontram-se situados em espaços geográficos diferentes, algumas entrevistas foram realizadas por telemóvel. O gravador de voz do telemóvel foi o dispositivo utilizado para gravação do áudio.

Após gravações, as entrevistas foram transcritas e depois impressas, deixando-se margens largas à esquerda e à direita do papel para síntese após leitura conforme proposto por (Guerra, 2016) na primeira organização para análise de conteúdo. O material escrito foi agrupado segundo categorias pré-estabelecidas no processo de análise dos dados. Trechos dos discursos dos entrevistados foram utilizados a fim de contextualizar o conteúdo das transcrições.

Os responsáveis pela comunicação de acordo com a execução das entrevistas foram denominados da seguinte maneira conforme quadro (1).

Quadro 1: Denominação e local de atuação dos entrevistados.

Denominação	Local de atuação
E1	Campus 1
E2	Campus 2
E3	Campus 3
E4	Campus 4
E5	Campus 5
E6	Campus 6
E7	Campus 7
E8	Campus 8
E9	Campus 9
E10	Reitoria

Fonte: própria.

Para analisar os resultados e interpretar os dados recorreu-se à análise de conteúdo, técnica utilizada para investigação de dados qualitativos. (Bardin, 2002, p. 38) designa a análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". As fases de análise de conteúdo prevista pela mesma autora estão organizadas em:

- pré análise – fase de organização, leitura, transcrição das entrevistas separação por categorias;
- exploração do material – escolha das categorias em razão de características comuns, classificação por tema e definição das categorias baseadas na fala dos entrevistados;
- tratamento dos resultados: a inferência e interpretação – sendo a inferência o instrumento de indução, no caso o roteiro das entrevistas, e a interpretação que deverá ir além do conteúdo manifestado nos documentos.

Para Godoy (1995) a análise de conteúdo de Bardin consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicara discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Caberá ao pesquisador ler os documentos selecionados,

adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização e vice-versa, a onde as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas ao escopo do estudo.

3. Resultados

3.1. Perfil dos entrevistados

Este tópico visa apresentar o *perfil dos entrevistados* segundo sexo, idade, escolaridade, tempo de trabalho no IFTM e tempo como responsável pela comunicação social da unidade em que atua e está representado no quadro (2).

Quadro 2: Perfil dos entrevistados Sexo, Idade, Escolaridade, Tempo na Instituição e Tempo setor de Comunicação.

Entrevistado	Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo na Instituição	Tempo no setor Comunic.
E1	Feminino	35 a 44 anos	Mestrado	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos
E2	Feminino	35 a 44 anos	Especialização	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
E3	Masculino	45 a 50 anos	Mestrado	De 1 a 3 anos	De 1 a 3 anos
E4	Feminino	25 0 34 anos	Graduação	De 1 a 3 anos	De 1 a 3 anos
E5	Masculino	25 a 34 anos	Especialização	De 4 a 6 anos	De 1 a 3 anos
E6	Feminino	35 a 44 anos	Especialização	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos
E7	Masculino	18 a 24 anos	Ensino médio	De 1 a 3 anos	Menos de 1 ano
E8	Masculino	45 a 50 anos	Especialização	De 1 a 3 anos	De 1 a 3 anos
E9	Masculino	18 a 24 anos	Graduação	De 4 a 6 anos	Menos de 1 ano
E10	Feminino	45 a 50 anos	Mestrado	De 7 a 10 anos	De 4 a 6 anos

Fonte: própria.

Quanto ao perfil dos dez entrevistados relacionados no Quadro 2**,** cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, caracterizando uma igualdade na distribuição das funções da comunicação. As idades dos respondentes são variadas a partir dos dezoito anos não ultrapassando os cinquenta anos. Somente um dos entrevistados não possui curso de graduação, sendo que os restantes possuem especialização e mestrado. Do total da amostra, três entrevistados possuem mais de sete anos de Instituição, e maior experiência no setor de

comunicação. Os demais possuem pouco tempo de Instituição por estarem localizados nos Campi mais novos.

3.2 - Conhecimentos das atribuições da Coordenação de Comunicação do IFTM

Dentre as categorias de análise abordadas de acordo com o referencial teórico, considerando a comunicação formal, foi questionado aos entrevistados *sobre o conhecimento das atribuições da coordenação de comunicação do IFTM e quais são elas*, conforme demonstrado no quadro 03, abaixo:

Quadro 3: Você tem conhecimento de todas as atribuições da coordenação de comunicação do IFTM? Quais são elas?

Entrevis-tado	Verbalização
E1	*"[todas elas é meio complexo de falar até porque a gente começou a elaborar um regulamento e esse regulamento não está ainda disponível e são várias as atribuições da coordenação"...] a comunicação a reitoria é responsável pela elaboração do plano anual de comunicação, eles acompanham e planejam as políticas de comunicação do IF e dos Campitambém [...] relacionamento com a imprensa [...] relaçõespúblicas [...]"*
E2	"*não, eu não tenho conhecimento, nunca foram repassadas para mim estas atribuições e então não sei dizer quais são elas"*
E3	*"Não, não tenho conhecimento de todas as atribuições"*
E4	*"De todos eu acho que não consigo elencar, maso que eu consigo me lembrar é uma questão de orientar os Campi em relação ao material gráfico, com relação à divulgação, relações públicas e publicidade, sobre comunicação interna, orientar com relação a logo marca institucional [.] acho que é mais isso assim que eu me lembro"*
E5	*"De todas não tenho não [.] seria trabalhar na divulgação dos editais, dos eventos, promoverem a parte de relações públicas do Instituto, de maneira geral."*
E6	"*Da coordenação em si não tenho todas não porque aqui no Campus não tem essa função de coordenação, então como ela fica na reitoria algumas coisas mudam e a gente demora um pouquinho para ter conhecimento"*
E7	*"De todas as atribuições não, eu reconheço que a principal função é efetuar a comunicação tanto de maneira interna e externa."*
E8	*"Eu tenho, eu tenho de manter os servidores e a comunidade informados do que ocorre no IFTM".*
E9	*"Não tenho. Algumas atribuições, não todas, cuidar da parte de reportagens, cobertura de eventos, as mídias sociais dos Campi*."
E10	*"Sim [.] eu ajudei a elaborar as atribuições de cada comissão dos Campi e da Diretoria de comunicação, do cerimonial e eventos e da comunicação social [...] o regimento onde vão constar todas essas atribuições do setor"*

Fonte: própria.

No quadro 3, o conteúdo das entrevistas revela um conhecimento difuso, vago e pouco concreto acerca das atribuições da coordenação de comunicação do IFTM por parte destes servidores responsáveis pela comunicação ao nível de todos os campi. Efetivamente, apenas o entrevistado 10 afirma ter conhecimento e ter participado na elaboração das atribuições de cada comissão dos Campi e da Diretoria de comunicação, do cerimonial e eventos e da comunicação social e também do regulamento onde constarão as atribuições do setor.

O conjunto das afirmações revela um alheamento destes servidores relativamente a diretivas concretas e a procedimentos, tanto formais como informais. Efetivamente, as noções de objetivos, procedimentos e resultados esperados em termos de comunicação organizacional são um pouco difusas. Este alheamento não nos parece uma falta de zelo, mas uma postura de aguardar comunicação no sentido descendente, não optando por questionamentos de fundo eventualmente gerador de tensão ou conflito.

Podemos concluir também algum desinvestimento em termos centrais na formação e sensibilização dos colaboradores dos diversos campi para a importância da comunicação interna -regras e procedimentos – no sentido do alcance de objetivos partilhados ao nível do IFTM.

Se os colaboradores têm estas noções vagas sobre a comunicação no IFTM, serão conduzidas a um afastamento da exposição pública formal e informal de conteúdos/informação, dado que não sabem como funcionam os processos e que usos tem a informação veiculada. Uma forma de controle dos colaboradores sobre o processo comunicacional na organização, e conteúdos veiculados, será a opção por contatos diretos e pessoalizados via email, e o deixar cair outras ferramentas disponíveis, eventualmente «menos seguras».

Os dados revelaram também a urgência da construção de um regulamento partilhado, que oriente as boas práticas em termos de comunicação. Entretanto, este regulamento já se encontra disponibilizado no Site da Instituição da Resolução 11/2017 que versa sobre o Regulamento da Diretoria de Comunicação Social e Eventos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. O regulamento trata além das competências da Direção de Comunicação, das atribuições da Coordenação Geral de Comunicação localizada na Reitoria e das atribuições das Comissões de Comunicação Social de cada Campus.

Considerando que a Coordenação geral de Comunicação do IFTM fica localizada na Reitoria e que cada Campus possui apenas comissões formadas para gerir a comunicação dos Campi, questionou-se aos entrevistados *sobre o suporte que a Coordenação Geral presta aos Campi.* As informações são apresentadas no quadro (4).

Quadro 4: **A coordenação geral de comunicação do IFTM dá o suporte adequado para os representantes de comunicação dos Campi?**

Entrevistado	Verbalização
E1	*"Sim, dá suporte sim. Quando eu preciso deles para tudo eles sempre me auxiliam"*
E2	*"Eu acho que ela dá suporte em algumas áreas [...] apesar de que eu sinto falta de uma identidade do Campus"*
E3	*"Olha, ultimamente isto melhorou bastante, com a chegada de novos funcionários tanto da comunicação como das relações públicas, então isso melhorou bastante porque até então não tinha muita comunicação com essas comissões com o setor de comunicação da Reitoria."*
E4	*"Então, sempre que eu precisei de alguma coisa da coordenação, a gente foi atendida sim com satisfação."*
E5	*"Eu julgo que sim, a gente tem um suporte bom, não é o ideal por conta de distância, por conta também das especificidades de cada Campus, mas sempre que a gente precisa a gente recebe ajuda."*
E6	*"Com certeza eles não conseguem ainda porque a demanda é muito grande, a estrutura do instituto em termos de comunicação ela é muito pequena então a demanda que chega para a gente não dá tempo de eles darem o suporte, o fluxo não permite isso, teríamos de ter (comparado a outros institutos) muitas outras pessoas para agregar na equipe [...] tem muita coisa para ser melhorada"*
E7	*"Sim. Para várias demandas que a gente teve ao longo do nosso trabalho a gente teve o suporte da coordenação [...] eu considero que o suporte é feito de maneira bem eficiente."*
E8	*"Da maneira como eu encaro eu diria que sim porque o Campus ele ainda é novo [...] muita coisa ainda a ser melhorada é verdade,*
E9	*"Olha, na maioria das vezes que a gente solicita o atendimento deles eles dão suporte"*
E10	*"Eu não sei o que você considera como adequado, porque no caso, eu não sei se você tem conhecimento, a coordenação geral e diretoria de comunicação ficam localizadas na reitoria, os Campi ficam nas outras cidades [...]. Então, o nosso suporte é dado da seguinte forma: orientação viae-mail, via telefone, sempre que possível tentamos realizar reuniões via web, para poder tá conversando e dialogando sempre que há de dúvida dentro das comissões."*

Fonte: própria.

Todos os entrevistados, no quadro 4, afirmam ter um apoio ou suporte presente e adequado por parte da coordenação geral de comunicação do IFTM. Ou seja, as comissões são apoiadas prontamente na resolução do conjunto de questões e problemas que se colocam quotidianamente. À exceção de um, os entrevistados afirmam um apoio eficiente e um fluxo de comunicação permanente. O entrevistado 6 afirma que os problemas são muitos e as pessoas alocadas à sua resolução poucas. A questão da distância também é mencionada bem como a escassez de fluxos de informação. A ideia com que ficamos é a de que as afirmações não são

contraditórias, ou seja, existe comunicação, existe apoio, mas dirigido à resolução de questões pontuais nos campi, existindo muito cuidado nos temas e problemas apresentados e comunicados superiormente em termos do IFTM. Por questões que se prendem com a afirmação da capacidade de resolução dos problemas concretos em cada campi pelas respectivas comissões, existe uma gestão dos problemas colocados superiormente, e de preferência tratados de forma individualizada e por meio de contatos pessoais.

Outro questionamento foi a respeito da *frequência de reuniões com a Coordenação Geral do IFTM* para saber como funciona este relacionamento dos Campi que ficam situados em outros espaços geográficos, e que estão verbalizados no quadro (5).

Quadro 5: Existem reuniões frequentes com a Coordenação Geral de comunicação?

Entre-vistado	Verbalização
E1	*"Então, reunião frequente a gente não tem, é mais conversa por telefone ou por e-mail [...] todas as nossas questões elas geralmente não são resolvidas por reuniões, mas por este contato digamos informal."*
E2	*"Não, não existe, desde que cheguei aqui, ainda não fez um ano, a gente fez uma reunião geral. Foi uma videoconferência inclusive com o pessoal dos Campi, mas foi só uma reunião para fazer um levantamento de uma problemática que depois acabou não tendo um retorno [...] Acho que seria bom ter mais reuniões justamente para ter esta orientação né da comunicação geral do Campus que a gente fica que cada um fazendo uma coisa diferente e acaba não tendo muita unidade."*
E3	*"Tivemos uma reunião por vídeo conferencia, até hoje de um ano e meio de comissão aproximadamente tivemos uma reunião. Faria diferença se houvesse mais reuniões [...] essas reuniões são muito importantes e reuniões presenciais são mais efetivas que as por vídeo conferência."*
E4	*"Tem acho pelo menos uma vez por ano a gente faz uma reunião, eu acho que deveria ter mais reuniões e o período de espaço ser menos entre essas reuniões."*
E5	*"Não, reuniões não. Mais reuniões melhorariam com certeza."*
E6	*"Também não, talvez até por questão de tempo [...] que eu me lembro de duas reuniões com a coordenação apenas, uma foi presencial em Uberaba e outra por videoconferência que eles fizeram com todos os Campi, mas só essas duas que eu me lembre em cinco anos. A reunião é boa para trocar ideias, ver o que está acontecendo, às vezes um problema que a gente tem aqui o outro também tem então contribui, seria importante ter um contato maior, mais frequente."*
E7	*"sim são frequentes, eu me recordo que semestre passado houve duas se eu não me engano. Presenciais não, foram à distância as duas*."

E8	*"Não, as reuniões são raras exatamente porque do modo, no formato, ou como o Campus está hoje, estas reuniões nem são necessárias, então por enquanto não tem havido a demanda de reuniões da comissão de comunicação."*
E9	*"Não frequentemente, que eu me lembre foram poucas reuniões"*
E10	*"Esse é nosso sonho se a gente pudesse fazer mensal. Seria bom pra poder agilizar o processo de comunicação interna, principalmente porque é um dos grandes problemas que a gente tem dentro da instituição"*

Fonte: própria.

Os entrevistados disseram, no quadro 5, não haver reuniões frequentes com a Coordenação Geral de Comunicação e consideram que reuniões presenciais são importantes para ter uma orientação melhor dos processos. Segundo Chiavenato (2005), as reuniões constituem ferramentas indispensáveis na comunicação organizacional onde as pessoas se encontram para discutir assuntos, resolver problemas e tomar decisões. Representam um intercâmbio de ideias entre as pessoas e ajuda a esclarecer dúvidas e alinhar os planejamentos da equipe.

As reuniões presenciais são mais efetivas que as realizadas por vídeo conferência para o entrevistado 4. A videoconferência permite aos colaboradores de uma organização a realização de reuniões entre as pessoas que estejam situadas em lugares diferentes, que é o caso dos Campi do IFTM. "A tecnologia da videoconferência, na realidade, permite que as pessoas conduzam reuniões interativas sem a necessidade de estarem todas no mesmo espaço físico" (Robbins, 2005, p. 241); considera-se uma opção adequada para economia de recursos que seriam gastos para deslocamento de pessoal.

3.3 – Importância da Comunicação Interna e grau de comprometimento dos colaboradores com a Comunicação Interna

Esta categoria de análise teve como finalidade questionar sobre *a importância da comunicação interna e avaliar se existe comprometimento dos colaboradores com a comunicação interna* e são apresentados no quadro (6) e (7).

Quadro 6: O que você considera importante para uma boa comunicação interna?

Entrevistado	Verbalização
E1	*"hoje a comunicação interna você pode ver tem ela tem um papel mais amplo, além de você levar as informações para os servidores você recebe deles também [...] pra ter uma efetiva comunicação externa à gente precisa de ter também uma boa comunicação interna, que os nossos servidores eles precisam ser educadospra passar a real imagem da instituição e também é pela comunicação interna que a identidade, você começa a estabelecer a identidade do instituto para depois passar pela questão da imagem."*
E2	*"Eu acho que principalmente a disponibilidade dos servidores assim, disponibilidade no sentido de estarem abertos à comunicação"*
E3	*"Várias coisas, mas o principal é você receber a notícia na hora que ela acontece de maneira rápida, de maneira sucinta"*
E4	*"Então, acho que com relação à comunicação interna eu acho que vai mais da disponibilidade dos servidores, do entendimento e conscientização de cada um saber que é importante passa essa informação de maneira correta, para as pessoas corretas também para que essa informação possa ter mais eficiência e eficácia."*
E5	*"A interna, eu penso que a gente precisa no âmbito do IFTM, melhorar bastante, eu acho que os canais que a gente tem o e-mail e até as redes sociais que gente usa externamente a gente sabe que nem sempre são satisfatórios."*
E6	*"Aqui a gente tem um problema no geral do Instituto de uma informação ficar concentrada apenas nos diretores e acaba criando a informação que é a brincadeira do" telefone sem fio" que a gente brinca que a pessoa começa a distorcer no geral, então acho que a comunicação tinha que ser mais abrangente, não ficar só entre a diretoria e coordenações e diretores de área, mas passar de forma mais clara para todo mundo"*
E7	*"O mais importante é a transparência e a informação precisa ser construída de uma maneira que todo mundo entenda, que não gere dúvidas, ambiguidades ou alguma distorção no entendimento."*
E8	*"É a prontidão, no sentido de que aquele ou aqueles que forem os responsáveis pela comunicação interna, realizarem o trabalho de modo mais rápido possível. [...] Uma competência linguística mesmo por parte do responsável ou responsáveis por divulgarem, por lidarem com esta comunicação interna"*
E9	*"Precisa ver os recursos que a gente dispõe né, no caso a internet, revisar também a página do Instituto muito pouco utilizada tanto pela comunidade interna quanto comunidade externa*."
E10	*"[...] o fluxo da tramitação da informação deveria ser mais continuo [...] então eu acho que o mais importante seria delinear esse fluxo da informação, saber de onde ela surge aonde ela tem que chegar e de que forma ela vai chegar [...] nesse fluxo está tendo uma interrupção e sempre a informação não chega onde ela deveria chegar, ela tem sempre um desvio"*

Fonte: própria.

Quanto à importância da Comunicação Interna, no quadro 6, os entrevistados manifestam olhares diferentes, considerando importantes vários aspectos como: a identidade da Instituição; a disponibilidade dos servidores; os fluxos; e os canais disponíveis.

Para o entrevistado 1 a comunicação interna é vista como uma ferramenta de organização e transmissão de uma boa imagem para o exterior, e nota-se a preocupação de trabalhar esta imagem. Talvez os moldes em que os assuntos de comunicação são tratados espelhem este comprometimento dos colaboradores deste Campus, o que se traduz no grande cuidado que se têm com a imagem transmitida para o exterior. Os entrevistados 2, 3, 4 e 8 consideram que a disponibilidade dos colaboradores seja crucial para uma comunicação interna eficiente, possibilitando uma maior rapidez no processo de comunicação. Os canais são considerados insatisfatórios para os entrevistados 5 e 9. Existe uma necessidade de trabalhar melhor a utilização destes canais disponíveis pela Instituição para que a comunicação interna se torne mais "participativa". A clareza e transparência são importantes na comunicação interna para os entrevistados 6 e 7; nota-se uma concentração de informações por parte de diretores o que gera muitas vezes o conhecido "telefone sem fio" gerando distorções nas informações.

O décimo entrevistado considera importante para uma boa comunicação interna um fluxo comunicacional contínuo, sem interrupções. Ressalta- se que é um 'equívoco' acreditar que o organograma represente os fluxos comunicacionais essenciais; a realidade se resume nas configurações não oficiais e as mensagens que circulam neste trajeto indicam características que valem ser compreendidas a fim de verificar suas vantagens e riscos (Cunha et. al, 2007).

Os vários aspectos citados pelos entrevistados de uma forma geral se complementam e não devem ser trabalhados de maneira isolada. Falta um delineamento das várias características consideradas importantes para o desenvolvimento de uma comunicação interna mais integrada.

Quadro 7: Os colaboradores dos Campi são comprometidos com a comunicação interna? De que maneira?

Entrevistado	Verbalização
E1	*"comprometidos com a comunicação interna é até complicado porque a gente não tem uma política e também não tem uma cultura de comunicação interna [...] às vezes eles não chegam e falam quais são os problemas de comunicação, só falam assim que a gente tem um problema, mas não chega e não dá nenhuma sugestão, não fala nenhuma coisa, então é muito difícil o pessoal daqui ajudar nesta questão da comunicação interna"*
E2	*"Não são muito comprometidos com a comunicação interna não. Eu tenho bastante dificuldade principalmente do que está acontecendo no Campus, eles se esquecem de passar a informação para comunicação e não só comunicação interna, comunicação externa também."*
E3	*"Nosso Campus é pequeno então nós não temos nenhum problema com comunicação interna mesmo porque a gente tem os e-mails formais, tem o chat para se comunicar, como somos um Campus pequeno ás vezes dá tempo de a gente visitar o colega pessoalmente, sentar, trocar ideias, ver o que funciona melhor"*
E4	*"Então, eu acho que ainda falta muito nesta questão de comunicação interna, é uma questão que a gente vai conseguindo alcançar aos poucos, o interesse de todo mundo e a maioria assim quando faz essa comunicação, ela é feita muito através do e-mail institucional."*
E5	*"Sim, são comprometidos sim, o que às vezes atrapalha um pouco a comunicação seria mais a correria do dia a dia, nem tanto pela deficiência dos canais, seria mais as várias coisas que aparecem, várias atribuições que a gente tem nos setores."*
E6	*[...] então eu posso dizer que aqui no Campus em termos de comprometimento e passar a informação verdadeira a gente tem no mínimo 60%, mais tem alguns que não contribuem o que dificulta. [...] como sou só eu, então eu não consigo atender os três turnos, então alguém vai no evento para mim, recolhe as entrevistas, os alunos fazem muito isso para mim de fazer as fotos dos eventos e depois me mandar, gravam pequenos vídeos e me passam, então os alunos são melhores que os servidores nesta parte aqui. "*
E7	*"Sim, eles são comprometidos e eles fazem uso do e-mail corporativo como ferramenta de disseminar informações de interesse de todos do Campus e eles usam muito os quadros informativos que nós temos espalhados no Campus também"*
E8	*"Eles são sim, em especial os professores, não que o pessoal da administração não contribua, é que o pessoal da administração geralmente não pede que os trabalhos deles sejam divulgados"*
E9	*"Olha geralmente aqui a gente faz reuniões para designar o que cada pessoa tem que fazer e fica estabelecido cada pessoa responde a sua função"*
E10	*"Eu tenho uma equipe muito boa de trabalho, eles são bem comprometidos, bem interessados [...] precisamos melhorar as nossas estratégias de trabalho, então teremos que trabalhar analisar, montar uma política de comunicação dentro do instituto pra poder ver se a gente consegue sistematizar esta comunicação interna, não só na reitoria, mas como no instituto num todo."*

Fonte: própria.

O conteúdo da entrevista revela no quadro 7 que, na maioria dos Campis, os colaboradores são comprometidos com a comunicação interna. Nota-se que o comprometimento está mais no sentido de ajuda para divulgar algum trabalho ou notícia, ou mesmo realização de eventos, sendo esta colaboração mais perceptível nos Campi menores. Somente o entrevistado 2, revela que os colaboradores de seu Campus, não são comprometidos nem com a comunicação interna, nem com a externa, e que há muitas dificuldades para saber o que está acontecendo.

O entrevistado 1 pressupõe que ninguém quer romper o protocolo e o status quo. Ninguém quer fazer sugestões «despropositadas» ou que comprometam a imagem pessoal de bom colaborador. Isto faz recair na reitoria, em boa verdade, qualquer proposta ou intenção de boas práticas ligadas à comunicação interna. A falta de uma cultura de comunicação interna também é mencionada como um complicador. Montar uma política de comunicação dentro do instituto com a finalidade desistematizar a comunicação interna é uma das sugestões apontadas pelo entrevistado 10.

A partir do conteúdo das entrevistas foi possível perceber algumas dificuldades que os responsáveis da área de comunicação de cada Campus do IFTM têm em promover uma gestão de comunicação interna que esteja alinhada aos objetivos dos atores internos e da Instituição como um todo. No entanto, não se pode ignorar que a gestão da comunicação interna nas organizações públicas é imbuída de características da própria administração pública, sendo necessário um modelo mais comunicativo e menos informativo por parte destas Instituições. A comunicação deve favorecer aos servidores uma visão sistêmica da organização que ultrapasse as atribuições do cargo e rotinas burocráticas (Sales, 2013).

Verificou-se que cada Campus tem suas especificidades por causa do seu tamanho, do tempo de funcionamento, infraestrutura, quadro de pessoal dentre outros. Portanto, a partir dos dados apresentados e considerando as sugestões apontadas pelos entrevistados, propõem-se algumas estratégias de ação para solucionar as dificuldades da comunicação interna do IFTM.

Conclusões

Considerando os dados levantados, verificou-se que os colaboradores são comprometidos com a comunicação mais no sentido de divulgação de informações. Foram apontadas as principais barreiras que dificultam a comunicação interna do IFTM como: distância entre setores, falta de softwares e equipamentos de comunicação mais modernos, problemas técnicos de internet, que acontece principalmente nos Campus situados na área rural. Os rumores

também foram mencionados como uma barreira humana que interfere na eficiência da comunicação.

Além dos problemas identificados, foi possível inferir dentro do contexto das entrevistas outras dificuldades encontradas pelos responsáveis da área de comunicação como: a falta de conhecimento das atribuições previstas em um regulamento, a falta de um alinhamento das ações que são estabelecidas com a coordenação geral, a carência de uma política e uma cultura de comunicação interna. Uma organização só terá uma boa comunicação interna se dispuser de uma cultura de comunicação onde todas as pessoas que a integram estiverem comprometidas com a circulação e a partilha de informações. Alguns obstáculos estão relacionados às especificidades que a administração pública apresenta como a hierarquia e burocracia, mas que podem ser amenizadas com um bom planejamento juntamente com os gestores e os profissionais de comunicação. Estes são peças fundamentais para o planejamento de uma boa comunicação interna.

Foram recomendadas oito ações para solucionar as dificuldades da comunicação interna do IFTM:

- Criar uma coordenação ou setor de comunicação para cada Campus;
- Desenvolver um Plano de Comunicação Interna;
- Construir uma “cultura de comunicação”;
- Estabelecer um calendário trimestral ou semestral de reuniões com as equipes dos Campi, para alinhamento das ações pontuadas pela Coordenação Geral;
- Desenvolver um manual de boas práticas de comunicação interna;
- Utilizar melhor os recursos das ferramentas disponibilizadas e adotar as redes sociais como uma ferramenta de comunicação interna visando à possibilidade de ampliar o alinhamento da instituição com os seus servidores;
- Elaborar um mapeamento dos fluxos de comunicação de cada Campus a fim de identificar melhor onde estão as falhas e os ruídos no processo de trocar informações ou onde será necessário que a comunicação interna atue mais fortemente;
- Inserir no planejamento da instituição a compra de softwares e ferramentas novas a serem disponibilizadas aos responsáveis de comunicação e buscar apoio junto ao setor de Tecnologia da informação para minimizar as barreiras físicas referentes a falhas de internet e telefone.

O principal desafio dos responsáveis pela área de comunicação social do IFTM na gestão da comunicação interna é justamente ser capaz de gerir essas dificuldades internas. O modo de

planejar e administrar a comunicação interna estão diretamente ligados aos profissionais dessa área nas administrações públicas, por isso, cabe a eles conduzir todos os atores internos para uma maior participação e envolvimento no ambiente da instituição.

Portanto, espera-se que as ações propostas possam contribuir para que os responsáveis pela área de comunicação social desenvolvam uma comunicação interna mais eficiente, que promova a total integração entre a instituição e seus colaboradores, onde todos possam se beneficiar.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bergamini, C. W., & Coda, R. (1997*). Psicodinâmica da vida organizacional*: motivação e liderança (2a ed.). São Paulo: Atlas.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.Em Tese*, *2*(1), 68-80. Recuperado em 9 julho, 2017, de https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6a ed.). Lisboa: Editora RH.

Curvello, J. (2012). *Comunicação interna e cultura organizacional* (2a ed.). Brasília: Casa das Musas.

GIL, A. C. (1999). *Metodologia e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.*Revista de administração de empresas, 35(2), 57-63. Recuperado em 9 julho, 2017, de http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.* Lucerna: Principia Editora

Kunsch, M. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. São Paulo: Summus editorial.

Marchiori, M. (2008). *Comunicação interna: um olhar mais amplo no contexto das organizações.*Ciências da informação, *42*(2), 49-54. Recuperado em 9 julho, 2017, de http://www. uel.br/grupo-estudo/gecorp/backup-03-10-2012/publicações.

Pessoni, A., & Yizima, L. J. (2011). *Comunicação interna-desafios e atualizações no cenário atual*. Comunicologia-Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília*, 4*(1), 125-145. Recuperado em 9 julho, 2017, de https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/2442/1511

Reis, C. D. (2013).*Caderno de Comunicação Organizacional*. (3a ed.). ABRACOM. Recuperado em 9 julho, 2017, de http://www.abracom.org.br/arquivos/comunicacaointerna.pdf

Rego, F.G.T. (2002). *Tratado de comunicação organizacional e política*. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning.

Robbins, S. (2005). *Comportamento organizacional* (11a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Sales, C. T. D. (2013). *A comunicação interna em uma universidade pública: perspectivas e possibilidades.* Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil. Recuperado em 16 maio, 2017, dehttp://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1009.

Senger, I., & Oliveira, L. (2013). Comunicação organizacional: um meio de integração e envolvimento dos agentes nos ambientes organizacionais. *Revista de Administração*, *2*(3), p. 111-132. Recuperado em 9 julho, 2017, de http://revistas.fw.uri.br/index. php/revistadeadm/article/view/762/1320

DIFFICULTIES AND CHALLENGES ENCOUNTERED BY THE RESPONSIBLE FOR THE SOCIAL COMMUNICATION AREA OF THE IFTM IN THE MANAGEMENT OF INTERNAL COMMUNICATION

Abstract

Internal organizational communication is a preponderant factor in increasing the integration of information and employees. A research about difficulties and challenges of the internal communication of a pole of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro (IFTM) is described. The methodology used was the case study, with qualitative data analysis. Semi-structured interviews were used with those responsible for the communication area of the Institution's nine Campuses and the Rectory, subject to content analysis. The results identified difficulties related to flows, physical and hierarchical barriers, rumors, and especially the lack of a communication culture, which prevent efficient internal communication. Strategic actions were proposed to improve communication processes and strengthen internal communication.

Keywords: organizational communication; internal communication; streams; barriers; challenges.

CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SUA PROMOÇÃO

Ellis Regina Ferreira dos Santos[3]

Deborah Dornellas Ramos[4]

Nádia Maria Ribeiro Salomão[5]

Resumo:

Este estudo investiga os aspectos gerais do desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas para sua promoção, a partir das concepções de educadoras de creches públicas e privadas. Assim, aplicou-se uma *entrevista semiestruturada* a 24 educadoras. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo categorial temática. Verificou-se que, os dois grupos de educadoras caracterizaram o desenvolvimento das crianças quando inseridas na rotina da creche como sendo positivo, existindo, ainda, certo consenso entre elas sobre as *Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das crianças*, tais como o uso de atividades recreativas, do contar e recontar histórias e das práticas de socialização, por exemplo. Almejou-se com essa pesquisa, contribuir com o planejamento de intervenções promotoras do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educadoras; promoção do desenvolvimento infantil; creches.

[3] Departamento de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil. ellis.santos@ifpb.edu.br

[4]Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil. deborahdornellas@gmail.com

[5] Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. nmrs@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem como foco a caracterização dos aspectos gerais do desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas para sua promoção no âmbito de creches públicas e privadas. Nesta premissa, destaca-se que o estudo das concepções das educadoras sobre a infância e o desenvolvimento infantil configura-se como um fator preponderante para a compreensão das práticas educativas dos adultos em relação às crianças.

No presente estudo, compreende-se o desenvolvimento humano como resultante de um processo dialógico, dinâmico, histórico e cultural que prepara o indivíduo através das trocas sociais para novas formas de conhecimento. Para tanto, considera as contribuições oriundas da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), que defende uma compreensão de desenvolvimento baseada na concepção do humano enquanto ser ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. Partindo desses pressupostos, este estudo objetivou investigar os aspectos gerais do desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas para sua promoção, a partir das concepções de educadoras de creches públicas e privadas da cidade de Campina Grande-PB.

Ao investigar as repercussões da creche sobre o desenvolvimento infantil, Roopnarine, Jonson, Quinn, & Patte, (2018) evidenciam que as crianças inseridas neste ambiente tendem a apresentar melhor desenvolvimento social e intelectual que aquelas cuidadas somente no espaço familiar. Sugere ainda, enquanto possíveis fatores responsáveis por esse processo, o tipo de atividade educacional promovida e o estímulo às habilidades sociocognitivas das crianças. Os estudos de Delgado (2015), Ramos e Salomão (2016), Saracho (2017) e Santos, Ramos, & Salomão, (2019) corroboram com essa compreensão de creche enquanto um contexto social promotor do desenvolvimento infantil.

Considerando a relevância do estudo das concepções de desenvolvimento infantil para a promoção do mesmo, Almeida e Dessandre (2008), entrevistaram 23 professoras de Unidades de Educação Infantil sobre suas crenças e valores acerca da educação e do desenvolvimento infantil, investigando ainda as suas práticas e as possíveis relações com a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças. Mediante esse estudo, as pesquisadoras verificaram que as concepções das educadoras sobre autonomia aparecem implícitas nas práticas das profissionais, ao valorizarem, nas crianças, iniciativas, tais como a participação nas atividades propostas e o livre-arbítrio para se contrapor às mesmas.

Por sua vez, Jorge, Reis, & Nascimento (2008), buscaram analisar e discutir as concepções de desenvolvimento que constituem os saberes e as práticas cotidianas das professoras de

educação infantil. Os pesquisadores verificaram que as concepções e os objetivos educacionais das professoras se orientam, predominantemente, sob uma perspectiva ambientalista, embora existam indícios, nos seus discursos, de propostas e tentativas de práticas que valorizem a interação social. Conforme Jorge et al., (2008), esta referência à concepção histórico-cultural, por parte das educadoras, tem a ver, não só com a busca por formação profissional, mas, sobretudo, com a transformação da sua visão sobre o mundo, favorecendo também, a transformação das suas práticas cotidianas.

Desse modo, esses estudos apontam para a importância de se pensar como as educadoras que atuam na educação infantil pensam e caracterizam o desenvolvimento das crianças acompanhadas por elas e, nessa premissa, que estratégias educacionais utilizam para promover esse desenvolvimento de forma global.

Método

Este estudo configura-se como qualitativo que busca descrever pormenorizadamente o entendimento das pesquisadas sobre a temática abordada e, por isso, também recorre à quantificação de alguns dados que auxiliam na descrição das frequências das categorias e subcategorias obtidas.

Participantes

Participaram desse estudo 24 educadoras que acompanhavam crianças com idade entre 24 e 30 meses, sendo um grupo de 12 profissionais atuando em três creches da rede pública e mais 12 em três creches da rede privada, na cidade de Campina Grande-PB. As participantes eram todas do sexo feminino devido ao fato de não se ter encontrado profissionais da educação do sexo masculino como responsáveis pelas turmas de crianças nesses locais de pesquisa, o que converge com a realidade da maioria das creches e escolas infantis brasileiras.

Instrumentos

A coleta de dados estruturou-se com base na aplicação dos seguintes instrumentos: *questionário sociodemográfico* e *entrevista semiestruturada*. O primeiro desses instrumentos caracterizou o grupo de participantes quanto à idade, ao sexo e ao nível de escolaridade para traçar o perfil da população pesquisada, conforme descrito no item anterior.

O segundo instrumento, a *entrevista semiestruturada*, engloba questões elaboradas de acordo com o referencial teórico adotado, com base em estudos na área e no objetivo de investigarmos aspectos gerais do desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas para sua promoção, a partir do olhar de educadoras de creches públicas e privadas. O material coletado com essas entrevistas foi transcrito de forma a preservar a integralidade das falas. Utilizou-se a análise de conteúdo categorial temática, segundo a proposta de Bardin (2015).

Procedimentos para a coleta e análise dos dados

O roteiro de questões utilizado para direcionar a entrevista foi aplicado de maneira a considerar o caráter de espontaneidade da própria entrevista e a liberdade de expressão das participantes. O roteiro sinalizou dois questionamentos norteadores: Como você vê o desenvolvimento das crianças atendidas aqui na creche (considerando os diferentes aspectos: motor; cognitivo; linguístico; social)? Quais as estratégias utilizadas com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças que frequentam a creche?

Desse modo, a análise dos dados seguiu as três etapas básicas da análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2015), que são: a pré-análise, a exploração do material (recorte e codificação de classes temáticas, categorias e subcategorias) e o tratamento dos resultados (que incluem a inferência e a interpretação). Para a categorização dos conteúdos das respostas das entrevistas, utilizou-se a contagem frequencial do número de vezes que as Unidades de Contexto Elementar (UCE) referentes a uma determinada categoria ou subcategoria foram referidas.

Ademais, numa forma de se buscar possíveis equiparações com o que se encontrou qualitativamente, as frequências das categorias das entrevistas de ambos os grupos (educadoras das creches públicas e educadoras das creches particulares) foram inseridas no programa SPSS (versão 18), através do qual se pôde realizar a aplicação do Teste Estatístico Qui-Quadrado (X^2; com nível de significância $p \leq 0,05$, parâmetro comumente indicado, às Ciências Sociais, pela literatura) para se determinar a significância de diferenças entre dois grupos independentes (Siegel, 2017).

Ressalta-se que o presente estudo foi desenvolvido de acordo com o princípio fundamental de respeito aos aspectos éticos da pesquisa, obedecendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura os direitos e o bem-estar dos participantes. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e aprovada sob o protocolo nº 0232B.

Resultados e discussão

No que se refere aos dados sociodemográficos, a idade das educadoras pesquisadas das creches públicas variou entre 22 e 46 anos (M=33,66), enquanto as das creches particulares variou entre 22 e 37 anos (M=26,58). Um total de 83% das educadoras das creches públicas possuía Nível Superior completo, e as demais (17%) apresentavam Nível Superior incompleto; enquanto que o Nível de Escolaridade das educadoras das creches particulares se dividia entre Nível Superior incompleto (42%), Nível Superior completo (33%) e Nível Médio completo (25%).

Com relação à entrevista semiestruturada, observou-se que as respostas apresentadas pelas educadoras se distribuíram em cinco classes temáticas, sendo: *Caracterização do desenvolvimento motor das crianças*; *Caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças*; *Caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças; Caracterização do desenvolvimento social das crianças*; e *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças*.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados referentes à classe temática *Caracterização do desenvolvimento motor das crianças*.

Tabela 1. Caracterização do Desenvolvimento Motor das Crianças

Categorias	**Subcategorias**	**Educadoras/ Creches Públicas**		**Educadoras/ Creches Particulares**		**Total**	
		f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche	Dependência da criança em relação ao adulto	11	21,58	07	15,22	18	18,55
Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança	35	68,62	39	84,78	74	76,28
	Ênfase nas particularidades do desenvolvimento motor de cada criança	05	9,8	-	-	05	5,17
Total		**51**	**100**	**46**	**100**	**97**	**100**

X^2 (2, N=97) = 5,8, $p \leq 0,05$

Fonte: própria.

A partir da Tabela 1, é possível observar que a classe temática *Caracterização do desenvolvimento motor das crianças* subdivide-se em duas categorias: *Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche*. Essas tiveram as diferenças nas frequências e percentuais das suas subcategorias consideradas, e o resultado do Teste Qui-Quadrado indicou a existência de uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes subcategorias em ambos os grupos de educadoras (X^2 (2, N=97) = 5,8*, p≤ 0,05), sendo a subcategoria Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança* a apresentar frequência mais elevada; as demais subcategorias apresentaram frequências dentro do esperado.

Na categoria que remete ao *Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche*, observa-se que emergiu a subcategoria *Dependência da criança em relação ao adulto* a partir das falas de ambos os grupos de educadoras, tendo prevalecido entre as falas das educadoras das creches públicas (*f*=11; 21,58%):

> *A gente percebe muito quando a gente vai desenvolver as atividades que precisam da coordenação motora fina e grossa (...). A criança chega sem quase nada de capacidade de pegar no lápis ou fazer um recorte (...).* ***(Creche Pública)***

Com relação ao *Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche*, destacou-se, entre as profissionais das creches públicas e das creches particulares, a subcategoria *Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança* (*f*=74; 76,28%), tendo as educadoras das creches públicas considerado as particularidades do desenvolvimento motor de cada criança (*f*=5; 9,8). Adolph e Robinson (2015), ao discorrerem sobre as mudanças na forma de compreender o desenvolvimento motor, considera que este corresponde a um processo contínuo, dinâmico e multifatorial de interação entre a criança e o ambiente. Logo, ambos formam um sistema interligado, e o desenvolvimento tem causas interativas. Uma dessas causas refere-se à motivação da criança para fazer alguma coisa, a exemplo de pegar um brinquedo.

Desse modo, nas interações estabelecidas no cotidiano da creche, os adultos devem pautar suas estratégias de promoção do desenvolvimento infantil em aspectos voltados, por exemplo, para a autonomia da criança. Nesse sentido, estimular o desenvolvimento motor da criança envolve fazer com que ela desenvolva uma imagem positiva de si, atuando de forma cada

vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações (Mascolo & Fischer, 2015).

As falas a seguir expressam essa identificação por parte das educadoras, de que é no convívio na creche, através das estratégias utilizadas, que as crianças passam a adquirir autonomia:

> *Porque na creche eles aprendem muito rápido a correr, a subir nas coisas, a brincar (...). Com o trabalho desenvolvido no dia a dia, eles começam a conseguir sozinhos (...).* ***(Creche Pública)***

> *Uns que não tinham nem noção, botavam o lápis na boca. Hoje, não (...). Quando a gente vai fazer uma tarefinha, todos sentam ao meu redor com o lápis e querendo o papel (...).* ***(Creche Particular)***

Em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças, a Tabela 2 evidencia, a seguir, as suas categorias e subcategorias:

Tabela 2. Caracterização do Desenvolvimento Cognitivo das Crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras/ Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		f	%	*f*	%	*f*	%
Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche	Dificuldade da criança em relação à assimilação de informações	06	20	11	27,5	17	24,28
Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase numa melhor assimilação de informações	19	63,34	25	62,5	44	62,85
	Ênfase nas particularidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança	05	16,66	04	10	09	12,87
Total		**30**	**100**	**40**	**100**	**70**	**100**

X^2 (2, N=70) = 0,99, $p \leq 0,6$

Fonte: própria.

No que concerne à classe temática *Caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças*, esta engloba a categoria *Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche* e a categoria *Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche.* Através da aplicação do Teste Qui-Quadrado, observou-se que o resultado do teste não indicou diferença significativa (X^2 (2, N=70)=0,99, p≤0,6) entre as frequências das subcategorias para as educadoras das creches públicas e para as educadoras das creches privadas. No entanto, as possíveis variações nas frequências, a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias por grupos de educadoras, devem ser consideradas.

Nessa premissa, na categoria *Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche*, verifica-se, entre ambos os grupos de educadoras, o predomínio sobre a *Dificuldade da criança em relação à assimilação de informações* (*f*=17; 24,28). Exemplos das falas das educadoras podem ser vistas a seguir:

> *Eu acho que, desde casa, as mães deveriam comprar brinquedos, brinquedos educativos (...). Brinquedos que mexessem com a mente da criança, com o desenvolvimento do intelecto (...).* ***(Creche Pública)***

> *Esse ano, eu recebi algumas novatas que têm alguma dificuldade em aprender (...). Ficam dispersos em sala de aula quando a gente tá falando (...).* ***(Creche Particular)***

A *ênfase numa melhor assimilação de informações* emergiu na categoria referente ao *Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche*, tendo prevalecido nas falas tanto das educadoras das creches públicas quanto das particulares (*f*=44; 62,85%), assim como a *Ênfase nas particularidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança* (*f*=09, 12,87%). Exemplos relacionados às falas das educadoras sobre o avanço cognitivo alcançado pelas crianças a partir das estratégias utilizadas na rotina da creche podem ser observados abaixo:

> *A gente tenta fazer com que ele evolua mais (...). Situações em que eles vão ter contato com a escrita, mas de uma forma muito espontânea, muito natural, sem cara de escola, cara de escola atrapalha (...). A creche tem uma grande contribuição nesse sentido (...).* ***(Creche Pública)***

> *O desenvolvimento cognitivo deles é rápido (...). Quando a gente mostra um trabalho, eles vão identificando (...). Os pais vivem dizendo que eles têm se desenvolvido, têm aprendido (...).* ***(Creche Particular)***

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo das crianças de creches, estudos como os de Ramos e Salomão (2016), Saracho (2017), Santos et al., (2019), Aurora e Farkas (2022) e Nakamishi et al., (2022) defendem aspectos que se inter-relacionam com os dados da presente pesquisa, pois compreendem que as creches podem servir como uma estratégia de intervenção para as crianças, especialmente, fornecendo uma série de primeiras realizações de sucesso na escola.

Por sua vez, a Tabela 3 apresenta a caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças a partir das suas categorias e subcategorias, como demonstrado a seguir:

Tabela 3. Caracterização do Desenvolvimento Linguístico das Crianças

Categorias	**Subcategorias**	**Educadoras/ Creches Públicas**		**Educadoras/ Creches Particulares**		**Total**	
		f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche	Uso maior da comunicação gestual pela criança/fala pouco	27	38,57	29	39,2	56	38,89
Desenvolvimento linguístico da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento da fala	37	52,86	35	47,29	72	50
	Ênfase nas particularidades do desenvolvimento linguístico de cada criança	06	8,57	10	13,51	16	11,11
Total		**70**	**100**	**74**	**100**	**144**	**100**

X^2 (2, N=144) = 1,O1, $p \leq 0,5$

Fonte: própria.

Na Tabela 3, tem-se a classe temática *Caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças* e seu desdobramento em duas categorias: *Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento linguístico da criança quando inserida na rotina da creche*. Como se pode observar, não foi identificada diferença significativa nas frequências das subcategorias em relação aos dois grupos de educadoras (X^2 (2, N=144)=1,O1, p≤0,5), mas se consideram as diferenças nas frequências a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias para as educadoras das creches públicas e para as educadoras das creches particulares.

Desse modo, no que se refere à categoria *Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche*, tanto as educadoras das creches públicas (*f*=27; 38,57%) quanto das creches particulares (*f*=29; 39,2%) evidenciaram no conteúdo do seu discurso que a comunicação das crianças ao chegarem à creche caracteriza-se pelo predomínio do uso da linguagem gestual, em decorrência de uma linguagem falada pouco desenvolvida, como é possível verificar nas falas a seguir:

> *Elas se comunicam com gestos (...). Aponta pra o que quer (...). Se quer água, ela faz "á, á", mas, geralmente, elas vão lá ou apontam (...). A gente vai percebendo aquelas que chegam bem caladinhas (...). Na turminha do maternal, muitos não falam, e os que falam, falam poucas palavras (...).* ***(Creche Pública)***

> *É através dos gestos que a gente percebe o que eles querem (...). Às vezes, falam errado, mas a gente entende o que eles querem dizer (...). Antes só apontava, queria água e apontava pra boca (...).* ***(Creche Particular)***

Nessa premissa, é importante observar que ambos os grupos de educadoras deram *Ênfase no desenvolvimento da fala* como uma conquista pós-inserção das crianças na rotina da creche (*f*=72; 50%), tendo destacado também a *Ênfase nas particularidades do desenvolvimento linguístico de cada criança* como um aspecto a se considerar. Brodin e Renblad (2020) consideram que muitas das palavras iniciais da criança são produzidas no contexto das rotinas sociointeracionais que ocorrem entre o adulto e a criança, a exemplo da leitura de livros com gravuras. As falas a seguir expressam concepções das educadoras sobre o quanto os tipos de

estratégias utilizadas no cotidiano da creche favorecem o desenvolvimento linguístico das crianças:

> *Aos pouquinhos, eles vão falando palavras completas (...). Eles estão falando frases completas (...). Também quando eles chegam pra gente e dizem: "quer, quer água", a gente não repete o que ele falou. A gente diz assim: "Você quer água?", pra eles entenderem como é a palavra correta (...).* ***(Creche Pública)***

> *Conseguem expressar como é o ambiente dentro de casa (...). Conseguem relatar pros pais como é que foi o dia na escola (...). Então, nós tentamos que ela busque a questão da autonomia através da linguagem (...). É importante fazer com que eles falem, com que eles digam o que eles pensam (...).* ***(Creche Particular)***

No que diz respeito à *Caracterização do desenvolvimento social das crianças*, a Tabela 4, a seguir, demonstra as suas categorias e subcategorias:

Tabela 4. Caracterização do Desenvolvimento Social das Crianças

Categorias	**Subcategorias**	**Educadoras/ Creches Públicas**		**Educadoras/ Creches Particulares**		**Total**	
		f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche	Pouca interação por parte da criança	17	28,34	15	30	32	29,09
Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase na identificação de uma boa interação	23	38,33	30	60	53	48,18
	Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares	20	33,33	05	10	25	22,73
Total		**60**	**100**	**50**	**100**	**110**	**100**

X^2 (2, N=110) = 9,2, $p \leq 0,01$

Fonte: própria.

Verifica-se, a partir da Tabela 4, que a classe temática *Caracterização do desenvolvimento social das crianças* engloba as categorias *Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche*. Ressalta-se que o Teste Qui-Quadrado indicou a existência de uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes subcategorias em ambos os grupos de educadoras (X^2 (2, N=110) = 9,2, $p \leq 0,01$), *sendo que a subcategoria Ênfase na identificação de uma boa interação* apresentou frequência mais elevada. Quanto às demais subcategorias, observou-se uma diferenciação significativa na frequência da subcategoria *Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares* em relação ao grupo de educadoras das creches públicas.

Na categoria *Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche*, verificou-se que a subcategoria *Pouca interação por parte da criança* prevaleceu em ambos os grupos de educadoras (*f*= 32; 29,09%), como é possível observar nas falas abaixo:

> *A partir do momento em que a criança chega na creche, a gente vê, muitas vezes, resistência da criança em permanecer (...). Dificuldade em interagir com alguns colegas ou com algumas situações, brincadeiras (...).* ***(Creche Pública)***

> *Tem uns que, na hora de algumas brincadeiras, não querem pegar na mão (...). Bom, a socialização deles no começo é difícil, porque a maioria nunca estudou, tá se inserindo agora na escola (...).* ***(Creche Particular)***

Nessa premissa, tanto as educadoras das creches públicas quanto das particulares consideram que as crianças passam a interagir mais quando inseridas na rotina da creche, sendo esse aspecto mais enfatizado nas falas das educadoras das creches particulares (*f*=30; 60%). As falas das educadoras, a seguir, sugerem que as crianças passam a ter uma interação melhor a partir do convívio na creche, o qual engloba estratégias que visam favorecer o desenvolvimento social infantil:

> *Tentar passar pra eles que eles têm que compartilhar, a questão de dividir (...). Apesar de cada criança ter um pensamento diferente, de gostar de uma brincadeira diferente, mas a gente consegue essa socialização (...).* ***(Creche Pública)***

> *A socialização acontece a partir da interação (...). Brincam bastante, dividem brinquedos, até mesmo lanche (...). Se entrosam muito bem (...). Eles estão bem integrados, tanto é que eles vão pra outras salas (...). O acolhimento faz com que a criança se socialize (...).* ***(Creche particular)***

Nessa premissa, o estudo de Moreira e Lordelo (2002) trouxe contribuições importantes para se buscar compreender o papel da creche nas políticas de elevação da qualidade de vida das populações urbanas, além de envolver um repensar sobre as concepções e práticas de cuidado direcionadas à criança, a partir do incentivo, por parte da creche, pela melhoria da qualidade das interações mãe-criança e das interações das mesmas com os educadores. Nesse sentido, vale ressaltar que os resultados sinalizam que, equiparada às condições socioeconômicas e culturais consideradas (pobreza extrema, baixa escolaridade das famílias, a estrutura de família prevalente e as condições pessoais de vulnerabilidade e risco pessoal), a creche pode ter um papel de desencadear e apoiar mudanças consistentes nas práticas de criação de filhos, pontuando repercussões importantes no desenvolvimento da criança (Cró & Pinho, 2011; Miranda et al., 2021).

Por fim, ainda em relação à categoria *Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche*, as educadoras das creches públicas apontaram, no conteúdo do seu discurso, como um aspecto relevante, a *Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares* (*f*=20; 33,33%) como um aspecto que dificulta o desenvolvimento social das crianças no cotidiano da creche.

> *Eles, às vezes, são muito agressivos. Os pais bebem, batem na mãe (...). A gente vai percebendo que tem criança que não dorme de noite porque o pai chega bêbado batendo na mãe, batendo nas crianças, sem deixá-las dormir (...).* ***(Creche Pública)***

De maneira associada a esse processo de caracterização do desenvolvimento das crianças, emergiu uma classe temática denominada *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças* a partir dos aspectos motor, cognitivo, linguístico e social. A Tabela 5, a seguir, apresenta as categorias e subcategorias dessa classe temática:

Tabela 5. Estratégias Utilizadas pelas Educadoras para Promover o Desenvolvimento das Crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras/ Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		f	%	*f*	%	*f*	%
Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança	Utilizar atividades recreativas	24	9,33	18	11,7	42	10,21
	Utilizar atividades dirigidas (ensino)	16	6,22	09	5,84	25	6,1
	Estimular as crianças	19	7,4	16	10,38	35	8,51
	Manusear objeto	20	7,8	09	5,84	29	7,05
Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança	Utilizar atividades dirigidas (ensino)	19	7,4	18	11,68	37	9,00
	Estimular as crianças	15	5,83	10	6,5	25	6,1
	Considerar a convivência da criança na creche e em casa	12	4,66	11	7,14	23	5,59
	Utilizar brinquedos educativos	10	3,89	02	1,29	12	2,91
Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança	Contar, recontar as histórias e cantar	40	15,56	21	13,63	61	14,84
	Estimular a comunicação	20	7,8	12	7,8	32	7,8
Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança	Utilizar atividades de socialização	34	13,22	18	11,7	52	12,65
	Estimular comportamentos afetivos	28	10,89	10	6,5	38	9,24
Total		**257**	**100**	**154**	**100**	**411**	**100**

X^2 (11, N=411) = 9,8, $p \leq 0,5$

Fonte: própria.

A partir da Tabela 5, verifica-se que a classe temática *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças* subdivide-se em 4 categorias, a saber: *Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança*; *Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança*; *Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico*

da criança; e *Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança.* Observa-se, ainda, que não há diferença significativa nas frequências das subcategorias em relação aos dois grupos de educadoras (X^2 (11, N=411) = 9,8, $p \leq 0,5$), mas se consideram as possíveis diferenças nas frequências a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias.

Nessa premissa, tanto as educadoras das creches públicas quanto as educadoras das creches particulares identificaram estratégias importantes para promoção do desenvolvimento infantil no cotidiano da creche. Observa-se que há certo consenso em ambos os grupos quanto às categorias e subcategorias da classe temática *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças*.

No que diz respeito à categoria *Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança*, destaca-se que tanto as educadoras das creches públicas quanto das creches particulares ressaltaram a importância de *Utilizar atividades recreativas* (*f*=42; 10,21%), como pode ser visto nos exemplos a seguir:

> *Então, eu acho que quando a gente dá oportunidade à criança pra dançar (...). Teatro (...). De dança (...). De expressão corporal (...). As atividades que nós fazemos aqui da recreação (...).* ***(Creche Pública)***

> *Com atividades variadas, como na questão do correr (...). A questão do pular (...). As atividades têm que trabalhar todos os riscos (...).* ***(Creche Particular)***

Já dentre as *Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança*, destacou-se a subcategoria *Utilizar atividades dirigidas* (*f*=37; 9%) em ambos os grupos de educadoras. As falas a seguir contextualizam esses aspectos:

> *A gente, essa semana, tá trabalhando as cores, e eles conseguem captar rápido (...). O faz de conta (...). Também tem uma parte sistematizada (...). Quando a gente põe uma tarja com o nome da sala na porta, é uma situação real (...).* ***(Creche Pública)***

Uma roda de leitura (...). Na questão também da diversidade de números (…). Dos primeiros grafismos (...). A questão dela ter o momento dela junto à professora (...). Eles aprendem a primeira letra do nome (...) Identificam o nome deles (...). ***(Creche Particular)***

Em relação à categoria *Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança*, tanto as educadoras das creches públicas quanto as educadoras das creches particulares enfatizaram C*ontar, recontar as histórias e cantar* (*f*=61; 14,84%) como procedimentos importantes para promover o desenvolvimento infantil. Os estudos de Ramos e Salomão (2016), Santos, Ramos, e Salomão (2019) e Brodin e Renblad (2020) corroboram com esses dados, evidenciando os efeitos benéficos da leitura de histórias, principalmente, em situações em que as crianças são participantes ativos, interagindo com a história.

A seguir, são citados exemplos das falas das educadoras:

(...) Contar historinhas pra eles (...). As musiquinhas (...). Então, eu procuro no meu dia a dia na sala de aula estar sempre em contato com histórias (...). Com livros (...). Com música (...). ***(Creche Pública)***

Quando começa a música eles já começam com o gestinho, a gente já sabe qual é a música que eles querem cantar (...). Eles falam o que acharam da história (...). ***(Creche Particular)***

Por último, na categoria *Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança*, prevaleceu *Utilizar atividades de socialização* (*f*=52; 12,65), que remete à importância de a interação entre as crianças ser trabalhada a partir de atividades que priorizem esse aspecto, como pode ser observado nas falas abaixo:

Ter essa convivência com o outro, as histórias, as atividades, tudo é também voltado pra esse lado (...). Estimular a socialização deles (...). Interagir nas brincadeiras (...). Compartilhar brinquedos, espaços (...). ***(Creche Pública)***

Atividades que trabalhem cada vez mais a socialização deles (...). Ficarem mais unidos (...). ***(Creche Particular)***

Conjuntamente, essas estratégias para promover o desenvolvimento das crianças devem ser pensadas e sistematizadas, no cotidiano das creches, no sentido de estimular o processo de desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos: motor, cognitivo, linguístico e social. Segundo Saracho (2017), cabe à creche oferecer uma rotina de atividades diferenciadas para as crianças, como o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados, a exploração de materiais gráficos e plásticos, além dos livros de história, por exemplo, visto que essas atividades proporcionam experiências capazes de favorecer a criatividade, a interação social e de promover o desenvolvimento infantil em seu caráter integral.

Considerações Finais

O presente estudo possibilitou investigar os aspectos gerais do desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas para sua promoção, a partir do olhar de educadoras de creches públicas e privadas, corroborando com a ideia de creche como contexto social que deve promover o desenvolvimento das crianças (Santos, Ramos, & Salomão, 2015; Roopnarine, Jonson, Quinn, & Patte, 2018; Aurora & Farkas, 2022). Tendo por base os resultados obtidos, sugere-se ainda que, nesses contextos, o educador exerce um importante papel ao utilizar estratégias educativas com o intuito de promover o desenvolvimento global das crianças.

No que tange à identificação de diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras, vale destacar que a aplicação do Teste Qui-Quadrado indicou: 1) uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diversas subcategorias da classe temática Caracterização do desenvolvimento motor das crianças em ambos os grupos de educadoras, tendo sido a subcategoria Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança a apresentar frequência mais elevada; e 2) uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes subcategorias da classe temática Caracterização do desenvolvimento social das crianças em

ambos os grupos de educadoras, tendo apresentado índices mais elevados a subcategoria Ênfase na identificação de uma boa interação, com maior destaque para o grupo de educadoras das creches particulares. Vale salientar que, *embora os demais dados não tenham apresentado uma diferença significativa após a aplicação do Teste Qui-Quadrado, as diferenças nas frequências simples e percentuais desses dados foram consideradas.*

Logo, de modo geral, verificou-se que as educadoras dos dois grupos de creches caracterizaram o desenvolvimento das crianças quando inseridas na rotina da creche como sendo positivo, evidenciando o uso de estratégias importantes para promoção do desenvolvimento infantil no cotidiano da creche. Ademais, observou-se, ainda, certo consenso sobre as *Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das crianças*, tais como o uso de atividades recreativas, do contar e recontar histórias e das práticas de socialização.

Desse modo, compreende-se que tais resultados apontam diferenças e semelhanças entre os dois grupos de educadoras no que se refere à forma como caracterizam o desenvolvimento infantil, destacando-se em ambos o uso de estratégias e rotinas que visam a promoção do mesmo. Entretanto, um ponto de diferença entre os dois grupos de educadoras, por exemplo, refere-se à formação dessas profissionais, que, no caso das creches públicas, verificou-se que repercutiu sobre a forma como elas propõem as atividades de contar e recontar as histórias infantis, não só em termos de frequência, mas também, pontuando a utilização de recursos como fantasias e objetos referentes aos personagens das histórias contadas, com o intuito de enriquecer o imaginário infantil.

Portanto, com a presente pesquisa, almeja-se contribuir com os estudos que já estão sendo realizados na área e com o planejamento de intervenções e políticas públicas futuras referentes à promoção do desenvolvimento das crianças no contexto de Centros de Referência em Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2015). Motor development. In M. Lerner & U. Mueller (Orgs.), H*andbook of child psychology and developmental science* (p. 113-157). John Wiley & Sons.

Almeida, F. M. C., & Dessandre, S. A. B. (2008). Concepções de professoras sobre criança ideal/ fácil/ difícil. Em V. Vasconcellos, L. Aquino, & A. Dias (Eds.). *Psicologia e educação infantil*. Junqueira & Marin Editores.

Aurora, M., & Farkas, G. (2022). Does attending center-based care prior to kindergarten improve latino children's academic readness? *Early child development and care*, DOI: 10.1080/03004430.2021.2017907.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Ed. 70.

Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, *190*(14), 2205-2213.

Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educación*, *56*(1), 1-11. ISSN:1681-5653.

Delgado, J. (2015). Entre os saberes e práticas das professoras de educação infantil: um estudo sobre os cuidados na primeira infância. *Poiésis*, *15*(9), 63-79.

Jorge, A. S., Reis, A. C., & Nascimento, C. S. P. (2008). Práticas cotidianas e concepções de desenvolvimento de professoras da educação infantil. Em V. Vasconcellos, L. Aquino, & A. Dias (Eds.), *Psicologia e educação infantil*. Junqueira & Marin Editores.

Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2015). Dynamic development of thinking, feeling and acting. In Lerner, M., & Mueller, U. (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (p. 113-161). John Wiley & Sons.

Miranda, C. M. M., Santos, L. R., Oliveira, M. L. M., Oliveira, M. A.S., & Sergio, M. Z. (2021). A importância da creche no desenvolvimento infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, *7*(6), 1188–1198. ISSN: 2675-3375.

Moreira, L. V. C., & Lordelo, E. R. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *Interação em Psicologia, 6*(1), 19-30.

Nakamichi, K., Takahashi, M. Sunagami, F., & Iwata, M. (2022). The relationship between child-centered teaching attitudes in childcare centers and the socio-emotional development of Japanese toddlers. *Early Childhood Research and Quartely*, *59*(2), 162-171.

Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2016). Interação professora-criança em instituições de educação infantil: estilos linguísticos e habilidades sociocomunicativas. Em Salomão, N., Braz-Aquino, F., & Correia, M. (Eds.), *Interface: psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas*. Editora da UFPB.

Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., Quinn, S. F., & Patte, M. M. (2018). International perspectives on early childhood education. In Roopnarine, L., Johnson, E.. Quinn, S., & Patte, M. (Eds.), *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education* (p. 1-10). Routledge.

Santos, E. R. F. dos, Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, *28*(2), 189-209, Universidade do Minho.

Santos, E. R. F. dos, Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2019). Interações educador-crianças no contexto de creches públicas e privadas. *Revista Lusófona de Educação*, *46*(46), 59-74.

Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304.

Siegel, S. (2017) *Estatística não-paramétrica para ciências do comport*amento. Artmed.

Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

CHARACTERIZATION OF THE GENERAL ASPECTS OF CHILD DEVELOPMENT AND THE STRATEGIES USED FOR ITS PROMOTION

Abstract:

This study investigates the general aspects of child development and the strategies used to promote it, based on the conceptions of educators from public and private daycare centers. Thus, a semi-structured interview was applied to 24 educators. The data were analyzed using the thematic categorical content analysis technique. It was verified that both groups of educators characterized the children's development when inserted in the daycare routine as being positive, and there was a certain consensus among them about the strategies used to promote the children's development, such as the use of recreational activities, story telling and retelling, and socialization practices, for example. The goal of this research was to contribute to the planning of interventions that promote child development.

Keywords: Educators; promotion of child development; day care centers.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS LIVROS PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DA CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Araci de Carvalho Freitas[6]

Suely A. Mascarenhas[7]

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki[8]

Resumo

O modelo do ensino tradicional já não é um atrativo para essa nova geração em seu aprendizado, onde tudo é muito dinâmico, a justificativa da utilização dos livros paradidáticos são as várias possibilidades de ensinar ciências para as crianças por este instrumento e a escassa oferta de conhecimentos científicos sobre o tema, tendo como objetivo motivar os estudantes ao aprendizado de forma significativa, a aprender pela compreensão, racionalização e análise dos conteúdos ensinados, neste trabalho utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho

[6] Mestranda - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA). Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). Humaitá-Amazonas-Brasil. araci.c.freitas@gmail.com.

[7] Orientadora - Professora Doutora Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA). Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). Humaitá-Amazonas-Brasil. suelyanm@ufam.edu.br.

[8] Doutora em Ciências da Educação na área de Currículo. Docente da Universidade da Madeira (Portugal)

anak@staff.uma.pt

bibliográfico, em que buscamos obter um resultado que contribuirá para ampliar a oferta de conhecimentos cientificamente sistematizados com os livros paradidáticos pelas metodologias ativas no ensino fundamental I. Para assim despertar cidadãos críticos e autônomos em seus aprendizados.

Palavras-chave: Paradidático; Ensino de Ciência; Metodologias Ativas.

Introdução

As metodologias de ensino ao longo do tempo estão cada vez mais passando por revisões, seja na didática ou nas práticas pedagógicas, o modelo do ensino tradicional já não é um atrativo para as crianças da época atual, do século 21, já não atendem a essa nova geração em seu aprendizado onde tudo é muito dinâmico. Estudiosos da área da educação, as escolas, os pedagogos, professores buscam as metodologias que mais atraem as crianças e as mantenham interessadas nos conteúdos das disciplinas e consequentemente as mantenham na escola e os índices de aprovações não sejam apenas números, mas sejam reais porque obtiveram saldo positivo na aprendizagem.

Para tanto, fala-se bastante nas metodologias ativas, que segundo Moran (2018), essas têm como objetivo motivar, desafiar os estudantes a aprender de forma significativa, que motivam os estudantes a aprender pela compreensão, racionalização e análise dos conteúdos ensinados, tornando-os cidadão críticos e autônomos em seus aprendizados.

Trazemos neste artigo como objetivo o professor utilizar em seu planejamento de aula os livros paradidáticos no ensino fundamental e escolher a abordagem mais adequada para cada ciclo, focando no desenvolvimento das habilidades as quais pretende trabalhar com seus alunos, agregando a isso o conteúdo científico, necessário para que as crianças desde cedo já se interessem e saibam o quanto a ciência é importante e presente no cotidiano, fazendo perceber que em cada coisa que as cercam tem um pouco da ciência, seja relacionada à saúde, alimentação, lazer, dentre outras formas em que a ciência se faz presente, como a tecnologia com as quais as crianças manipulam os brinquedos, os *smartphones*, jogos digitais, computadores.

Por isso vemos a necessidade de desde cedo já apresentar às crianças as ciências para que compreendam como se faz e acontecem as coisas que as cercam. Utilizando-se das metodologias ativas pelos livros paradidáticos podemos inserir a leitura, de forma lúdica e dinâmica aos estudantes, e os saberes possibilitados pelos estudos dessas ferramentas estão ao alcance tanto dos professores quanto dos alunos.

Moran (2018, p. 70) cita que as metodologias ativas incentivam a aprendizagem ativa mediada, onde torna o estudante protagonista de seu conhecimento tendo o professor como o mediador dessa aprendizagem autônoma, onde utilizando a metodologia da sala de aula invertida, a criança no ensino fundamental é incentivada a ler em casa um livro e trazer para sala de aula a história e socializar com os colegas de classe o que compreendeu, aprendeu com a leitura, utilizando-se assim também da possibilidade de desenvolvimento de metodologias ativas à proposta de aprendizagem por pares, estando o professor como mediador para orientá-las sobre as questões constantes nos textos prévios, bem como nas dúvidas que as crianças apresentarem.

A justificativa, ainda da utilização dos livros paradidáticos se faz, além das várias possibilidades de ensinar ciências para as crianças por este instrumento, que também durante a busca sobre trabalhos relacionados aos estudos de livros paradidáticos, percebeu-se que é escassa a oferta de conhecimentos científicos sobre o tema. Assim, a pesquisa contribuirá para ampliar a oferta de conhecimentos cientificamente sistematizados sobre a utilização de livros paradidáticos no ensino fundamental I.

Utilização das metodologias ativas com os livros paradidáticos

Segundo Studart (2019, p.2) as metodologias ativas constituem estratégias que possibilitam a realização de atividades nas quais os alunos constroem conhecimento e compreensão de forma autônoma para uma aprendizagem mais significativa participando ativamente do processo.

O livro é o caminho para novas descobertas, para novos conhecimentos, para um novo despertar. Um livro nas mãos de uma criança pode levá-la a imaginação e a criação.

"Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar"

Rubem Alves

Sabemos que as crianças são criativas e utilizam a imaginação em suas brincadeiras, os livros infantis atiçam ainda mais a imaginação e a brincadeira das crianças. Inserir a ciência aliada às leituras nas histórias que as crianças se identificam pode tornar mais significativo o aprendizado para as crianças. Assim, tornar o conhecimento científico atraente aos jovens é um desafio necessário a ser assumido pelas escolas, e pode ser uma saída para despertar o interesse desse público pela ciência, para tanto, se faz necessário que o professor domine saberes sobre didáticas

pedagógicas para construir ambientes de aprendizagem prazerosos e promotores do conhecimento científico.

Faz-se necessário provocar mudança das práticas pedagógicas com mais pesquisa e ciência efetiva e aprendizado significativo, a este respeito, Pedro Demo (2016) fala no vídeo *Educar pela Pesquisa*, que o professor não precisa ser um profissional da pesquisa, mas precisa ser, "como profissional da educação, um pesquisador". Um professor pesquisador estimula um estudante pesquisador, durante suas aulas a pesquisa estará presente, perpetuando a disseminação da cultura cientifica na comunidade em desenvolvimento e constante transformação.

Faz-se necessário incentivar as crianças a ler, principalmente na sala aula com os livros paradidáticos disponíveis na biblioteca da escola, e agregar a esta leitura o ensino da ciência, aproveitando o conteúdo apresentado pelos livros e a partir deles extrair a ciência de suas histórias. A leitura nas escolas é de suma importância para despertar nas crianças interesse pela leitura e escrita, essa também é uma das funções dos livros paradidáticos. Aliar a leitura e ciências enriquece nas crianças o entendimento e quiçá desperta seus interesses tanto pela leitura quanto para ciências, gerando o desenvolvimento de processos cognitivos e de conhecimento científico.

A leitura é uma viagem fantástica ao mundo do conhecimento,

onde só você que lê tem a oportunidade de transcender.

Simone Helen Drumond Ischkanian

Essa viagem pode tornar-se mais interessante e atrativa para às crianças na escola quando agregado leitura nos livros paradidáticos e as metodologias ativas, utilizando-se dos meios que as metodologias nos proporcionam nas aulas seja de qualquer disciplina, matéria que tenhamos no conteúdo escolar. Pois em qualquer matéria da escola é possível utilizarmos dos livros paradidáticos para o ensino das ciências, e das metodologias ativas podemos extrair a sala de aula invertida onde o conhecimento prévio fica a cargo do estudante, otimizando o tempo da aprendizagem, onde após o estudante ser apresentado ao tema/conteúdo da aula este pesquisa nos livros que inclusive o professor pode sugerir ou apresentar os da biblioteca da escola como leitura relacionada ao que será discutido nas aulas seguintes. Professor pode também com os livros paradidáticos trabalhar com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, onde extrai do livro o que tem a ser tratado e resolvido em uma sociedade, seja no bairro, na escola, na cidade.

Trazemos aqui sugestões aos professores na utilização das metodologias ativas aliadas ao livro paradidático, para a partir dele trazer o conhecimento científico para as crianças no ensino fundamental I, rompendo as barreiras para o conhecimento científico e as visões simplistas sobre ensino de ciências (Assis e Teixeira, 2003, p. 1).

Essas barreiras, iniciamos rompendo com as crianças desde a educação infantil, quando apresentamos a elas a ludicidade pelos brinquedos que elas manipulam, olham, veem suas formas, seus funcionamentos e deles extraem brincadeiras que a divertem e aprendem um novo mundo, seja de cores, de formas e texturas.

Com as crianças do ensino fundamental, apresentamos os livros, onde vão conhecer o novo mundo em suas leituras, de imaginação, de descobertas, de aprendizados do mundo que as cerca, agregando em tudo isso a ciência.

Aprender ciência com os livros paradidáticos

Acredita-se na possibilidade de aprendizagem de ciência pelos livros paradidáticos, que podem ser uma ferramenta didática a favor do professor contribuindo para os estudantes de forma reflexiva e critica ao meio em que vive, principalmente quando os livros apresentados contém história que as relacionam com o meio em que vivem, com suas Histórias de vida, com o que as rodeiam, para tanto precisamos de uma adequação nas aulas, nas práticas pedagógicas, que os professores não se utilizem apenas dos livros didáticos e das atividades que neles são sugeridas, mas buscar com a utilização das metodologias ativas alternativas para as suas aulas, enriquecendo assim as aulas, através da leitura, que é tão importante na vida do estudante, para torná-lo um leitor, interessado em livros e pesquisas.

O professor ao utilizar a prática da leitura em sala de aula deve estar atento às interpretações dos textos de leitura de cada um de seus alunos, pois, sabemos que a leitura de um livro pode ter várias interpretações, dependendo da História de vida de quem o lê pode ser interpretado inclusive pelas mesmas pessoas de várias formas diferentes dependendo também do momento em que o lê, em que fase de sua vida estar, o que está vivendo naquele momento interfere na interpretação do texto contido no livro.

Por isso a mediação do professor é importante durante as aulas, apresentar aos estudantes os livros, sugerir as leituras em casa para depois trazer para ser discutido em sala de aula, mas estar sempre atento às interpretações de cada um e o que foi extraído de seu texto.

Os livros paradidáticos não seguem uma característica linear em seus conteúdos, segundo Campello e Silva (2018, p.74) a partir de uma referida discussão inicial sobre o tema abordado no texto podem ser gerados ou motivados outros temas incomuns, diferentes, e é nessa abordagem que trazemos o conhecimento cientifico pelos livros paradidáticos utilizando as metodologias ativas.

A metodologia desta pesquisa foi de estudo bibliográfico a partir de um levantamento sobre outras pesquisas relacionadas aos livros paradidáticos para o ensino de ciências em sala de aula, no caso os textos que lemos foi relacionado às disciplinas de física, estatística e matemática, o que nos remete a pensar em estudos utilizando livros paradidáticos de forma multidisciplinar, ou seja, os livros paradidáticos podem ser utilizados por qualquer matéria/disciplina na escola para o ensino de ciência.

No texto Livro paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica Campos e Perin (2021, p. 140), os autores dividem do mesmo pensamento que temos em que os livros paradidáticos além de trazer conteúdos de forma mais aprofundada, incentivam a leitura e podem favorecer aos alunos o gosto pelas ciências, no caso do texto eles referem-se à matemática. A pesquisa relacionada a esse texto teve como objetivo fazer um levantamento dos trabalhos acadêmicos voltados para os livros paradidáticos de estatística na escola básica, pesquisar quantos livros estão disponíveis no mercado, seus objetivos e propósitos e no final da pesquisa propor uma elaboração de um livro paradidático voltado para os conteúdos de estatística. A leitura deste texto trouxe uma contribuição relevante para este trabalho, pois os autores compartilham com mesma ideia no que tange a utilização de livros paradidáticos para o estudo de ciências.

No texto Algumas reflexões sobre a utilização de textos alternativos em aulas de física Assis e Teixeira (2003, p. 5), os autores acreditam que os livros paradidáticos podem trazer grandes contribuições, assim como gerando discussões que permitem aos estudantes, interpretar fenômenos físicos, e não mais "encarar" (termo dos autores) a física de forma fragmentada, relacionando ciência, tecnologia e sociedade, criar hábito de leitura, aumentar o nível de consciência e subsidiar a reflexão crítica relativa aos problemas científicos, sociais e tecnológicos.

Diante do que foi apresentado nesses dois textos, percebemos que os livros paradidáticos é um aporte de conhecimento e estudos para as crianças do ensino fundamental, e que podemos ao utilizá-lo em sala de aula agregar, conforme citado pelos autores, problemas de caráter social, econômico, tecnológicos, científicos, despertando em nossas crianças cidadãos críticos e atentos ás questões relacionadas à natureza e o meio ambiente.

Trazemos também em uma pesquisa do trabalho de mestrado com os professores de uma escola pública de Manaus-Amazonas o que falaram a respeito do uso de livros paradidáticos na sala de aula:

- Você acha que poderíamos explorar o conhecimento comum e aliar ao conhecimento científico na sala de aula, utilizando os livros paradidáticos?

100% dos professores responderam que sim.

Mas no decorrer da pesquisa percebemos que nem todos utilizam e as respostas foi a mais variada possível, como segue:

- *Porque nunca tive formação continuada para isso*
- *A dificuldade em relação à leitura e interpretação por problemas de aprendizagem na leitura.*
- *Falta do material para uso individual*
- *Falta de conhecimento*

Diante das respostas dos professores percebemos que se trata da questão de mudança nas práticas pedagógicas como citado anteriormente neste texto, além do interesse dos professores e oferta de formação continuada para eles, a seguir apresentaremos título de livros e a sinopse de suas histórias os quais estão disponíveis na biblioteca da escola onde realizamos a pesquisa, ricos em conteúdos para serem levados para sala de aula.

- Livro *O Pássaro do sol* (2018) – trata de calor, do fogo, do céu conta a história das pessoas em busca do fogo. Com este livro em sala de aula os professores podem se utilizar da interdisciplinaridade, utilizando da geografia, da ciência, da química, da geografia, além da língua portuguesa. Metodologias ativas a serem utilizadas em rotação por estações de aprendizagem, aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas. Claro, direcionadas para a série de cada criança.

- Livro *Pé de Uva, mão de menino* (2018) – Conta história de dois irmãos com desejos diferentes que brincavam nos vinhedos na casa dos tataravôs imigrantes italianos que firmaram raízes no sul do Brasil. Este livro trata de diversidades de informações sobre gastronomia regional, imigração, colheita de uvas, vocabulário regional, onde o professor pode trabalhar também a

interdisciplinaridade com as metodologias ativas, visto ser um livro rico de informações onde podemos falar de várias comidas, vocabulários, hábitos das regiões do Brasil.

- Livro *A borboleta amarela* (2021) – Este livro fala sobre o passeio da borboleta por entre as janelas e mostra a leveza do seu movimento que faz transparecer ciclos da vida e o mistério da transformação de todos os seres, da metamorfose, tempo para tudo, inicio e fim de tudo na natureza, no planeta e muito rico em poesia. Com este livro pode-se trabalhar o movimento do corpo com a criança, a motricidade do corpo, ciência, língua portuguesa, educação física, novamente utilizamos da interdisciplinaridade e metodologias ativas como a gamificação, e aprendizagem baseada em equipes.

Os livros nos trazem uma gama de possibilidades como aporte para se trabalhar em sala de aula, alinhado as metodologias ativas, onde podemos tornar as aulas, o aprendizado mais atrativo e significativo para as crianças em sala de aula.

Considerações finais

Prover uma aprendizagem significativa é de suma importância para que as crianças não tenham um aprendizado desconectado com seu interesse, e não se torne apenas um conteúdo decorado, efêmero, desinteressado pelo aluno e que não despertou nenhuma disposição para o estudo e aprendizagem.

Nossa proposta neste trabalho é apresentar os livros paradidáticos disponíveis nas bibliotecas das escolas, assim como realizamos uma pesquisa para investigarmos com os professores a utilizam desses livros oferecidos pelas escolas e a disposição para seu manuseio, e percebido pela pesquisa na maior parte do tempo ficam esquecidos nas prateleiras das bibliotecas das escolas, no entanto, trazem ricos conhecimentos para as aulas, sabendo o professor utiliza-los nos momentos de leituras, inclusive em todas as disciplinas do currículo escolar.

E, a partir dessas leituras e com a proposta das metodologias ativas para um ensino, estudo e aprendizagem mais dinâmicos com o protagonismo dos estudantes na sua aprendizagem, acreditamos que coseguiremos atingir os objetivos na formação de leitores e cidadãos mais consciente na sociedade, pois como foi dito no decorrer deste texto os livros paradidáticos podem contribuir para consolidar conhecimento científico em sala de aula.

As crianças são enérgicas e buscam o conhecimento de forma rápida e atrativa, então cabe à escola, aos professores, ao currículo escolar, buscar metodologia que atraem cada vez mais o interesse das crianças para a escola, para a leitura, para o aprendizado e para o conhecimento científico.

Na pesquisa elaborada com os professores das escolas, como bem mostramos no texto, demonstra que nem todos os professores têm conhecimento relacionado à utilização dos livros paradidáticos, mostrando a importância de mais pesquisas relacionadas a este instrumento pedagógico como aporte para os professores e inserindo conhecimento de forma lúdica para os estudantes do ensino fundamental I.

Esperamos aqui ter contribuído um pouco para a reflexão de didática, metodologias e práticas pedagógicas a serem utilizadas na sala de aula, na escola, com as crianças do ensino fundamental I. E que possamos junto com livros paradidáticos despertar o conhecimento científico aos nossos estudantes e torná-los leitores assíduos para no futuro termos pesquisadores críticos, autônomos e atuantes na sociedade, pois acreditamos que os livros paradidáticos podem trazer grandes contribuições, facilitando a compreensão de conceitos científicos dentro do contexto interdisciplinar.

Referências bibliográficas

Asse, R. (2018). Pé de Uva, Mão de Menino. Criadeira de livros.

Assis, A., & Teixeira, O. P. B. (2003). *Algumas reflexões sobre a utilização de textos alternativos em aulas de Física*. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Bauru, SP. https://fep.if.usp.br/~profis%20/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL029.pdf

Campello, B. S., & Silva, E. V. (2018). *Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático*. *Biblioteca Escolar em Revista*, (v. 6),. p. 64-80.

https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430/147738

Campos, C. R., & Perin, A. P. (2021). *Livro Paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica.* Educ. Matem. Pesq., (v.23), p. 140-170. https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/53638/pdf

Demo, **P. (2016).** *Educar pela pesquisa*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IRhoBE_ZrC0.

Farias, E. (2021). *A borboleta Amarela*. (1ª edição). Valer.

Fraga, M. (2018). *O Pássaro do Sol.* Girafinha.

Ischkanian. Simone H. D., (2021). Blogspot. *A leitura é uma viagem fantástica.* http://simonehelendrumond.blogspot.com/2021/04/a-leitura-e-uma-viagem-fantastica-ao.html

Moran, J. M. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian.

http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

Studart, N. (2019). *Inovando a Ensinagem de Física com Metodologias Ativas***.** Brasília. Instituto de Física - Universidade de Brasília. Revista do Professor de Física, v. 3, n. 3, p. 1-24. https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/28857/29303

ACTIVE METHODOLOGIES: A PROPOSAL BASED ON THE USE OF PARADIDATIC BOOKS FOR TEACHING SCIENCE IN ELEMENTARY EDUCATION I

Abstract

The traditional teaching model is no longer attractive to this new generation in their learning, where everything is very dynamic, the justification for using textbooks is the various possibilities of teaching science to children through this instrument and the scarce supply of knowledge studies on the subject, with the aim of motivating students to learn in a meaningful way, to learn by understanding, rationalizing and analyzing the content taught, in this work we used the methodology of qualitative research of a bibliographic nature, in which we sought to obtain a result that will contribute to expanding the supply of scientifically systematized knowledge with paradidactic books through active methodologies in elementary school I. In order to awaken critical and autonomous citizens in their learning.

Keywords: Paradidactic; Science Teaching; Active Methodologies.

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS, BEM-ESTAR EMOCIONAL E AUTOESTIMA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Emília Martins[9]

Rosina Fernandes[10]

Cristina Ferreira[27]

Francisco Mendes[27]

Resumo

A qualidade dos cuidados parentais assume-se crucial no desenvolvimento emocional infantil. Realizou-se um estudo exploratório da relação entre estilos educativos parentais (rejeição, suporte emocional e controlo) e dimensões da QV (bem-estar emocional e autoestima), numa amostra de conveniência de 30 crianças/adolescentes. Dados recolhidos com o KID e KIDDO-KINDL e o EMBU-A e C e tratados no SPSS 27 permitem destacar, na subamostra crianças: rejeição negativamente correlacionada com a autoestima (r_s=-.582, p=.011 pai e r_s=-.509, p=.026 mãe) e bem-estar emocional (r_s=-.597 p=.009 pai e r_s=-.715, p=.001 mãe); impacto negativo da rejeição na QV (r_s=-.688, p=.002 pai e r_s=-.806, p=.000 mãe), esta última correlacionada com o suporte

[9]Técnica Superior de Educação Social, Portugal.

[10] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e CI&DEI, Portugal.

emocional (r_s=.480, p=.044 pai e r_s=.611, p=.005 mãe). Programas de Educação Parental assumem relevo.

Palavras-chave: estilos parentais; bem-estar emocional; autoestima; crianças/adolescentes.

Introdução

A qualidade dos cuidados parentais tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança (Ulferts, 2020). Entre as tarefas que compõem a função parental, educar os filhos é, provavelmente, a mais complexa. O processo educativo apoia-se em determinados valores que pais e mães adotam e assumem. Ao conjunto de estratégias que utilizam para alcançarem o que desejam para os seus filhos, denomina-se práticas educativas parentais (Bem & Wagner, 2006; Gaspar & Matos, 2017). Todavia, apesar da preocupação crescente com as funções parentais, cada vez mais assistimos a receios de pais/mães sobre o risco de errar no exercício da função de educar (Kamers, 2006). Os estilos educativos parentais (EEP) são determinantes na vida e desenvolvimento das crianças, pois podem ser importantes preditores do comportamento ao longo do crescimento até à idade adulta e, futuramente, enquanto pais/mães (Soares, 2012). Apresentam, por isso, uma relação estreita com muitas outras variáveis do comportamento humano, onde se inclui e destaca o impacto na qualidade de vida (QV), um constructo complexo que inclui o bem-estar físico, emocional, autoestima, relação com amigos, família e escola (Cai et al., 2021).

Neste estudo pretendeu-se explorar a relação entre estilos educativos parentais (rejeição, suporte emocional e controlo – do pai e da mãe) e dimensões da QV (bem-estar emocional e autoestima), em crianças/adolescentes. Partiu-se do pressuposto, evidenciado na literatura, de que a qualidade dos cuidados parentais assume um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança (Bee, 2017; Garcia & Santiago, 2017). A confirmar-se, espera-se evidenciar a importância da educação para a parentalidade, bem como a necessidade de promover a formação de técnicos na implementação dos programas de Educação Parental já existentes e aferidos para a população portuguesa (Marques et al., 2017).

O enquadramento inicial da temática serve de suporte ao estudo a apresentar, bem como à discussão dos resultados e implicações decorrentes. As conclusões respeitarão a prudência necessária face às limitações identificadas.

Estilos e práticas parentais

A família tem um papel essencial no desenvolvimento da criança, nomeadamente no âmbito da transmissão de valores, crenças e princípios, estabelecendo ainda normas e regras de comportamento, em paralelo com diferentes subsistemas a quem estão reservadas funções específicas, todas vitais para o seu desenvolvimento. Segundo Pannilage (2017), é a primeira instituição social no assegurar do bem-estar e proteção dos seus membros. O subsistema parental, com origem no nascimento dos filhos, desempenha funções educativas, de proteção, de socialização e desenvolvimento das gerações mais novas; tarefa guiada pelos valores e costumes do contexto sócio-histórico-cultural de pertença, determinantes nas imagens da criança ideal e influenciadores dos objetivos da educação (Estlein & Theiss, 2020). Educar uma criança é uma tarefa difícil e desafiante. Ferrari (2015) refere que pais/mães têm um papel crucial na educação dos seus filhos, enquanto responsáveis por legitimar ou excluir conhecimentos e valores adquiridos pelas crianças. Aliás, papel este plasmado no artigo 18º da Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 1990, em que a responsabilidade de educar a criança e assegurar o seu desenvolvimento cabe principalmente aos pais/mães, devendo o Estado ajudá-los a exercer esta responsabilidade.

Os pais/mães assumem diferentes estilos na educação dos filhos. Guerreiro (2013, p.51) define estilo educativo parental como "o conjunto de valores e atitudes dos pais em relação aos seus filhos, no qual estão implicadas as práticas parentais", ou seja, as estratégias utilizadas pelas figuras parentais para incentivar ou suprimir comportamentos do filho, onde se incluem o tom de voz, a linguagem corporal e expressões espontâneas. A preocupação com as práticas parentais decorre da consciência das possíveis consequências psicológicas dos métodos usados na educação de uma criança (Kuppens & Ceulemans, 2019). A literatura tem intensificado a preocupação em estudar formas mais adequadas de pais/mães se relacionarem e educarem os seus filhos (Farzand et al., 2017; National Academies of Sciences, Engineering & Medicine, 2016; Weber et al., 2004). Com efeito, trata-se do estudo dos estilos educativos parentais, focado nos comportamentos dos pais/mães que criam um clima emocional em que se expressam as interações pais/mães-filhos, tendo como base a sua influência em aspetos comportamentais, emocionais e intelectuais dos filhos.

Baumrind, em 1966, num estudo longitudinal com crianças, identificou três principais estilos educativos parentais: (1) autoritário - pais/mães exigentes, duros e rígidos, que valorizam uma obediência absoluta, recorrendo a medidas punitivas, para que a criança se comporte e aceite o que eles entendem por correto; (2) permissivo – pais/mães que evitam o uso do poder, fazem poucas exigências a nível da responsabilidade e comportamento da criança, permitindo-lhe regular as suas próprias atividades, sendo vistos como recurso para satisfazer os desejos da criança, agem de forma não punitiva e não servem como modelo a imitar; e (3) autoritativo ou democrático – pais/mães que valorizam a obediência, mas também a autonomia, exercendo um controlo consistente perante divergências e conflitos, sem recurso a restrições excessivas, aplicam e explicam regras, sempre reconhecendo o interesse da criança. Mais tarde, Maccobi e Martin (1983) subdividiram o estilo educativo permissivo, em negligente e indulgente. No primeiro, os pais/mães estão centrados nos seus próprios interesses, demonstram escasso envolvimento com a tarefa de socialização do filho e tendem a responder apenas às suas necessidades básicas. Segundo Guerreiro (2013), refere-se a uma ausência de supervisão e interesse por parte dos pais/mães em relação à vida do filho, sem exigência de responsabilidade nem encorajamento à independência. No segundo, os pais/mães não estabelecem regras nem limites, sendo extremamente tolerantes e permitindo que a criança comande o seu comportamento. São afetivos e comunicativos, mas satisfazem apenas as vontades da criança. Na perspetiva de Weber et al. (2004), as famílias negligentes são englobadas no estudo sobre estilos educativos parentais, contudo destaca-se a diferença entre estilo negligente e negligência abusiva, constituindo esta última uma forma de maltrato referente à "privação crónica da satisfação das necessidades básicas de higiene, alimentação, afeto, educação, saúde e vigilância da criança, que pode pôr em causa o crescimento e o desenvolvimento normais" (Rodrigues, 2008, p. 35).

Risco e proteção nas práticas parentais

A família pode ser vista tanto como fator de risco como de proteção. É considerada fator de risco quando, entre outros aspetos, é disfuncional, com ausência de suporte sócio - familiar, relações conflituosas, ou disciplina demasiado rígida e autoritária (Al Ubaidi, 2017). A evidência científica (Fallon et al., 2018; The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, 2021), destaca as boas competências parentais, a boa rede de suporte familiar e social e a organização familiar (com regras e controlo da criança), como fatores protetores, na medida em que apoiam e favorecem o desenvolvimento individual e social e podem remover ou minorar o impacto dos fatores de risco. Nesse sentido, o estilo educativo autoritativo/democrático revela-se como o mais

benéfico para o desenvolvimento social, intelectual, moral e emocional da criança, associado a níveis mais elevados de maturidade, assertividade, autonomia e responsabilidade social, bem como maior sucesso escolar e social (Granja & Mota, 2018).

Vafaeenejad et al. (2019) referenciam que as práticas parentais, na medida em que refletem conceções pessoais acerca da criança e dos aspetos relativos à sua educação e desenvolvimento, são determinadas por vários fatores. Ulferts (2020) acrescenta que as famílias em risco psicossocial se encontram economicamente mais vulneráveis, frequentemente com poucas competências parentais associadas a oportunidades condicionadas. Porém, não circunscreve à vulnerabilidade económica o desempenho das funções parentais que podem desencadear práticas parentais de risco, destacando-se ainda o *stress*, isolamento social, baixo nível de instrução, baixa autoestima, falta de autocontrolo, entre outros. Hoffman, já em 1975, propõe duas categorias de práticas parentais: as indutivas e as coercivas. As primeiras caracterizam-se pela indicação à criança das consequências do seu comportamento, favorecendo a interiorização de padrões morais e a compreensão dos motivos que justificam a necessidade de mudança de comportamento. Por sua vez, as segundas apelam à punição física, às ameaças, à privação de afetos e impedem a criança de compreender as implicações do seu comportamento, baseando-se num controlo sancionado. Posteriormente, em 2003, Ceballos e Rodrigo apresentam quatro estilos de práticas parentais de risco: (1) a disciplina incoerente, onde os pais/mães assumem uma pauta inconsistente nas intervenções educativas, demonstrando falta de consistência nas atuações, com desacordo entre os progenitores que cedem muito facilmente às pressões e alteram de forma imprevisível as suas expectativas e reações, premiando assim comportamentos desajustados; (2) a disciplina colérica ou explosiva, que utiliza estratégias punitivas (bater, ameaçar e gritar), levando a criança a responder de modo desafiante ou atacante e constatando-se a presença de episódios conflituosos entre pais/mães e filhos, onde aqueles utilizam o castigo e as humilhações (ex. maus tratos infantis), com implicações negativas sérias nos vários níveis de funcionamento do indivíduo (social, emocional, comportamental e cognitivo); (3) a disciplina com pouca implicação e supervisão, que se refere a pais/mães sem preocupação com a educação dos filhos, nem interesse em controlar e supervisionar as suas tarefas, desconhecendo assim o tipo de atividades que executam, o grupo de amigos ou o desempenho escolar; e, finalmente, (4) a disciplina rígida e inflexível, que está associada a estratégias desajustadas à idade, estilo de comportamento ou tipo de problema implicado na situação do conflito, sem recurso à negociação, havendo um ajustamento de intensidade da disciplina à gravidade do comportamento.

É relevante lembrar que na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 1990, está reconhecido, no artigo 27, que a criança tem direito a um nível de vida adequado

ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. Gaspar e Matos (2008) referem que identificar crianças em risco de um nível baixo de bem-estar é, principalmente, importante para os mais novos, uma vez que as crianças são frequentemente incapazes de se proteger de condições de vida desfavoráveis. Deste modo, a avaliação da qualidade de vida nas crianças e adolescentes é fundamental para identificar grupos que estão em risco.

Variáveis sociodemográficas e estilos parentais

A complexidade dos estilos educativos e práticas parentais tem sido, igualmente, explorada pela investigação, ao nível de eventuais influências de variáveis diversas, para além das socioeconómicas já referidas, como é o caso das de natureza sociodemográfica (idade, género dos filhos, ordem na fratria, entre outras) (Hadjicharalambous & Demetriou, 2020).

Apesar de nem sempre existir uma relação entre o género da criança e os estilos educativos parentais, alguns fatores podem promover diferenças significativas nos estilos parentais em função do género, como por exemplo, o tipo de relação que as meninas e os meninos têm com a mãe ou com o pai, o progenitor de maior identificação, as expectativas que pais/mães têm face ao sexo do seu bebé e a comunicação que é estabelecida entre ambos (Sampaio, 2007; Vyas & Bano, 2016). De acordo com Gomes (2010), as mulheres autopercecionam-se como mais permissivas relativamente aos homens, enquanto estes percecionam as mulheres como mais autoritativas. Com efeito, no que se refere ao género das figuras parentais como preditor dos estilos parentais adotados, pelo pai e pela mãe, estudos (Garcia & Guzman, 2017) apontam alguma consistência que decorre de expectativas sociais relacionadas com os papeis de género (ex. mãe mais carinhosas e pais mais disciplinadores, o que se traduz em mães com estilo indulgente e pais com estilo autoritário ou autoritativo como mais prevalentes em lares mais tradicionais). Contudo, segundo estes autores, verificam-se especificidades de natureza cultural que merecem atenção, atendendo a que a parentalidade não decorre apenas de papeis de género, mas de fatores que ultrapassam a díade pais/mães-filhos e marido-mulher.

No que respeita à idade, alguns estudos demonstram que as crianças mais velhas são sujeitas a mais tarefas promotoras de autonomia e a menos práticas punitivas (Benedetto & Ingrassia, 2017). No mesmo sentido, Soares e Almeida (2011) relatam um estudo de De Goede et al., em 2009, em que os dados revelaram que, no decorrer da adolescência, a relação pais/mães-filhos se torna mais igualitária, percecionando-se um menor controlo e autoridade parental. De acordo com os autores, também a perceção do suporte parental por parte dos jovens parece sofrer a influência da idade.

Grigorenko e Sternberg (2000, cit. por Arsénio, 2012) e, mais tarde, Bastaits et al. (2014) verificaram que homens divorciados, comparativamente aos casados, adotam com mais frequência estilos parentais do tipo negligente e permissivo. Verificaram, também, que os pais/mães coabitantes não casados, não são tão supervisores dos filhos como os casados, por isso, são menos autoritários, apresentando um estilo parental mais permissivo e negligente. Gomes (2010) conclui que os pais/mães divorciados/separados avaliam mais o outro como autoritário e apresentam mais o estilo autoritário do que os pais/mães casados, enquanto estes últimos avaliam mais o outro como autoritativo. Anderson (2014) aponta que crianças que nascem em famílias de pais/mães casados têm menos probabilidade de experienciar situações de instabilidade familiar, em relação às que nascem em famílias de pais/mães não casados. Todavia, constata-se a necessidade de robustecer estas evidências a partir de estudos de revisão e revisão sistemática, com recurso a meta-análise, ainda lacunares na literatura.

A escolaridade também se apresenta como variável de relevo neste âmbito. Gomes (2010) conclui que pais/mães com nível de escolaridade inferior (7-9 anos de estudo) mostram-se menos autoritativos e avaliam o estilo parental do outro como mais autoritário, do que os pais/mães com um nível de escolaridade superior.

Papel da educação parental na mudança de comportamentos parentais

A associação entre estilos e modelos educativos parentais e o desenvolvimento infantil legitima e reforça a importância da intervenção junto dos pais/mães ou cuidadores para promoção das competências parentais (Ulferts, 2020). O progressivo interesse/preocupação com o valor e desenvolvimento das crianças tem-se alargado a vítimas de maus-tratos ou discriminações, com necessidades educativas especiais, institucionalizadas, etc. (Reis, 2009). O caso do maltrato infantil assume um papel decisivo no âmbito da proteção à infância, constituindo por isso uma preocupação social. A maioria das intervenções propostas (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2022) assenta no apoio familiar e parental, no pressuposto de que mudanças na parentalidade poderão atenuar os motivos na base desta preocupação. Com efeito, os programas de educação parental têm assumido importância na capacitação de pais/mães, através da promoção de estratégias parentais positivas (Spruijt et al., 2019). Em última análise, o apoio prestado aos pais, através destes programas de intervenção ou aconselhamento, tem como objetivo responder às necessidades específicas da educação, promoção do bem-estar e desenvolvimento das crianças e dos jovens (Child Welfare Information Gateway, 2019; Lima et al., 2010). O corolário deste reconhecimento vê-se plasmado no nº 1 do

artigo 41º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 142/ 2015, de 8 de setembro, segunda alteração à Lei n.º 147/ 99, de 1 de setembro, "Quando sejam aplicadas as medidas previstas nos artigos 39º e 40º, os pais ou os familiares a quem a criança ou o jovem sejam entregues podem beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais".

Parentalidade, qualidade de vida e bem-estar

Como vimos, a parentalidade está ligada à experiência de se tornar pai/mãe e refere-se aos papéis e funções parentais (Levesque et al., 2020), tratando-se do conjunto de tarefas que os pais/mães executam para facilitar o desenvolvimento dos seus filhos a nível físico, psicológico e social (Soenens et al., 2017). Refere-se às ações encetadas pelas figuras parentais (pais/mães ou substitutos), junto dos filhos, no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade (Cruz, 2005). Se os pais/mães souberem exercer positivamente as suas funções, é muito provável que a criança ou jovem se desenvolva de uma forma saudável, pois cabe aos pais proporcionar cuidados e atenção regular às suas crianças. Com efeito, a família é o mais importante contexto interpessoal para o desenvolvimento humano, tendo as relações familiares uma influência significativa sobre o desenvolvimento, qualidade de vida e bem-estar da criança (Chen et al., 2017).

A qualidade de vida é definida por alguns autores como sinónimo de saúde, enquanto outros consideram este conceito mais abrangente, incluindo outras dimensões (Post, 2014). De uma forma geral, "a qualidade de vida é uma condição eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental" (Minayo et al., 2000, p.8). Um conceito em estreita ligação com o de qualidade de vida é o de bem-estar, que inclui a dimensão física, emocional e social. A noção de bem-estar é subjetiva, cada pessoa é diferente e tem necessidades distintas, o que é bom para uns, pode não ser para outros. Gasper (2004, p.2) menciona que "bem-estar se refere ao estado dos indivíduos que estão bem". O bem-estar das crianças é hoje uma preocupação constante no discurso público e em debates políticos por todo o mundo.

Guevara et al. (2021) referem que existe uma relação entre os fatores familiares e a saúde, qualidade de vida e bem-estar, das crianças e dos adolescentes, pois aspetos do funcionamento ou

disfuncionamento familiar podem ter um impacto significativo nestas dimensões. Contextos escolares e amigos são, igualmente, importantes, no desenvolvimento das crianças e jovens, influenciando assim a sua qualidade de vida e bem-estar (Holder & Coleman, 2015). Os estudos no âmbito do bem-estar em crianças são recentes e devem focar-se, também, na relação entre as variáveis intrapessoais (ex.: autoconceito, autoestima) e as sociodemográficas (género, idade e estatuto socioeconómico), sendo que estas últimas tendem a contribuir apenas moderadamente para o bem-estar (Gregory et al., 2021).

As práticas educativas utilizadas pelos pais/mães, como suporte emocional, interesse, gestão de conflitos ou restrição de autonomia, influenciam o comportamento da criança/adolescente que, por sua vez, irá influenciar a sua autoestima (Pérez-Fuentes et al., 2019). Com efeito, a funcionalidade familiar pode ajudar a construir sentimentos de competência e valor que irão contribuir para uma autoestima positiva (Dias, 2013; Krauss et al., 2020), essencial para o desenvolvimento das crianças, no âmbito do bem-estar e qualidade de vida. É através da aceitação, disciplina, saber ouvir e estabelecer limites no comportamento, que os pais participam na construção de uma forte autoestima, sendo esta um importante contributo para as crianças enfrentarem desafios, resistirem à frustração e se proporem à realização de tarefas (El-Keshky & Samak, 2017; Lucca, 2004). As estratégias de *coping*, a orientação positiva para a vida, o suporte social, o autoconceito e a educação parental, são fatores de relevo que influenciam a qualidade de vida em crianças e adolescentes (Gaspar et al., 2006; Guevara et al., 2021).

O estilo parental autoritativo/democrático é aquele que apresenta, nos estudos publicados, as médias mais elevadas de otimismo nas crianças/adolescentes, contrariamente ao negligente (Özpehriz, 2020). Com efeito, as crianças que vêm os seus pais/mães como exigentes e responsáveis, são aquelas que mostram mais otimismo. Esta relação pode explicar-se pelo facto dos pais/mães autoritativos saberem definir limites e regras como também compreender os filhos, explicando os porquês e envolvendo-se nas suas vidas, ensinando assim quais são as regras e limites para obter sucesso (Sarwar, 2016; Weber et al., 2003). Bowlby (1973) aponta que um ambiente familiar que seja caracterizado por um controlo ou superproteção em excesso, está associado a diversos problemas, como a ansiedade. Aliás, Platt et al. (2016) referem que, quando a família apresenta um envolvimento negativo, aumenta o nível de ansiedade dos filhos. Estas famílias normalmente são compostas por pais/mães controladores e dominadores impondo orientações parentais aos filhos, os quais, por sua vez, se sentem culpados quando não conseguem. Por outro lado, um estilo educativo parental caraterizado por afeto e suporte tornará mais provável que a criança se relacione com uma vinculação segura, associada a um estilo parental onde existe sensibilidade, afeto, responsividade e suporte às necessidades da criança.

Como vimos, a parentalidade apresenta um impacto de relevo em variáveis relacionadas com a qualidade de vida e bem-estar, como o otimismo, a ansiedade, a vinculação, entre outras. Dias (2013) mostra-nos que maior suporte emocional, tanto da mãe como do pai, se associa a melhor perceção da qualidade de vida no domínio psicológico dos filhos, o mesmo acontecendo entre o suporte emocional da mãe e o domínio físico da qualidade de vida. Por outro lado, maior sobre proteção do pai implica menor perceção da qualidade de vida no domínio físico dos filhos. Morris et al. (2017) evidenciam, também, a influência dos estilos educativos parentais nas emoções dos filhos. Olaimat et al. (2018) salientam que pais/mães que ignoram frequentemente os filhos, executam uma disciplina rigorosa e estabelecem má comunicação, irão desenvolver neles menores índices de inteligência emocional, com repercussões na eficácia da resposta aos problemas, desde idades precoces. Na medida em que a inteligência emocional permite sobrevalorizar os aspetos positivos, estabelecer um equilíbrio entre a tolerância e a exigência, reconhecer, exprimir e controlar sentimentos e emoções, bem como cultivar a autoestima, a motivação e o interesse pelos outros, está positivamente relacionada com a qualidade de vida e bem-estar nos mais jovens (Wapano, 2021).

Método

Os autores utilizaram uma metodologia quantitativa não experimental (estudo exploratório), com uma amostra de conveniência. Não obstante a importância das metodologias qualitativas no estudo da temática em apreço, pareceu-nos pertinente, numa dimensão exploratória, apreciar aspetos de natureza comum permitidos por estudos quantitativos, designadamente as relações entre os estilos educativos parentais e dimensões da qualidade de vida. O tratamento dos dados foi efetuado no SPSS 27, com recurso a estatística descritiva e inferencial ($p \leq .05$) não paramétrica (testes de Mann-Whitney e *Rho* de Spearman), atendendo às características da amostra e variáveis em estudo. Efetuou-se uma análise prévia do índice de fiabilidade (alfa de *Cronbach*) para todas as escalas utilizadas.

Participantes

Participaram 30 crianças/adolescentes da região Centro, 57% do género feminino, com idade média de 10.37±3.12 anos, resultante de duas subamostras selecionadas por conveniência (7-12 e 13-16 anos).

Instrumentos

As versões portuguesas (Ferreira et al., 2006) do KID-KINDL (crianças) e KIDDO-KINDL (adolescentes) permitiram avaliar o bem-estar emocional e a autoestima, enquanto componentes da qualidade de vida relacionada com a saúde. Estes instrumentos possibilitam, ainda, a avaliação de mais quatro dimensões: bem-estar físico, autoestima, família, amigos e escola. As pontuações totais e por subescala são apresentadas numa escala de orientação positiva de 0 (pior qualidade de vida) a 100 (melhor). Cada subescala inclui quatro itens respondidos numa escala de Likert de 1 a 5 (1- nunca, 2 - raramente, 3- às vezes, 4 - frequentemente e 5 - sempre). Nos estudos originais, estes instrumentos apresentaram boas características de validade e fidelidade (Ferreira et al., 2006), com valores de alfa de *Cronbach* de .82 (crianças) e .81 (adolescentes).

O Egna Minnen Bertraffande Uppfostran - Children version (EMBU-C) e o Egna Minnen Bertraffande Uppfostran - Adolescent version (EMBU-A), versões portuguesas de Canavarro e Pereira (2007) e Lacerda (2005), respetivamente, avaliam perceções de crianças e adolescentes sobre os estilos educativos dos seus progenitores. A versão para as crianças inclui 32 itens (respondidos em relação ao pai e à mãe), avaliados numa escala tipo Likert de quatro pontos ("não, nunca" a "sim, sempre"), organizados em três dimensões: i) suporte emocional (14 itens) – disponibilidade afetiva e física dos pais/mães, comunicação de afetos e comportamentos que manifestam aceitação da criança, incluindo práticas parentais que encorajam o filho a sentir-se bem na presença dos pais/mães, reforçando a ideia de que é valorizado como pessoa, através de aprovação, encorajamento, ajuda, compreensão, expressão verbal e física, de amor e carinho; ii) rejeição (8 itens) – hostilidade física e verbal e comportamentos de rejeição, incluindo comportamentos parentais que visam modificar o comportamento dos filhos que, por sua vez, se sentem pressionados a comportarem-se de acordo com o desejo dos pais/mães; e iii) tentativa de controlo (10 itens) – comportamentos que têm por objetivo o controlo do comportamento da criança, adesão do comportamento da criança às expectativas dos pais/mães, com recurso até a estratégias de indução de culpa e comportamentos de sobreproteção. A versão para adolescentes tem 48 itens, também organizados em 3 dimensões, as duas primeiras iguais ao EMBU-C, sendo que a terceira se refere à sobreproteção (definida por Conceição (2012) como proteção excessiva em relação a experiências indutoras de *stress* e adversidade). Os estudos dos autores evidenciam boas qualidades psicométricas destes dois instrumentos, incluindo coeficientes de *Cronbach* entre .62 e .85, para o EMBU-C e entre .73 e .94, para o EMBU-A.

Os valores de alfa de *Cronbach* encontrados nesta amostra consideram-se satisfatórios e próximos dos obtidos na aferição para a população portuguesa (Tabela 1), à exceção do EMBU-A, ainda que Lacerda (2005) se tenha referido a variações entre .24 e .92.

Tabela 1. Valor de fiabilidade (alfa de *Cronbach*) - para as escalas utilizadas.

Escala	Alfa de Cronbach	Nº. itens
KID-KINDL/KIDDO-KINDL	.78	24
EMBU-C	.81	32
EMBU-A	.39	48

Fonte: própria.

Procedimento

A utilização dos instrumentos teve a autorização dos autores, e a recolha de dados obedeceu à assinatura do consentimento informado por parte dos encarregados de educação, assegurando-se, desta forma, os cuidados éticos inerentes a qualquer processo de investigação. As crianças/adolescentes preencheram os instrumentos com o apoio dos investigadores, num processo que ocorreu em momento pré-pandemia.

Resultados e discussão

Na amostra global, no que respeita às dimensões do KID-KINDL (crianças) e KIDDO-KINDL (adolescentes), verificaram-se níveis adequados de bem-estar emocional (17.53±2.47) e autoestima (14.40±4.15), atendendo a um máximo de 20 pontos da escala (Tabela 2), destacando-se, contudo, melhores resultados no grupo de crianças, à semelhança de outros estudos (Ferreira et al., 2006; Magalhães, 2012). Assim sendo, trata-se de uma amostra em que estão presentes condições estruturantes da qualidade de vida e bem-estar, eventualmente alicerçadas numa parentalidade positiva.

Tabela 2. Estatística descritiva – Bem-estar emocional e Autoestima, por grupo etário

		N	Mín.	Máx.	M	DP
7-12 anos	Bem-estar emocional	20	12	20	18.00	2.59
	Autoestima	20	10	20	16.20	3.15
l3-16 anos	Bem-estar emocional	10	13	20	16.60	2.01

Autoestima	10	5	15	10.80	3.61

Fonte: própria.

No que se refere aos estilos parentais, no grupo de crianças registaram-se resultados mais elevados nas três dimensões que integram o EMBU-C (suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo), por parte das mães (Tabela 3). Nos adolescentes (EMBU-A) verificou-se, igualmente, superioridade nos valores relativos às mães, exceto no suporte emocional (Tabela 4). Resultados semelhantes, superiores nas mães, foram encontrados por Gomes (2019), nomeadamente no que se refere aos estilos autoritário e permissivo. Com efeito, parece subsistir um importante efeito dos papéis de género que culturalmente ainda vigoram (Garcia & Guzman, 2017), onde as mães assumem preponderância nos cuidados com as crianças. Na adolescência, maior autonomia relativamente às mães favorece o protagonismo dos pais nas perceções sobre o suporte emocional.

Tabela 3. Estatística descritiva – EMBU-C.

	N	Mín.	Máx.	M	DP
Suporte emocional (pai)	18	14	54	45.16	9.83
Rejeição (pai)	18	8	20	11.83	3.24
Tentativa de controlo (pai)	18	10	34	24.55	5.69
Suporte emocional (mãe)	19	35	54	47.47	5.36
Rejeição (mãe)	19	9	20	12.42	3.28
Tentativa de controlo (mãe)	19	21	36	27.00	4.38

Fonte: própria.

Tabela 4. Estatística descritiva – EMBU-A.

	N	Mín.	Máx.	M	DP
Suporte emocional (pai)	10	17	66	31.60	16.76
Rejeição (pai)	10	10	20	15.10	3.07
Sobreproteção (pai)	10	10	25	17.40	4.85
Suporte emocional (mãe)	10	19	52	26.40	10.54
Rejeição (mãe)	10	38	44	41.40	2.11
Sobreproteção (mãe)	10	18	32	23.50	5.03

Fonte: própria.

A rejeição mostrou-se negativamente correlacionada com a autoestima (r_s=-.582, p=.011 pai e r_s=-.509, p=.026 mãe) e com o bem-estar emocional (r_s=-.597 p=.009 pai e r_s=-.715, p=.001 mãe) das crianças, tal como Reboredo (2019), sendo que o suporte emocional da mãe se revelou significativo nesta última (r_s=.464, p=.045). Aliás, o papel das mães no suporte emocional é evidente em vários estudos, destacando-se o de Ravindran et al. (2017) que reporta evidência do seu efeito no bem-estar emocional das crianças. Destaca-se o impacto negativo da rejeição na QV (r_s=-.688, p=.002 pai e r_s=-.806, p=.000 mãe), das crianças (em linha com os resultados de Khaleque et al., em 2019), positivamente correlacionada com o suporte emocional (r_s=.480, p=.044 pai e r_s=.611, p=.005 mãe). Não se verificaram correlações significativas nos adolescentes, que apresentaram, contudo, níveis inferiores de autoestima, por contraste com o grupo de crianças (p=.000). Com efeito a adolescência é uma etapa caracterizada por inúmeras alterações físicas e socioemocionais com impacto na autoestima, incluindo os efeitos da satisfação com a imagem corporal (Ajmal & Qurat-Ul-Ain, 2019), entre outras variáveis que não se revelam significativas em fases mais precoces do desenvolvimento.

Conclusões

Este estudo realça níveis adequados de bem-estar emocional entre os participantes, mas melhores resultados no grupo de crianças, que também se superiorizam aos adolescentes em termos de autoestima. As mães apresentam um papel de destaque no que respeita à influência dos estilos parentais. Com efeito, a metodologia quantitativa revelou-se fundamental na identificação de padrões que sustentam uma intervenção diferenciada, na medida em que permitiu distinguir autoperceções de crianças e jovens sobre os estilos parentais.

Sendo o exercício da parentalidade uma tarefa complexa, é fundamental que os pais/mães potenciem as suas competências e promovam práticas educativas parentais positivas. Para além da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e saúde, é também importante que os pais/mães proporcionem aos seus filhos o contacto com um mundo físico e social seguro e que satisfaçam, igualmente, as necessidades de afeto e confiança, promovendo assim a sua qualidade de vida e bem-estar (Silva & Esteves, 2012).

Destaca-se o papel da educação parental na promoção do desenvolvimento emocional, mas é importante desenvolver esforços que impliquem pais e mães, atenuando barreiras culturais ainda enraizadas no que respeita à hipervalorização do papel das mães (Santos et al., 2022). É, igualmente, importante, não descurar a atenção nos adolescentes, cujos níveis de bem-estar emocional e autoestima poderão estar mais afetados pelos desafios desenvolvimentais

relacionados com aumento da vulnerabilidade ao sofrimento nos jovens (Ramos, 2017), ao mesmo tempo que os pais/mães podem diminuir níveis de vigilância e preocupação fundados numa maior autonomia percecionada (Benedetto & Ingrassia, 2017), mas necessária. Em Portugal, existem Programas de Educação Parental validados e aferidos, bastando intensificar a formação de técnicos que os possam implementar, nomeadamente em contexto escolar. Este estudo merece aprofundamento com uma amostra mais alargada, por forma a consolidar os resultados e explorar outras dimensões de relevo, ainda que em linha de continuidade com trabalhos nacionais e internacionais de natureza quantitativa e amostras com maior expressão.

Referências bibliográficas

Ajmal, A., & Qurat-Ul-Ain. (2019). The impact of body image on self-esteem in adolescents. *Clinical and Counselling Psychology Review, 1*. https://doi.org/10.32350/ccpr.11.04

Al Ubaidi, B. A. (2017). Cost of growing up in dysfunctional family. *Journal of Family Medicine and Disease Prevention*, *3*(3), 059. https://doi.org/10.23937/2469-5793/1510059

Anderson J. (2014). The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce. *The Linacre Quarterly*, *81*(4), 378–387. https://doi.org/10.1179/0024363914Z.00000000087

Arsénio, C. (2012). *Paternidade na infância: Envolvimento paterno e estilos parentais educativos em pais de crianças em idade escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8180/1/ulfpie043206_tm.pdf

Bastaits, K., Ponnet, K., Van Peer, C., & Mortelmans, D. (2014). The parenting of divorced fathers and their predictors. *Journal of Social and Personal Relationships*, *32*, 1-23. https://doi.org/10.1177/0265407514541070

Baumrind, D. (1996). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37*(4), 887-907. http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf

Bee, M. A. (2017). *The relationship between parenting styles and self-esteem for successive generations*. http://scholarworks.bellarmine.edu/ugrad_theses/19

Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo, 11,* (1), 63-71. https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100008

Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2017). *Parental Self-efficacy in Promoting Children Care and Parenting Quality.* IntechOpen Book. https://doi.org/10.5772/intechopen.68933

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: Separation: anxiety and anger.* Basic Books.

Cai, T., Verze, P., & Johansen, T. (2021). The quality of life definition: Where are we going? *Uro*, *1*, 14–22. https://doi.org/10.3390/uro1010003

Canavarro, M., & Pereira, A. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica, 24*(2), 193 – 210. http://www.aidep.org/03_ridep/R24/R2410.pdf

Ceballos E., & Rodrigo, M. J. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coord.), *Familia y desarrollo humano* (4a ed.) (pp. 225-244). Alianza Editorial.

Chen, E., Brody, G. H., & Miller, G. E. (2017). Childhood close family relationships and health. The *American Psychologist, 72*(6), 555–566. https://doi.org/10.1037/amp0000067

Child Welfare Information Gateway. (2019). *Parent education to strengthen families and reduce the risk of maltreatment.* U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. https://www.childwelfare.gov/pubpdfs/parented.pdf

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2022). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ*. https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+da+Atividade+das+CPCJ+do+ano+2021/aba29f21-787d-41fc-8ee8-76d5efa82855

Conceição, L. (2012). *Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes* [Dissertação de mestrado, ISMT]. Repositório do ISNT. http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/276/1/Tese%20mestrado.pdf

Cruz, O. (2005). *Parentalidade.* Quarteto.

De Goede, I. H.A., Branje, S. J.T., & Meeus, W. H.J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence, 32*(5), 1105–1123. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002

Dias, A. (2013). *Práticas educativas parentais: Influência no desempenho académico, qualidade de vida e autoestima de estudantes do ensino secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/153/2/TMPS%2013.pdf

Estlein, R., & Theiss, J. (2020). Responsiveness and control in marital and parental communication: Exploring interdependent relationships across family subsystems, *Journal of Family Studies*. https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1773294

Fallon, B., Filippelli, J., Joh-Carnella, N., Milne, E., & Carradine, J. (2018). Promoting protective factors in environments of risk for young children: An organizing framework for practice, policy, and sesearch. *Gender and the Genome*, 96–110. https://doi.org/10.1177/2470289718820843

Farzand, M., Çerkez, Y., & Çavuşoğlu, Ç. (2017). Empirical studies on parenting styles: A trend analysis. *International Journal of Educational Sciences*, *19*, 152–158. https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1393959

Ferrari, J. (2015). *Papel dos pais na educação: A dimensão emocional da formação.* http://www.brasilescola.com/psicologia/papel-dos-pais-na-educacao.htm

Ferreira, P., Almeida, M., Pisco, M., & Cavalheiro, L. (2006). Qualidade de vida de crianças e adolescentes. Adaptação cultural e validação da versão portuguesa do KINDL. *Acta Pediátrica Portuguesa, 37*(4), 125-44. http://actapediatrica.spp.pt/article/view/4790/3593

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (UNICEF). (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança.* https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/

Garcia, A., & Guzman, M. (2017). Parenting styles, gender differences in. In K. Nadal (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Psychology and Gender* (pp. 1276-1278). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15436.31364

Garcia, Q. P., & Santiago, A.B. (2017). Parenting styles as correlates to self-esteem of underprivileged adolescents: Basis for a proposed parenting skills program. *International Journal of Advanced Education and Research, 2*(5), 27- 35.

Gaspar, T., & Matos, M. (2008). Q*ualidade de vida em crianças e adolescentes - Versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen-52.* http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Qualidade.de.Vida.KIDSCREEN.pdf

Gaspar, T., & Matos, M. (2017). Parenting practices: Parent's perception of the impact in children psychological wellbeing. *Journal of Family Medicine, 1*(1), 1008-1014. https://www.researchgate.net/publication/321624728_Parenting_Practices_Parent's_Perception_of_the_Impact_in_Children_Psychological_Wellbeing

Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, J., & Leal, I. (2006). Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 2*(2), 47-60. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180856872006000200005&script=sci_arttext

Gasper, D. (2007). Human well-being: Concepts and conceptualizations. In M. McGillivray (Ed.), *Human well-being. Studies in development economics and Policy*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230625600_2

Gomes, C. (2019). Ajustamento conjugal, estilos parentais e ajustamento da criança [Dissertação de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa]. Repositório da UAL. https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/4280/1/Ajustamento%20Conjugal%20Estilos%20Parentais%20e%20Ajustamento%20da%20Crian%c3%a7a.pdf

Gomes, M. (2010). *(Des)Complexificando os estilos parentais – com pais casados e pais divorciados/separados* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade do Algarve. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2499/1/ulfp035810_tm.pdf

Granja, M., & Mota, C. (2018). Estilos parentais, adaptação académica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Análise Psicológica*, *3*(XXXVI), 311-326**.**

Gregory, T., Sincovich, A., Brushe, M., Finlay-Jones. A., Collier, L. R., Grace, B., Sechague, Monroy N., & Brinkman, S. A. (2021). Basic epidemiology of wellbeing among children and adolescents: A cross-sectional population level study. *Population Health,* 26(15), e-100907. doi: 10.1016/j.ssmph.2021.100907

Guerreiro, A. (2013). *O papel das práticas parentais no desenvolvimento e no bem-estar subjetivo da criança* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3693/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana%20Guerreiro.pdf

Guevara, R. M., Moral-García, J. E., Urchaga, J. D., & López-García, S. (2021). Relevant Factors in Adolescent Well-Being: Family and Parental Relationships. I*nternational journal of environmental research and public health*, *18*(14), 7666. https://doi.org/10.3390/ijerph18147666

Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2020). The relationship between parents' demographic factors and parenting styles: Effects on children's psychological adjustment. *Psychology Research*, *10*(4), 125–139. https://doi.org/10.17265/2159-5542/2020.04.001

Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, *11*, 228-239.

Holder, M., & Coleman, B. (2015). Children's friendships and positive well-being. *Friendship and Happiness: Across The Life-Span and Cultures*, 81–94. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_5

Kamers, M. (2006). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Estilos Clinicos, 11*(2), 108-125. 1http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v11n21/v11n21a08.pdf

Khaleque, A., Uddin, M., Hossain, K., Siddique, N., & Shirin, A. (2019). Perceived parental acceptance–rejection in childhood predict psychological adjustment and rejection sensitivity in adulthood. *Psychological Studies, 64*. https://doi.org/10.1007/s12646-019-00508-z

Krauss, S., Orth, U., & Robins, R. (2020). Family environment and self-esteem development: A longitudinal study from age 10 to 16. *Journal of Personality and Social Psychology, 119*, 457–478. https://doi.org/10.1037/pspp0000263

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(1), 168–181. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x

Lacerda, M. I. M. C. (2005). A perceção das práticas parentais pelos adolescentes: Implicações na perceção de controlo e nas estratégias de coping [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/726/3/17427_Tese_Finalissima.pdf

Lawrenz, P., Zeni, L., Arnoud, T, Foschiera, L., & Habigzang, L. (2020). Estilos, práticas ou habilidades parentais: Como diferenciá-los? *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *16*(1), 2-9. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20200002

Levesque, S., Bisson, V., Charton, L., & Fernet, M. (2020). Parenting and relational well-being during the transition to parenthood: Challenges for first-time parents. *Journal of Child and Family Studies*, *29*, 1938–1956. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01727-z

Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, A., Gaspar, M., & Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental.* http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3496&m=PDF

Lucca, E. (2004). *Habilidade social: Uma questão de qualidade de vida*. http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0224.pdf

Maccobi, E., & Martin, J. (1983). *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development.* Wiley Ed.

Magalhães, B. (2012). *Avaliação das práticas educativas parentais em famílias negligentes e/ou abusivas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22523/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20pr%C3%A1ticas%20educativas%20parentais%20em%20fam%C3%ADlias%20negl.pdf

Marques, T., Pereira, A., & Barros, L. (2017, agosto 3-6). *Preliminary evaluation of the ACT Raising Safe Kids Program in Portugal*. 125th American Psychological Association Annual Convention, Universidade de Lisboa.

Minayo, M., Hartz, Z., & Buss, P. (2000). Qualidade de vida e saúde: Um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, *5*(1), 7-18. http://www.scielosp.org/pdf/csc/v5n1/7075.pdf

Morris, A., Criss, M., Silk, J., & Houltberg, B. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 0*(0), 1-6. https://thethrivecenter.org/wp-content/uploads/2018/08/The-Impact-of-Parenting-on-Emotion-Regulation-During-Childhood-Adolescence-Houltberg.pdf

National Academies of Sciences, Engineering & Medicine. (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8.* The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/21868

Olaimat, A., Adheisat, M., & Alomyan, H. (2018). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, *190*, 1–11. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479403

Özpehriz, H. S. (2020). Positive prevention theory: The investigation of parenting styles as a predictor of optimism. *Research on Education and Psychology*, *4*(1), 114-132. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1168002

Pannilage, U. (2017). Impact of family on children's wellbeing. *Journal of Sociology and Social Work*, *5*(1), https://doi.org/149-158.10.15640/jssw.v5n1a15

Pérez-Fuentes, M., Molero Jurado, M. D. M., Jurado, M., Jesús, J., Linares, G., Fátima, N., Oropesa Ruiz, N. F., Márquez, S., & Saracostti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction, and the role of self-esteem in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*. https://doi.org/10.3390/ijerph16204045

Platt, R., Williams, S. R., & Ginsburg, G. S. (2016). Stressful Life Events and Child Anxiety: Examining Parent and Child Mediators. *Child psychiatry and human development, 47*(1), 23–34. https://doi.org/10.1007/s10578-015-0540-4

Post, M. W. (2014). Definitions of quality of life: What has happened and how to move on. *Topics in spinal cord injury rehabilitation, 20*(3), 167–180. https://doi.org/10.1310/sci2003-167

Ramos, M. (2017). *Autoestima, autocompaixão e bem-estar psicológico na adolescência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32861/1/ulfpie049132_tm.pdf

Ravindran, N., McElwain, N., Berry, D., & Kramer, L. (2017). Mothers' dispositional distress reactivity as a predictor of maternal support following momentary fluctuations in children's aversive behavior. *Developmental Psychology*, https://doi.org/10.1037/dev0000418

Reboredo, A. (2019). A relação entre a aceitação/rejeição parental, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico do adolescente [Dissertação de Mestrado, ISPA]. Repositório do ISPA. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7472/1/TES%20REBO-1.pdf

Reis, V. (2009). *Crianças e jovens em risco: Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco*. https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/11781/1/tese%20versao%20reformulada%20final2.pdf

Rodrigues, S. (2008). *Impacto da vitimação infantil: Avaliação do ajustamento global em crianças maltratadas* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/22425/4/DiseertaoMestradopdf.pdf

Sampaio, I. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, *17*(2), 144-152. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n2/15.pdf

Santos, C., Silva, J., Faria, J., Santos, J., Teixeira, M., & Batista, N. (2022). Reflexões sobre envolvimento paterno na educação infantil brasileira: Revisão narrativa de literatura. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, *26*(1), 80-92. http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2022/PEC2022N1/mobile/index.html#p=2

Sarwar, S. (2016). Influence of parenting style on children's behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, *3*(2), 222-249. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161470.pdf

Silva, A. P., & Esteves, J. (2012). *Parentalidade positiva*. Cesis – Centro de Estudos para a Intervenção Social.

Soares, S. (2012). *Estilos parentais: Percepções entre pais e filhos* [Dissertação de Mestrado, ISPA]. Repositório do ISPA. http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2586/1/14064.pdf

Soares, D., & Almeida, L. (2011). *Percepção dos estilos educativos parentais: Sua variação ao longo da adolescência* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15346/1/Percep%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estilos%20educativos%20parentais_sua%20varia%C3%A7%C3%A3o%20ao%20longo%20da%20adolesc%C3%AAncia.pdf

Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In L. Wehmeyer, T. D. Little, S. J. Lopez, K. A. Shogren, & R. Ryan (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 171-187). Springer.

Spruijt, A., Dekker, M., Ziermans, T., & Swaab, H. (2019). Educating parents to improve parent–child interactions: Fostering the development of attentional control and executive functioning. *British Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1111/bjep.12312

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2021). *Identifying and Ranking Risk and Protective Factors: A Brief Guide*. https://alliancecpha.org/en/system/tdf/library/attachments/identifying_risk_and_protective_factors_a_brief_guide.pdf?file=1&type=node&id=44641

Ulferts, H. (2020). *Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development.* OECD Education Working Papers No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en

Vafaeenejad, Z., Elyasi, F., Moosazadeh, M., & Shahhosseini, Z. (2019). Psychological factors contributing to parenting styles: A systematic review. *F1000Research*, 7, 906. https://doi.org/10.12688/f1000research.14978.2

Vyas, K., & Bano, S. (2016). Child's Gender and Parenting Styles. *Delhi Psychiatry Journal, 19*, 289-293. https://www.researchgate.net/publication/311970977_Child's_Gender_and_Parenting_Styles

Wapano, M. R. (2021). Emotional Intelligence and Mental Health among Adolescents. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *05*, 467–481. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2021.5528

Weber, L., Brandenburg, O., & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF, 8*(1), 71-79. http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n1/v8n1a10.pdf

Weber, L., Prado, P., Viezzer, A., & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 323-331. http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf

Nota final: artigo do trabalho original de Ferreira, C. (2016). *Estilos parentais e qualidade de vida em crianças e jovens* [Projeto Final de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório do IPV. https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4495

PARENTAL EDUCATIONAL STYLES, EMOTIONAL WELL-BEING AND SELF-ESTEEM IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract

The quality of parental care is crucial for children's emotional development. An exploratory study of the relationship between parenting styles (rejection, emotional support and control) and dimensions of QoL (emotional well-being and self-esteem) was carried out in a convenience sample of 30 children/adolescents. Data collected with KID and KIDDO-KINDL and EMBU-A and C and processed in SPSS 27 allow highlighting, in the children subsample: rejection negatively correlated with self-esteem (rs=-.582, p=.011 father and rs=- .509, p=.026 mother) and emotional well-being (rs=-.597 p=.009 father and rs=-.715, p=.001 mother); negative impact of rejection on QL (rs=-.688, p=.002 father and rs=-.806, p=.000 mother), the latter correlated with emotional support (rs=.480, p=.044 father and rs=.611, p=.005 mother). Parental Education Programs assume prominence.

Keywords: parenting styles; emotional well-being; self esteem; children/adolescents.

ENSINO DA CIÊNCIA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR:

PORQUÊ?

Diana Pedrosa[11]

José Carlos Morais[12]

Resumo

Abordamos o ensino das ciências em educação pré-escolar, a relevância e significância do tema para alunos e professores desse nível de ensino. O estudo realizado segue uma metodologia de investigação-ação e partiu dos seguintes desafios: aproximar as crianças da comunidade científica, motivando-as para aprender ciência. As variáveis estudadas foram: interesse; envolvimento; discurso e uso de termos; aplicação prática. A partir das respostas dos alunos elaboraram-se atividades, mediu-se o envolvimento, observaram-se e trataram-se os dados. Os

[11] ISPGAYA

[12] CEOS.PP; ISPGAYA

resultados obtidos sugerem que o ensino das ciências é benéfico e de fácil aplicabilidade, quando parte de assuntos quotidianos. Permite que as crianças desenvolvam aspetos matemáticos, linguísticos e de conhecimento do mundo.

Palavras-chave: educação pré-escolar; literacia científica; investigação-ação; desenvolvimento; cultura

Introdução

Neste artigo serão referidos alguns dos contributos do ensino das ciências em contexto de aula do ensino pré-escolar, entendendo-se os temas científicos como acessíveis aos alunos da faixa etária compreendida entre os 3 e os 5/6 anos.

Note-se que o presente artigo foi produzido partindo de uma dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo título é Ciência e conceções científicas na infância, da autoria de Pedrosa (2015).

Atualmente a educação pré-escolar é encarado como um contexto privilegiado de socialização, um espaço de desenvolvimento onde a criança pode interagir com situações e vivências do seu quotidiano, facilitadoras de aprendizagens no domínio das ciências (Martins et. al, 2009). Por este motivo não existe um currículo para a educação pré-escolar, mas sim as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) que constituem linhas orientadoras para a intervenção educativa dos educadores de infância. Aí estão indicadas: a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade e a intencionalidade educativas.

As áreas de conteúdo enunciadas nesse documento são as seguintes: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação, que compreende os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, da linguagem e abordagem à escrita e da matemática, que é encarada como outra forma de linguagem, e a Área de Conhecimento do Mundo. Essas áreas curriculares são definidas como "âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer" (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

A área de Conhecimento do Mundo, aspeto sobre o qual se debruçou o estudo, "enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê" (Ministério da Educação, 1997, p. 79) e é encarada como uma sensibilização às ciências, que pode estar relacionada com a exploração do meio próximo, mas que aponta "para a introdução de aspetos

relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia" (p.80). Logo, os educadores devem partir das preconceções/conhecimentos das crianças e da sua curiosidade natural para articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios, proporcionando assim oportunidades de aprendizagem que lhes permitam dar sentido ao mundo à sua volta.

É de salientar que a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 disponibilizou orientações facilitadoras da gestão do currículo da educação pré-escolar, na qual já é indicada a inclusão das ciências experimentais no conjunto de estratégias de desenvolvimento do currículo a constarem no Projeto Curricular de Turma (Martins et. al., 2009).

Martins et. al. (2007) referem que a Educação em Ciências deve ser vista, primeiramente, como promotora da literacia científica. Tal conceito pode ser definido como uma "ampla compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da atividade científica e da natureza do conhecimento científico" (Harlen cit. por Martins et. al., 2007, p. 19).

Portanto é fundamental uma consciencialização por parte dos educadores e seus formadores de que se deve partir de factos do quotidiano para o ensino das ciências, para que os alunos construam a sua literacia científica. Para isso acontecer, deve existir uma (re)construção de novos saberes didáticos e mudança das suas práticas didático-pedagógicas ao nível do ensino das ciências experimentais, com foco no desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.

Martins et. al. (2009) mencionam que apesar de existirem indicações para a exploração das ciências experimentais em educação pré-escolar, muitas vezes é evitada a exploração de conceitos por serem considerados muito complexos para crianças em idade pré-escolar. Contudo, há estudos que têm vindo a demonstrar o contrário, defendendo que as crianças para além de alargarem conhecimentos científicos alargam o seu vocabulário (Martins et. al., 2009). Assim sendo, a abordagem às ciências em educação pré-escolar é pertinente.

Segundo, Santos et. al. (2014) as salas de jardim-de-infância em Portugal apresentam uma qualidade média para a promoção da literacia científica das crianças, sendo mais amigas da matemática que das ciências; cerca de 40% das salas de jardim-de-infância não têm uma área das Ciências; a Geologia e a Química são os conteúdos menos abordados pelos educadores de infância, juntamente com a Meteorologia, a Física, a Biologia e a História.

Para reverter tal situação deve-se utilizar metodologias de ensino, baseadas na experimentação e na investigação de acontecimentos do quotidiano, uma vez que são uma forma

eficaz para a promoção de literacia científica, sobretudo para desenvolver a confiança das crianças para lidarem com as questões científicas do dia-a-dia.

Como questões de investigação delinearam-se as seguintes: Será possível aproximar as crianças da comunidade científica e também do jardim-de-infância? Como desmistificar a «ciência»? Qual a Valorização/Aplicabilidade do saber científico?

Método

Como método de estudo escolheu-se a investigação-ação pelo facto desse método consistir na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (Bodgan & Biklen, 1994).

Conforme os autores Cortesão & Stoer (1997, p.11), a produção de conhecimento poderá ocorrer na ação educativa, se o professor agir como investigador, com base numa atividade de permanente questionamento aos diferentes níveis de significado do que está a fazer, com base na ação que desenvolve com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos, no processo de investigação-ação.

Para isso, há um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que Latorre (2003) divide em três categorias: as técnicas baseadas na observação; as técnicas baseadas na conversação; a análise de documentos.

Dessas técnicas as usadas no estudo foram:

1. A análise de documentos oficiais (legislação, documentos do Ministério da educação, artigos de revistas, planificações, entre outros) e pessoais (diário de bordo).

2. Observação não participante.

3. Entrevistas individuais (que se enquadra nas técnicas baseadas na conversação) porque, sendo um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.

4. A observação participante (técnica baseada na observação), que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.

5. O diário de bordo (técnica baseada na observação) é uma técnica que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o

investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.

6. A fotografia é uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de provada conduta humana com características retrospetivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.

7. O vídeo é também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo.

8. A gravação áudio também se revela de muita utilidade neste tipo de investigação, pois permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos. No caso do professor, por exemplo, as gravações áudio possibilitam-lhe analisar com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, ajudando-o no ato de reflexão sobre a sua prática letiva.

Discussão

Como ponto de partida para a investigação tomou-se o facto da sala de atividades do grupo de crianças que constituía a amostra ser pouco amiga das ciências, pois não tinha um canto dedicado ao tema. Um outro contributo a investigação foi o facto de as crianças levarem consigo para a sala de atividades materiais científico/tecnológicos, como por exemplo: telemóvel, tablet, PlayStation Portable e discutirem sobre como funcionam esses materiais e referirem o nome e caraterísticas das personagens dos jogos.

O facto de o grupo revelar sensibilidade para a biologia também contribuiu para o trabalho de campo, pois os alunos gostavam muito de animais e nos seus diálogos mencionavam caraterísticas dos mesmos, como por exemplo o tigre tem dentes afiados, come carne, é perigoso e vive na selva. Os alunos também solicitavam à educadora para colocar caracóis em frascos para observação, a educadora não permitia e dizia-lhes que os animais tinham de ser livres se não morriam. As crianças revelavam, igualmente, sensibilidade para a meteorologia, pois sem que alguém as ajudasse comentavam sempre o estado do tempo, como por exemplo: "- Hoje está sol! (…)"; "- Eu não queria, mas acho que vai chover, porque no céu há nuvens escuras (…)" "- É bom chover assim rega as batatas que o meu pai semeou! (…)"

Acrescente-se, ainda, que as crianças também possuíam algumas noções de físico-química, pois foi possível escutar-se de uma das crianças o seguinte: "- O teu carro não anda,

porque a pilha já não tem mais força para lhe dar, agora se queres que ele ande deixa o comando e empurra-o."

Sendo todos os conceitos supracitados recolhidos de uma espécie de observação não participante e que se relacionam com ciência optou-se pela realização de uma entrevista semiaberta a cerca de metade das crianças do grupo, como forma de verificar quais as suas conceções sobre o que é a ciência e o que com ela se relaciona.

Nessa entrevista fizeram-se as seguintes questões a cada uma das crianças (de forma individual):

- Sabes o que é a ciência?
- Sabes/conheces algum cientista?
- Sabes o que é uma experiência?
- Gostavas de saber e fazer experiências?
- Achas que as experiências são boas para as pessoas?

Após a recolha dos dados e tratamento dos mesmos pôde-se comprovar que a maioria das crianças não souberam definir o que é a ciência. Porém, têm noções de que está relacionada com cientistas e experiências, também têm a ideia de que através das experiências aprendemos mais e de que os cientistas são pessoas com um grande aporte de conhecimentos.

Importa referir que as crianças definiram os conceitos, conforme as experiências do seu quotidiano, umas viram na televisão, outras aprenderam e viram com os pais experiências e, ainda, outras brincam às escolas/cientistas a verem as estrelas. De um modo muito geral e partindo de factos do quotidiano das crianças que constituíram a amostra pensou-se que o mais oportuno a trabalhar com as crianças seriam experiências que envolvessem água (flutua ou afunda) para lhes explicar as propriedades dos materiais. Atividades de observação usando objetos como a lupa e o microscópio. Experiências de misturar substâncias, como por exemplo misturar água com açúcar, café, etc.

Também se abordaram aspetos da astronomia, como por exemplo falar dos planetas do sistema solar, explicar que o sol é uma estrela e que os planetas giram à sua volta. Realizar experiências com plantas e aninais, de modo a trabalharem-se conteúdos da biologia.

Em jeito de conclusão, com a investigação pretendeu-se trabalhar conteúdos da área curricular de Conhecimento do Mundo, mais precisamente na área das ciências. Portanto, as atividades desenvolvidas foram dentro desse tema e indo de encontro dos interesses das crianças, uma vez que a metodologia adotada foi a investigação-ação.

A metodologia do estudo foi sobretudo qualitativa e os dados foram recolhidos de um modo bastante descritivo. Portanto o tratamento de dados foi feito através de um inventário de palavras-chave (associadas ao tema das ciências), bem como de ideias e afinidade ao tema do estudo, visto que de acordo com Bardin (1991), podem-se utilizar palavras e frases como indicadores.

Então, verificou-se que antes da ação/exploração do tema através das atividades a maioria dos alunos já revelava interesse/motivação pelo tema em estudo. Todavia, esse interesse/motivação talvez se devesse à curiosidade em saber do que se tratava. Depois a ação (atividades) todas as crianças mantinham-se motivadas e interessadas pelo tema, pensou-se que isso se devesse ao facto de as atividades realizadas terem sido variadas e bastante didáticas.

Também antes da ação as crianças revelavam pouca afinidade ao tema, ou seja, não davam grande importância à ciência no quotidiano bem como à atividade científica. Mas, após a aplicação do projeto a afinidade ao tema cresceu expressivamente, porque os alunos já referiam que a ciência era importante nas suas vidas, referiam a importância dos cientistas para a sociedade e até referiam que quando fossem crescidos gostariam de ser cientistas.

Em suma, através da ação (atividades dirigidas no âmbito das ciências) constatou-se um grande crescimento/ diversificação vocabular de conceitos relacionados com o tema em estudo, tendo, em alguns dos casos, triplicado o n.º de palavras relacionadas com o tema em estudo. Ou seja, aumentou-se a literacia científica dos indivíduos que constituíam a amostra.

Conclusões

A realização do estudo demonstrou que é possível formar e/ou alterar ideias científicas em crianças do ensino pré-escolar, através da aplicação de atividades que promovam o conhecimento científico. Também se demonstrou que é possível ensinar conceitos científicos com algum rigor a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos.

Com a aplicação do estudo o cumpriu-se esse dever de sensibilizar as crianças para o conhecimento científico e, ainda, aproximar as crianças da comunidade científica através das atividades, já que se "transportou" ciência e tudo o que a ela está associado para a sala de atividades da amostra. Também se conseguiu desmistificar a ciência, mostrando à amostra que a ciência está ao acesso de qualquer um, pois com alguns utensílios e produtos da nossa cozinha podemos fazer ciência.

Com a investigação realizada propuseram-se e dinamizaram-se atividades ativas, diversificadas, integradoras e socializadoras e capazes de desenvolver nos alunos alguns conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para a sua inserção na sociedade.

Assume-se que o trabalho experimental é o pilar da educação científica, pois as atividades sobre ciências e o seu ensino devem ser de caráter experimental e não teórico. Por isso, na investigação-ação concretizada a grande maioria das atividades foram experiências, pois assim as crianças podiam aprender ao manipular os objetos e assim "aprender fazendo e observando". Atualmente verifica-se que o conhecimento científico se "coisificou", visto que com ele, através da participação em concursos televisivos (por exemplo) podemos ganhar eletrodomésticos, viagens, carros, entre outros. Logo, os educadores devem estar sensíveis para tal facto e aliar os media ao ensino das ciências.

O ensino das ciências deve ser feito através de uma abordagem transversal, na qual se dê grande valorização às atividades experimentais como contexto privilegiado para o desenvolvimento de outras áreas curriculares. E, na investigação provou-se ser concretizável. É nos contextos sociais, nas relações e interações com os outros que a criança vai construindo o conhecimento de si mesma, do mundo e dos valores.

Logo, pode-se afirmar que a ciência surge como um eixo integrador que mobiliza e enriquece outras áreas e domínios curriculares. A investigação permitiu demonstrar que trabalhar o tema "ciências" da área curricular de Conhecimento do Mundo proporcionou um trabalho multi e interdisciplinar, na medida em que com esse tema se trabalharam as várias áreas curriculares e domínios para além da área de Conhecimento do Mundo. Por exemplo, trabalharam-se aspetos da área curricular de Formação Pessoal e Social (normas de conduta e cidadania); da área curricular de Expressão e Comunicação, principalmente do domínio da matemática – contagem de quantidades; formação de conjuntos…; o domínio da abordagem à leitura e escrita – realização de registos das experiências, aprendizagem de novos vocábulos; o domínio da expressão plástica – desenho das experiências; os domínios da expressão motora e dramática - jogo simbólico (imaginar ser um cientista no cantinho dos cientistas dramatizando, jogos, etc.).

Com a aplicação do estudo verificou-se que embora a abordagem às ciências esteja presente nas Orientações curriculares para a educação pré-escolar tem sido uma área pouco privilegiada nas instituições do tipo jardim-de-infância.

Contudo, o meio e as atividades quotidianas, quer sejam na sala ou no recreio do jardim-de-infância proporcionam muitas oportunidades para as crianças aprenderem ciência. O papel do educador deve ser identificar o potencial científico das situações e desenvolvê-lo.

Finalizada a investigação-ação pensou-se que ainda se podiam ter realizado mais atividades promotoras do ensino das ciências, visto que as crianças se mantinham muito interessadas pelo tema. Com a aplicação do estudo supracitado justificou-se a aplicação do ensino da ciência no ensino pré-escolar.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (1991) *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas, 7*, 7-28.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. IEP-Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2008) *Métodos de Investigação em Educação*. Universidade do Minho. disponível em: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm (consult. 30-06-2015)

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, *13* (2), 355-379.

Elliott, J. (2010). Building Educational Theory througg Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research*, 28- 38. Sage.

Harlen, W., & Harlen, W. (1983). Informe final de la reunion de expertos sobre la incorporacion de Ciencia y de Tecnologia en el currículo de la escuela primária. Em W. Harlen (Ed.), *Enseñanza y aprendizage de las ciências*. Morata.

Harlen, W. (1989). Enseñanza y aprendizage de las ciências. Morata.

Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Graó.

Martins I., P., Veiga, M., L., Teixeira, F., Terreiro-Vieira, C., Vieira, R., M., Rodrigues, A., V., & Couceiro, F. (2007) *Educação em Ciências e Ensino Experimental.* Formação de Professores, Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins I., P., Veiga, M., L., Teixeira, F., Terreiro-Vieira, C., Vieira, R., M., Rodrigues, A., V., Couceiro, F. e Pereira, S., J. (2009). Despertar para a Ciência Atividades dos 3 aos 6, Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Editorial do Ministério da Educação.

Pedrosa, D. (2015). Ciência e conceções científicas na infância. Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação Santa Maria. ISPGAYA.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5,* 127-142.

Santos, M., l., Gapar, M., F., & Santos, S., S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-escolar*. Estudos da Fundação. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

TEACHING SCIENCE IN PRE-SCHOOL EDUCATION:

WHY?

We approach the teaching of science in preschool education, the relevance and significance of the theme for students and teachers at this level of education. The study carried out follows an action-research methodology and started from the following challenges: bringing children closer to the scientific community, motivating them to learn science. The variables studied were: interest; involvement; discourse and use of terms; practical application. Based on the students' responses, activities were developed, involvement was measured, data were observed and processed. The results obtained suggest that science teaching is beneficial and easy to apply when starting with everyday matters. It allows children to develop mathematical, linguistic and knowledge aspects of the world.

Keywords: preschool education; scientific literacy; action-research; development; culture

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19: UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN Y MULTIDISCIPLINARIEDAD[13]

Esther Vargas Medina[14]

María del Rosario Ayala-Moreno[15]

Blanca Alicia Romero Martín[16]

Francisco A. Enríquez Torres[17]

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos[18]

[13] Destinatarios: directivos, docentes y personal administrativo de instituciones educativas.

[14]Mtra. en Ciencias, Ph.D.C en Psicología, (Vicerrectoría de Investigación-ULSA), esther.vargas@lasalle.mx;

[15] Dra. en Ciencias Quimicobiológicas, (Vicerrectoría de Investigación-ULSA), rosario.ayala@lasalle.mx;

[16] Mtra. en Ciencias de la Educación, Universidad La Salle Cancún, Planeación, planeacion@lasallecancun.edu.mx;

[17] Mtro. en Docencia Universitaria y en Investigación y Desarrollo Educativo, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle Ciudad de México, francisco.enriquez@lasalle.mx;

[18] Dr. en Educación, Universidad Federal de Rondônia, Porto Velho, Brasil, mendes.guilherme234@gmail.com;

Alma Rosa Hernández Mondragón[19]

Resumen

A partir de que la OMS reconoce que mundialmente enfrentamos una pandemia por SARS-COV-2, los impactos fueron inmediatos; en la educación, la suspensión de clases afectó a más de 115 millones de alumnos. Se diseñó, instrumentó y evaluó una propuesta de intervención que brindó información y estrategias de prevención/actuación para la protección de la salud de población escolar y favorecer el sano retorno a la presencialidad. Sustentado en una encuesta de intereses y necesidades, se realizó un taller con gestores de centros educativos para elaborar un protocolo en este tipo de emergencias. Se muestra la importancia de una gestión directiva diligente, prácticas docentes innovadoras, una cultura de prevención, cuidado y autocuidado; en beneficio de los colectivos con responsabilidad social.

Palabras-clave: emergencia sanitaria; COVID-19; protocolos de emergencias escolares; seguridad de la comunidad escolar; gestión educativa.

Revisión de la literatura

Política y gestión educativa en México

Para cualquier organización a lo largo del tiempo ha sido necesario tener claridad sobre su rumbo, sus funciones, hacia dónde orientar sus servicios, qué pretende lograr, cómo hacerlo, a qué población se dirige, etc. Lo mismo resulta para la sociedad y las distintas instituciones que la conforman, entre estas la Escuela como institución, resultado de una construcción histórico-societal. Una manera de guiar su rumbo es a través de la política educativa, la planeación y gestión de los establecimientos con fines educativos como un derecho y servicio a la comunidad, que se sustenta en un marco normativo, sus bases se encuentran en la ley y, originalmente, en la Constitución Política del Estado Mexicano se establece en el artículo 3° que

[19] Dra. en Educación. (Vicerrectoría de Investigación-ULSA), alma.hernandez@lasalle.mx. Responsable del proyecto "Protocolo de Prevención y Actuación para instituciones educativas de la Ciudad de México, frente a la emergencia sanitaria por el COVID-19"; Grupo de Investigación Desarrollo e Innovación 'Gestión, Liderazgo e Innovación para la Calidad de la Educación, el desarrollo humano, el bienestar e inclusión social. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Liderazgo directivo y docente para la mejora de las instituciones educativas. Colaboración de Dra. Arely Vergara Castellanos (VI-ULSA-FQ); Dra. Azucena Martínez Basila (CIME); Mtro. Pablo Hernández Vignon (ULSA Cancún); Mtro. Juan Ramón Cariño; Ing. Iván Oliva Mota (VF-ULSA); Dra. Adriana Benítez Rico (VI-ULSA-FQ); Lic. Ma. Guadalupe Raphael de Carcer (Maestranda).

> "Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia… El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020, p. 5).

Ahora bien, el primer concepto que alude a la *política educativa* hace referencia a las "Directrices y lineamientos mediante los cuales el Estado regula y orienta el proceso educativo del país. Establece objetivos concretos y metas; plantea estrategias y acciones para alcanzar dichos objetivos y metas, teniendo particular cuidado de programar las acciones no sólo con base en las políticas, programas y metas educativas nacionales, sino también a partir de los logros alcanzados y de los problemas subsistentes en el país" (Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública [DGPP- SEP], 2008, p. 152).

De acuerdo con esta conceptualización, se puede apreciar que la política educativa va más allá, al considerar la importancia de atender los problemas subsistentes en el país, pero agregaríamos que también los que surgen de forma imprevista si consideramos que el contexto en su comportamiento dinámico desencadena problemas emergentes, ante lo cual resulta fundamental brindar opciones para enfrentar eventos inesperados o coyunturales que afectan a los distintos sectores sociales de manera diferenciada, y en especial a la población más vulnerable, entre la que se encuentra el sector infantil, población con necesidades especiales y adultos mayores, tal como se evidencia con el surgimiento e impactos por el COVID-19, clasificada por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, como pandemia (OMS/OPS, 2020).

Por lo que respecta a la *planeación*, se concibe como una herramienta metodológica, para impulsar los cambios necesarios; implica llevar a cabo un proceso que permite plantear y resolver problemas de diversa índole mediante la instrumentación de estrategias apropiadas, dentro de un

sistema determinado y considerando sus relaciones con el propio contexto económico, político, educativo, de salud, etc. (Álvarez, 2006; Moncayo, 2006).

Por su parte, la *Gestión educativa* de acuerdo con Gairín Sallán, se define como una actividad práctica, un saber hacer que incluye una pluralidad de conocimientos y actividades relacionadas con aspectos esenciales del funcionamiento de las organizaciones educativas… (citado en Moncayo, 2006, p. 3), mientras que para Santos Guerra alude a la "…acción consistente en aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles para la consecución de los objetivos previstos." (p. 2).

Frente a la emergencia sanitaria los sistemas y centros educativos y el sector salud se han visto confrontados a grandes desafíos por las implicaciones y medidas que han tenido que implementar para dar continuidad y cumplir con los propósitos que exige el currículo escolar. Por lo anteriormente expuesto, propusimos como objetivos de investigación:

・Reconocer la relevancia de la Gestión Educativa y el papel del protocolo de prevención y actuación en situaciones de emergencia sanitaria, a fin de contar con mecanismos de trabajo colaborativo que beneficie a la comunidad educativa y el entorno familiar y social, para un retorno seguro.
・Abordar la importancia de disponer de protocolos de prevención y acción en los centros educativos, como instrumento de apoyo a la toma de decisiones y propiciar ambientes seguros para la comunidad escolar, frente a la emergencia sanitaria COVID-19. Brindar a directivos, docentes y personal administrativo, estrategias preventivas y de actuación a través de un curso-taller con perspectiva multidisciplinar para la gestión de riesgos sanitarios, a fin de contribuir al retorno seguro en la nueva normalidad a los centros educativos

Causas u origen de las emergencias sanitarias y sus consecuencias.

Las pandemias tienen impactos amplios, complejos y catastróficos, duran mucho tiempo y tienden a repetirse en oleadas subsecuentes de diferente duración, que para el caso del a influenza H1N1, duran aproximadamente entre 6 a 12 semanas cada una en un período de 1 a 2 años (United States Agency International Develpment, [USAID], 2009). Además, la cantidad de personas enfermas y fallecidas suele exceder en gran medida los recursos médicos disponibles y se presenta la escasez de muchos otros recursos (Castañeda & Ramos, 2022). Durante la pandemia, como se prevé en documentos internacionales, la vida diaria cambia drásticamente, y la mayoría de los cambios están directamente relacionados con la pérdida de mano de obra por causa de enfermedad y miedo, escasez de productos básicos, interrupción de servicios básicos y cotidianos, cancelación del transporte público, en este caso cierre de las instancias educativas, entre otros servicios (Padhan &

Prabheesh, 2021; Tadesse & Muluye, 2020, Bakalis et al., 2020). El sistema de sanidad se ve en la dificultad de cubrir la atención de personas enfermas con y sin complicaciones (Baker et al., 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización Panamericana de la Salud/Organización Panamericana de la Salud [CEPAL/OPS], 2020). Además, el confinamiento de la población en distintos grados es una estrategia para disminuir la propagación del virus y reducir los contagios, lo que impacta en pérdidas económicas fuertes, con una recuperación difícil por las serias afecciones del comercio local, fundamental en nuestro país (CEPAL/OPS, 2021).

Frente a lo expuesto, al poner nuestra atención en la actual pandemia - COVID-19 -, resultan evidentes los impactos que se han y seguirán generando en los diferentes sectores de la sociedad. Entre ellos, destacamos los impactos sociales, económicos, laborales, sanitarios, ambientales y educativos (CEPAL/OPS, 2021).

En el *ámbito social*, destacamos que el COVID-19 ha modificado las relaciones de cómo las personas interactúan entre sí, una vez que, por medio de la imposición del distanciamiento social cambiaron las formas de comunicación (Nguyen et al., 2020). Estas, por ejemplo, tomaron un carácter más tecnológico e híbrido, de manera que la presencialidad se volvió relativa, pues el "estar junto" ya no necesita ser físicamente. Es decir, por medio de los medios digitales, las personas encontraron alternativas para seguir comunicándose y socializando distantes geográficamente para contener la propagación del virus (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2020). Otro aspecto importante para destacar en el ámbito social impuesto por la pandemia del COVID-19 fue el aumento de disturbios y trastornos psicológicos, como el estrés, la depresión, el insomnio, la irritabilidad, la agresión, por mencionar solo algunos ejemplos (Bäuerle et al., 2020; Bartoszek et al., 2020; Wang et al., 2020). La situación del confinamiento ha generado muchos cambios en la sociedad, obligando de un día al otro a los integrantes de la familia a convivir directamente en los hogares, al ser restringida la movilidad en la ciudad. La preocupación por el contagio y la incertidumbre generada ante la falta de vacunas y tratamientos adecuados para combatir la nueva enfermedad o evitar las complicaciones hospitalarias y el riesgo de mortalidad, así como el "estar en casa", presionados a gestionar una cantidad desmesurada de responsabilidades a la vez sobre todo por parte de la población femenina laboralmente activa (Ronnie et al., 2022), ha traído consecuencias de orden sistémico.

Las emergencias sanitarias generan impactos que podrían incluso ser irreversibles para la sociedad, al respecto analistas ya prevén que puede ser la segunda década perdida (la primera se originó en la década de los 80 ante la pérdida del sentido pedagógico y los efectos sociales y económicos de larga duración), por lo que se requiere cambiar la mirada para enfrentar este o nuevos

contextos pandémicos. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2020), la pandemia del COVID-19 deja como enseñanza al mundo una nueva forma de comprender la función y el papel de la sociedad del conocimiento frente a los desafíos de la posmodernidad. Para el autor, este cambio generado por medio del dolor e incertidumbres, podrá traer implicaciones positivas para el avance y madurez de la comprensión global sobre aspectos relacionados a valorar más el ser humano y promover mayor empatía frente a los problemas que enfrentan todos.

Ya en el *aspecto económico*, pensar en los impactos generados por la pandemia es considerar que, lamentablemente, el mundo sufrió duros golpes en sus fondos y economía (Hiscott et al., 2020; Buheji et al., 2020). Es decir, por medio de la situación generalizada del COVID-19, hubo una gran inversión de apoyos económicos por parte de los gobiernos para programas sociales, para la salud, compra de medicinas, equipamientos hospitalarios y contratación de un número mayor de profesionistas para hacer frente al COVID-19.

Los impactos económicos en los diferentes países son evidentes, con el aumento de la deuda externa, la reducción de recursos nacionales, así como el aumento del desempleo y de la necesidad de la población para acceder a programas sociales de apoyo económico y a los servicios de salud (Buheji et al., 2020; CEPAL/OPS, 2021). Otro punto fundamental fue la reducción de las cuestiones del trato internacional, de manera que aspectos como la importación y exportación se han visto reducidas en este periodo, la restricción de las fronteras ha impactado la economía que se deriva del turismo, los procesos de inflación con la respectiva desvalorización de monedas de países en desarrollo en comparación con los desarrollados, entre otros factores.

De esta manera, es imposible no pensar en los impactos económicos generados por la pandemia y no considerar el *aspecto laboral* como un factor crucial que viene sufriendo las consecuencias de la emergencia sanitaria. Al mirar hacia la importancia que tienen las fuentes de trabajo, se hace patente que el desempleo ha aumentado, así como la reconfiguración de las funciones laborales, es decir, que el *home office* ha ganado un espacio mayor en este periodo y reorganizó la propia comprensión sobre los esquemas tradicionales del trabajo formal. En esta perspectiva, uno de los impactos ocasionados por la adopción del *home office* como estrategia para contener la aglomeración de personas, contener la propagación del virus y continuar las actividades profesionales, fue la economía generada para las empresas en cuestiones de insumos, tales como energía eléctrica, transporte y otros costos. Sin embargo, las personas están utilizando más sus propios equipamientos y recursos, de manera que, muchas veces, no poseen apoyo de sus empleadores (Obdržálková & Moravcová, 2022).

Aunado a lo anterior, se empieza a dejar sentir un movimiento de cambio en la organización en torno al trabajo. Muchas empresas, por ejemplo, hasta entonces organizadas en los grandes centros comerciales, percibieron la viabilidad de reducción económica para espacios menores, ocasionando una transición para la interiorización comercial. Otro impacto generado es la percepción de que la viabilidad del home office pueda ser una nueva tendencia para el trabajo del siglo XXI. Siendo así, estos impactos generados también podrán influenciar en nuevas exigencias y demandas profesionales para la sociedad, exigiendo formaciones más especializadas y tecnológicas, así como nuevas relaciones contractuales (OCDE, 2019).

En esta perspectiva, cuando analizamos el *aspecto sanitario*, se destaca que, rápidamente, los sistemas de salud tuvieron que reorganizarse para atender esta nueva demanda, la contención del virus y atención a los pacientes afectados por el COVID-19. De esta manera, los gobiernos tuvieron que invertir más fondos para la construcción o reconversión de los hospitales, habilitar espacios de emergencia, así como más Unidades de Terapia Intensiva - UTI - para los enfermos con problemas graves, entre otros (Lal et al., 2021).

Entre los aspectos a considerar también en este contexto, es que se reveló en muchos países que la cobertura de los sistemas de salud es insuficiente para la población en general, cuando mucha gente es afectada al mismo tiempo por una enfermedad. En este sentido, un impacto y un aprendizaje que se está percibiendo es la necesidad de incrementar y perfeccionar los respectivos sistemas de salud para futuras emergencias sanitarias o futuras olas de infección por el COVID-19, toda vez que con base en el análisis evolutivo de todos los SARS-CoV, así como los datos generados sobre diversas mutaciones detectadas en los último años para el SARS-CoV-2 o sus recombinaciones, se podrían presentar nuevos riesgos en la continuidad de los eventos epidémicos (Amoutzias et al., 2022).

En el *aspecto ambiental*, por ejemplo, han sido notables los impactos ocasionados en diferentes aspectos como, por ejemplo, la reducción de polución debido a baja tasa de circulación de personas en las ciudades, así como la disminución de la emisión de gases en la atmósfera. Cuando miramos a los ecosistemas y biomas, podemos ver que la menos durante los eventos de menor movilidad, poco a poco se observaron beneficios toda vez que se reestructuraron parcialmente algunos ecosistemas, identificándose mejoras en la calidad del aire, en la gestión de desechos, el mantenimiento de la vida silvestre y disminución de incendios. También es evidente que la reducción de la circulación de automóviles y demás medios de transporte ha contribuido a mejorar la organización del medio ambiente (Rupani et al., 2020).

En el *aspecto educativo*, destacamos que, dado el cierre total o parcial de las instancias educativas en diferentes países, debido a la falta de estrategias eficientes que puedan mitigar o frenar la propagación del virus, se esperan impactos múltiples y perjudiciales para niños, niñas y jóvenes. Algunos de estos impactos se agravarán por las políticas de distanciamiento social, que podrían impedir que los estudiantes se beneficien del apoyo de la comunidad y de otras fuentes. Entre los aspectos que han sido afectados durante esta pandemia se pueden mencionar: la interrupción parcial o total del aprendizaje, sobre todo en algunas comunidades más vulnerables por la falta de recursos tecnológicos, afectación del estado nutricional (carencia de desayunos escolares), afectación emocional, psicológica y física de los estudiantes, aumento de deserción escolar, trabajo infantil, matrimonio infantil, violencia intrafamiliar, disminución de la calidad educativa y la enseñanza, cierre de escuelas privadas, pérdida de empleo de profesores, directivos, administrativos, entro otros efectos (Chaves, 2020; Bartoszek et al., 2020; Bäuerle et al., 2020; Buheji et al., 2020; CEPAL/OPS, 2020 y 2021).

Expertos como P. Comyn, con base en datos de la UNESCO plantean que, "... hasta el 14 de abril de 2020, "casi 1.600 millones -el 91.3%- de los estudiantes se habían visto afectados por el cierre de instituciones de enseñanza en 188 países". Consecuentemente, "... está afectando el aprendizaje a todos los niveles, pero especialmente la educación de adultos, el aprendizaje basado en el trabajo y la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP). La situación actual ha cambiado los horarios y asistencia a los cursos, ha interrumpido la enseñanza y el aprendizaje, ha frustrado exámenes y evaluaciones, demorado la certificación y probablemente también afectará el desarrollo profesional actual y futuro de millones de estudiantes" (Comyn, 2020, párr. 1).

Por otro lado, el hecho de encarar la pandemia dando continuidad a la educación en todos los niveles educativos por parte del sector público y privado, en general, y en especial en educación primaria, ha tenido como efectos una sobrecarga laboral y el síndrome de burnout para los docentes y directivos (Rubilar & Oros, 2021), para los estudiantes y las figuras parentales quienes han tenido que involucrar en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos, evidenciando en gran medida limitaciones para el uso de dispositivos y recursos tecnológicos para mantener la secuencia de los contenidos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, las evaluaciones, además de desvelar las brechas socioeconómicas, de uso y disponibilidad de herramientas y conectividad (Chaves, 2020), durante los ocho meses de confinamiento (en lo que va de marzo a noviembre 2020). Ahora bien, tomando en cuenta la edad de los educandos del nivel referido, el tránsito de la educación presencial a la virtualidad, teleducación y radio educación, ha resultado un proceso de adaptación difícil.

Retorno a la nueva normalidad o a una mejor normalidad, y el desconfinamiento gradual

De acuerdo con autores como J. Lascuráin, la expresión 'nueva normalidad[20]' en el contexto del COVID-19, "hace referencia a una situación en la que lo habitual u ordinario no será lo mismo que en la situación previa. Es decir, una normalidad diferente a la que conocíamos… Alude a la situación futura en la que, una vez desaparecidas muchas de las medidas excepcionales [como las que se han analizado previamente], se mantendrán otras hasta que el desarrollo de una vacuna permita volver a la normalidad tal como se entendía antes del inicio de la pandemia" (Comunicación personal, 6 mayo, 2020). Por su parte, D. Innerarity "la <nueva normalidad> implica continuar con espacios abiertos, para los cuales tendremos que inventar un tipo de protección de los derechos, de la salud y de la seguridad" (Comunicación personal, 16 julio, 2020).

Ante la imposibilidad de interrumpir totalmente la dinámica de las economías de los países del mundo y de los sectores sociales entre estos en la economía familiar, se planteó dividir las actividades entre esenciales y no esenciales a fin de mitigar los impactos que ha tenido y sigue teniendo. Por ello algunas medidas, sobre todo para las actividades esenciales, los gobiernos han procedido a "emitir guías, protocolos y lineamientos para el 'regreso al trabajo' con miras a pasar a un periodo en el que la actividad económica coexista en el COVID-19… son guías de salud y seguridad ocupacional para evitar nuevos contagios, [los] lineamientos gubernamentales [están orientados a] la reapertura gradual de los negocios y centros de trabajo (Organización de los Estados Americanos [OEA/RIAL], 2020). Para el desconfinamiento gradual, en el caso de México se emitieron los lineamientos técnicos de seguridad sanitaria en el entorno laboral. En este documento se determina que "Con fecha 14 de mayo de 2020, la Secretaría de Salud publicó en el DOF el acuerdo por el que se establece una estrategia para la reapertura de las *actividades sociales, educativas y económicas*, así como… las acciones extraordinarias. Con fecha 15 de mayo de 2020, se publicó en el DOF el acuerdo por el que se hacen precisiones ante el citado acuerdo" (DOF, 2020, p. 2), así como los lineamientos sectoriales sobre "nueva normalidad".

Así pues, el retorno a la nueva normalidad es una estrategia que incluye acciones de "reapertura ordenada, gradual y cauta con la finalidad de continuar el cuidado de la salud de las personas, y al mismo tiempo reactivar la economía mexicana para una pronta recuperación [en esta esfera] (Gobierno de México, 2020, p.5).

[20] "La *normalidad* es la condición de normal y, entre las acepciones de este adjetivo, están la de ¿habitual u ordinario.' La expresión se emplea en ámbitos como la economía, política, salud, etc. desde los 60's y 2008, y a partir de 2020 por la pandemia se populariza su uso. (Lascuráin, J. 2020.)

En estos escenarios, también el sector educativo ha de diseñar sus estrategias para el retorno gradual, que en México se ha prolongado con alternativas para continuar con el currículo escolar en modalidad híbrida (o mixta), debido a que se ha dejado a la decisión de estudiantes y padres de familia el regreso a la presencialidad en las instituciones educativas, a esta fecha que corresponde a julio del 2022 se suma la proximidad del cierre del ciclo escolar 2021-2022, por lo que resulta de la mayor relevancia pensar en el inicio del siguiente periodo de clases y lo que representan en términos de previsión y herramientas de gestión institucional. Desde el ámbito de la gestión educativa (GE) exige distintas prácticas que es necesario innovar por parte de quienes están al frente del Sistema Educativo Nacional; Instancias Gubernamentales y/o Estatales de Educación, directivos; docentes; estudiantes y renovar el pacto pedagógico entre escuela y familia. Bajo este escenario de la emergencia epidemiológica por el COVID-19 y el retorno a la presencialidad, se requieren *protocolos de prevención, actuación y seguimiento con una perspectiva multidisciplinar*, para salvaguardar la vida de la comunidad educativa y población, a fin de disminuir las repercusiones a corto, mediano y largo plazo por la responsabilidad social asumida. En este aspecto se define el objetivo general de este trabajo.

Método

Un protocolo de prevención y actuación frente a la actual pandemia debe incluir una serie de medidas que deben revisarse y ponerse en práctica para prevenir la introducción y propagación de la COVID-19 en las escuelas y la comunidad, así como garantizar la seguridad de los niños, niñas, jóvenes y el personal escolar mientras estén en la escuela. Deben existir también disposiciones especiales para las instituciones de atención en la primera infancia, los centros de enseñanza superior, los internados y las instituciones especializadas (OMS, 2020).

Desde esta propuesta que planteamos, consideramos que podemos aportar algunas estrategias que coadyuven en lo que se refiere el protocolo de prevención y actuación frente a la emergencia sanitaria y prepararnos para la fase de recuperación o retorno a la presencialidad (o nueva normalidad).

Como parte del procedimiento metodológico, optamos por realizar una investigación de tipo exploratoria y descriptiva con diseño de campo. Empleamos una metodología mixta: i) sistematización de la bibliografía especializada en el objeto de estudio para desarrollar la fundamentación de la propuesta de intervención, ii) diseño y aplicación de un instrumento para identificar las necesidades de la población objetivo, análisis de los resultados, iii) diseño, instrumentación y evaluación de satisfacción de la propuesta, iv) presentación de resultados.

A través del grupo de investigación, desarrollo e innovación (GID+i)[21], se atendió la iniciativa de la Universidad La Salle denominada Reto COVID-19, para inscribir el proyecto que da título a esta contribución, el cual pasó por el dictamen de expertos y una vez aprobado, se desarrolló en dos fases: i) de emergencia, y ii) de recuperación. La propuesta se planteó con un enfoque multidisciplinar por la complejidad de la problemática, por lo que colaborativamente participaron académicos de diversas especialidades: pedagogía, medicina, ciencias de la salud, químico-biológico, nutrición, psicología clínica y social, ciencias de la educación, informática, comunicación, diseño gráfico, gestión del riesgo y seguridad corporativa y sociología[22].

Ante el aviso del Gobierno Federal sobre el inminente retorno a clases para educación básica (inicialmente previsto para fines del mes de junio del 2021), realizamos una encuesta en ese periodo a directivos, docentes y administrativos para detectar los temas de interés, género, rango de edad, su función en la escuela donde laboran, alcaldía, horarios, tipo de sostenimiento de la escuela y la disposición para inscribirse al curso-taller, así como otros aspectos relevantes. A partir de las respuestas, el siguiente paso fue solicitar formalizar su inscripción al curso-taller en modalidad virtual "Protocolos de Prevención y Actuación frente a la emergencia sanitaria" y contar con los datos de contacto. La población inscrita fue inicialmente de 51 participantes entre directivos, docentes y administrativos.

La información recabada permitió diseñar e impartir el curso-taller a lo largo de ocho sesiones (dos por semana), en junio y julio del 2021. Ahora bien, considerando el potencial que tienen las plataformas y las redes sociales, se emplearon respectivamente Zoom, y se transmitió vía streaming por Facebook en la sección institucional, debido a que el interés central fue que la información llegara a una mayor audiencia que pueda verse beneficiada con la propuesta temática de formación, la cual presentamos en la siguiente figura:

[21] Gestión y liderazgo para la innovación y calidad de la educación, grupo multidisciplinar conformado por expertos de la Salle Ciudad de México, Cancún, Universidad Federal del Río del Norte de Brasil, Centro de Investigación y Metabolismo (CIME).

[22] Especialidades del grupo de investigación en esta propuesta: sociología; desarrollo y planeación de la educación; psicología, psicología social, psicología clínica; ciencias; nutrición, nutrición en deporte y actividad física, ciencias de la salud- epidemiología clínica; medicina, ciencias en alimentos; pedagogía; investigación y desarrollo educativo, ciencias de la educación; gestión educativa; enseñanza de las matemáticas; supervisión educativa; diseño de la comunicación gráfica; desarrollo comunitario; ciencias de la educación; tecnología educativa; enseñanza y aprendizajes abiertos y a distancia; cibernética y sistemas computacionales; administración; gestión del riesgos y seguridad corporativa; gestión de problemas y seguridad informática; ciencia en ingeniería de materiales y ciencias químicas.

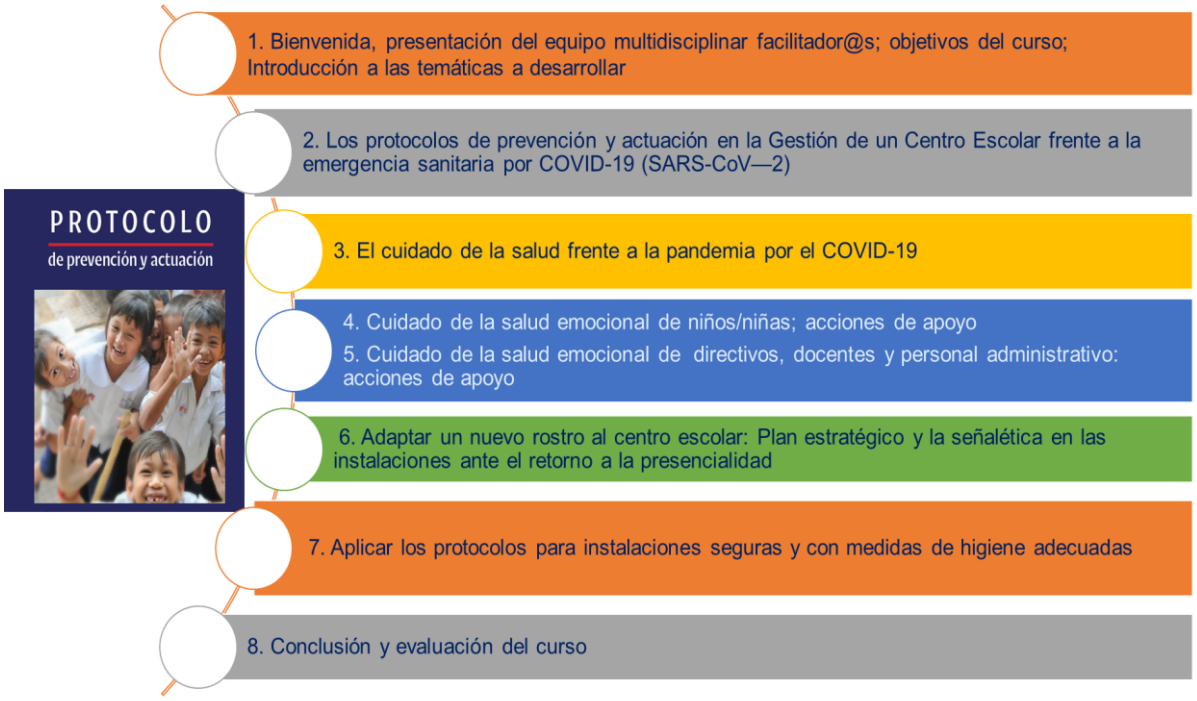


Figura 1. Temáticas de la propuesta de intervención frente a emergencias sanitarias

Teniendo en cuenta los destinatarios y el sector al que dirigimos la propuesta, previamente se elaboró un documento que sirvió de fundamentación; material didáctico consistente en infografías, esquemas, videos y podcast cortos, etc. Entre la diversidad de recursos existentes, seleccionamos los que permitieran una mayor interacción con los participantes inscritos, algunos se muestran en la siguiente figura.

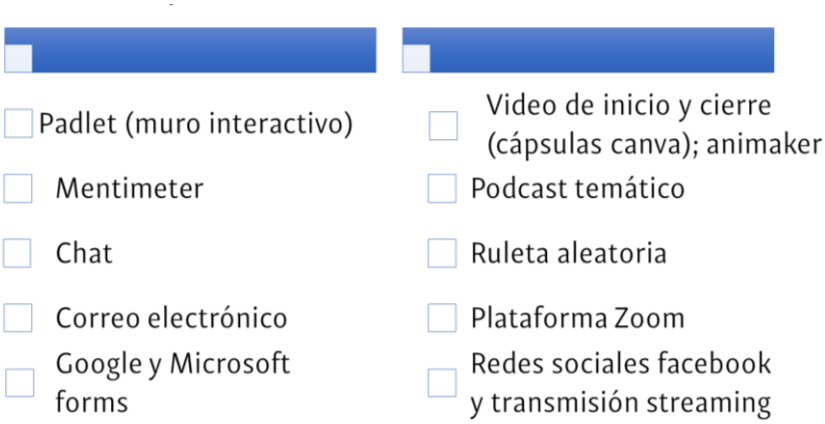


Figura 2. Recursos empleados en la propuesta de intervención

Tomando en cuenta la relevancia de la temática como parte de la propuesta de formación de la población objetivo, así como el interés y utilidad de los materiales, procedimos a compilar y compartir los videos completos del curso-taller transmisión por Facebook con su respectivo link (incluido a pie de página), como a continuación se muestra y a pie de página se ofrecen las ligas de acceso:

- Primera sesión: 11 de junio. Tema 1. Introducción al curso-taller protocolo de prevención y actuación para instituciones educativas de primaria de la Ciudad de México, ante la emergencia sanitaria por el COVID-19[23]. Facilitadores: todos los especialistas.
- Segunda Sesión: 14 de junio. Tema 2. Los protocolos de prevención y actuación en la gestión de un Centro Escolar frente a la emergencia sanitaria[24]. Facilitadores: Dra. Alma Rosa Hernández, C. A D. Alejandro Enríquez Torres; Dr. Guilherme Méndez Tomas.
- Tercera sesión: 18 de junio. Tema 3. El cuidado de la salud frente a la pandemia por el covid-19[25]. Facilitadoras: Dra. Rosario Ayala, Dra. Arely Vergara, Dra. Adriana Benítez, Dra. Azucena Martínez Basila.
- Cuarta sesión: 21 de junio. Tema 4. Cuidado de la salud emocional de niños/niñas: acciones de apoyo[26]. Facilitadores: Mtra. Esther Vargas Medina, Lic. María Guadalupe Raphael de Cárcer.
- Quinta sesión: 25 de junio. Tema 5 Cuidado de la salud emocional de directivos y docentes: acciones de apoyo[27]. Facilitadores: Mtra. Esther Vargas Medina, Lic. María Guadalupe Raphael de Cárcer, Mtro. Juan Ramón Cariño.
- Sexta sesión: 28 de junio. Tema 6 Plan estratégico y la señalética en las instalaciones ante el retorno a la presencialidad[28]. Facilitadores: Mtra. Blanca Alicia Romero Martín y el Mtro. Pablo Hernández Vignón. Colaboradores de la Universidad La Salle Cancún.
- Séptima sesión: 2 de julio. Tema 7. Aplicar los protocolos para instalaciones seguras y con medidas de higiene adecuadas[29]. Facilitadores: Mtro. Iván Oliva Mota y Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón.

[23] Link https://fb.watch/edtamrxDCH/

[24] Link https://fb.watch/6v3CmvYlje/

[25] Link https://fb.watch/edsQusqXke/

[26] Link https://fb.watch/6v3sg3suat/

[27] Link https://fb.watch/6v31jznhae/

[28] Link https://fb.watch/6v2wafg_p5/

[29] Link https://fb.watch/6vlp7b97ga/

- Octava sesión lunes 5 de julio. Tema 8. Recapitulación y cierre, con presentación de protocolos elaborados por directivos y docentes inscritos[30]. Facilitadores: todos los especialistas.

Cabe destacar que en cada sesión se promovieron actividades interactivas y dinámicas con el grupo inscrito. Como parte de las actividades del curso-taller, en la última sesión se realizó una actividad en la que previamente se les solicitó a los participantes elaborar un avance del protocolo de prevención y actuación frente a las emergencias sanitarias, a partir de sus propias necesidades, las de su centro escolar, y tomando en cuenta lo que había resultado de más utilidad en el curso taller, de tal forma que pudieran compartir cada quien su experiencia y opiniones.

Al finalizar el curso-taller se realizó una evaluación de satisfacción, a fin de recibir retroalimentación y conocer la utilidad de la propuesta de intervención para la población objetivo y para sus centros educativos. La evaluación de satisfacción se realizó a través del diseño y aplicación de una encuesta conformada por 14 ítems, uno de éstos fue dicotómico y en el resto del instrumento empleamos un escalamiento de 1 a 5 (donde 1 era mínimo y 5 máximo). La encuesta fue respondida por las personas interesadas en la propuesta que participaron del taller.

Resultados

Las y los facilitadores emplearon estrategias motivacionales a fin de que los participantes compartieran con la audiencia los resultados de su diseño de protocolo de prevención y actuación frente a las emergencias sanitarias, que atendía las necesidades particulares de su entorno escolar. Con respecto a este ejercicio, se pudo apreciar a través de sus exposiciones lo significativo que resultó esta experiencia de formación, compartieron infografías con su propuesta de protocolo, el desarrollo de documentos con esta orientación y recomendando los contenidos impartidos. Fue notable que también entre los inscritos manifestaran su interés directivos y docentes de educación superior y de escuelas rurales del Estado de México, por lo que estamos planteando la posibilidad de ampliar la cobertura del curso-taller.

[30] Link https://fb.watch/edsfhkiuff/

Evaluación de satisfacción de la propuesta de intervención:

En relación a la encuesta de satisfacción del curso-taller, en general se tuvieron apreciaciones positivas, así como sugerencias relacionadas a la posibilidad de impartir el mismo taller en otros estados y considerar los distintos niveles educativos. Un indicador que destacable la utilidad del taller (el uso de la información y materiales generados), es que las visualizaciones de los videos con las temáticas impartidas, para el mes de agosto ascendían a 1,013, lo que consideramos un indicador de interés sobre la pertinencia de los contenidos impartidos por el grupo multidisciplinar de expertos, ya que se empezó a compartir este material por iniciativa de la audiencia.

Algunos de los resultados destacados de la aplicación del curso-taller son los siguientes. En cuanto a los objetivos el 96.2% de los participantes respondió que estos sí se presentaron al inicio del curso, y el 96% reportó que fueron congruentes con los contenidos del curso-taller. Sobre el cumplimiento de los objetivos, los encuestados que seleccionaron el 5 de la escala (del 1 al 5) fueron el 84,6%, mientras que 15.4% calificó este aspecto con 4. Por lo que respecta a la pertinencia de los temas desarrollados, 76.9% seleccionó el 5, frente al 23.1% que eligió 4. En otro aspecto, al preguntar si los temas propuestos eran de utilidad, 96% seleccionó el 5. Al indagar si los temas propuestos se cubrieron adecuadamente, los participantes seleccionaron en el 96.2% el puntaje de 5. Sobre la adecuación de las dinámicas utilizadas durante el curso-taller, el 73.1% seleccionó el 5, mientras el 23.1% eligió el 4. Con respecto a qué tanto las dinámicas permitieron la interacción entre facilitadores y participantes, 76.9% seleccionó el 5 y el 19.2% calificó con puntaje de 4. Al preguntar si los recursos utilizados fueron adecuados, 84.6% eligió el puntaje de 5, mientras que el 15.4% optó por 4. Sobre la plataforma utilizada para el curso-taller y qué tan adecuada la consideraron, 92.3% seleccionaron el 5 de la escala. Finalmente, el 53.8% de los participantes consideró haber aprovechado el curso-taller en 100% y el 46.2% consideró que su aprovechamiento fue del 80%. Al indagar en qué medida consideraban que los contenidos del curso tienen aplicación inmediata en su vida y actividades para el retorno a los centros educativos, el 84.6% eligió el 5 en la escala, y el 15.4% seleccionó el 4. Lo anterior, resultó significativo para los objetivos de la propuesta que se instrumentó.

En los comentarios finales manifestaron abiertamente la utilidad del curso-taller, así como sugerencias y el interés de que se ofrezca en otras entidades y localidades considerando a directivos, docentes y personal administrativo de otros niveles educacionales.

Conclusiones

La investigación y la propuesta de intervención nos permitió resituar la relevancia de la gestión escolar y los protocolos de prevención y actuación como un instrumento y estrategia institucional, frente a las emergencias sanitarias como en el caso de la pandemia por COVID-19. Destacó durante la impartición de talleres, la complejidad de mantener funcionando un centro escolar desde la virtualidad, lo que ha hecho posible la continuidad de los procesos educativos en beneficio de los estudiantes y de la sociedad. Lo anterior resulta meritorio sobre todo para las escuelas de más bajos recursos económicos y tecnológicos. Por otra parte, fue de suma importancia considerar en los protocolos de prevención y actuación que se desarrollaron, la corresponsabilidad de padres, madres o tutores, pues los protocolos incluyeron en todos los casos la participación fundamental de las figuras parentales, de los niños, niñas y adolescentes sobre todo para el desarrollo de hábitos de higiene de los menores y de la comunidad escolar. Así mismo, fue relevante destacar la preeminencia de la colaboración, el *trabajo colegiado multidisciplinar*, en coordinación con la comunidad educativa y la importancia de conformar comunidades de aprendizaje frente a esta experiencia, tener una comunicación asertiva con la comunidad educativa y otros actores sociales dentro y fuera de la institución, sumado a buenas prácticas de liderazgo que permitan identificar las ventanas de oportunidad y generar estrategias para el fortalecimiento de los centros educativos, con empatía, solidaridad y acompañamiento.

Finalmente, resulta importante impulsar, promover y fortalecer una *cultura de la prevención, el cuidado y autocuidado* frente a la emergencia sanitaria y otro tipo de emergencias escolares (simulacros), dado que en el futuro no estaremos exentos de otras eventualidades o contingencias sanitarias.

Referencias Bibliográficas

Alvarez, G., M.A. (2006). Introducción a la teoría de proyectos. En Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos. México. Limusa.

Amoutzias, G.D., Nikolaidis, M., Tryfonopoulou, E., Chlichlia, k., Markoulatos, P., & Oliver, S.G. (2022). The Remarkable Evolutionary Plasticity of Coronaviruses by Mutation and Recombination: Insights for the COVID-19 Pandemic and the Future Evolutionary Paths of SARS-CoV-2. *Viruses, 14*, 78. doi: 10.3390/v14010078.

Bakalis, S., Valdramidis, V.P., Argyropoulos, D., Ahrne, L., Chen, J., Cullen, P.J., Cummins, E., Datta, A.K., Emmanouilidisi, C., Fosterj, T., Fryer, P.J., Gouseti, O., Hospido, A., Knoerzerl, K., LeBail, A., Marangoni, A.G., Rao, P., Schlüter, O.K., Taoukis, P., Xanthakis, E. & Van Impe, J.F.M. (2020). Perspectives from CO+RE: How COVID-19 changed our food systems and food security paradigms. *Current Research in Food Science, 3*, 162-172. doi.org/10.1016/j.crfs.2020.05.003

Baker, T., Otto, S.C., Brun, P.D., Sawe, H., Khalid, K., Mndolo, S., Rylance, J., McAuley, D.F., Roy, N., Marshall, J., Wallis, L., & Molyneux, E. (2020). Essential care of critical illness must not be forgotten in the COVID-19 pandemic. *The Lancet, 395*, 1253-1254. doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30793-5

Bartoszek, A., Walkowiak, D., Bartoszek, A., & Kardas, G. (2020). Mental Well-Being (Depression, Loneliness, Insomnia, Daily Life Fatigue) during COVID-19. Related Home-Confinement—A Study from Poland. *Int J Environ Res Public Health, 17*(20), 7417. doi:10.3390/ijerph17207417.

Bäuerle, A., Teufel, M., Musche, V., Weismüller, B., Kohler, H., Hetkamp, M., Dörrie, N., Schweda, A., & Skoda, E.M. (2020). Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Germany. *J Public Health, 42*(4), 672-678. doi: 10.1093/pubmed/fdaa106.

Buheji, M., Cunha, K. da C., Beka, G., Mavrić, B., de Souza, Y.L. do C., Silva, S.S. da C., Hanafi, M., & Yein, T.C. (2020). The Extent of COVID-19 Pandemic Socio-Economic Impact on Global Poverty. A global integrative multidisciplinary review. *Am. J. Econ. 10*(4), 213-224. doi: 10.5923/j.economics.20201004.02.

Castañeda, G.C., & Ramos, S.G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría, 92*. https://cutt.ly/ZXCyNzI

Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Panamericana de la Salud. (2020). El desafío social en tiempos del COVID-19. Informe especial, No. 3. https://bit.ly/3gB8k61

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización Panamericana de la Salud. (2021). La prolongación de la crisis sanitaria y su impacto en la salud, la economía y el desarrollo social: Informe 2019 CEPAL/OPS. https://cutt.ly/qXCy5xO

Comyn, P. (3 mayo, 2020). *Aprender en los tiempos de COVID-19: ¿Puede el aprendizaje a distancia convertirse en la Norma?.* [Blogt]. https://bit.ly/3IGSeG9

Chaves, Z. P. (2020). Otro mundo es posible, si otra escuela es viable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19. GESIP, S.C. Agosto, 2020. https://cutt.ly/uCqXrup

Diario Oficial de la Federación. (2020). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://cutt.ly/3XPLkwc

Diario Oficial de la Federación. (2020). *Entornos Laborales Seguros y Saludables. Nueva Normalidad*. http://nuevanormalidad.gob.mx/

Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública. (2008). Glosario: términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Progrmación. México. https://bit.ly/3Kw2zpg

Gobierno de México. (2020). *Lineamientos técnicos de seguridad sanitaria en el entorno laboral*. https://bit.ly/375dmnl

Hiscott, J., Alexandridi, M., Muscolini, M., Tassone, E., Palermo, E., Soultsioti, M. & Zevini, A. (2020). *Cytokine Growth Factor Rev, 53*, 1-9. doi 10.1016/j.cytogfr.2020.05.010.

Innerarity, D. (16 julio, 2020). *¿Cómo será la nueva normalidad post-covid-19?* [Podcast]. https://bit.ly/375sIIr

Lal, A., Erondu, N.A. Heymann, D.L., Gitahi, G. & Yates, R. (2021). Fragmented health systems in COVID-19: rectifying the misalignment between global health security and universal health coverage. *Lancet, 397*, 61–67. doi: 10.1016/S0140-6736(20)32228-5.

Lascuráin, J. (2020). ¿Nueva normalidad? [Podcast]. https://cutt.ly/lXCuiCn

Moncayo G., L. G. (2006) Introducción. Delimitando el tema de gestión. *Educar Revista de Educación,* 39, 7-12.

Nguyen, M.H., Gruber, J., Fuchs, J., Marler, W., Hunsaker, A., & Hargittai, E. (2020). Changes in Digital Communication During the COVID-19 Global Pandemic: Implications for Digital Inequality and Future Research. *Social Media+Society, 6*(3), 1–6.

Obdržálková, B., & Moravcová, M. (2022). Pros and Cons of Home Office during the COVID-19 Pandemic. *SHS Web of Conferences 135*, 01023(2022). doi: 10.1051/shsconf/202213501023.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). "Los operadores y su futuro: el estado actual y los modelos comerciales emergentes", Documentos de economía digital de la OCDE, 287. doi.org/10.1787/60c93aa7-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). Respuestas políticas de la OCDE al coronavirus (COVID-19). Mantener Internet en funcionamiento en tiempos de crisis. https://cutt.ly/PXPKlpO

Organización de los Estados Americanos/Red Interamericana para la Administración Laboral. Guías y protocolos de desconfinamiento y vuelta al trabajo. (2020). https://cutt.ly/bXCuhjN

Organización Mundial de la Salud/Organización Panamericana de la Salud. (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. https://cutt.ly/qXCuxx8

Padhan, R., Prabheesh, K.P. (2021). The economics of COVID-19 pandemic: A survey*. Economic Analysis and Policy, 70*(2021), 220-237. doi.org/10.1016/j.eap.2021.02.012

Ronnie, L., Bam, A., & Walters, C. (2022). Emotional Wellbeing: The Impact of the COVID-19 Pandemic on Women Academics in South Africa. *Front Educ, 7,* 770447. doi: 10.3389/feduc.2022.770447.

Rubilar, N.V., & Oros, L.B. (2021). Stress and Bournout in Teachers During Times of Pandemic. *Front Psychol, 12*, 756007. doi: 10.3389/fpsyg.2021.756007.

Rupani. P.F., Nilashi, M., Abumalloh, R.A., Asadi, S., Samad, S., & Wang, S. (2020). Coronavirus pandemic (COVID-19) and its natural environmental impacts. *Int J Environ Sci Technol, 17*, 4655–4666. doi: 10.1007/s13762-020-02910-x.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences, 8*(10), 159-170. doi:10.4236/jss.2020.810011

United States Agency International Develpment. (2009). Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional Liderazgo frente a la influenza, lo que el equipo directivo municipal puede hacer durante una pandemia. https://cutt.ly/yXCaqas

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R.S., Choo, F.M., Tran, B., Ho, R., Sharma, B.K., & Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. Brain Behav Immun*, 87*(2020), 40–48. doi: 10.1016/j.bbi.2020.04.028.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, FLACSO. https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/

INTERVENTION PROPOSAL FOR EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN FRONT OF THE SANITARY EMERGENCY DUE TO COVID-19: A LOOK FROM THE MANAGEMENT AND MULTIDISCIPLINARIETY

Abstract

As soon as the WHO recognizes that we are facing a pandemic due to SARS-COV-2 worldwide, the impacts were immediate; in education, the suspension of classes affected more than 115 million students. An intervention proposal was designed, implemented and evaluated that provided information and prevention/action strategies to protect the health of the school population and encourage a healthy return to face-to-face attendance. Based on a survey of interests and needs, a workshop was held with managers of educational centers to draw up a protocol for this type of emergency. The importance of a diligent directive management, innovative teaching practices, a culture of prevention, care and self-care is shown; for the benefit of the collectives with social responsibility.

Keywords: health emergency; COVID-19; school emergency protocols; safety of the school community; educational management.

DOIS ANOS (LETIVOS) DE PANDEMIA: EXPECTATIVAS E RECEIOS DE NOVOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Joana Lobo Fernandes[31]

Cláudia Andrade[32]

Inês Ferreira[33]

Resumo

A pandemia exacerbou os desafios enfrentados pelos estudantes que ingressam no ensino superior. Este estudo, de natureza qualitativa e cariz exploratório, teve como objetivo contribuir para o conhecimento das expectativas e dos receios de dois grupos de estudantes (n=90) que ingressaram no ensino superior durante a pandemia. Os dados foram recolhidos com recurso à versão portuguesa do *Hopes and Fears Questionnaire*. A análise dos resultados identificou diferenças ao nível das expectativas e dos receios dos estudantes inquiridos, nomeadamente nos domínios educação, global/coletivo e realização pessoal. Concluiu-se que os estudantes expressaram mais receios do que expectativas em relação ao seu futuro. Este estudo contribui para um melhor conhecimento sobre a transição e adaptação ao Ensino Superior em contexto de pandemia COVID-19.

***Palavras-chave*:** expectativas; receios; ensino superior; estudantes; pandemia

[31] Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Centro de Recursos Naturais Ambiente e Sociedade

[32] Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Centro de Psicologia da Universidade do Porto

[33] Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação

Endereço para correspondência: Joana Lobo Fernandes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra – R. D. João III, 3030-033 Coimbra, Portugal. E-mail: joanaf@esec.pt

Introdução

O ingresso no ensino superior envolve acontecimentos marcantes na vida dos jovens estudantes, como a passagem da adolescência para a adultez emergente (Andrade, 2010; Arnett, 2000) e a adaptação à vida no ensino superior (Araújo & Almeida, 2015). Devido à sua importância para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional, o ingresso no ensino superior, e o consequente processo de transição e adaptação a esta nova etapa, tem sido alvo de diversos estudos (Araújo & Almeida, 2015; Cook & Leckey, 1999; Smith & Wertlieb, 2005). Perante a heterogeneidade de públicos que atualmente frequenta o ensino superior, e tendo em consideração as dificuldades que estes enfrentam a nível académico e social, vários são os autores que legitimam a necessidade de conferir especial atenção aos estudantes que se matriculam pela primeira vez neste ciclo de estudos (Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2016). O estudo de Araújo et al. (2016) evidencia que as caraterísticas prévias dos estudantes apresentam um impacto em várias dimensões inerentes à adaptação ao Ensino Superior, em áreas como a integração social, o desenvolvimento pessoal, o compromisso e a realização académica. Para além destes aspetos, os autores destacam também a importância das expetativas iniciais destes estudantes relativamente às possibilidades de desenvolvimento pessoal, de socialização e de aprendizagem e possibilidades de carreira como dimensões que moderam a qualidade da transição e adaptação dos estudantes a frequentar o ensino superior pela primeira vez. Para além destes aspetos, importa também referir que a adaptação ao Ensino Superior pode ser diferente, dependendo do contexto em que ocorre. Por este motivo, realizar a transição e a adaptação ao ensino superior, numa época marcada por fortes restrições implementadas para controlar a pandemia Covid-19, intensifica a complexidade inerente a este processo (Andrade & Fernandes, 2022; Güner, 2021; Nyar, 2021).

Ingresso no Ensino Superior em Contexto de Pandemia

O contexto global de pandemia e de incerteza face ao futuro exacerbou os desafios enfrentados pelos estudantes que ingressaram pela primeira vez no Ensino Superior (Andrade & Fernandes, 2022; Nyar, 2021), em particular ao nível das competências individuais e do estabelecimento de laços sociais (Ruhalahti et al., 2021). A obrigatoriedade de permanecer em confinamento, decretada com o propósito de controlar o agravamento da situação pandémica, originou a privação de contacto social e a interrupção de todas as atividades letivas presenciais, o que impossibilitou os estudantes de experienciar a vida universitária na sua plenitude (Nyar, 2021; Xavier et al., 2020). Deste modo, alguns estudos evidenciam que o isolamento e a consequente

restrição de todos os aspetos da vida social e académica ao espaço doméstico afetaram gravemente a saúde física e o bem-estar psicológico deste grupo populacional (Aristovnik et al., 2020; Chaturvedi et al., 2021; Horita et al., 2022). Durante este período, o estudo de Aristovnik et al. (2020) verificou que os estudantes expressaram sentimentos de ansiedade, raiva, frustração, tédio, mas também de alegria e de esperança. A existência de sentimentos contraditórios salienta os desafios emocionais enfrentados e a diversidade de vivências experienciadas ao longo da pandemia (Aguilera-Hermida, 2020; Aristovnik et al., 2020). Horita e colaboradores (2022) realizaram um estudo nos anos de 2019 a 2021 e verificaram que a emergência da pandemia fez aumentar os níveis de depressão e ansiedade, embora se observe uma recuperação para níveis pré-pandemia no ano seguinte, o que parece sugerir que os jovens evidenciam em 2021 maior capacidade para lidar com os constrangimentos decorrentes da pandemia, a nível pessoal e académico (p.e., ensino remoto).

No entanto, Tasso et al. (2021) alertam para alguma escassez de estudos que se centrem na análise dos impactos da pandemia nos estudantes que iniciam o seu percurso no ensino superior. Ora, indicam estes autores, este grupo populacional foi dos mais afetados a nível psicológico, embora tenha sido substancialmente menos ao nível da sua saúde física. Deste modo, a pandemia, o confinamento e as restrições de interação social afetaram particularmente este grupo e as experiências de sociabilidade que são características e estruturais nesta faixa etária. Uma compreensão aprofundada dos diferentes impactos apresenta-se como fundamental, de modo a dar uma resposta adequada (Tasso et al., 2021).

O impacto da pandemia também se refletiu no aumento das preocupações dos jovens estudantes em relação ao futuro académico e profissional, à saúde dos seus familiares e aos aspetos financeiros agravados por situações de desemprego (Akdeniz et al., 2020; Aristovnik et al., 2020; Aucejo et al., 2020; Lovrić et al., 2020; Tasso et al., 2021). O estudo realizado por Aristovnik et al. (2020) demonstrou que mais de 40% dos estudantes universitários inquiridos revelaram preocupações relativas ao prosseguimento dos estudos, em grande parte devido às dificuldades financeiras, à futura carreira profissional e às questões familiares. Neste contexto, as consequências da pandemia não parecem ser pontuais nem passageiras, podendo apresentar um impacto significativo nas perspetivas dos jovens estudantes em relação ao seu futuro académico e profissional (Andrade & Fernandes, 2021; Aristovnik et al., 2020; Aucejo et al., 2020). No entanto, Rudolph e Zacher (2020) advertem que a presumida “Geração Covid-19” pode ser muito diversa e apresentar diferentes comportamentos perante a pandemia.

Nesta linha de investigação, o presente trabalho amplia o estudo de Andrade e Fernandes (2022) contribuindo para um conhecimento mais alargado das expetativas e dos receios dos estudantes que efetuaram a transição para o ensino superior numa época marcada pelo vírus SARS-CoV-2. Para tal são considerados dois grupos de estudantes que ingressaram no ensino superior pela primeira vez em dois momentos diferentes da pandemia. O primeiro grupo ingressa no ano letivo 2020-21, antes do processo de vacinação estar disponível, enquanto que o segundo grupo ingressa no ano letivo 2021-22, estando na sua maioria vacinados. Considera-se que as diferentes fases de controlo sanitário da epidemia, bem como o conhecimento que se tem da doença e da sua evolução, podem ter um impacto nas expetativas e nos receios destes estudantes. A este propósito, note-se que em janeiro de 2021, o nível de hesitação em relação à toma da vacina contra a COVID-19 era elevado em Portugal (65%) (Soares et al. 2021), contrariamente ao elevado nível de aceitação da vacinação, em geral, que coloca Portugal num lugar de destaque na Europa (idem), e que se supõe ter sido decisivo para alcançar uma taxa de vacinação (totalmente vacinados contra a COVID-19) superior a 90% em janeiro de 2022 (Barros et al., 2022). Deste estudo, ficou evidente que os estudantes apresentam menor disposição para adiar a vacinação e que a frequência de ensino superior reforça essa tendência (Soares et al. 2021).

Deste modo, e de forma exploratória, o presente estudo irá considerar estes dois grupos de estudantes, aqueles que ingressaram no ensino superior no primeiro ano de pandemia, em contexto de ensino híbrido e sem oferta de vacinação contra a COVID-19, e aqueles que ingressaram no segundo ano da pandemia, já vacinados e em contexto de alguma abertura a um convívio social. Horita et al. (2022) evidenciaram a importância de realizar estudos longitudinais e que monitorizem os efeitos da pandemia a médio e longo prazo. Os resultados do estudo que realizaram estes autores parecem evidenciar a emergência de perturbações a nível da saúde mental a longo prazo e distintas daquelas que os estudos realizados num momento temporal apenas não destacam.

Método

Participantes

O presente estudo de natureza qualitativa e exploratória foi efetuado com um total de 90 estudantes a frequentar, pela primeira vez o ensino superior, organizados em dois grupos. No ano de 2020 a amostra foi constituída por 54 estudantes, 85% do género feminino (n = 46) e 15% do género masculino (n = 8), com uma média de idades de 19.2 anos (DP = 1.92). A segunda amostra, recolhida no ano de 2021, foi constituída por 36 estudantes, 86% do género feminino (n = 31) e

14% do género masculino (n = 5), com uma média de idades de 18.5 anos (DP = 0,84). De acordo com o critério de elegibilidade para a participação no presente estudo, os estudantes deveriam estar matriculados pela primeira vez no ensino superior, numa formação de 1º ciclo. Todos os participantes no estudo frequentavam a mesma instituição de Ensino Superior, estando inscritos na mesma licenciatura.

Instrumento

Neste estudo foi usada a versão portuguesa do *Hopes and Fears Questionnaire* (Fonseca et al., 2019), sendo um instrumento que permite, através de um sistema de questões abertas, avaliar o conteúdo das expectativas e dos receios proferidos pelos indivíduos em relação ao seu futuro. Após o preenchimento das questões relativas aos dados sociodemográficos, foi solicitado aos participantes que indicassem as suas expectativas e os seus receios (até um máximo de 10, respetivamente) em relação ao futuro. O conteúdo das respostas foi classificado em diferentes categorias ou domínios de vida de acordo com o estudo original de Fonseca et al. (2019).

Procedimento

Os dados do presente estudo foram recolhidos em dois momentos: o primeiro momento decorreu em novembro de 2020, durante a segunda vaga da pandemia e em contexto de ensino híbrido, ou seja, aulas presenciais para uma parcela de estudantes e aulas *online* para os restantes, alternadamente. O segundo momento decorreu em outubro de 2021 e coincidiu com um estádio de maior controlo da pandemia, devido ao surgimento da vacina contra a Covid-19, facto que possibilitou o regresso a uma certa normalidade ao nível da rotina quotidiana e o restabelecimento do método de ensino presencial. O estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes da Declaração de Helsínquia relativas à participação voluntária e à confidencialidade dos dados. Os potenciais participantes foram contactados diretamente no âmbito de uma aula, sendo solicitado que o preenchimento do questionário fosse feito através de um *link*. O questionário disponibilizado continha os objetivos do estudo, as instruções de preenchimento sendo, ainda, solicitada a participação voluntária dos estudantes, mediante consentimento informado, assegurando a privacidade e a confidencialidade dos dados fornecidos.

Análise dos dados

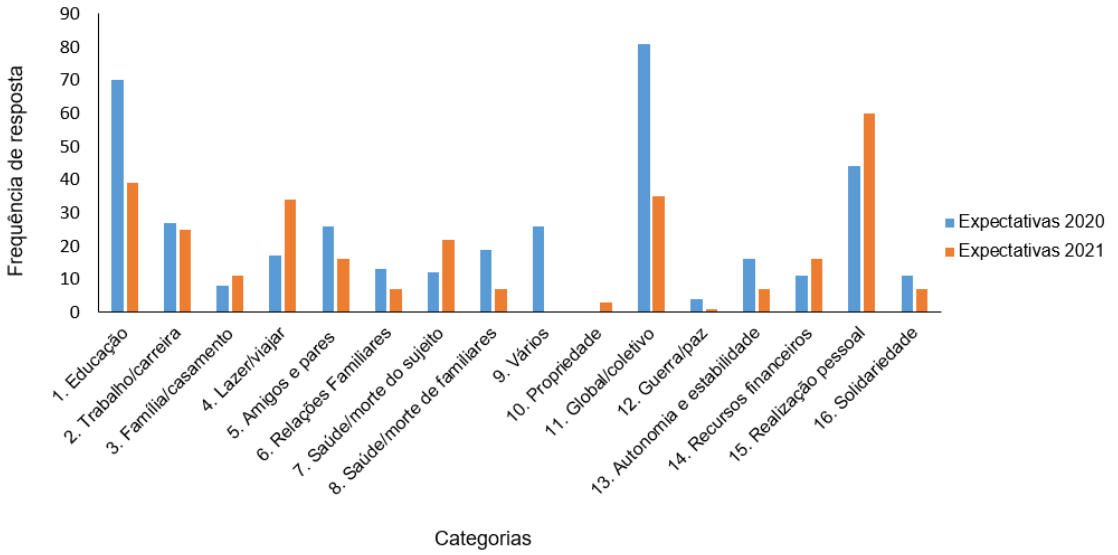
À semelhança do procedimento adotado no estudo de Fonseca et al. (2019), as expectativas e os receios manifestados pelos participantes foram classificados em diferentes categorias ou domínios de vida. As respostas dos participantes foram transcritas para uma grelha de análise de conteúdo, tendo sido interpretadas por três investigadores independentes, que as classificaram em consonância com as diferentes categorias constituintes da versão portuguesa do *Hopes and Fears Questionnaire* (Fonseca et al., 2019): 1. Educação; 2. Trabalho/carreira; 3. Família/casamento; 4. Lazer/viajar; 5. Amigos e pares; 6. Relações familiares; 7. Saúde/morte do sujeito; 8. Saúde/morte de familiares; 9. Vários; 10. Propriedade; 11. Global/coletivo; 12. Guerra/paz; 13. Autonomia e estabilidade; e 14. Recursos financeiros. No presente estudo foram também consideradas mais duas categorias (15. Realização pessoal e 16. Solidariedade), que emergiram no estudo de Andrade e Fernandes (2022), questão que se justifica pelo facto de algumas afirmações proferidas pelos participantes não se enquadrarem em nenhuma das categorias da versão portuguesa do *Hopes and Fears Questionnaire* (Fonseca et al., 2019) apontando para domínios de desenvolvimento pessoal (realização pessoal) e de interação ou intervenção na comunidade (solidariedade).

Resultados

A análise global dos resultados obtidos nas duas amostras referentes aos dois anos letivos em estudo permitiu identificar um total de 686 afirmações relativas às expectativas e 702 afirmações referentes aos receios. Tal como se pode constatar na figura 1 e na figura 2, a análise comparativa dos resultados obtidos para as duas amostras permitiu identificar diferenças nas respostas dos participantes, em função dos diversos domínios de vida avaliados.

Figura 1

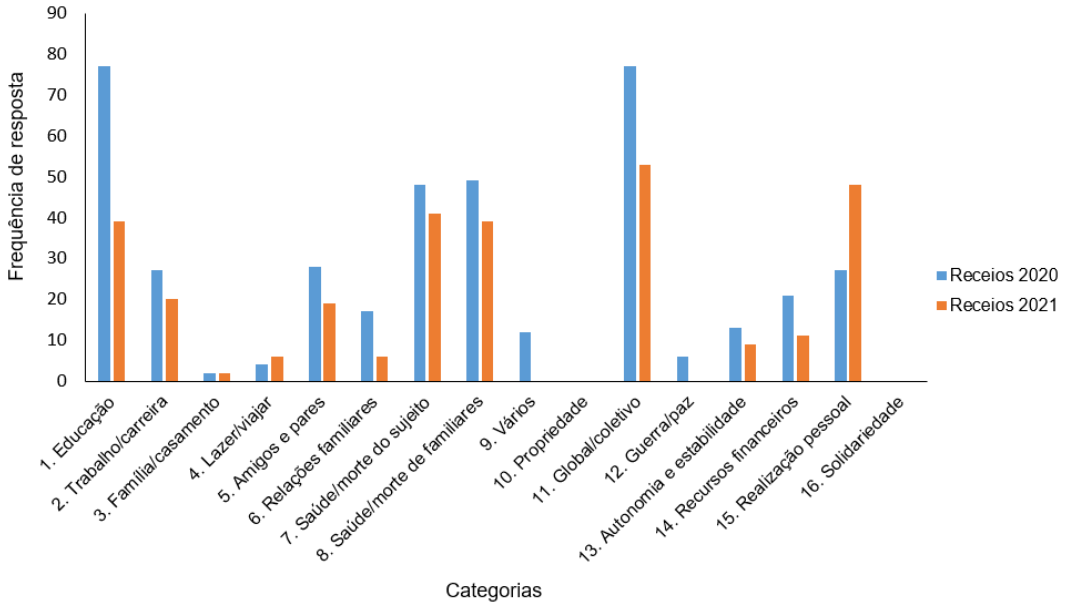
Expectativas 2020 – 2021



Fonte: própria.

Figura 2

Receios 2020 – 2021



Fonte: própria.

Ao nível das expectativas, destaca-se que apenas a categoria trabalho/carreira não sofre uma variação superior a 30%, seja esta positiva ou negativa. As categorias onde se assiste a uma maior variação, e onde se acumulam o maior número de afirmações, são: educação (diminuição de 44% em 2021, tendo passado de 70 para 39 afirmações); global/coletivo (diminuição de 56,8%, tendo passado de 85 para 31 afirmações); amigos e pares (diminuição de 38,5%, tendo passado de 26 para 16 afirmações); lazer/viajar (aumento de 100%, tendo passado de 17 para 34 afirmações); realização pessoal (aumento de 36,4%, tendo passado de 44 para 60 afirmações); recursos financeiros (aumento de 45,5%, tendo passado de 11 para 16 afirmações) e saúde/morte do sujeito (aumento de 83,3%, tendo passado de 12 para 22 afirmações).

Relativamente aos receios expressos, observamos que apenas em quatro categorias não se verificam variações superiores a 30%, seja esta positiva ou negativa. As categorias com menor variação são: trabalho/carreira, família/casamento, saúde/morte do sujeito e saúde/morte de familiares. As categorias que receberam maior número de respostas e onde se assiste a maiores variações entre 2020 e 2021 são: educação (diminuição em 2021 de 49,35%, tendo passado de 77 para 39 afirmações); relações familiares (diminuição de 64,7%, tendo passado de 17 para 6 afirmações); amigos e pares (diminuição de 32,14%, tendo passado de 28 para 19 afirmações); recursos financeiros (diminuição de 47,62%, tendo passado de 21 para 11 afirmações) e global/coletivo (diminuição de 31,17%, tendo passado de 77 para 53 afirmações). No sentido contrário, destaca-se um aumento, em 2021, das afirmações relativas à categoria realização pessoal, que passou de 27 para 48 afirmações, o que corresponde a um aumento de 77,78%. De salientar que a categoria guerra/paz não recebeu qualquer afirmação em 2021 (em 2020 recebeu 6 afirmações). Igualmente, de referir que em 2021, a categoria "vários" não registou respostas ao nível das expectativas nem dos receios mencionados pelos participantes.

Discussão

A análise comparativa dos resultados obtidos revela uma redução acentuada das expectativas e dos receios dos estudantes inquiridos em 2021, referentes às categorias educação e global/coletivo. No que concerne à categoria educação, uma possível explicação poderá estar associada ao contexto de ensino híbrido vivenciado no ano de 2020, fortemente marcado pela distância, que poderá ter intensificado os receios dos estudantes relativamente ao seu percurso académico, por via das dificuldades inerentes à adaptação ao ensino *online*. Horita et al. (2021) sublinham ainda a capacidade de adequação ou adaptação dos estudantes ao ensino remoto a partir do segundo ano letivo afetado pela pandemia. Os estudantes que ingressam no ensino

superior em 2021/22 já tiveram uma experiência de ensino à distância no ano anterior pelo que esta modalidade causa menor ansiedade. À semelhança dos resultados obtidos no estudo de Aguilera-Hermida (2020), foi também possível verificar que, em 2020, os participantes manifestaram uma forte preferência pelo regresso às aulas em regime presencial. Neste contexto, o restabelecimento do método de ensino presencial, ocorrido no ano letivo de 2021/22, poderá estar na origem das diferenças encontradas para esta categoria. Acresce que a elevada taxa de vacinação entre os jovens portugueses no início do mesmo ano letivo permitiu o regresso a uma "normalidade" correspondente ao ensino presencial e o retomar de um contacto direto com colegas e docentes.

Relativamente à categoria global/coletivo, uma categoria que acolhe afirmações que exprimem uma visão holística da sociedade, a sua interação com o meio ambiente, enquanto espaço de vida em comunidade e logo as preocupações que decorrem do modo como a pandemia pode afetar este equilíbrio coletivo, os resultados obtidos poderão ser explicados pelos diferentes estádios da pandemia inerentes às épocas de recolha dos dados e pelo surgimento da vacina contra a Covid-19. Em 2020, perante um cenário de fortes restrições ao nível da rotina quotidiana e de um aumento do número de infetados com o vírus SARS-CoV-2 em Portugal, o estudo de Autores (2022) evidenciou que os estudantes expressaram um elevado número de expectativas e de receios referentes ao domínio global/coletivo. Wakefield e Khauser (2021) destacam a importância acrescida da comunidade (vizinha) em contexto de confinamento e de restrições à mobilidade, tendo sido desenvolvidos laços de interação que reforçaram o sentido de pertença a essa comunidade de proximidade. Este fator pode justificar, em parte, o elevado número de afirmações na categoria global/coletivo e inclusive a emergência da categoria "solidariedade" em 2020. A este propósito, parece-nos significativo destacar um programa de promoção do voluntariado nos jovens estudantes, promovido pelo ministério que tutela o ensino superior, para financiamento de micro ações de solidariedade protagonizadas pelos estudantes e em resposta à Covid-19, o movimento Transforma Portugal. Com o abrandamento das restrições de mobilidade a que se assiste em 2021, estes elos parecem ter deixado de ser prioritários, o que justificaria tanto a redução de expetativas em relação a esta dimensão coletiva como de receios de que a mesma fosse afetada. Igualmente, parece-nos que deve ser relacionada com o decréscimo de afirmações na categoria "solidariedade", em 2021, de 36, 4%.

Neste contexto, é ainda de destacar a forte expectativa sobre o surgimento de uma vacina eficaz que permitisse erradicar o vírus e o receio de ser decretado um novo confinamento. O levantamento das severas restrições legislativas implementadas só foi possível em 2021, devido ao surgimento da vacina contra a Covid-19 e ao consequente avanço no processo de vacinação da

população portuguesa (Serviço Nacional de Saúde [SNS], 2021). Wakefield e Khauser (2021) destacam o impacto do sentido de comunidade na aceitação da vacina, e onde ser vacinado representa um dever enquanto membro da sua comunidade. Este cenário permitiu o regresso a uma certa normalidade a nível académico e social contribuindo como potencial fator explicativo para a redução acentuada das expectativas e dos receios dos estudantes inquiridos em 2021 referentes a esta categoria.

Ao nível da realização pessoal, categoria que emergiu no estudo de Andrade e Fernandes (2022), foi possível verificar um aumento significativo das expectativas e dos receios dos estudantes inquiridos em 2021. Este resultado parece contraditório na medida que uma diminuição das expectativas poderia representar uma adaptação ao contexto de pandemia e a capacidade para lidar com esta adversidade. Porém, o aumento dos receios parece sugerir que os estudantes estão menos confiantes com a sua capacidade de realização no futuro, face ao mesmo contexto presente de pandemia. Antes de propor possíveis explicações, parece-nos que este resultado evidencia a importância de um acompanhamento pós-pandemia e a identificação de fatores com impacto a médio/longo prazo e que podem justificar algum receio acrescido em relação à possibilidade de se realizar enquanto pessoa. Os estudos longitudinais podem dotar as instituições de ensino superior de dados para uma intervenção mais adequada (Horita et al., 2022). Embora o presente estudo não permita responder a essa questão, parece ser importante analisar este grupo da população – jovens estudantes do ensino superior – enquanto particularmente ativos e dependentes dos relacionamentos interpares pelo que a pandemia terá trazido, entre outros, um acrescido receio de perder um conjunto de experiências vivenciais significativas, com forte impacto na forma como o sujeito encara o seu futuro (Casale & Flett, 2020; Tasso et al., 2021).

Para uma possível explicação para este resultado – diminuição de expetativas e de receios em relação a realização pessoal – deve-se ter em consideração o impacto do ensino *online* nas perspetivas dos estudantes em relação ao seu futuro e as características inerentes à adultez emergente, etapa da vida na qual os jovens inquiridos se encontram. À semelhança dos resultados obtidos no estudo de Güner (2021), os participantes consideraram a aprendizagem em contexto *online* ineficiente, ao nível das competências sociais e académicas, e receiam que esta questão afete o seu futuro desempenho profissional. No entanto, apesar dos desafios que possam ter de enfrentar, Arnett (2000) refere que, nesta idade, os adultos emergentes apresentam expectativas elevadas e positivas em relação às possibilidades de sucesso futuro.

A adultez emergente é também uma etapa de auto-centração na qual os jovens privilegiam a realização de atividades que permitem experienciar novos contextos (Andrade, 2010), o que poderá explicar os resultados obtidos relativamente à categoria lazer/viajar, após um período de severas restrições a nível social vivenciado em 2020 (Chaturvedi et al., 2021). Apesar de ser possível verificar também um ligeiro aumento relativo aos receios em 2021, o lazer/viajar foi um dos domínios mais salientes no âmbito das expectativas expressadas pelos participantes nesse mesmo ano.

A categoria *vários*, que engloba afirmações referentes a diversos domínios de vida em simultâneo, não registou respostas ao nível das expectativas nem dos receios proferidos pelos estudantes em 2021. Contrariamente ao verificado no ano de 2020, as respostas dos participantes em 2021 referem expectativas e receios correspondentes a domínios de vida concretos, relativos às restantes categorias avaliadas no presente estudo. Esta questão poderá ser explicada pelas diferentes fases de controlo sanitário da epidemia inerentes às épocas de recolha dos dados e também pelo conhecimento que se tem sobre a doença, fatores que atenuaram o clima de extrema incerteza e de preocupação vivenciado pelos estudantes no ano de 2020 (Andrade & Fernandes, 2022; Xavier et al., 2020) contribuindo, assim, para a formulação de expectativas e de receios referentes a domínios de vida específicos.

A análise das respostas dos estudantes inquiridos em 2021 permite-nos pensar que o surgimento da vacina contra a Covid-19 contribuiu para a redução dos seus receios em relação à categoria saúde/morte do sujeito e saúde/morte de familiares. Os receios inerentes ao contágio, à eventual falta de recursos hospitalares para responder à doença e à perda dos que são próximos foi bastante expressivo nos jovens, em particular no primeiro ano da pandemia (Tasso et al., 2021). No entanto, nesse mesmo ano, foi também possível verificar um aumento das expectativas dos participantes relativamente ao primeiro domínio – saúde/morte do sujeito – uma vez que a pandemia afetou gravemente a sua saúde física e o seu bem-estar psicológico, devido à restrição de todos os aspetos da vida social e académica ao espaço doméstico (Aristovnik et al., 2020; Chaturvedi et al., 2021) e é manifesta a expectativa de ultrapassar esse mal-estar.

Contrariamente ao verificado no ano de 2020, as respostas dos estudantes em 2021 demonstram uma redução das suas expectativas e dos seus receios em relação às categorias amigos e pares e relações familiares. Igualmente, parece-nos que esta diminuição deve ser analisada não perdendo de vista que também a categoria saúde/morte de familiares apresenta uma diminuição, tanto nas expetativas como nos receios. Deste modo, e pelos motivos já expostos, a aprendizagem em lidar com a pandemia, a diminuição de medidas de isolamento físico

e social, o retomar do ensino presencial ou híbrido, mas igualmente o surgimento de uma vacina acessível a todos (em Portugal) parecem ter contribuído para um menor foco na perda de elos significativos e a recuperação de uma "normalidade" nestes relacionamentos.

A solidariedade, categoria que emergiu no estudo de Andrade e Fernandes (2022), também apresentou uma redução das expectativas dos estudantes inquiridos em 2021, embora não tenha sido referida ao nível dos receios dos participantes em nenhum dos anos. Os estudos realizados junto de estudantes universitários, no decurso da pandemia, salientam as preocupações deste grupo populacional em relação à saúde dos seus familiares (Akdeniz et al., 2020), à privação do convívio social com amigos, familiares e colegas de curso (Aristovnik et al., 2020; Ruhalahti et al., 2021; Xavier et al., 2020) e ao bem-estar da comunidade, que se traduziu no aumento do desejo de praticar atividades de solidariedade (Lovrić et al., 2020). O avanço no processo de vacinação da população portuguesa, ocorrido em 2021 (SNS, 2021), permitiu a diminuição do contágio e o regresso a uma certa normalidade a nível social, académico e em questões de saúde, facto que poderá explicar os resultados obtidos em relação a estas categorias. Também a categoria guerra/paz, que não registou respostas ao nível dos receios proferidos pelos participantes em 2021, parece ser justificada pelo regresso à referida normalidade.

As categorias trabalho/carreira e autonomia e estabilidade registaram uma redução ao nível das expectativas e dos receios dos estudantes inquiridos em 2021. Por sua vez, a categoria recursos financeiros apresentou um aumento referente às expectativas e uma redução dos receios dos participantes inquiridos nesse mesmo ano. O cenário global de pandemia, com contornos extremamente severos em 2020, desencadeou uma grave crise económica que apresentou um impacto decisivo na qualidade de vida da população, questão que poderá explicar os resultados obtidos relativamente a estas categorias. Aucejo et al. (2020) e Nyar (2021) referem que este período foi para muitos estudantes e para as suas famílias uma época de restrições financeiras agravadas pelas situações de desemprego. Tasso et al. (2021) recordam também os impactos sentidos pelos estudantes que trabalham, que viram os seus rendimentos diminuir durante a pandemia colocando em risco a continuidade dos seus estudos. Neste contexto, as respostas dos participantes salientam o seu receio de não conseguir ingressar no mercado de trabalho e o modo como esta questão poderá afetar a sua autonomia e estabilidade futura, particularmente a nível económico. Em consonância com os argumentos de Andrade (2010), as dificuldades enfrentadas pelos jovens adultos emergentes ao ingressar no mercado de trabalho acentuam a sua dependência financeira e residencial face aos pais. Acresce que, em Portugal, coexistem situações de precariedade e de acumulação de empregos para assegurar a subsistência do agregado familiar.

Em contexto de pandemia estas revelam-se demasiado frágeis ou insuficientes (Magalhães et al., 2020), com impactos na forma como os estudantes percecionam o seu próprio futuro profissional.

Por último, relativamente às categorias família/casamento e propriedade, só se verificaram diferenças ao nível das expectativas, que registaram um ligeiro aumento em 2021. Importa referir que a categoria propriedade só foi referida ao nível das expectativas dos estudantes inquiridos em 2021. No entanto, na sua globalidade, estas categorias apresentaram uma expressividade bastante reduzida, questão que poderá ser explicada pelas características inerentes à adultez emergente, nomeadamente, pelo atraso nas designadas "decisões adultas" relativas ao casamento, à parentalidade e à obtenção de bens de elevado valor, como a compra de uma casa (Andrade, 2010; Arnett, 2000).

Conclusão

O presente estudo de natureza qualitativa e de cariz exploratório teve como principal objetivo a compreensão das expectativas e dos receios de dois grupos de estudantes que ingressaram pela primeira no ensino superior em diferentes fases de controlo sanitário da pandemia Covid-19. A análise comparativa dos resultados obtidos nos dois anos permitiu identificar diferenças nas respostas dos participantes, em função dos diversos domínios de vida avaliados. Neste contexto, as principais diferenças verificadas são referentes às categorias educação, global/coletivo e realização pessoal, questão que poderá ser explicada pelos diferentes estádios da pandemia inerentes às épocas de recolha dos dados, pelo surgimento da vacina contra a Covid-19 e pelo restabelecimento do método de ensino presencial. A análise dos resultados obtidos permitiu também constatar que, num contexto global de pandemia, os participantes expressaram mais receios do que expectativas em relação ao seu futuro. Este facto corrobora os resultados de estudos anteriores realizados junto de estudantes universitários, no âmbito da pandemia Covid-19, que salientam os desafios enfrentados por este grupo populacional a nível pessoal e académico (Aguilera-Hermida, 2020; Andrade & Fernandes, 2022; Aristovnik et al., 2020).

Apesar da importância dos resultados obtidos para a compreensão do impacto dos diferentes estádios da pandemia nas expectativas e nos receios dos estudantes em relação ao seu futuro, importa referir algumas limitações que condicionam a generalização destes resultados. O presente estudo foi realizado tendo por base duas amostras de conveniência, constituídas por estudantes provenientes de uma única instituição de ensino superior e a frequentar a mesma área de formação. Assim, em futuras investigações, sugere-se a utilização de uma amostra mais

alargada, que contemple estudantes de diferentes instituições de ensino e de diversas áreas de formação, podendo também ser recolhida informação de natureza sociodemográfica que permitiria fazer análises comparativas, por exemplo, em função do género, ou de características pessoais como introversão/extroversão, nível de otimismo ou nível de esperança, que Genç e Arslan (2021) evidenciam ter impacto na forma como os jovens lidam com os constrangimentos da pandemia. Por outro lado, apesar dos resultados do presente estudo serem analisados à luz da importância da transição e adaptação ao Ensino Superior em contexto de pandemia, assume-se que este contexto único teve um impacto tanto nas expetativas como nos receios destes estudantes, complementar a metodologia de recolha dos dados com recurso à realização de entrevistas semiestruturadas, possibilitaria um entendimento mais completo dos resultados obtidos no presente estudo.

Apesar das limitações aqui referidas, o presente estudo poderá dar um contributo para uma melhor compreensão das expetativas e receios dos estudantes que ingressaram no ensino superior em contexto pandémico. Os resultados obtidos alertam para a importância das Instituições de Ensino Superior considerarem nas suas práticas educativas e de acompanhamento psicológico e social destes estudantes os potenciais impactos da pandemia no seu percurso escolar e de desenvolvimento de forma a mitigar alguns dos efeitos nefastos evidenciados, potenciando as expetativas de sucesso e de realização pessoal durante o percurso académico. Por último, destaca-se ainda a importância de serem efetuados estudos longitudinais em contexto de pós-pandemia já que os efeitos desta não se restringem apenas ao que é percebido no imediato.

Referências bibliográficas

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, *1*, 100011. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011

Akdeniz, G., Kavakci, M., Gozugok, M., Yalcinkaya, S., Kucukay, A., & Sahutogullari, B. (2020). A Survey of Attitudes, Anxiety Status, and Protective Behaviors of the University Students During the COVID-19 Outbreak in Turkey. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 695. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00695

Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, *28*(2), 255-267. https://doi.org/10.14417/ap.279

Andrade, C., & Fernandes, J. L. (2021). Ingresso no ensino superior em ano de pandemia COVID-19: Um estudo qualitativo sobre receios e expetativas relativos aos domínios académico e profissional. In *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1811-1828). Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação

Andrade, C., & Fernandes, J. L. (2022). Hopes and Fears of First-Year Freshman College Students during Covid-19 Pandemic. *Education Sciences*, *12*(1), 53. https://doi.org/10.3390/educsci12010053

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O Papel Moderador das Expectativas Académicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, *1*(1), 13-32. https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.2015

Araújo, A. M., Santos, A., Noronha, A.P., Zanon, C. Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia e Educación, 3*(2), 102-111. https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, *12*(20), 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469-480. https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469

Aucejo, E., French, J., Araya, M.P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, *191*, 104271. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271

Barros, R., Dantas, M., & Lopes, F. (2022, fevereiro 17). Como está a correr a vacinação da covid-19? Compare Portugal com os outros países. *Jornal Público*. https://www.publico.pt/interactivo/vacina-covid-19

Casale, S., & Flett, G. L. (2020). Interpersonally-based fears during the COVID-19 pandemic: reflections on the fear of missing out and the fear of note mattering constructs. *Clinical Neuropsychiatry*, *17*(2), 88-93. https://doi.org/10.36131/CN20200211

Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, *121*, 105866. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866

Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do Expectations Meet Reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, *23*(2), 157-171. https://doi.org/10.1080/0309877990230201

Fonseca, G.,Silva, J., Paixão, M.P., Cunha, D., Crespo, C., & Relvas, A.P. (2019). Emerging Adults Thinking About Their Future: Development of the Portuguese Version of the Hopes and Fears Questionnaire. *Emerging Adulthood*, *7*(6), 444-450. https://doi.org/10.1177/2167696818778136

Genç, E., & Arslan, G. (2021). Optimism and Dispositional Hope to Promote College Students' Subjective Well-being in the Context of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Positive School Psychology, 5*(2), 87–96. https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/127

Güner, H. (2021). Examining of the Emotional Mood about Their Online Education of First-Year Students Year Students Beginning Their University Education with Distance Education Because of COVID-19. *Higher Education Studies*, *11*(1), 148-159. https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p148

Horita, R., Nishio, A., & Yamamoto, M. (2022). Lingering effects of COVID-19 on the mental health of first-year university students in Japan. *PLOS ONE 17*(1): e0262550. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262550

Lovrić, R., Farčić, N., Mikšić, Š., & Včev, A. (2020). Studying During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Inductive Content Analysis of Nursing Students' Perceptions and Experiences. *Education Sciences*, *10*(7), 188. https://doi.org/10.3390/educsci10070188

Magalhães, P., Gouveia, R., Lopes, R., & Silva, P. (coord.) (2020, abril). O impacto social da pandemia. Estudo ICS/ISCTE, Covid 19. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42911

Nyar, A. (2021). The 'Double Transition' for First-Year Students: Understanding the Impact of Covid-19 on South Africa's First-Year University Students. *Journal of Student Affairs in Africa*, *9*(1), 77-92. https://doi.org/10.24085/jsaa.v9i1.1429

Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2020). "The COVID-19 Generation": A Cautionary Note. *Work, Aging and Retirement*, *6*(3), 139-145. https://doi.org/10.1093/workar/waaa009

Ruhalahti, S., Lehto, T., Saarinen, S., & Katto, L. (2021). Identifying Higher Education First-Year Students' Reported Studying Experiences Studying During The Pandemic. *European Journal of Education Studies*, *8*(8), 1-21. https://doi.org/10.46827/ejes.v8i8.3831

Serviço Nacional de Saúde (2021, outubro 27). *86% da população portuguesa vacinada*. https://www.sns.gov.pt/noticias/2021/10/27/86-da-populacao-portuguesa-vacinada/

Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do First-Year College Students' Expectations Align with their First-Year Experiences? *NASPA Journal*, *42*(2), 153-174. https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470

Soares, P., Rocha, J.V., Moniz, M., Gama, A., Laires, P. A., Pedro, A.R., Dias, S., Leite, A., & Nunes, C. (2021). Factors Associated with COVID-19 Vaccine Hesitancy. *Vaccines, 9*, 300. https://doi.org/10.3390/vaccines9030300

Tasso, A., Nesrin, S.H., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 Disruption on College Students: Academic and Socioemotional Implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 13*(1), 9-15. https://doi.org/10.1037/tra0000996

Wakefield, J., & Khauser, A. (2021). Doing it for us: Community identification predicts willingness to receive a COVID-19 vaccination via perceived sense of duty to the community. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 31*, 603–614. https://doi.org/10.1002/casp.2542

Xavier, B., Camarneiro, A. P., Loureiro, L., Menino, E., Cunha-Oliveira, A., & Monteiro, A.P. (2020). Impacto da COVID-19 nas dinâmicas sociofamiliares e académicas dos estudantes de enfermagem em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, *5*(4), 1-10. https://doi.org/10.12707/RV20104

TWO (ACADEMIC) YEARS OF PANDEMIC: EXPECTATIONS AND FEARS OF NEW HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

The Covid-19 pandemic has exacerbated the challenges faced by students enrolled in higher education for the first time. In this context, this qualitative and exploratory study aims to understand the expectations and fears of two groups of students, 90 students in total, who enrolled in higher education for the first time in two academic years, 2020-2021 and 2021-2022, that also encompass two different stages of the control of the disease. Data was collected through an online questionnaire, using the Portuguese version of the Hopes and Fears Questionnaire. The analysis of the results allowed to identify differences in expectations and fears of the students surveyed in the two years. Major differences were found in the categories of education, global/collective and personal fulfillment. It was also possible to conclude that, in a global context of a pandemic, students expressed more fears than expectations regarding their future. Despite its exploratory nature findings are relevant to the current state of the art, given the lack of studies that focused both on the expectations and fears of those who made the transition and adaptation to college during the COVID-19 pandemic.

Keywords: expectations, fears, higher education, students, pandemic

VIVÊNCIAS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS QUE INGRESSARAM DURANTE A COVID-19

Cláudia Patrocinio Pedroza Canal[34]

Leandro S. Almeida[35]

Resumo

A permanência e a evasão no ensino superior envolvem diversas variáveis e tiveram outras adicionadas no decurso da pandemia por COVID-19. Neste artigo, objetivou-se analisar os motivos apresentados por universitários que ingressaram nos anos de 2020-2021 para, apesar de haverem cogitado desistir do curso, permaneceram com o intuito de concluir a sua formação. Participaram 32 universitários de uma instituição federal brasileira, respondendo individualmente a uma entrevista semiestruturada. As categorias de análise do conteúdo das entrevistas incluem fatores pessoais, sociais, econômicos e institucionais mencionados pelos estudantes, permitindo reflexões para ações das instituições de ensino superior, principalmente no período pós-pandemia, com finalidade de reduzir a evasão e ampliar a permanência nos cursos de graduação.

Palavras-chave: Ensino superior; permanência; evasão; COVID-19; universitário.

A educação superior no Brasil, no ano de 2020, de acordo com análise dos dados oficiais, teve 88680354 estudantes matriculados em instituições de ensino superior (IES), encontrando-se 1254080 nas federais. Nesse mesmo ano, compreendendo o percentual de matrículas trancadas

[34]Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e Laboratório de Estudos do Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

[35] Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especiale Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho, Portugal.

Endereço para Correspondência: Cláudia Patrocinio Pedroza Canal, Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras, Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, Brasil. CEP: 29075-910 . E-mail: claudia.pedroza@ufes.br

e desvinculadas em relação ao número total de estudantes como indicador de evasão ou de risco para tal, verificava-se que 30,1% de todos os estudantes de graduação estavam nessa situação, sendo o índice de 23,5% se considerarmos somente os números nas instituições federaise de 32,1% se o índice for restrito às instituições privadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022).

Em estudo realizado no ano de 2018 para caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras(Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], 2019), considerando a amostra de 424.128 participantes, verificava-se que 52,8% dos universitários declararam pensar, ou terem pensado, em algum momento sobre abandonar o curso, com mais de 20% de menção as justificativas de: dificuldades financeiras, nível de exigência (carga de trabalhos acadêmicos), dificuldade de conciliar trabalho e estudo e problemas de saúde física e/ou mental.

Pesquisas realizadas sobre a evasão na educação superior mostram que a análise de tal fenômeno deve englobar uma multiplicidade de fatores, como características pessoais, sociais e econômicas do graduando; expectativas acerca do ensino superior e do desenvolvimento na carreira; adaptação à nova etapa de ensino, especialmente no primeiro ano; satisfação com o curso, com a escolha profissional e com a instituição; percepção de aptidão e interesse para o curso; envolvimento e integração com o curso e instituição;participação em atividades acadêmicas extra-aulas; relacionamento com professores e colegas; desempenho acadêmico anterior e durante a graduação; ser estudante da primeira geração na família a realizar curso superior; organização familiar; processo de escolha do curso por interesse e identificação ou por impulso (Aina et al., 2022; Bardagi& Hutz, 2012; Casanova et al., 2018a; Oliveira et al., 2018; Sadoyama et al., 2020).

Em relação à adaptação no primeiro ano, Casanova et al. (2020) apontam que, na transição para o ensino superior, vários estudantes experimentam dificuldades. Colocando a esse nível de ensino algumas exigências, vários estudantes não apresentam recursos e níveis de autonomia suficientes para as enfrentarem com sucesso. Nesta altura torna-se importante que as IES considerem o período inicial de aulas para identificação de riscos no processo de adaptação e, ao mesmo tempo, promovam atividades de acolhimento e outras medidas de apoio de acordo com as necessidades particulares dos seus estudantes. A resposta a estas necessidades pode ir desde as atividades mais simples de sensibilização e informação até a disponibilização de recursos para a gestão de estresse ou a organização de serviços especializados de apoioàs dificuldades

percebidas no estudo, dificuldades financeiras ou dificuldades pessoais e emocionais (Almeida, 2019).

Em outro estudo também sobre perspectiva de abandono do Ensino Superior, no qual participaram 1085 estudantes portugueses do 1º ano de uma instituição pública, Casanovaet al. (2018b) identificaram impactos do percurso escolar prévio (média de acesso), da frequência de um curso de primeira opção, do nível de escolaridade dos pais e da autoeficácia percebida na intenção de abandono, sendo esta intenção maior entre os homens. Os autores também indicam possibilidades de intervenções institucionais, como oferta de programas para desenvolvimento de competências de estudo e autorregulação de aprendizagem, contribuindo para que os estudantes construam projetos de carreira e promovam os seus sentimentos de vinculação à IES e ao curso que frequentam. Na mesma linha, outros autores apontam que a permanência dos estudantes ou a sua persistência na conclusão dos respetivos cursos está relacionada com o suporte dos amigos prévio à entrada na Universidade, suporte prévio e durante o primeiro ano do curso superior por parte dos familiares, frequência regular às aulas, bom relacionamento com os professores ou, ainda, o compromisso e dedicação do estudante com o estudo na graduação (Strom & Savage, 2014; Garcia et al., 2016). No Brasil, somam-se a isso as ações de auxílio e apoio desenvolvidas para estudantes de grupos minoritários ou ingressantes via sistemas de reserva de vagas no âmbito do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Abreu & Ximenes, 2021).

Recentemente, adicionando-se a essa complexa rede de fatores envolvidos na desistência e na permanência de estudantes no ensino superior, o mundo foi impactado pela pandemia provocada pelo COVID-19. Na educação, a adoção do distanciamento social e consequente inserção do modelo de ensino remoto ou *online* durante a pandemia de COVID-19 criou dificuldades e desafios acrescidos no processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário. Em pesquisa acerca de impactos da pandemia em estudantes universitários, Osti et al. (2021) identificaram alteração da capacidade de engajamento em atividades de aprendizagem, do tempo de estudo, comprometimento na saúde física e na mental, elevado grau de estresse quotidiano e de sentimentos negativos (por exemplo medo, tristeza, raiva, incerteza), especialmente entre as mulheres.

A partir dos estudos que identificam como fator de risco para o abandono, entre outras variáveis, o fato de estar cursando os períodos iniciais, assim como de estudos mais recentes que discutem como o ensino remoto pode ter impactado na educação superior, é importante também compreender quais fatores estiveram envolvidos, durante a pandemia, na vontade dos estudantespermanecerem e concluírem os seus cursos. Assim, essa pesquisa buscou identificar e

analisar os motivos e justificativas apresentados por estudantes que ingressaram na graduação durante a pandemia para, apesar de haverem cogitado desistir do curso, permanecerem realizando a formação acadêmica com objetivo de conclusão desse nível de ensino.

Metodologia

Participantes

Participaram 32 universitários, com idades entre 18 e 46 anos, sendo 22 do sexo feminino. Todos os participantes ingressaramem seus cursos por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia do COVID-19 eo ensino remoto, no qual a maior parte das aulas era lecionada exclusivamente em formato on-line. Eles cursavam entre os 1º e 4º períodos no momento da entrevista e eram dos seguintes cursos: Arquivologia, Artes Plásticas,Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal,Engenharia Química,Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras Libras, Letras Português-Espanhol, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social. Foi critério de inclusão ter manifestado haver pensado em desistir do curso durante a experiência na graduação, entretanto com intenção, no momento de pesquisa, de prosseguir os estudos até a conclusão da formação.

De acrescentar que os participantes pertencem à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), localizada em estado da região sudeste do Brasil, que atende cerca de 22000 estudantes de graduação distribuídos por 103 cursos presenciais. A Ufes está organizada em quatro campi, sendo dois na região metropolitana e dois em regiões do interior do estado.

Instrumento

Recorreu-se neste estudo a uma entrevista com roteiro semi-estruturado para investigar fatores envolvidos na permanência dos participantes realizando o curso superior, com perguntas em torno das seguintes temáticas: escolha do curso de graduação; experiência no curso de graduação, incluindo dificuldades e satisfações; fatores envolvidos nas intenções de desistir e nas de permanecer; relacionamento com colegas, professores, coordenação e família; efeitos percebidos da pandemia sobre experiência na graduação; orientação que daria a outro estudante que pensasse em desistir.

Procedimentos

Após participação em questionário enviado on-line a todos os estudantes da Universidade que ingressaram entre 2020 e 2021, no contexto de pandemia, aqueles que responderam afirmativamente à questão sobre já terem pensado em desistir do curso eram solicitados para informar o e-mail se concordassem em participar posteriormente de entrevista individual. Assim, foram encaminhados e-mails para 119 estudantes queinformaram inicialmente os contatos, dos quais 32 responderam e consentiram livremente com sua participação nas entrevistas. Foi agendado horário de acordo com a disponibilidade dos participantes e as entrevistas tiveram entre 15 e 50 minutos de duração, sendo todas gravadas e transcritas em totalidade posteriormente.

Análise de dados

Após leitura das transcrições, as entrevistas foram analisadas por meio da criação de categorias temáticas em torno da identificação de pensamentos, sentimentos e opiniões (Gomes, 2004) que permitissem compreender fatores associados à permanência dos estudantes na Universidade. Dessa maneira, apresenta-se as seguintes categorias: *Processo de escolha do curso superior, Vivências na realização do curso, Fatores para pensar em desistir, Fatores que contribuíram na permanência no curso, Relacionamentos sociais, Pandemia e realização do curso, Infraestrutura e apoio da instituição, Fatores a serem avaliados diante de intenção de desistência.*

Após a criação das categorias, foram também identificados os temas presentes em cada uma delas. Em seguida, procedeu-se novamente à leitura das entrevistas para classificação das respostas dos participantes, sendo que um mesmo participante poderia mencionar mais de um tema de cada categoria. Dessa maneira, obteve-se frequências dos números de respostas classificadas para cada categoria e, em cada tema, frequência que corresponde ao número de participantes que o mencionou durante a entrevista.

Resultados

A apresentação dos resultados seguirá as categorias criadas no presente estudo. A primeira categoria, *Processo de escolha do curso superior,* contemplou 57 diferentes respostas (Tabela 1).

Tabela 1. Motivações e justificativas apresentadas pelos estudantes para escolha do curso de graduação

Motivação/ justificativa	Frequência
Interesse no curso ou na área do curso	22
Não era primeira opção	13
Interesse na atuação profissional no curso e perspectiva de retorno financeiro	6
Contato anterior com profissionais ou curso na área profissional dos pais	5
Pontuação possível de ingressar e pesquisa sobre o curso	4
Reputação ou visita a instituição	3
Educação dos filhos	2
Falta de condição financeira da família	2

Fonte: própria.

Percebe-se que a maior parte das respostas está concentrada em interesse no curso ou na área de conhecimento do curso, mostrando identificação dos estudantes com a graduação escolhida, apesar de não ser a primeira opção para 13 participantes. Também são apresentadas justificativas quanto a interesses na área de atuação profissional do curso e retorno financeiro vislumbrado; influência de contato anterior com profissionais da área de atuação ou curso escolhido na área profissional de atuação dos pais;pesquisa e ingresso no curso cuja pontuação no processo de seleção no SISU permitiu; reputação ou visita anterior à instituição de ensino;preocupação com educação dos filhos, tanto no nível fundamental como no nível superior;e falta de condição financeira da família para que fosse possívelarcar com os altos custos dos materiais de estudo do curso almejado.

Nas *vivências acadêmicas durante a realização dos cursos*, os participantes mencionaram 105 fatores dedificuldades e 63 de satisfação, podendo um mesmo fator ter sido mencionado como dificuldade ou satisfaçãopelos diferentes participantes (Tabela 2).

Tabela 2. Fatores de dificuldades e de satisfação vivenciados durante realização do curso

Fatores	Frequência Dificuldades	Frequência Satisfação
Metodologia de ensino na pandemia	20	5
Professores	13	12
Conciliar horário de estudo, trabalho, casa e/ou atividades pessoais	9	4
Saúde mental	6	1
Instituição	5	5
Curso	5	27
Colegas de curso	5	5
Equipamentos, internet e espaço para estudo em casa	16	-
Atenção/aprendizagem/memória	8	-
Financeiras/ Necessidade de trabalhar	6	-
Retorno presencial e mudança/saúde	6	-
Isolamento social	4	-
Apoio da família	1	-
Transição/adaptação ao ensino superior	1	-
Atividades extracurriculares	-	11

Fonte: própria.

Percebe-se uma grande diversidade de vivências acadêmicas dos estudantes, traduzindo dificuldades e satisfação, como metodologia de ensino, professores, conciliar horário de estudo com demais atividades, saúde mental, instituição, curso e colegas de curso, sendo apenas a frequência da avaliação positiva do curso, incluindo qualidade e organização, como fator de satisfação prevalente sobre a negativa. A avaliação da instituição como dificuldade teve a mesma frequência do que a avaliação como de satisfação

O acesso a equipamentos, internet e local adequado de estudos e os processos de atenção, aprendizagem e memória durante o ensino remoto; problemas financeiros de suas famílias; o receio do retorno presencial em razão de problemas de saúde e deslocamento físico para o campus; o isolamento social; a falta de apoio da família por quererem que fizessem outro curso ou por não compreenderem a importância do curso que realizavam; a transição e adaptação ao ensino superior, pela modalidade de leituras e produções textuais exigidas e por ensino médio não ter fornecido base de conhecimento suficiente para tal foram todos fatores percebidos apenas como dificuldades pelos respondentes da pequisa.

A participação em atividades extracurriculares, como monitoria, iniciação científica, empresa Junior, liga acadêmica, projeto de extensão, laboratório, foi relatadasomente como fator de satisfação pelos estudantes por possibilitar experiência prática dos conteúdos teóricos aprendidos, retorno social por prestação de serviços para a comunidade e interação com colegas de outros períodos, com profissionais da área de atuação e com professores.

Ao afirmarem terem pensado em sair da universidade, os estudantes mencionam 59 respostas com os seguintes *fatores para desistir do curso* (Tabela 3).

Tabela 3. Fatores para pensar em desistir do curso

Fatores para desistir do curso	Frequência
Metodologia de ensino na pandemia	11
Curso	8
Financeiras e necessidade de trabalhar	8
Saúde mental	7
Conciliar horário de estudo, trabalho, casa e/ou atividades pessoais	6
Retorno presencial e mudança/saúde	4
Falta de apoio da família	3
Equipamentos, internet e espaço para estudo	3
Dificuldades de atenção/aprendizagem/memória	3
Crenças negativas sobre desempenho no curso	2
Professores	2
Transição/adaptação ao ensino superior	1
Colegas de curso	1

Fonte: própria.

Apenas surge como novo fator, em relação aos citados como dificuldades vivenciadas, as crenças negativas sobre o próprio desempenho no curso, caracterizadas por avaliação de que não consegue aprender o que é ensinado. Neste sentido, as dificuldades sentidas são assumidas pelos estudantes como fatores que os fazem pensar em abandonar a sua formação.

A respeito dos *fatores que contribuíram na permanência no curso,* os estudantes emitiram 69 respostas (Tabela 4).

Tabela 4. Fatores para permanecer no curso

Fatores para permanecer	Frequência
Expectativa desenvolvimento profisssional e planejamento de carreira	18
Apoio família, amigos, colegas de curso, companheiros	12
Identificação com o curso	9
Participação em atividades extracurriculares	5
Qualidade curso, professores e instituição	5
Esforço para ingresso	3
Expectativa retorno ensino presencial	3
Recebimento de auxílios ou bolsas	2
Condição financeira favorável	2
Prazer em estudar	2
Realização pessoal	2
Saúde mental	2
Importância conclusão ensino superior	2
Bom desempenho no curso	1
Estudo em ensino remoto	1

Fonte: própria.

De maneira distinta em relação aos fatores que os fazem pensar em desistir, surgem como fatores para permanecer: expectativa de desenvolvimento profissional e planejamento de carreira, que contempla tanto atuação em área de interesse, especializações após a graduação como salários que espera receber no exercício da profissão; participação em atividades extracurriculares; reconhecimento do esforço dedicado aos estudos para ingressar no processo seletivo na universidade; recebimento de auxílios e bolsas por meios de ações da política de assistência estudantil conduzida pela Universidade para suporte em elementos materiais, contribuindocom orçamento familiar, com parte dos gastos de moradia, alimentação, saúde ou com aquisição de materiais para estudo.

Quanto à avaliação da *infraestrutura e apoio da instituição*, os estudantes apresentaram 46 respostas (Tabela 5).

Tabela 5. Infraestrutura e apoio percebidos da instituição

	Infraestrutura e apoio percebidos	Frequência
Positivos	Fornecimento Auxílios, bolsas, equipamento, chips	8
	Infraestrutura física boa ou parcialmente boa	8
	Bons serviços ofertados aos estudantes	6
Negativos	Dificuldade no acesso a informações da instituição	8
	Infraestrutura física ruim	5
	Valores pequenos de auxílios ou política inadequada de distribuição	4
	Falta de fornecimento de materiais e equipamentos para realização do curso	3
	Desorganização da instituição para oferecer ensino remoto	2
	Impactos dos cortes de verba do governo sobre instituição	2

Fonte: própria.

De maneira positiva para apoiar a realização dos cursos, os estudantes identificaram em 22 respostas: fornecimento de auxílios, bolsas, equipamentos e chips; infraestrutura das instalações físicas boa ou parcialmente boa e oferta de bons serviços acadêmicos e de assistência estudantil. Entretanto, e de maneira negativa, mencionaram 24 vezes, a dificuldade no acesso a informações acadêmicas e sobre o funcionamento da instituição nos canais oficiais; instalações com estrutura ruim; valores pequenos dos auxílios ou política inadequada de distribuição; falta de fornecimento de materiais e equipamentos, como jalecos, toucas, luvas;desorganização da instituição para começar a oferecer ensino remoto, com paralisação das aulas por muito tempo e procedimentos diferentes em cada disciplina no início; e dois estudantes afirmaram perceberos impactos na infraestrutura da universidade da redução de verba destinada pelo governo para as IFES.

Na Tabela 6 apresentam-se as respostas dos estudantes quando questionados sobre os efeitos da pandemia em termos da experiência na universidade.

Tabela 6. Efeitos da pandemia sobre estar na universidade

Efeitos da pandemia		Frequência
Negativos	Modelo de ensino	12
	Saúde mental	6
	Isolamento social	5
	Morte de pessoas próximas	3
	Financeiros	3
	Questionamento sobre profissão escolhida	1
Positivos	Possibilidade de entrada no curso	3
	Não ter deslocamento	2
	Valorização do estudo ou da área profissional	2
	Autonomia nos estudos	1

Fonte: própria.

Entre os efeitos negativos surgiram o modelo de ensino remoto; questões psíquicas por impactos na saúde mental, pelo isolamento social e pelo luto pela morte de pessoas próximas; problemas financeiros pela redução dos orçamentos das famílias; e questionamento se seguiria profissão escolhida na área da saúde, por temer enfrentar os desafios que via viverem os profissionais dessa área durante a pandemia. Entre os positivos, a possibilidade de ingressar na universidade, por conseguir conciliar outras atividades da vida cotidiana com o ensino remoto; a inexistência de deslocamento casa/trabalho para universidade como redutora de estresse no trânsito; a valorização do estudo e da área de profissão no campo da saúde, por ver a importância de atuação desses profissionais na pandemia.

Quando perguntados, em situação hipotética, o que diriam para avaliar colega que estivesse pensando em desistir, foram apresentadas 59 respostas agrupadas na categoria *fatores a serem avaliados diante de intenção de desistência* (Tabela 7).

Tabela 7. Fatores a serem avaliados por colega que estivesse pensando em desistir

Fatores	Frequência
Gosta do curso	12
Possui condição financeira para realizar	7
Recomenda aguarda início do ensino presencial	5
Ofereceria apoio ao colega	5
Tem apoio da família	4
Considerar qualidade e oportunidades do curso	4
Considerar reputação da instituição	4
Lembrar do esforço para ingressar	3
Buscar terapia ou orientação profissional	3
Diminuir ritmo	2
Considerar possibilidades de carreira	2
Pensar que já realizou uma parte do curso	2
Possui boas condições de saúde mental	1
Aproveitar para estudar enquanto é novo	1
Considerar importância de ter curso superior	1
Não se basear somente em um momento para decidir	1
Deixar para buscar trabalho depois	1
Tem dificuldades de aprendizagem	1

Fonte: própria.

Além dos que mencionaram acerca de sua própria permanência, os estudantes também citaram: ofereceria apoio ao colega; recomendaria terapia ou orientação profissional para lidar com questões psicológicas ou dúvidas sobre identificação com profissão; indicaria necessidade de diminuição do ritmo, realizando menos disciplinas para se adaptar melhor; buscaria avaliar se possui saúde mental adequada para estudar na universidade; ressaltaria a importância de estudar enquanto é novo, antes de assumir outros compromissos na vida que dificultam a conciliação com o tempo de estudo; sugeriria não tomar decisão baseada em fator de momento e podendo agir por impulso; orientaria aguardar para trabalhar após a conclusão do curso de graduação e proporia identificar se possui dificuldades de aprendizagem para buscar ajudar adequada.

Discussão

A maioria dos estudantes relaciona a escolha do curso que frequentam com os seus interesses, mesmo havendo os que mencionam não frequentar um curso de 1ª escolha ou opção. As ligações da formação com a carreira e o futuro profissional merecem destaque, associando ainda frequência com o retorno financeiro vislumbrado no final do curso. Estas justificativas não se afastam das encontradas noutros estudos. Alves e colaboradores (2012), tomando estudos em

universidades portuguesas, apontam que a frequência do ensino superior está relacionada com as oportunidades dos estudantes concretizarem projetos e aspirações profissionais, expectativas sobre o desenvolvimento de conhecimentos na sua área de interesse, prestígio social relacionado à posse de diploma de graduação, pressão familiar ou frequência no curso para o qual tiveram média suficiente para entrar. O peso da nota de candidatura é também destacado no Brasil junto de ingressantes por meio do SISU, explicando isso a maior taxa de evasão no primeiro ano quando se compara com estudantes que ingressaram por meio de outras formas de ingresso (Cabello et al., 2021). A literatura sugere que não estar no curso ou na instituição de primeira opção pode influenciar negativamente o sucesso e a permanência no ensino superior (Casanova et al., 2018a; Casanova & Almeida, 2016).

Nas entrevistas os estudantes relatam diversas dificuldades e também motivos de satisfação em relação com as suas vivências acadêmicas durante a pandemia. As metodologias de ensino fortemente atingidas pelo confinamento e as questões de saúde predominam como as dificuldades mais experienciadas pelos estudantes. Acresce ainda como dificuldade a qualidade dos equipamentos e a ligação de internet, assim como a não existência de locais adequados de estudo. Por sua vez a possibilidade de participação em atividades extracurriculares (monitoria, iniciação científica, empresa Junior, atividade laboratorial) foi mencionada como fator de satisfação. Estes dados estão em linha com outras pesquisas. Garcia e colaboradores (2021) apontaram as dificuldades vivenciadas pelos estudantes por fatores financeiros, condições físicas e de saúde, e problemas ao nível do ensino e da sua aprendizagem. Também Bruscato e Baptista (2021) reunindo estudantes e professores universitários brasileiros e portugueses mencionam que a maioria avaliou o ensino a distância pior do que o presencial, apontando níveis mais baixos de aprendizagem, menor tempo de dedicação ao estudo ou a perceção de não estar bem física e mentalmente.

Em relação a já terem pensado emabandonar a universidade, os estudantes mencionam as condições de ensino e no funcionamento do curso, a par de outras dificuldades sentidas (financeiras, saúde mental, falta de apoio da família, má qualidade de equipamento eletrónico…). Também são mencionadas as dificuldades dos estudantes nas suas aprendizagens acadêmicas. Leal e colaboradores (2021), num estudo com universitários brasileiros, constataram durante a pandemia sentimentos de frustração e angústia, a falta de condições adequadas para participar das aulas remotamente e a percepção de que o processo remoto de ensino não favorecia as suas aprendizagens.

A respeito da permanência, deve-se ressaltar que seu estudo deve levar em conta que ela não se resume ao quadro oposto ao da evasão, o que faz com que os fatores relatados pelos estudantes para permanência não sejam exatamente o oposto dos relatados para pensamento de desistência.Relativamente aos fatores mais explicativos da permanência, um maior número de respostas aponta o reconhecimento de a formação estar associada à sua pretensão de carreira e futuro profissional, assim como ao sentir apoio familiar e dos colegas de curso. Outras razões menos mencionadas passam pelos apoios por parte da instituição, nomeadamente bolsas, ou a participação em atividades extracurriculares. Estes apoios financeiros ou de materiais para estudo aparecem também valorizados na explicação da permanência dos estudantes noutras pesquisas (Abreu & Ximenes, 2021), a par do prazer em estudar e da perceção de realização pessoal (Garcia et al., 2016). Programas institucionais de assistência aos estudantes, sobretudo no decurso do 1º ano, são apontados como importantes para facilitar a adaptação e o sucesso académico dos estudantes (Abreu & Ximenes, 2021; Almeida, 2019; Canal & Figueiredo, 2021). De qualquer modo, a pandemia afetou negativamente a aprendizagem e a saúde ou bem-estar dos estudantes (Leal et al., 2021; Soria & Horgos, 2021), em particular sentimentos de stress, ansiedade e depressão.

Na resposta sobre o seu possível apoio a colegas que pensassem desistir do curso, os fatores mencionados vão também no sentido das próprias razões para abandonares. Assim, mencionam oferecer apoio ao colega e estreitar o relacionamento, como a sugestão de procurarem apoio junto de serviços especializados que possam existir na universidade nos domínios da orientação vocacional, dificuldades emocionais, problemas financeiros ede aprendizagem (Almeida, 2019; Casanova, 2018b; Soria & Horgos, 2021; Strom & Savage, 2014).

Conclusão

Reconhecer especificidades relacionadas ao ensino durante a pandemia pode colaborar no planejamento, pelas instituições de ensino, de programas de apoio diferenciados e eficazes para universitários no período pós-pandemia, especialmente para os que ingressaram no ensino remoto. Assim, identificar fatores de dificuldade e de satisfação é importante para que as instituições de ensino possam desenvolver programas de apoio aos estudantes em relação às dificuldades experienciadas e também fomentar programas que fortaleçam os fatores de satisfação, com finalidade de ampliar a permanência nos cursos de graduação. Cabe destacar que esses fatores também devem ser analisados em perspectiva sociohistórica o que permite compreender como alguns surgem em decorrência da pandemia, como a indicação de dificuldade

em relação a ter equipamentos, internet e espaço de estudo em casa adequados para estudar no modelo remoto.

Dessa maneira, conhecer as experiências dos estudantes, suas justificativas para pensar em desistir e para permanecer na universidade pode fornecer indicadores para elaboração de serviços a serem ofertados com objetivos adequados a cada conjunto de especificidades, com finalidade de prevenir e intervir sobre fatores de risco para desistência no ensino superior (Almeida, 2019) e também para fortalecimento dos fatores de permanência, contribuindo no sentimento de integração e de identificação com o curso e com a instituição e de persistência na realização dos estudos de graduação.

A terminar algumas limitações podem apontar-se ao presente estudo. Desde logo o número reduzido de participantes no estudo, muito embora o recurso à entrevista como técnica de recolha de dados condiciona fortemente o alargamento do número de participantes pelos custos associados. Por outro lado, a ênfase em variáveis pessoais dos estudantes, nomeadamente as suas vivências, não permite ponderar devidamente o impacto dos professores e das condições das próprias instituições na análise do ensino remoto por ocasião da pandemia.

Referências Bibliográficas

Abreu, M. K. de A., & Ximenes, V. M. (2021). Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. *Psicologia USP,* 32, e200067. https://doi.org/10.1590/0103-6564e200067

Aina, C., Baici, E. Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: a review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences, 79,* 101102 .https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102.

Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 17–33). Braga: ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3

Alves, M. G., Alves, N., & Chaves, M. (2012). Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto. *Sociologia, Problemas e Práticas,* 69, 99-118.https://doi.org/10.7458/SPP201269789

Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES–2018*. Brasília: Andifes. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, Porto Alegre, 43 (2), 174-184. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870/8034

Bruscato, A. M., & Baptista, J. (2021). Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260035. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035

Cabello, A., Imbroisi, D., Alvarez, G. Ferreira, G. V., Arruda, J., Freitas, S. de. (2021). Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB.*Avaliação* (Campinas), 26, (2), 446-460. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200006

Canal, C. P. P. C., & Figueiredo, Z. C. C. (2021). Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior***,** Belo Horizonte, 11, e02424. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24242

Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: antecipando riscos na qualidade de adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura,* 20 (1), 27-45.

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi***,** 9(1), 165-181.

Casanova, J. R. Cervero, A., Núñes, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018a). Factors that determine the persistence and dropout of university students. Psicothema, 30 (4), 408-414. doi: 10.7334/psicothema2018.155

Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018b). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (1), 41-49. DOI: http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41

Garcia, L. M. L. da S., Lara, D. F., & Antunes, F. (2021). Investigação e análise da evasão e seus fatores motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. *Avaliação,* 26 (1), 112-136. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007

García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importância de un buen comienzo. *Aula Abierta,* 44, 1-6. http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001

Gomes, R. (2004) A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Ed.). *Pesquisa Social.* Rio de Janeiro: Vozes.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao

Leal, G. da C., Martinez, E. Z., Mandrá, P. P., & Jorge, T. M. (2021). Self-perception of non-cognitive skills among undergraduate health studentes during COVID-19. *Revista Brasileira de Educação Médica,* 45 (4), e239. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210182.ING

Oliveira, C. T. de, Haddad, E. J., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Koller, S. H. (2018). Closing the Gap: Affirmative Action and College Adjustment in Brazilian Undergraduate Universities. *Journal of College Student Development*, Baltimore, 59 (3), 347-358. DOI: https://doi.org/10.1353/csd.2018.0031.

Osti, A., Pontes Junior, J. A. de F., & Almeida, L. S. (2021). O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Revista Prâksis*, Novo Hamburgo, 18 (3), 276-292. DOI: https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2676

Sadoyama. A. S. P., Rezende, K. P. M., Santos, M. P. do, & Sadoyama, G. (2020). Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática. *Psicologia, Educação e Cultura***,** 24 (3), 92-103.

Soria, K. M., & Horgos, B. (2021). Factors associated with college students' mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Development*, Baltimore, 62 (2), 236-242. DOI: https://doi.org/10.1353/csd.2021.0024

Strom, R. E., & Savage, M. W. (2014). Assessing the Relationships Between Perceived Support From Close Others, Goal Commitment, and Persistence Decisions at the College Level. *Journal of College Student Development*, Baltimore, 55 (6), 531-547. DOI: https://doi.org/10.1353/csd.2014.0064

EXPERIENCES AND PERMANENCE IN HIGHER EDUCATION OF BRAZILIAN UNIVERSITY STUDENTS WHO ENTERED DURING THE COVID-19

Abstract

The permanence and dropout in higher education involve several variables and had others added during the course of the COVID-19 pandemic. In this article, the main objective was to analyze the reasons presented by university students who entered in the years 2020-2021 for, despite having considered leaving the course, they remained with the intention of completing their training. Thirty-two university students from a Brazilian federal institution participated, individually responding to a semi-structured interview. The categories for analyzing the content of the interviews include personal, social, economic and institutional factors mentioned by students, allowing reflections for actions by higher education institutions, especially in the post-pandemic period, with the purpose of reducing dropout and increasing permanence in courses of graduation.

Keywords: higher education, permanence, dropout, COVID-19, university students

DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA E OS SIGNIFICADOS DE TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

Gisele Cristina Resende[36]

Isabel Cristina Fernandes Ferreira[37]

Iolete Ribeiro da Silva[38]

Silviane Barbato[39]

Resumo

Este trabalho objetivou identificar os desafios enfrentados por estudantes Amazônidas para a permanência na universidade. A pesquisa foi realizada via formulário *online*. Participaram do levantamento 60 estudantes de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A análise ocorreu por meio de estatística de tendência central para os dados

[36] - Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista CAPES-PROCAD Amazônia: Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas.

[37] Doutora em Educação pela Universidade pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista CAPES-PROCAD Amazônia: Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas.

[38] Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Coordenadora do Projeto CAPES-PROCAD Amazônia: Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas. Bolsista Produtividade CNPq.

[39] Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora no Projeto CAPES-PROCAD Amazônia: Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas.

Endereço para correspondência: Universidade Federal do Amazonas – Av. Rodrigo Otávio, 6200 – Campus Universitário – Faculdade de Psicologia (FAPSI). Av. Anderson de Menezes - Setor Sul – Bairro: Coroado, Manaus – AM. CEP 69080-900.

E-mail: giseleresende@ufam.edu.br

descritivos e as respostas advindas de questões abertas sobre a permanência na universidade foram categorizadas. Os resultados demonstraram desafios a serem superados como a renda, o transporte, a moradia e a falta de apoio de professores(as) e da instituição no cotidiano universitário. Conclui-se que é necessário o fortalecimento de políticas e programas de permanência na universidade de modo a contribuir para a formação democrática com qualidade humana, técnica e ética.

Palavras-Chave: Permanência na Universidade; Ensino Superior; Políticas Educacionais; Amazônia.

Introdução

O ensino superior no Brasil foi constituído por um processo de construção histórica que surgiu no século XVI (Almeida-Filho, 2016), desenvolveu-se a partir da finalidade de uma educação para jovens das camadas sociais privilegiadas (elites) que não poderiam se deslocar para estudar na Europa. Durante o século XX, voltou-se para as necessidades das classes sociais dominantes no Brasil. Já, a partir do início do século XXI, a política de ensino superior precisou incorporar outras demandas como o acesso de grupos historicamente excluídos: negros(as), indígenas (povos das primeiras nações) e as pessoas com deficiências, modificando o cenário da universidade por meio de políticas educacionais (Oliveira, 2019; Luz, 2013) e trazendo desafios à permanência.

A democratização do ensino superior no Brasil, tem como marco a Constituição de 1988, na qual a educação se configura como um direito do cidadão brasileiro e dever do estado e da sociedade, com o objetivo do pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205). Entretanto, conforme historiciza Oliveira (2019), somente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), iniciou-se a implantação de políticas estatais para ampliação das condições de acesso às Instituições de Ensino Superior, por meio de forte mercantilização do ensino superior com financiamentos estatais para o ingresso de estudantes em instituições privadas e que, após a conclusão de sua formação, pudessem pagar o financiamento (De Mello & Alves, 2020). Em seguida, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram implementadas políticas para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, por meio da expansão de universidades públicas, e de programas sociais para garantir o ensino público de qualidade (Programa Universidade para Todos, Sistema Universidade Aberta do Brasil, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Sistema de Seleção Unificada, Programa Nacional de Assistência Estudantil e a Lei de Cotas).

A democratização do ensino superior por meio das políticas públicas educacionais promoveu a ampliação do acesso, com a interiorização das universidades e campi de universidades federais, além de melhorias no sistema como um todo - uma conquista das pessoas de camadas sociais menos favorecidas economicamente após lutas sociais. No entanto, com a ampliação do acesso ao sistema público de educação superior, surge a demanda de condições para a permanência na universidade. Assim, a permanência, torna-se, igualmente, um elemento fundamental para que o ensino superior possa motivar e potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, contextualizada e inclusiva, necessária à formação de pessoas que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento da nação (Pereira, 2020), superação das desigualdades socioeconômicas e promoção da equidade.

A região norte do Brasil, com suas especificidades, ocupa 3.853.575,6 km² e é formada por sete estados: Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima - integrantes da Amazônia Ocidental e Amapá, Pará e Tocantins que compõem parte da Amazônia Oriental (IBGE, 2021). Com a predominância do clima equatorial, possui aspectos geográficos diversificados como planícies, planaltos e depressões. Sua economia é baseada no extrativismo mineral e vegetal, agropecuária e na indústria. É composta por diversos grupos étnicos e comunidades tradicionais, como os povos originários das primeiras nações (ou indígenas, termo utilizado popularmente e em formulários oficiais do governo brasileiro), as populações ribeirinhas, pescadores, extrativistas, quilombolas, migrantes, dentre outras, historicamente constituídos (Lira & Chaves, 2016). A floresta amazônica com seu clima, relevo e hidrografia encanta e influencia a formação da população que nela habita. Célebre pela sua biodiversidade, riqueza natural e cultural, também apresenta desafios para a formação e desenvolvimento humano em seu território imenso cujos rios são, muitas vezes, as únicas vias de acesso e comunicação entre as várias comunidades e dessas às escolas e aos campi universitários.

Nessa região, as universidades federais foram instaladas no século XX: a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) em 1945 e a Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1957, após o processo de colonização nos estados do Pará; e, no estado do Amazonas a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1962 (apesar de ter sido fundada em 1909 com o nome de Escola Universitária Livre de Manáos). Os demais estados da região norte tiveram suas universidades instaladas a partir de 1970 e esse processo tardio de instalação das universidades na região apresenta como consequência a falta de formação de recursos humanos locais voltados para a realidade da Amazônia (Calegare & Tamboril, 2017).

A universidade, no espaço territorial caracterizado pela Amazônia, precisa voltar seu olhar para as condições sociais, geográficas, econômicas e humanas com suas especificidades como, por exemplo, os ciclos de água (enchente-vazante-enchente) que organizam a vida econômica (plantio, colheita) e, também, estruturam/deveriam estruturar o calendário da educação (Pereira, 2020). Desse modo, da universidade espera-se o retorno do conhecimento técnico-científico produzido para atender, de modo sustentável, as necessidades e aspirações das populações locais por meio de pesquisas e tecnologias sem que haja a destruição do patrimônio natural e cultural regional.

Corroborando com essa ideia, Resende (2020) defende que, na Amazônia, a psicologia e demais áreas do conhecimento sejam construídas a partir do reconhecimento do contexto sociocultural, sua riqueza e diversidade, e de profissionais que apresentem o comprometimento com as especificidades do meio ambiente e seu ecossistema, compreendendo a relação entre natureza, cultura e espaços-tempos das florestas, das águas, dos campos e urbanos, onde diferentes pessoas e com variadas formações humanas se encontrem e convivam (populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas, camponesas e migrantes de outras regiões) de modo rico, diverso, inclusivo e dinâmico.

Nessa perspectiva, para que a universidade concretize seu papel social e atenda às especificidades regionais, os desafios à permanência dos(as) estudantes Amazônidas (que nasceram ou vivem no Amazonas) precisam ser reconhecidos e contemplados tanto na estrutura financeiro-administrativa quanto na acadêmica, abrangendo unidade forma-conteúdos-sujeitos.

Na UFAM há o Departamento de Políticas Afirmativas (DPA) com a missão de executar as Políticas Afirmativas com estratégias que possam permitir o acesso de todo(as) que se enquadrem nas cotas (indígenas, negros, pardos, ribeirinhos) e populações de baixa renda e, também, promover o acompanhamento delas após o ingresso, de modo a favorecer a permanência e a qualidade dos percursos formativos. Há ainda, o Departamento de Assistência Estudantil que possui o objetivo de reduzir índices de retenção e evasão de estudantes por meio de Programas, sendo auxílio acadêmico, auxílio moradia, auxílio material didático, auxílio internet, e outros a depender do recurso federal (UFAM, 2022).

Em estudo sobre a UFAM (Jesus, 2020), constatou-se que, em seu campus principal, localizado em Manaus, após a implementação da política de cotas, houve um aumento da população parda, entretanto a população branca ainda foi a maioria até o ano de 2014 e a população indígena continuou sendo a minoria representada em apenas 0,2% das matrículas no ano de 2014. Após a análise de dados de matrícula, nos anos de 2013 e 2014, dos cursos mais

concorridos da UFAM (medicina, direito, psicologia, administração), a autora observou que apenas 51,1% dos(as) estudantes matriculados(as) concluíram os cursos. Os dados apontaram para a necessidade de políticas que assegurem que os(as) estudantes possam concluir sua graduação. No entanto, em sua pesquisa, não houve detalhamento dos motivos para a evasão, pois analisou apenas os dados de matrícula e conclusão até o ano de 2014, sem a escuta de estudantes, docentes e de outros sujeitos que participam da concretização da universidade, o que requer outros estudos com esse enfoque de modo mais aprofundado.

Nessa perspectiva, para além da continuidade de busca da equidade de acesso entre estudantes oriundos de classes socioeconômicas menos favorecidas e de diversos grupos étnico-raciais e localidades (campos, florestas, rios e ambiente urbano) que representam o *Ser* Amazônida, a democratização do ensino superior exige que esses possam permanecer na universidade com qualidade formal, técnica e ética, reforçando a necessidade de políticas de apoio para a permanência que deem conta da sua complexidade.

Apesar das iniciativas institucionais, os programas da UFAM ainda não atendem a comunidade acadêmica de modo satisfatório, Calegare, Menezes e Fernandes (2017), constataram que a universidade não dispunha de informações claras e mais atualizadas a respeito dos(as) estudantes cotistas. Para que a universidade garanta o acesso, a permanência, a qualidade na aprendizagem orientada também ao desenvolvimento econômico, Resende, Silva e Calegare (2019) defendem a expansão da universidade com ampliação das pesquisas na Amazônia, por meio de Programas de Pós-Graduação integrados à realidade regional, para que haja a formação humanizadora e emancipatória dos(as) jovens estudantes Amazônidas, aliada ao desenvolvimento regional sustentável, com a valorização das demandas, dos fazeres e saberes das comunidades indígenas e tradicionais.

Dessa maneira, entender as trajetórias acadêmicas dos(as) estudantes, a partir de pesquisas que têm como ponto de partida e de chegada os processos educativos voltados ao desenvolvimento humano, em contextos socioculturais específicos da região amazônica brasileira, pode auxiliar na elaboração de indicadores para subsidiar a produção de contextos interacionais dialógicos orientados por políticas e os programas educacionais das universidades que fortaleçam o acolhimento, acompanhamento e superação dos desafios enfrentados durante a permanência dos(as) estudantes nas universidades, contribuindo, também, à formação com sucesso de profissionais orgânicos à região e, consequentemente, ao desenvolvimento amazônico.

Desafios nas Trajetórias de Escolarização de Estudantes na Universidade

Os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes às suas vivências nas trajetórias de escolarização e que apresentam os desafios que marcam seus processos formativos – resultam de um processo dinâmico e complexo, com zonas de estabilidades variadas que representam o conjunto dos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência tanto no plano social quanto no individual (Vygotski, 2001). A partir do ingresso na graduação, os(as) estudantes experienciam, por exemplo, inúmeras exigências que se tornarão presentes durante a permanência: a necessidade de novos hábitos, rotinas; mudanças no estilo de vida; novas aprendizagens; desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias às competências profissionais; além daqueles referentes aos aspectos financeiros e de relacionamentos interpessoais (Soares, Monteiro, Maia, & Santos, 2019; Matta, Lebrão, & Heleno, 2017).

A realidade histórico-social e as mediações políticas, econômicas e culturais interferem na construção da subjetividade humana. Dessa maneira, também o grupo de pertencimento étnico-racial, religioso, de gênero e etário, dentre outros, a sua maneira de ver o mundo, a si mesmos e ao outro (Pulino, 2016) influenciam as condições de socialização, aprendizagem e desenvolvimento coletivo, pessoal, acadêmico e profissional. A universidade pode se tornar um ambiente desafiador no qual os(as) estudantes terão a oportunidade de experienciar novas interações, relações, condições infraestruturais e propostas didático-pedagógicas permeadas por diversos valores, sentidos e concepções. Em vista disso, podem experimentar tensões, apoios, cobranças, fracassos, afetos, limitações, sucessos e conflitos que marcarão de modo positivo, negativo ou com ambivalência suas trajetórias de escolarização. Silva, Barbato, Urnau, Zibetti e Pedroza (2018) argumentam que o ingresso no ensino superior é um momento de transição provocador de várias oportunidades para mudanças de/nas trajetórias de sujeitos históricos, únicos e pertencentes a um conjunto social com práticas culturais específicas. Nos campi na Amazônia, as descontinuidades e rupturas, que marcam as transições seja dos jovens à vida adulta seja do trabalho nas comunidades de origem ao trabalho profissional, produzem possibilidades de negociações de sentidos e significados em reflexões-atuações entre os diferentes grupos étnicos, gerando a formação de novas comunidades em territórios que expandem/restringem os sentidos de pertencimento.

As produções de significação são, portanto, dinâmicas, isto é, ocorrem nos processos relacionais e dialógicos nos diferentes contextos nos quais os(as) estudantes vivem e produzem a si mesmos(as) e ao meio (Santana e Oliveira, 2016). Nesse sentido, atividades em que os(as)

estudantes expõem seus pontos de vista possibilitam avanços, também, na compreensão da produção e negociação dos espaços comuns, considerando-se as práticas interhistóricas, de comunicação e trocas entre diferentes povos (Segato, 2012), dessa região, e o que indicam como caminhos inclusivos de promoção da permanência nos estudos universitários.

A universidade, como espaço-tempo educativo, torna-se importante para a construção das subjetividades e das práticas sociais. Espaço-tempo que, além de integrativo das condições estruturais de dominação e de desigualdade da sociedade, pode constituir-se também como de superação dessas desigualdades históricas e de promoção de direitos fundamentais firmados na/à possibilidade de coexistência de pluralidades e diversidades (Mészáros, 2008).

Destarte, as condições objetivas de vida e educação de cada estudante, nas quais se insere o ensino superior, promovem, limitam ou negam possibilidades formativas emancipatórias como a tomada de consciência em relação a si mesmo(a), a suas vivências e ao meio "[...] realizada por um complexo mecanismo psicológico [...]" onde se estabelece uma "[...] relação de *compreensão* ou *conhecimento*, ativa com o meio social [...]" (Toassa, 2006, p. 73, grifos do autora), base da concretização de práticas transformadoras e revolucionárias (Sánchez Vásques, 2011).

Nessa perspectiva, estudos que buscam conhecer os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes Amazônidas aos desafios enfrentados nas suas trajetórias de escolarização a partir das suas narrativas, assumem importante papel em propostas investigativas que concebem os(as) estudantes como sujeitos históricos, em que cognição, afeto, visão de si mesmos e do outro se movimentam e se interpenetram (Vygotski, 2012), construindo possibilidades para o vir-a-ser. Em vista disso, realizou-se esta pesquisa com o objetivo de identificar os desafios enfrentados por estudantes Amazônidas para a permanência na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Método

Esta pesquisa integra o projeto "Significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas", apoiado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

O delineamento metodológico adotado foi transversal, misto (quantitativo – qualitativo) para favorecer a descrição dos resultados encontrados, possibilitando o entendimento de alguns desafios enfrentados por estudantes Amazônidas para a permanência na Universidade Federal do Amazonas.

Participantes

Para a participação foi necessário ser estudante matriculado na universidade, independente do curso, aceitar voluntariamente colaborar com a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ter idade superior a 18 anos. Não houve um cálculo amostral para a pesquisa, pois o pressuposto era de uma amostra de conveniência, de livre participação e de acordo com a adesão à pesquisa.

Participaram da pesquisa 60 estudantes matriculados em diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com idade média de 22 anos, matriculados em cursos do Campus Sede (na capital do Estado, cidade de Manaus) das áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e da Saúde, de períodos iniciais (do primeiro ao terceiro período) e finais de curso (oitavo, nono e décimo período) e de diferentes turnos de estudo (matutino, vespertino e noturno).

Sobre a classificação social e demográfica, 80% deles eram nascidos no Estado do Amazonas, sendo que destes, 20% pertenciam a comunidades tradicionais: caboclos (termo utilizado na Amazônia brasileira para demonstrar uma categoria de classificação social, isto é, pequenos produtores rurais), ribeirinhos (que moram às margens dos rios), quilombolas (povos remanescentes de quilombos, ou seja, comunidades formadas por escravos que se organizaram para lutar contra a escravidão que ocorreu no Brasil) e indígenas (povos originários da Amazônia de diversas etnias). Os demais estudantes não fizeram menção ao pertencimento a uma comunidade tradicional da Amazônia, contudo destacaram serem nascidos na capital do estado. Tais resultados demonstram a diversidade da população amazônica: povos indígenas, as populações ribeirinhas, pescadores, extrativistas, quilombolas, migrantes, dentre outras, como ressaltado por Lira e Chaves (2016).

Os(as) participantes compuseram uma amostra heterogênea que favoreceu as análises dos(as) perfis dos(as) estudantes. Entretanto, percebeu-se que, durante a pandemia Covid-19, a adesão de estudantes à pesquisa foi baixa. A hipótese é a de que esse acontecimento de emergência em saúde alterou as rotinas dos(as) estudantes e impediu a participação em outras atividades online, além da dificuldade de acesso à internet e aos equipamentos (smartphones, notebooks e computadores) e da existência de novas/outras demandas de estudos na universidade, em decorrência das alterações provocadas pelo distanciamento social.

Instrumento para a pesquisa

As autoras/pesquisadoras, integrantes do Projeto PROCAD/CAPES – Amazônia, elaboraram um questionário composto por perguntas de múltiplas alternativas de respostas, iniciando pelos dados de identificação (idade, gênero, curso e turno que frequenta na universidade, autodeclaração de raça e etnia, renda), seguidos por forma de acesso à universidade, programas de assistência estudantil que usufrui ou já usufruiu, eventos que afetaram a trajetória de escolarização, principal meio de transporte para acesso à universidade, estruturas da universidade frequentadas, tipo de apoio recebido para permanecer na universidade (financeiro, afetivo ou outros) e, ao final, questão aberta na qual havia a possibilidade de escrever sobre os desafios enfrentados na universidade para a permanência e conclusão do curso de graduação. A questão aberta final, com espaço para autorrelato, referendou aspectos pontuados no perfil e possibilitou que expressassem desafios enfrentados na universidade.

Esse questionário foi transformado em um Formulário Eletrônico na Plataforma Google para preenchimento remoto, requeria-se para tanto acesso à internet, smartphone ou computador, além da disponibilidade de aproximadamente 25 minutos para preenchimento.

Procedimentos para a coleta de dados

O questionário foi colocado em um formulário eletrônico com o recurso do Google Formulários® e divulgado nas redes sociais e entre grupos de mensagem organizados por estudantes universitários(as), sendo preenchido de modo remoto e com o recurso da internet, nos meses de outubro de 2019 a janeiro de 2022, pois optou-se em deixar o formulário disponível para os(as) estudantes preencherem durante a Pandemia, de acordo com a disponibilidade de cada um(a).

Procedimentos para análise de dados

A fim de alcançar o objetivo proposto, foram utilizados recursos computacionais, como os programas *Microsoft Excel* e *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) V.21.0. Uma planilha do programa Microsoft Excel foi extraída do Google Formulário com as respostas dos(as) estudantes, passando por conferência para verificar se estava preenchida de modo adequado e, para garantir o sigilo, os(as) estudantes participantes foram denominados por numerais, de acordo com a ordem de preenchimento no formulário.

Para o procedimento de análise descritiva dos dados, a planilha foi transportada para o SPSS, avaliando-se medidas de tendência central (média, desvio padrão, frequência e percentual de respostas) para caracterização dos perfis dos(as) estudantes.

No segundo momento de análise, houve a elaboração de categorias temáticas nas questões abertas, efetivando uma análise construtiva e interpretativa entre os dados e os pressupostos teórico-metodológicos adotados. O referencial da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) foi adotado como referência, seguindo três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados para a inferência e a interpretação.

Cuidados éticos

A pesquisa, aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa da UFAM (CAEE) 15366619.1.1001.5020, foi desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 (Brasil, 2012). Atendeu as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confidencialidade e a privacidade dos dados.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados em duas partes. A primeira contempla os resultados quantitativos relativos ao perfil dos(as) estudantes. A segunda abrange os resultados qualitativos apresentados para buscar entender alguns desafios enfrentados por estudantes Amazônidas para a permanência na universidade a partir dos sentidos atribuídos à trajetória na universidade.

Perfil dos(as) Estudantes Universitários do Amazonas

Os 60 estudantes participantes apresentaram idade média de 22 anos, eram oriundos de diferentes áreas do conhecimento, a saber, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e da Saúde e de cursos como Psicologia, Serviço Social, História, Letras, Ciências Contábeis, Direito, Medicina e Engenharia Química, abrangendo diferentes períodos e turnos (matutino, vespertino e noturno). A tabela 1 demonstra o perfil dos(as) estudantes.

Tabela 1
Perfil dos(as) estudantes

Perfil dos(as) Estudantes		
Raça/etnia	Frequência	Percentual
Pretos/ Pardos	37	63,0
Brancos	18	28,3
Amarelos/orientais	4	5
Indígenas	1	1,7
Identidade de gênero	Frequência	Percentual
Cisgênero	57	95
Transgênero	2	3,3
Não soube referir	1	1,7
Orientação sexual	Frequência	Percentual
Heterossexual	34	56,7
Homossexual	21	13,3
Bissexual	43	26,7
Pansexual	2	3,3
Renda familiar	Frequência	Percentual
6 salários-mínimos ou mais	13	21,6
5 salários-mínimos	7	11,7
4 salários-mínimos	7	11,7
3 salários-mínimos	9	15,0
2 salários-mínimos	13	21,7
Até 1 salário-mínimo	11	18,3
Atividade remunerada concomitante ao estudo	Frequência	Percentual
Trabalham	30	50
Não trabalham	30	50
Auxílios para permanência	Frequência	Percentual
Recebem	22	36,7
Não recebem	38	63,3

Fonte: elaboração das autoras (2022)

A raça/etnia declarada com maior representação foi a de pretos(as) e pardos(as) entre os participantes da pesquisa. Esse resultado demonstra que o acesso à universidade para pessoas pretas e pardas foi ampliado após a política de cotas raciais, medida importante para dar conta das especificidades, enfrentar as desigualdades socioeconômicas e promover o bem-estar social. É uma política que resulta de lutas de movimentos sociais por igualdade e equidade, de fundamental importância para a construção de uma sociedade democrática (Jesus, 2020). Notou-se que o grupo de indígenas continua sendo a minoria na universidade e que o olhar sobre a realidade indígena no Amazonas é urgente.

A pesquisa nacional da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) indicou que, a partir dos estudos iniciados no ano de 2003, o crescimento da participação de autodeclarados pardos e pretos e uma diminuição de brancos, que eram 59,4% dos(as) estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018, realidade semelhante foi constatada no Estado do Amazonas. Em relação aos estudantes cotistas, o percentual subiu de

3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018, o que demonstra a importância da Política de Cotas. Para além da equidade de acesso entre estudantes oriundos de classes socioeconômicas menos favorecidas e de diversos grupos étnico-raciais, a democratização do ensino superior exige que esses grupos possam permanecer na universidade, necessitando de políticas de apoio para a permanência (Jesus, 2020; Kabengele & Silva, 2020).

Em relação a identidade de gênero, 95% dos(as) participantes se identificaram como cisgênero (identificação com o sexo biológico com o qual nasceu), 3,3% como transgênero (não se identificação com o seu corpo e sexo de nascimento) e 1,7% dos(as) estudantes absteve-se de referir a identificação de gênero. A orientação sexual (atração ou ligação afetiva que se sente por outra pessoa), afirmada em sua maioria foi a heterossexual, com 56,7%. Embora as pessoas que se declarem homoafetivos tenham sido em menor percentual, sabe-se que a possibilidade de declarar sua homossexualidade é recente no ambiente social e na universidade. O Brasil possui ainda padrões de cisnormatividade (i.e. com base na heteronormatividade, isto é, na relação binária de homem e mulher) e, com base nesse padrão para a orientação de valores sociais, emocionais, sexuais e estéticos, as pessoas que não se adequam podem ser julgadas como inferiores e sofrer preconceitos (Coelho & Sampaio, 2014). A Organização Mundial de Saúde, desde a década de 1990, defende os direitos sexuais (Corrêa, 1997), desse modo, a vivência da sexualidade em suas diversas expressões ainda pode enfrentar obstáculo à permanência na universidade.

A renda familiar também foi uma das questões que demonstrou variabilidade com estudantes com renda acima de seis salários-mínimos (23,3%) e com condições apropriadas para a manutenção da vida e dos estudos em oposição a estudantes e contextos familiares com renda insuficiente (entre 2 salários-mínimos e abaixo de um salário-mínimo, representado por 40% de estudantes). Destaca-se que 40% dos(as) estudantes vivendo em famílias com renda de até dois salários-mínimos é um alto índice que demonstra a possibilidade de haver dificuldades que impactam nas trajetórias de escolarização. Na região norte, o índice de pessoas vivendo com menor renda é maior ao ser comparado com outros estados do Brasil. A pesquisa da ANDIFES (2019) concluiu que grande parte dos(as) estudantes brasileiros(as) estão na faixa de renda familiar (23%) entre 1 e 2 salários-mínimos, quantitativo que se amplia na região norte, com 31,7 % dos(as) estudantes, demonstrando a carência econômica dos(as) estudantes da região. Destaca, ainda, que em 1996, na sua primeira edição, os(as) estudantes com renda familiar de até um e meio salários-mínimos eram 44,3%, número relativamente próximo aos dos percentuais encontrados nas pesquisas de 2003 e 2010. Contudo, a partir de 2014, os(as) estudantes nessa faixa de renda passam a ser 66,2% do total de estudantes da graduação, atingindo 70,2% em 2018.

Nesse cenário, para se manter no ensino superior, 36,7% dos(as) estudantes participantes recebem auxílio da universidade, sendo, Auxílio Moradia, Auxílio Emergencial, Auxílio Inclusão Digital e Bolsa Trabalho. Aqueles que não recebem auxílios não especificaram os motivos. Além disso, 13,3% dos(as) estudantes recebem benefícios advindos de programas sociais de renda do governo federal, indicando o Bolsa Família como a principal política de assistência social (55,6%).

As políticas de assistência estudantil adotadas pelas universidades federais objetivam minimizar desigualdades por meio do acesso ao direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, os resultados apontam vulnerabilidades persistentes a serem consideradas na construção de respostas e soluções efetivas na universidade e para além dos seus muros. Ressaltando-se que as pesquisas sucessivas da ANDIFES (2019) demonstram que o perfil dos(as) estudantes de graduação das universidades federais brasileiras está, a cada nova edição, mais perto do perfil sociodemográfico do Brasil, pois apresentam a desigualdade de renda e a diversidade cultural, racial e de sexo da população brasileira.

Observou-se que as dinâmicas demográficas, sociais, culturais e econômicas estão atreladas à vulnerabilidade e às possibilidades ou não de acesso e permanência e devem continuar sendo foco de consideração nos processos de gestão das universidades. Os dados analisados do questionário sinalizam o perfil dos(as) estudantes Amazônidas, entretanto, os(as) respondentes da pesquisa, realizada por meio eletrônico, têm ou tiveram acesso a computadores/smartphones e à internet, inclusive durante a pandemia, e que estudantes mais vulneráveis, com menor renda e de classe socioeconômica mais baixa, não conseguiram participar de modo significativo na pesquisa, conforme planejado.

Desafios Enfrentados pelos(as) Estudantes em suas Trajetórias de Escolarização

As trajetórias de escolarização dos(as) jovens estudantes Amazônidas advêm das vivências na universidade, onde os discursos, saberes e fazeres são construídos nas interações dialógicas que oportunizam condições de socialização específicas para a aprendizagem e o desenvolvimento. Portanto, faz-se necessário compreender as possíveis descontinuidades e rupturas que marcam as trajetórias, explicitadas nos desafios que lhe são constituintes.

No instrumento utilizado na pesquisa, os relatos escritos foram apreendidos e categorizados em duas categorias centrais, sendo, (i) *desafios estruturais*, e (ii) *apoio recebido na universidade e para estar no ensino superior*.

Na Categoria 1 - *Desafios estruturais*, os relatos referem-se aos desafios apontados para cursar a universidade, relativos à aspectos econômicos, infraestrutura e logística.

Em relação à estrutura econômica, a baixa renda foi o elemento mais citado. O desemprego na família e pessoal aparece com um elemento que influencia diretamente a participação e os resultados das atividades acadêmicas, pois a manutenção da vida e a subsistência são diretamente afetadas e frequentar a universidade supõe diversos custos como transporte, alimentação e compra de materiais para estudo. Para ilustrar,

> Sem emprego fica difícil conseguir frequentar assiduamente (Estudante 13, do curso de Educação Física).

> Dado o cenário alarmante de desigualdade social, precarização do trabalho e de suas relações, muitos são os desafios para se manter e reproduzir em sociedade, uma vez que é através do trabalho, mais especificamente da categoria 'salário' que obtemos as condições, nessa sociedade capitalista, materiais para reprodução da vida social (Estudante 3, do curso de Serviço Social).

As contradições da lógica capitalista na sociedade aparecem também como constituintes dos processos educativos e se expressam na luta dos(as) estudantes oriundos de classes econômicas de baixo poder aquisitivo para ter acesso, permanecer na universidade e concluir seus estudos, em virtude dos parcos recursos e da necessidade de ingresso no mercado de trabalho que acaba por dificultar e até impossibilitar a continuidade dos estudos. Em virtude da vulnerabilidade provocada pelas condições econômicas, as políticas de assistência estudantil podem favorecer a participação e a qualidade da formação na medida em que suprem necessidades básicas. Entretanto, as respostas dos(as) estudantes também revelam e denunciam as limitações das políticas e programas que deveriam garantir a permanência e a democratização do ensino superior. A participação da estudante demonstra essa limitação.

> Quanto à insuficiência e contradições por parte dos programas de assistência estudantil (Estudante 3, do curso de Serviço Social).

Paralelamente às limitações das políticas de assistência estudantil e seus programas, observa-se a relevância dos mesmos para a permanência na universidade para os(as) que se beneficiam. Observa-se que o ensino superior, num processo dialético, não exclui as relações de dominação ainda presentes na sociedade (Duarte, 2007; Duarte, 2013), todavia pode, por um conjunto de ações investigativas, pedagógicas e administrativas, organizadas intencionalmente para abarcar a sua própria complexidade e a da sociedade, buscar compreender além daquilo que se apresenta de modo imediato sobre as necessidades dos(as) estudantes para sua permanência, e colaborar para a superação de processos excludentes.

Considerando que a maior parte dos povos Amazônidas pertencem a culturas coletivas, um outro obstáculo informado pela estudante 32, para sua permanência na Universidade, é a distância entre local de estudo e a família nuclear ou comunidade de origem, pois teve que migrar para frequentar a universidade. O relato da estudante ilustra as profundas dificuldades financeiras (renda e moradia) e a importância da assistência estudantil com o provimento de recursos dignos para moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros para outros gastos.

> A maior dificuldade na minha trajetória para além da ausência física familiar, e a desproteção em estar na cidade grande, foi a dificuldade financeira que impossibilitou diversos acessos, principalmente, a moradia. Então, eu sofri bastante em relação a isso, perambulando em diversos lugares (parentes, colegas) até ter conseguido bolsa-trabalho, auxílios etc. e assim alugar algo pra morar sozinha (Estudante 32, do curso de Psicologia).

Essa narrativa corrobora com o que apontou o estudo de Soares, Monteiro, Maia e Santos (2019) apontou sobre as responsabilidades assumidas pelos(as) estudantes ao ingressar no ensino superior, como gerenciar o orçamento e o tempo de estudo para as diferentes disciplinas e tarefas acadêmicas. O meio de transporte para acessar a universidade, também foi apontado como um desafio em relação ao tempo gasto no trajeto e o quanto isso impacta o rendimento nos estudos também em virtude do cansaço que provoca. Na amostra estudada, 50% dos(as) estudantes se locomove por meio de ônibus. Ilustra-se com a narrativa escrita.

> Depender do ônibus é muito desestimulante pois eu saio muitas vezes da aula disposta a chegar em casa e estudar mas o trajeto/espera da faculdade para casa dura 2 horas ou mais e muitas vezes em pé durante todo o percurso. Levando em consideração que eu acordo 4h30 para trabalhar eu já estou consideravelmente cansada quando chego às 20h e só tenho forças para comer e ir dormir (Estudante 02, do curso de Língua Portuguesa e Literatura).

O deslocamento para a universidade foi algo apontado pelos(as) estudantes como uma das dificuldades enfrentadas, pois muitos utilizam o transporte coletivo que, na cidade de Manaus/AM, não apresenta qualidade, com insuficiência de rotas diretas para as longas distâncias, entre pontos de origens e de chegada, não apresentando alternativas às múltiplas mudanças de veículos, demandando muito tempo no trajeto casa-campus. A mobilidade urbana por meio de transporte coletivo é precária e deficiente (Neves, Jesus & Silva, 2019) demonstrando a necessidade de políticas públicas para modificar e melhorar a mobilidade e a logística de transporte para todos os usuários do campus universitário, que apresenta um grande fluxo e deslocamento de pessoas de toda parte da cidade e da área metropolitana.

Esses relatos apontam que a permanência na universidade depende de condições afetivas, estruturais e econômicas. Mesmo que o sistema público brasileiro seja completamente gratuito, torna-se necessário que, além de assegurar a chegada dos(as) estudantes aos campi para efetivação da matrícula de acesso aos cursos, haja condições para a superação de outros desafios inerentes à complexidade da realidade amazônica como totalidade concreta, compreendida, "[...] como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação" (Kosik, 2002, p. 43). Um dos diversos aspectos provocados pelas distâncias entre comunidades e campi, característica da região amazônica é a migração que traz desafios relacionados à renda, segurança, moradia, alimentação, transporte, apoio de familiares, pares, professores e instituição que influenciam a permanência dos(as) estudantes.

Assim, ao se conceber a realidade vivida pelos(as) estudantes nos cursos investigados, como resultante da produção social dos indivíduos e a cada estudante como sujeito histórico e social repleto de possibilidades, pois se autoproduz pelo trabalho (Marx, 1996), somos todos(as) desafiados(as) (pesquisadoras, estudantes e profissionais da educação) a compreender e a encontrar alternativas de superação emancipatórias das situações apontadas, descortinando caminhos possíveis para formação de profissionais orgânicos à região.

Na Categoria 2 - *apoio recebido na universidade e para estar no ensino superior,* categoria que demonstra elementos e pessoas que atuaram como apoio para a permanência no ensino superior, observa-se que os(as) estudantes precisam estabelecer novas relações e espaços comuns com pares e professores(as) ao ingressar na universidade e esses relacionamentos podem favorecer ou dificultar o percurso acadêmico. Relatos evidenciam essa experiência:

> Pra mim o que mais me ajudou na trajetória foi estabelecer vínculo com pessoas (amigos, professores), o afeto, o sentimento de pertencimento, como se a faculdade fosse estar em família também, pois isso fez diferença pra superar as outras dificuldades que surgiram no caminho (Estudante 32, do curso de Psicologia).

> Apenas parte da minha família, mas precisamente minha mãe. O apoio é afetivo e financeiro (Estudante 52, do curso de Comunicação Social - Jornalismo).

> Professores não tem capacidade para dar aula (Estudante 46, do curso de Psicologia).

Nos relatos dos(as) estudantes percebeu-se que o apoio familiar e de pessoas na instituição, como colegas e professores(as) é importante para sua permanência e superação de desafios. Dos(as) respondentes da pesquisa, 25% dos(as) estudantes afirmaram que recebem orientação acadêmica da instituição para permanecer no curso. Tal aspecto, vai ao encontro da pesquisa que destaca que os(as) estudantes universitários de instituições públicas brasileiras se orgulham da conquista do ingresso e da permanência em uma instituição pública pelos seus méritos e obtêm reconhecimento por seus familiares, o que facilita a vivência acadêmica (Soares, Monteiro, Maia, & Santos, 2019).

Entretanto, alguns estudantes relatam encontrar algumas situações interpessoais que dificultam a permanência. Percebe-se um indicador do valor do afeto proporcionado pela criação de interações próximas com os colegas, com construção de coletivos, com "sentimento de pertencimento", ressaltando que os espaços coletivos estão sendo negociados ao menos entre alguns grupos de estudantes, restando caracterizar esses grupos em estudos futuros para podermos verificar quais os elementos atratores dessas novas identificações.

Outro indicador enunciado em "professores não têm capacidade de dar aula" pode ser estudado com maior profundidade futuramente, considerando-se, que aponta a importância do apoio aos(às) estudantes, tanto na esfera relacional quanto na instrumental. Essa frase pode se referir a problemas pedagógicos, como, por exemplo, o uso de pedagogias autoritárias, centradas no(a) professor(a), com ensino distante das situações-problema a serem enfrentadas na vida profissional futura; más condições de ensino e acesso aos instrumentos e meios necessários à

aprendizagem em detrimento de métodos didáticos adequados para que ocorram os diálogos e negociações de significados e lógicas de raciocínio necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento de sentidos de pertencimento entre diferentes povos, com a produção conjunta de condições de socialização nos campi e nas salas de aula que promovam relações comunicativo-afetivas saudáveis entre professores(as) e estudantes, bem como entre estudantes. Considerando-se as características dos campi da região para os quais afluem indivíduos e coletivos de diferentes povos, é importante que os espaços comuns sejam construídos com orientação enfocada nas negociações interhistóricas (Segato, 2012).

Canal e Figueiredo (2021) destacam que diversos fatores têm sido relacionados à permanência ou à evasão de estudantes, dentre eles, engajamento acadêmico, participação em atividades extraclasse, rede de amigos, orientação recebida do corpo docente, satisfação com a carreira escolhida, desempenho nas disciplinas e situação socioeconômica. Silva, Barbato, Urnau, Zibetti e Pedroza (2018) defendem que, por meio da compreensão das condições objetivas de existência relacionadas as construções subjetivas sobre o processo de escolarização, é possível promover o protagonismo e favorecer que a universidade seja diversa e democrática, condições de socialização e desenvolvimento que se constroem no dia a dia dos campi orientadas a promover a permanência na universidade. Desse modo, escutar o que dizem os(as) estudantes e seus coletivos - suas vozes, suas demandas - pode favorecer a promoção da autonomia e da participação coletiva produzida nos diferentes contextos e ambientes acadêmicos.

Apesar dos desafios enfrentados, os(as) estudantes valorizam o ingresso, a permanência e a trajetória de escolarização na universidade, destacando pontos positivos que os motivam a continuar como novas oportunidades, aprendizagens e melhoria de suas condições de vida, dos familiares e de suas comunidades de origem por meio formação profissional com qualidade:

> A UFAM abriu novas portas para mim. Através dos diversos projetos tive a oportunidade de explorar várias áreas do conhecimento. É uma experiência que é mais agregadora ainda quando se tem um foco, e maturidade para lidar com os desafios (Estudante 51, do curso de Psicologia).

> Estudar é a minha única opção pra melhorar de vida (Estudante 17, do curso de Engenharia Ambiental).

> Acredito que a Universidade Pública auxilia não somente os estudantes universitários como também a comunidade amazonense como um todo, mas que muitas vezes, pela falta seja de verbas ou seja de divulgação, grande parte da população não tem conhecimento desse impacto e de seus benefícios (Estudante 37, do curso de Direito).

Conclusões

O ensino superior constitui-se como um marco importante para o desenvolvimento humano, contudo, essa conquista exige vencer as adversidades relacionadas à permanência, caracterizadas como desafios a partir dos sentidos atribuídos pelos(as) estudantes.

O acesso e a permanência no ensino superior na Amazonia são constituídos pelas especificidades da região, formada por diversos grupos étnicos e comunidades tradicionais, como os povos originários das primeiras nações, as populações ribeirinhas e quilombolas, juntamente com a população urbana e os migrantes, além das características geográficas (clima, relevo, ecossistemas e hidrografia), culturais e econômicas.

Os esforços históricos para a conquista da educação como um direito, concretizados nas políticas públicas voltadas para o acesso e permanência no ensino superior, têm promovido oportunidades para o ingresso de estudantes de diferentes raças, etnias e classes sociais. Nesse contexto, a entrada na universidade é um marco importante, tanto para o desenvolvimento individual quanto para o coletivo, visto a necessidade premente da formação de profissionais qualificados e sensíveis às demandas locais, regionais e nacionais.

Esta pesquisa mista, elaborada com estudantes do campus da capital do Amazonas, demonstra que os desafios enfrentados pelos(as) estudantes à permanência, e finalização com sucesso de seus cursos, referem-se à renda insuficiente para manutenção dos estudos e da qualidade de vida; tempo prolongado gasto na locomoção em transporte público de má qualidade desde as localidades em que habitam, geralmente em bairros mais distantes do campus; qualidade das relações interpessoais em que destacam a importância das redes de apoio de amigos, familiares e professores(as) e as dificuldades decorrentes de preconceitos em relação ao gênero e orientação sexual; bem como, as dificuldades advindas de processos didáticos-pedagógicos e de processos de gestão institucional.

Tais resultados se relacionam aos sentidos atribuídos às suas trajetórias de escolarização e expressam uma orientação à melhoria, muitas vezes urgente, das condições de vida e de formação acadêmico-profissional. Ressaltam, ainda, a necessidade de acesso a bolsas e outros auxílios como moradia e transporte, além da formação de espaços comunitários de negociação, agenciamento e acolhimento, orientados ao desenvolvimento de sentidos de pertencimento ao território universitário.

A universidade é narrada, pelos(as) estudantes, como instância significativa no projeto de vida e de formação que pode possibilitar transformações pessoais (subjetivas) e sociais (coletivas) para/no contexto Amazônico. As políticas de acesso à universidade são importantes, porém somente o acesso não reduz as desigualdades históricas que se concretizam durante o processo formativo, decorrentes da má distribuição de renda no país. Dessa maneira, para que se possa contribuir para a superação das condições adversas que geram vulnerabilidade, é necessário que políticas de permanência sejam estabelecidas em consonância com as especificidades de cada região e mantenham continuidade ao longo da permanência dos(as) estudantes vulneráveis na graduação, como política de planejamento estratégico do país, considerando a complexidade das trajetórias de escolarização dos(as) estudantes Amazônidas.

Assim, a concretização da educação no ensino superior, como um direito que promova o desenvolvimento humano, exige reconhecer, compreender e acompanhar as demandas de diferentes gerações de estudantes e as especificidades de cada região. A pesquisa, que se compromete com o pensar crítico e a prática revolucionária, promove o desvelamento dos condicionamentos e contribui para a formação de tomada de consciência, essencial à superação dos desafios vividos para a permanência.

Esta pesquisa, embora tenha como limitação a participação de poucos(as) estudantes, contribui destacando a relevância da continuidade da realização de estudos com o uso de métodos mistos que respondem com maior profundidade os problemas de pesquisa. Os resultados podem contribuir para a reflexão crítica e possíveis avanços das políticas públicas, programas, projetos e processos de criação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento por meio do acesso, permanência e conclusão da formação pessoal, acadêmica e profissional com qualidade humana, técnica e ética.

Referências bibliográficas

Almeida-Filho, N. (2016). A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. vikings. *Revista Lusófona de Educação*. *32,* 11-30. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5508

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFEs*. http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Calegare, M. G. A., Menezes, T. F, & Fernandes, F. O. P. (2017). Pós-graduandos indígenas da UFAM: seus pontos de vista sobre os PPGs, teorias acadêmicas e incentivos institucionais. *Revista AMAzônica*, *29* (1), 350-373. https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4664

Calegare, M. G. A., & Tamboril, M. I. B. (2017). Formação, atuação e produção do conhecimento em Psicologia Social na Amazônia brasileira: retalhos da nossa história. *Textos e Debates*, *1*(31), 11-31.

Canal, C. P. P.; Figueiredo, Z. C. C. (2021). Permanência na educação superior pública: experiência de política de acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, 11, 1-20.

Coelho, M., & Sampaio, L. (2014). *Transexualidades* – um olhar multidisciplinar. EDUFBA. https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16265

Corrêa, S. (1997) From reproductive health to sexual rights: Achievements and future challenges. *Reproductive Health Matters*, 5(10), 107-116.

De Mello, F. M. & Alves, A.E.S. (2020). História e memória do ensino superior: caminhos de uma investigação. *Trabalho Necessário,* 18(35), 336-357. https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40511

Duarte, N. (2007). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsk*i. Autores Associados.

Duarte. N. (2013). *A individualidade para si:* contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Autores Associados.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). *Limites da Amazônia legal.* https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=sobre

Jesus, M. S. (2020). *Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas* (Dissertação de mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. https://www.tede.ufam.edu.br/handle/tede/8339

Kabengele, D. C. & Silva, E C S (2020). Desigualdade de raça e gênero no ensino superior: análise da equidade a partir do perfil do aluno. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(58): 183-190. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/132

Kosik, K. (2002). *A dialética do Concreto*. Paz e Terra.

Lira, T. de M., & Chaves, M. do P. S. R. (2016). Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. *Interações*, 17 (1), 66-76. http://dx.doi.org/10.20435/1518-70122016107

Luz, I. M. (2013). *Compassos Letrados: artífices negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860).* Ed. Universitária da UFPE. https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/469/458/1378

Marx, K. (1996). *O capital*: crítica da economia política. Nova Cultural.

Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118.

0.18227/2317-1448ted.v1i31.4254

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Neves, A. F. J. F., Jesus, J. A., & Silva, D. N. (2019). Avaliação do trânsito no trajeto para a UFAM por alunos, professores e servidores. *Amazon Live Journal*, 1(1), 1-14. http://amazonlivejournal.com/wpcontent/uploads/2019/02/AVALIAC%CC%A7A%CC%83O-DO-TRA%CC%82NSITO-NO-TRAJETO-PARA-A-UFAM-POR-ALUNOS-PROFESSORES-E-SERVIDORES.pdf

Oliveira, E. de S. L. de (2019). *Acesso e permanência de estudantes cotistas na universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior*. (Dissertação de mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília.

Pereira, D. D. (2020). Contextos históricos dos desafios do ensino superior na Região Amazônica. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, 16(24), 46-70. http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/view/1147

Pulino, L. H. C. Z. (2016). Ambiente Escolar e Diversidade Cultural. In: L. H. C. Z., Pulino, S.L. Soares, L., C.B. Costa, C. Longo, & F.L. Souza. (Org.). *Educação e Diversidade Cultural*. (pp. 29-77). Paralelo 15.

Resende, G. C. (2020). Prefácio. In: L.L. Nunes et al. (Org.). *Psicologia na Amazônia:* formação, *vivências e práticas*. Temática Editora.

Resende, G. C., Silva, I. R., & Calegare, M. G. A. (2019). O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas: proposta e perspectivas para a região Amazônica. *Estudos de Psicologia,* 24(2), 125-135. https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190015

Sánchez Vázquez, A. (2011). Unidade da teoria e da prática. *Filosofia da práxis.* (pp. 241-266). Clacso.

Santana, A. C., & Oliveira, M.C. S. L. (2016). Desenvolvimento Humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In: M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo. *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. (pp.13-32). Editora Alínea.

Segato, R.L. (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leituras e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES* online, 18, 1-27. http://journals.openedition.org/eces/1533. https://doi.org/10.4000/eces.1533

Silva, I. R., Barbato, S. B., Urnau, L. C., Zibetti, M. L. T., & Pedroza, R. L. S. (2018). *Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas.* Projeto de Pesquisa financiado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, Edital nº 21/2018. BRASIL/CAPES.

Soares, A. B., Monteiro, M. C., Maia, F. A., & Santos, Z. A. (2019). Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. *Pesquisas e Práticas Psicossociais,* 14(1), 1-16. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100011&lng=pt&tlng=pt

Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83. https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004

Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas* – II. Madrid: A. Machado Libros.

Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas - IV.* Madri: Machado Libros.

CHALLENGES FOR PERMANENCE IN HIGHER EDUCATION IN THE AMAZON AND THE MEANINGS OF STUDENT PATHWAYS

Abstract

This work aimed to identify the challenges faced by Amazonian students to stay at the university. The survey was carried out via an online form, 60 students from different undergraduate courses at the Federal University of Amazonas (UFAM) participated in the survey. The analysis was carried out using central tendency statistics for descriptive data and the answers from open questions about permanence at the university were categorized. The results showed the challenges to be overcome, such as income, transport, housing and the lack of support from professors and the institution in everyday university life. It is concluded that it is necessary to strengthen policies and programs of permanence in the university, for the democratic formation with human, technical and ethical quality.

Keywords: Permanence at the University; University education; Educational Policies, Amazon.

Agradecimentos/financiamento: "O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil".

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS REGIONAIS DOS FORMADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Francisco Edmar Pereira Neto[40]

José Airton de Freitas Pontes Junior[41]

Resumo:

A LDB/96 formalizou a profissão de professor de educação básica como uma carreira de nível superior. Usando o modelo CIPP de Stufflebeam, se objetivou analisar as contribuições das instituições de ensino superior na formação de professores. Com os dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019, foi feita uma análise exploratória. Houve um crescimento de 59,6% de egressos de cursos de licenciatura sendo, 81,6% formados por instituições privadas. A análise por região mostra que as instituições públicas com sede no Nordeste (71,0%) e no Norte (78,7%) formam bem mais professores que as privadas. Os resultados indicam a necessidade de as políticas públicas de formação inicial de professores serem feitas atentas as diferenças regionais.

Palavras-chave: avaliação educação superior; formação de professores; formação inicial

Introdução e fundamentos

Em uma sociedade, onde o conhecimento se tornou o elemento determinada da economia, são as pessoas, enquanto produtoras de conhecimento, a real riqueza das nações(Webster, 2014; World Bank, 2011). Essa importância assumida pela educação em uma economia do conhecimento a coloca no centro das preocupações das nações e em seus projetos de desenvolvimento. No entanto, a natureza complexa do processo educacional oferece grande desafios a formulação de políticas públicas eficazes para a sua promoção. Sabendo-se que em

[40] Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

[41] Curso de Educação Física, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

última instância o processo de aprendizagem é realizado pelo indivíduo, resta aos responsáveis por fazerem as políticas educacionais influírem em seus resultados por meio do ensino.

Se o ensino tem como uma de suas características influir positivamente nos resultados da aprendizagem e, portanto, no processo educacional, são os professores os atores que realizam as ações mais relevantes nesse processo. De fato, dentre os fatores que influenciam no processo de aprendizagem, os professores tem se destacado para os sucessos educacionais de seus alunos, bem como, das políticas educacionais executadas pelos estados ao redor do mundo (Ingvarson & Rowe, 2008; Britto & Waltenberg, 2014; Gatti et al., 2011; Gauthier et al., 2014; Darling-Hammond, 2017; Cochran-Smith, 2021)

No cenário em que os professores são peças fundamentais para se promover melhoria no desempenho da aprendizagem dos alunos na Educação Básica e, por consequência, no alcance das metas educacionais, a formação dos professores adquire novo e relevante papel. No Brasil a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que ficou conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, diz em seu artigo 62 que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (*Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases Da Educação*, 1996). Com base nessa lei, a profissão de professores da Educação Básica passa a ser uma profissão de nível superior, fruto em parte da luta do movimento docente organizado, mas, também, da pressão de organismos internacionais (Vicentini & Lugli, 2009). De fato, após a promulgação da Lei nº 9.394, diversos programas de formação inicial de professores, alguns em parcerias com as universidades, foram formulados e colocados em práticas (Gatti et al., 2011).

As instituições de ensino superior, nesse contexto, veem-se diante do desafio de serem peças fundamentais no processo de desenvolvimento social e econômico de uma nação (Porto & Régnier, 2003). Por conta disso, cresce a exigência de que a Educação Superior ofereça um serviço, ou seja, uma formação, de qualidade. Alguns problemas se apresentam no caminho da busca de melhor qualidade da educação superior de modo geral.

O maior dele é o problema da qualidade. Deve-se questionar como será possível garantir a qualidade de formação diante do cenário de expansão da Educação Superior. Sendo que no Brasil, a estratégia mais utilizada para garantir uma rápida expansão foi a abertura cada vez maior a instituições privadas com fins lucrativas, inclusive financiadas com recursos públicos por meio de programas como FIES e Prouni (Jardim & Almeida, 2016; Neves & Martins, 2016; Ristoff, 2018). A resposta dada a esse problema foi a de instituir um sistema nacional de avaliação do Ensino Superior. A avaliação periódica das Instituições de Ensino Superior – IES – teria como função

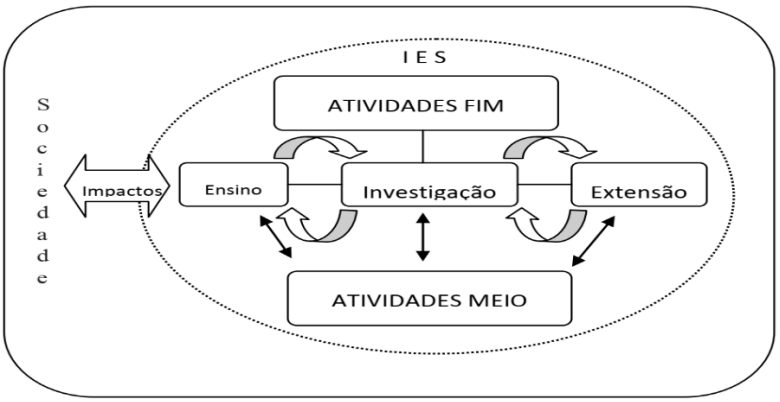
principal manter a qualidade do serviço educacional ofertado. Isso seria garantido não apenas por instrumentos de aferição da qualidade com a aplicação de provas de desempenho e o uso de indicadores institucionais, mas também, por esse sistema prever o uso da avaliação para a regulação de cursos e instituições (Ristoff & Giolo, 2006). O anseio por qualidade faz com que utilizemos a avaliação como instrumento de promoção do desenvolvimento e melhoramento institucional. No Brasil e no mundo, o movimento da avaliação do ensino superior nasce no cenário da expansão da oferta de vagas e as cobranças da sociedade por uma maior qualidade da oferta desse serviço (Martins, 2000; Paul, 2015; Peixoto, 2009).

O discurso sobre a qualidade da Educação Superior se insere em um quadro maior de preocupação com as qualidades de serviços públicos na esteira das reformas neoliberais promovidas por governos em países como Reino Unido e Estados Unidos. Nesses Estados os valores e princípios da administração empresarial baseada na eficiência dos processos e na qualidade aferida principalmente pelos consumidores entra na lógica de organização do Estado. É a emergência da New Public Management que transformará, dentre outras coisas, o Estado em um grande avaliador de políticas e serviços públicos.

Os modelos avaliativos entram no jogo com poderoso instrumental de análise, incluído nesses a criação de indicadores. São esses indicadores que servirão para balizar a adoção de ações de accountability que nortearão os julgamentos sobre a qualidade ou não dos serviços públicos, efetividade ou não de políticas públicas, e, consequentemente, a atribuição de responsabilidades com seus prêmios e punições. O contexto esboçado é válido principalmente para as democracias liberais, onde existe uma grande pressão sociais para que os governos prestem conta de suas ações, gastos e investimentos. O que não impede que estratégias de avaliação possam ser usadas por outros tipos de governo interessados em aferir a qualidade ou o cumprimento de metas de suas políticas e planos de ação.

Neste ponto cabe perguntar como se desenham as avaliações das instituições educacionais? Isso é particularmente para as universidades, em razão de sua finalidade dupla de produção e transmissão do conhecimento, em meio a uma sociedade que cada vez mais valoriza a educação como um indicador de status e de bem-estar social e econômico. Com o intuito de oferecer uma visão geral da estrutura relacional de uma universidade fazemos uso do esquema sugerido inicialmente por Andriola (2006) e levemente modificado em Andriola (2014):

Figura 1 - Sistema Universitário Andriola (2006) e Andriola (2010)



Fonte: adaptado de Andriola (2006) e Andriola (2010)

Com esse esquema podemos visualizar de forma fácil as três principais funções da universidade: ensino, investigação ou pesquisa e extensão ou serviços. Chamadas pelo autor de atividades fins. Essas atividades são a própria razão de existir dessas instituições e mesmo que essas atividades ganhem diferentes ênfases e importância em diferentes épocas e lugares, elas abrangem a totalidade das ações universitárias. No entanto, não seria possível realizar suas finalidades sem a existência das atividades meio como gestão administrativa, sustentabilidade financeira, entre outros. O sistema universitário se encontra ainda em "sistemática e dinâmica interação com o contexto social no qual está imerso" (Andriola, 2006, p.131), característica que é representada pela elipse pontilhada entorno das estruturas universitárias. Isso apresenta a universidade como um sistema aberto e dinâmico que impacta e é impactada pelas forças e atores presentes em cada meio social e cultural. Sobre esses impactos Andriola (2006) nos diz:

Sendo assim, nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES - Instituição de Ensino Superior -, através, por exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos, mapeando opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; identificando e avaliando o valor agregado pela IES; verificando a opinião (i) dos empregadores e (ii) de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e da pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados. (Andriola, 2006, p. 131)

Embora o esquema de Andriola possa nos ser muito útil para compreender as dinâmicas e processos instituições da universidade, ele, na verdade, se refere a um tipo específico de universidade que prosperou entre outros modelos existentes de funcionamento institucional e que, no caso brasileiro, atingiu inclusive o patamar de torna-se artigo constitucional.

Os diversos modelos para explicar os funcionamentos das universidades bem como os diferentes formatos que o sistema e as instituições assumem ao logo do tempo indicam a sua profunda relação com as necessidades sociais e culturais do seu entorno. Como um sistema aberto a instituição busca se adaptar melhor por aquilo que se espera dela. Avaliar é, portanto, ação essencial para a busca constante da melhoria da universidade. Agregue-se a isso que a emergência do Estado avaliador empurras as instituições de ensino superior a um ambiente de preocupação constante com a qualidade e de submissão as regras, modelos e indicadores da aferição dessa qualidade, especialmente no caso brasileiro a partir da década de 1990.

O modelo chamado de contexto, insumos, processos e produtos, conhecido pelo acrônimo CIPP elaborado pelo pesquisador Stufflebeam nos permite avaliar a universidade nas suas interrelações com a sociedade. Nesse modelo a instituição é compreendida como uma entidade atende a demandas contextuais (contexto) e o faz a partir de determinadas entradas (inputs). Nesse ponto o modelo em muito se assimila com modelos computacionais, pois as entradas alimentam os processos e retornam para esse ambiente produtos específicos (Stufflebeam & Zhang, 2017). No caso das universidades os produtos se expressam nos alunos formados ou egressos, nas pesquisas realizadas e nos serviços prestados à comunidade (Shin & Toutkoushian, 2011).

Objetivos e Metodologia

O objetivo principal desse trabalho foi identificar as contribuições das Instituições de Ensino Superior na formação inicial de professores. Portanto, a análise empreendida focou nos cursos de licenciatura ofertados pelas IES, visto que após a LDB/96 foi essa modalidade de ensino superior escolhida como a formadora privilegiada de professores para a rede básica de educação.

A metodologia utilizada se enquadra dentro de uma abordagem quantitativa de pesquisa. As ferramentas da estatística descritiva univariada foram usadas para realizar uma análise exploratório dos dados (Sampieri et al., 2013; Fávero & Belfiore, 2017). Os dados usados são do Censo da Educação Superior, coleta realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, instituto ligado ao Governo Federal brasileiro, e

que visa obter dados para o monitoramento dos indicadores educacionais usados na avaliação de políticas públicas da área. Como os dados coletas pelo censo não tiveram como objetivo aqueles desta pesquisa, isso caracteriza a estratégia de coleta de dados chamada de dados secundários, quando dados são coletados inicialmente para propósitos diversos daqueles da pesquisa presente. Atualmente, muitas e importantes bases de dados educacionais são disponibilizadas gratuitamente para pesquisadores. A quantidade de dados secundários disponíveis é muito grande e subaproveitada para fins de pesquisa educacional (Cohen et al., 2018). Uma das principais utilidades desse método de coleta de dados é a possibilidade de analisar grande quantidade de dados que seriam impossíveis de serem coletados por um único pesquisador para propósitos muito específicos.

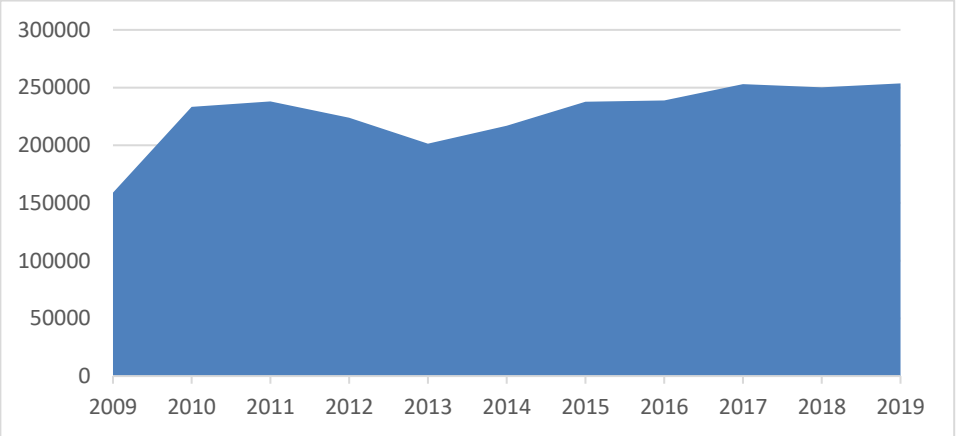
O período da análise começa em 2009 e se estende até 2019. Nesses dez anos será possível ver os efeitos das políticas de expansão da Educação Superior nos cursos de licenciatura, bem como os efeitos também de políticas e programas específicos de formação inicial de professores colocados em ação por diferentes governos. Importante dizer que como estamos trabalhando com os formados, estamos vendo os efeitos tanto de políticas de ampliação da oferta como de apoio aos estudantes para que possam terminar seus cursos com qualidade.

Em razão do tamanho do país, diferenças regionais sempre se fizeram sentir nos ritmos e efeitos da implementação de qualquer política pública. Não seria diferente no caso das políticas educacionais. No caso específico dos cursos de licenciatura ainda é parca a literatura sobre o tema que leve em consideração o recorte regional. Assim, privilegiamos a análise por região e por dependência administrativa para que possamos identificar as diferenças entre elas com relação ao modo como se dá a formação inicial dos professores.

Resultados e discussão

Inicialmente vejamos como se comporta o número total de formados por dependência administrativa.

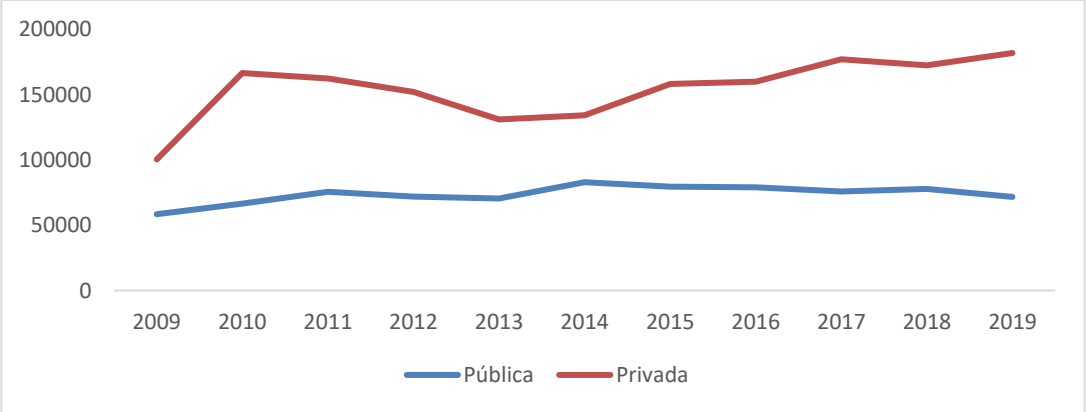
Gráfico 1 – Total de formados em curso de licenciatura no Brasil 2009-2019



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Neste gráfico vemos que o número de formados aumentou no período analisado. De fato, os cursos de licenciatura formaram, em 2019, 59,6% mais licenciados do que em 2009. Isso mostra que houve uma efetiva expansão do ensino superior na área de formação de professores. Todavia, esse crescimento é diferente quando analisamos as instituições por sua dependência administrativa (pública ou privada). O crescimento dos formados em cursos de licenciaturas em IES públicas foi de apenas 22,7% contra 81,6% das IES privadas. Isso aponta para uma forte privatização da formação de professores no país. Conforme o Gráfico 2 o crescimento tanto no setor público com no setor privado não se deu de modo regular, havendo momento de alta e queda no período.

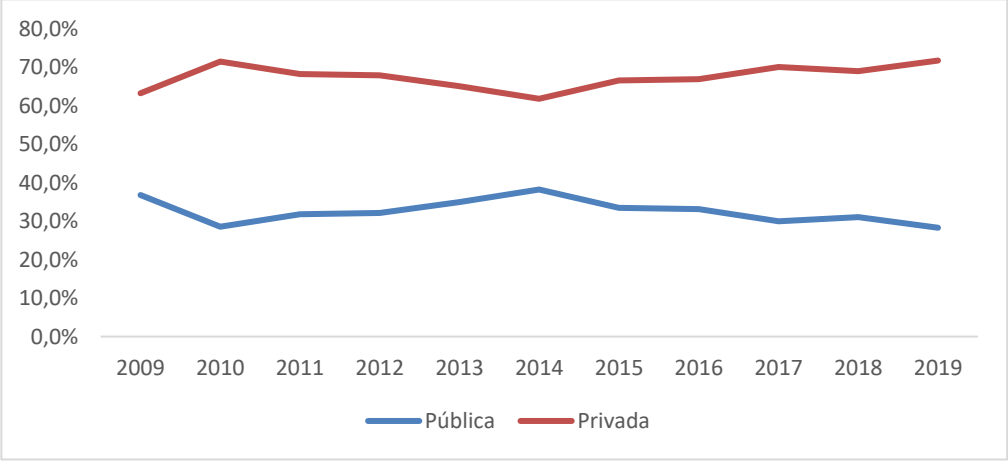
Gráfico 2 – Formados em cursos de licenciatura 2009-2019 por dependência administrativa



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Em 2014, temos o ponto mais alto da curva das IES públicas. Naquele ano foram formados 82.938. Desde então o número vem descrendo de modo regular, sendo que em comparação a 2019 o decréscimo chega a 13,5%. No mesmo período o número de formados em IES privadas aumentou consideravelmente. Ao ponto de que em 2019 o setor privado respondeu por 71,7% de todos os novos licenciados do país. O gráfico a seguir mostra as mudanças de proporção entre essas duas esferas ao longo do período.

Gráfico 3 - Proporção entre formados em IES públicas e privadas 2009-2019

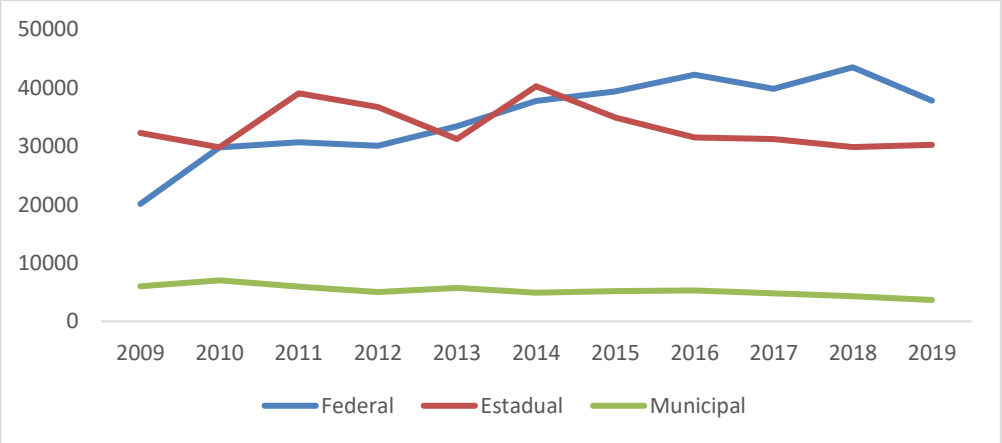


Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

As IES públicas não formaram nem mesmo 40% dos licenciados em cada ano. Seu melhor desempenho foi em 2014, formando 38,2% dos licenciados naquele ano. Se usamos como parâmetro a meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (*Lei Nº 13.005 Plano Nacional de Educação*, 2014) que prever oferta de no mínimo 40% das novas matrículas no segmento público, vemos que nos caso das licenciaturas se está indo na direção oposto. Esse domínio das IES privadas na formação inicial de professores sugere que as políticas de financiamento público de vagas em IES privadas (Sguissardi, 2015) como FIES, que prever que os formados por esse programa em cursos de licenciatura paguem seu FIES com serviços prestados às escolas públicas, ou o Prouni que tiveram 37% de suas bolsas ofertas para estudantes de cursos de licenciatura nos anos de 2009 e 2010 (Gatti et al., 2011), estejam resultando em um encurtamento da participação das IES pública na formação de professores. Isso também ajudaria a explicara o porquê da maior parte dos professores da educação básica sejam egressos de IES particulares (Carvalho, 2018).

Coma tendência de queda entre as IES pública é relevante investigar se essa queda ocorre nos três tipos de dependência administrativa (Federal, Estadual e Municipal) possíveis nessa esfera de financiamento. O gráfico 4 mostra a relação entre esses três tipos de dependência administrativa no decorrer do período.

Gráfico 4 – IES públicas por dependência administrativa 2009-2019



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Em 2009 as IES estaduais são as principais responsáveis pela formação de professores, dentro da esfera pública, no país. 55,2% de todos os formados em cursos de licenciatura no país, terminaram seu curso em uma IES estadual. A situação se inverte em 2019 quando 52,7% dos licenciados formados em IES públicas são oriundos de IES federais. Como é possível ver no gráfico 4 as IES federais ultrapassam as estaduais de modo definitivo em 2015. Seu crescimento no período foi de 88,0% sendo que as estaduais e municipais tiveram uma redução de 6,4% e 39,2% respectivamente. Isso pode indicar que as políticas públicas de formação inicial de professores privilegiaram apenas as IES federais seja com a abertura de novas instituições ou programas específicos como o Reuni que possibilitaram o aumento da oferta de vagas de ensino superior federais. No entanto, como os dados do gráfico sugerem as políticas não tiveram as estaduais em seu foco, sendo essas as principais formadoras de professores até então.

Sabendo-se que em cenário nacional a formação inicial de professores é dominada pelas IES privadas, cabe agora investigar as diferenças regionais com relação ao tipo de IES para saber como o predomínio privado se apresenta por região. Para isso calculamos a quantidade de formados pela região da sede da IES. Isso implica que os formados nos cursos a distância não foram contabilizados nas regiões de presença do pólo de apoio, mas da região da sede da IES

ofertante do curso. Isso permite identificar como tem se dado a contribuição na formação de professores de modo a avaliar o impacto regional das IES que formam professores.

No quadro 1 é possível identificar que as IES sediadas nas regiões Norte e Nordeste não seguem a tendência nacional de privatização do setor de formação superior de professores. Ao contrário, em ambas a proporção para o público nunca é inferior a 57%. Sendo que que no final do período analisado apresentam um crescimento nessa proporção.

Quadro 1 – Proporções de formados em cursos de licenciatura por região 2009-2019

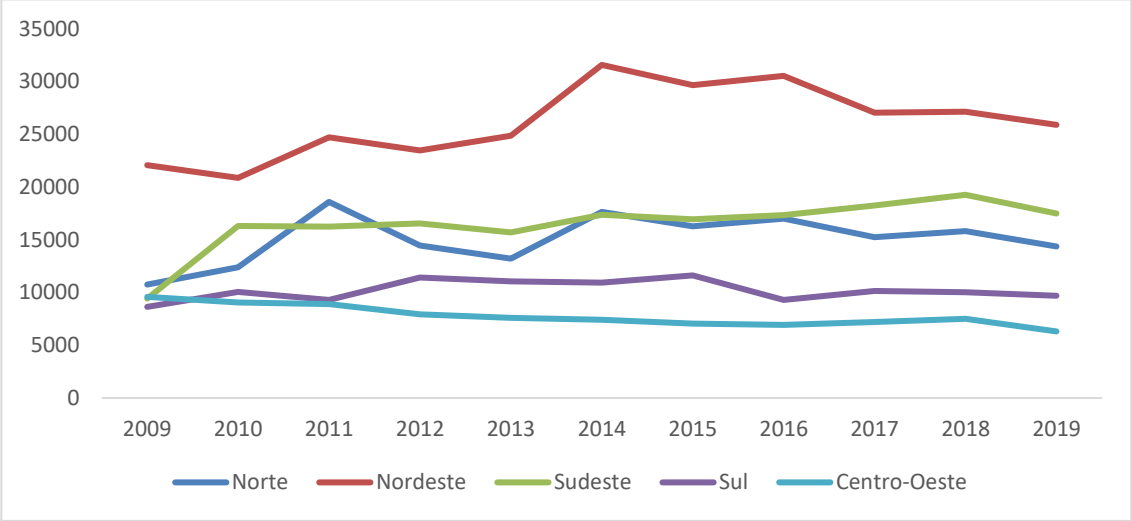
Região	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Norte – público	74,4 %	74,9 %	76,8 %	69,8 %	64,6 %	78,6 %	65,5 %	72,9 %	73,8 %	75,1 %	78,7 %
Norte – privado	25,6 %	25,1 %	23,2 %	30,2 %	35,4 %	21,4 %	34,5 %	27,1 %	26,2 %	24,9 %	21,3 %
Nordeste – público	66,7 %	57,9 %	67,3 %	67,5 %	64,9 %	57,8 %	72,5 %	73,8 %	69,9 %	73,3 %	71,0 %
Nordeste – privado	33,3 %	42,1 %	32,7 %	32,5 %	35,1 %	42,2 %	27,5 %	26,2 %	30,1 %	26,7 %	29,0 %
Sudeste – público	12,8 %	16,1 %	17,1 %	17,6 %	18,8 %	21,3 %	18,6 %	17,9 %	18,3 %	19,4 %	17,4 %
Sudeste – privado	87,2 %	83,9 %	82,9 %	82,4 %	81,2 %	78,7 %	81,4 %	82,1 %	81,7 %	80,6 %	82,6 %
Sul – público	36,2 %	15,7 %	14,1 %	19,7 %	25,9 %	25,3 %	19,9 %	16,3 %	13,9 %	13,6 %	12,0 %
Sul – privado	63,8 %	84,3 %	85,9 %	80,3 %	74,1 %	74,7 %	80,1 %	83,7 %	86,1 %	86,4 %	88,0 %
Centro-Oeste – público	60,5 %	51,3 %	47,7 %	42,9 %	41,0 %	43,2 %	29,0 %	30,9 %	31,6 %	34,9 %	32,0 %
Centro-Oeste – privado	39,5 %	48,7 %	52,3 %	57,1 %	59,0 %	56,8 %	71,0 %	69,1 %	68,4 %	65,1 %	68,0 %

Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Situação oposta é encontra nas demais regiões. Sul e Sudeste apresentam as maiores proporções de privatização do setor de formação de professores, sendo que em 2019 esse valor ultrapassava os 80% nas duas regiões. Isso pode indicar também que os grande conglomerados privados de Ensino Superior que ofertam grande quantidade de vagas por meio da educação a distância (Meneghel & Westphal, 2020) estejam prioritariamente sediados nas regiões Sul e Sudeste. Já a região Centro-Oeste começou um período com uma proporção maior de público do

que privado. No entanto, isso se inverteu a partir de 2011, sendo, portanto, a única região a apresentar uma redução do número de formados (-34,2%) em IES públicas no período, conforme pode ser visto no gráfico 5.

Gráfico 5 – Formados em curso de licenciatura em IES públicas por região no período de 2009-2019



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Apesar da tendência de queda no número de formados de 2018 para 2019, apenas a região Centro-Oeste apresentou redução em comparação com o ano de 2009. Mesmo sendo a região Sudeste a mais populosa e com maior número de matrícula do ensino superior, a região Nordeste a ultrapassa no número de formados em cursos de licenciatura de IES públicas. Isso mostra o papel angular que essas instituições exercem no esforço coletivo de formação de professores.

Considerações Finais

Os resultados nos sugerem que as políticas públicas criadas pelo Estado Brasileiro por meio de programas federais e metas no Plano Nacional de Educação não levam em consideração as diferenças regionais em sua elaboração. Analisando apenas a quantidade de formados em cursos de licenciatura se identificou que diferentemente da tendência nacional de privatização as regiões Norte e Nordeste seguem formando seus professores em IES públicas. Ademais, como as IES privadas tem investido muito mais na formação em cursos de educação a distância pode se levantar a hipótese de que a formação inicial de professores possa estar sendo feita sem levar em

consideração as especificidades regionais e os desafios educacionais locais, pois são instituições de outras regiões, distantes dos problemas locais que estão fornecendo essa formação inicial.

Referências bibliográficas

Andriola, W. B. (2006). Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 a 2004 dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, *11*(4), 129–152. https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/952

Andriola, W. B. (2014). Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. *Educar Em Revista*, *54*, 203–220. https://doi.org/10.1590/0104-4060.36720

Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação, (1996) (testimony of República Federativa do Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 13.005 Plano Nacional de Educação, (2014) (testimony of República Federativa do Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Carvalho, M. R. V. de. (2018). *Perfil do Professor da Educação Básica* (No. 41).

Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, *44*(3), 415–428. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. In *Research Methods in Education* (8th ed.). Routlegde.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de Anpalise de Dados: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata*. Elsevier.

Gatti, B., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2014). *Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos: a gestão dos aprendizados*. Vozes.

Jardim, F. A. A., & Almeida, W. M. de. (2016). Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? *Linhas Crí-ticas*, *22*(47), 63–85. https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4776

Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Em Perspectiva*, *14*(1), 41–60. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006

Meneghel, S. M., & Westphal, L. V. (2020). Expansão dos Cursos de Licenciaturas no Brasil Período de 2010 a 2018. *VII Congreso Nacional de Educação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5979_06102020171745.pdf

Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In T. Dwyer, E. L. Zen, W. Weller, J. Shuguang, & G. Kaiyuan (Eds.), *Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira* (pp. 95–124).

Paul, J.-J. (2015). Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. *Caderno CRH*, *28*(74), 309–326. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005

Peixoto, M. do C. de L. (2009). A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, *14*(1), 9–28. https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100002

Porto, C., & Régnier, K. (2003). *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-3035*. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf

Ristoff, D. (2018). Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. *Revista Espaço Pedagógico*, *26*(1), 9–32. https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8406

Ristoff, D., & Giolo, J. (2006). O SINAES como sistema. *RBPG*, *3*(6), 193–213.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Artmed.

Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, *36*(133), 867–889. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688

Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The Past, Present, and Future of University Rankings. In *University Rankings: theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 1–16). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: how to evaluate for improvement and accountability*. The Guilford Press.

Vicentini, P. P., & Lugli, R. G. (2009). *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. Cortez.

Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society*. Routlegde.

World Bank. (2011). *Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development*. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27790

INITIAL TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF THE REGIONAL DIFFERENCES OF GRADUATES IN BASIC COURSES IN BRAZIL

Abstract

The LDB/96 formalized the basic education teaching profession as a higher-level career. Using Stufflebeam's CIPP model, the objective was to analyze the contributions of higher education institutions in teacher education. With data from the Higher Education Census from 2009 to 2019, an exploratory analysis was carried out. There was a growth of 59.6% in graduates from undergraduate courses, 81.6% of whom graduated from private institutions. Analysis by region shows that public institutions headquartered in the Northeast (71.0%) and North (78.7%) train far more teachers than private ones. The results indicate the need for public policies for initial teacher training to be carried out with attention to regional differences.

Keywords: higher education evaluation; teacher training; Initial formation

AS VIRTUALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Maria Lopes de Azevedo [42]

Resumo

Visamos com este artigo partilhar uma contextualização e fundamentação teórica sobre as virtualidades da educação social, realizada no âmbito de um doutoramento em Equidade e Inovação em Educação, com base numa plêiade autores de referência. Partimos do pressuposto que se poderá contribuir para a (re)construção da identidade profissional do educador social, demonstrando a origem da profissão e as singularidades e/ou especificidades epistemológicas que a diferenciam de outras profissões no âmbito da intervenção social, particularmente a intervenção socioeducativa. Ora, vivendo-se tempos incertos, impõem-se a implicação de todos na procura de respostas aos desafios, decorrentes destas incertezas, justificando, trazer à colação as virtualidades da educação social, enquanto possibilidade de intervenção na (re)construção de uma sociedade melhor.

Palavras-chave: educação social; virtualidades; pedagogia; intervenção

Introdução

Este artigo propõe-se partilhar uma sistematização sobre as virtualidades da educação social realizada no âmbito de um doutoramento interuniversitário, em Equidade e Inovação em Educação fundamentada num conjunto de autores de referência neste domínio. Partimos do pressuposto que para se poder contribuir para a (re)construção da identidade profissional do educador social urge a necessidade de se compreender, por um lado a origem da profissão e, por outro as singularidades e/ou especificidades epistemológicas que a diferenciam de outras profissões no âmbito da intervenção social, particularmente a intervenção socioeducativa. Ora, vivendo-se, hoje, tempos ainda mais incertos, decorrentes da pandemia provocada pela COVID-19 e pela recente guerra na Ucrânia, invadida pela Rússia no dia 23 de fevereiro, impõem-se, ainda muito mais, a implicação de todos e de cada um na tentativa de encontrar respostas aos desafios, decorrentes destas incertezas,

[42] Departamento de Educação e Formação, ESECS - Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

justificando, por conseguinte, trazer à colação as virtualidades da educação social, enquanto possibilidade de intervenção na (re)construção de uma sociedade melhor.

Face a estas incertezas cremos que a educação social poderá contribuir para novas e/ou complementares forma de inteligibilidade e, neste sentido estruturamos o texto em três eixos de análise:

- A emergência da Educação Social

A Pedagogia Social emolduradora da prática

- As virtualidades da Educação Social

A emergência da Educação Social

A emergência da Educação Social teve influências várias. Em termos jurídicos, teve como catalisadores três grandes marcos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que propaga a igualdade para todos; a Declaração dos Direitos da Criança, que responsabiliza os Estados e as sociedades na salvaguarda do futuro das crianças e jovens, assegurando-lhes particularmente o direito da igualdade à educação e a crescer num ambiente de afeto e segurança; e a Convenção dos Direitos da Criança, que complementa a Declaração dos Direitos da Criança, reforçando a imputabilidade do Estado na proteção de crianças privadas de um adequado ambiente familiar (Díaz, 2006).

Ainda a propósito da emergência da Educação Social, importa referir que no final da II Guerra Mundial surgiu o ideal de vida em sociedade, definindo-se regras de coexistência social reguladas por um Estado protetor. Este tinha como missão assegurar a ordem pública e servir e atender a todos, assegurando-lhes um mínimo de serviços.

Na aceção de Diaz (2006), surge, então, o Estado-Providência, associado à democracia e a uma maior consciencialização e comprometimento face aos problemas e direitos sociais das pessoas. E por sua vez, esta ampliação do Estado-Providência acontece pela força a que se assiste da progressiva valorização dos Direitos Humanos, da fixação de medidas de política social que acompanham os ideais humanitários de igualdade de oportunidades e justiça social (Timóteo, 2013).

A Pedagogia Social insere-se no debate como a ciência que referenda políticas de formação do educador social para atuar na área social e como prática intervencionista, justificando-se, assim, a dimensão teórico-prática nesta discussão. Apresenta-se, nos diferentes autores, como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização,

reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais.

Como ciência, traz implícitos critérios e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências. É a Ciência da Educação que se identifica com o saber que se constrói na Pedagogia, dividindo espaço e diferenciando-se da Sociologia da Educação, da Antropologia e da História da Educação. Associada à Sociologia da Educação na metade do século XX, atualmente especifica-se com clareza e distinção face a outras áreas. O propósito formal da Pedagogia Social é a intervenção na realidade, como ciência normativa, comprometida com o fazer educativo e com as mudanças sociais.

Enquanto teoria e/ou prática, a Pedagogia Social, fundamentada e presente em diversos países, atende a critérios que a caracterizam por possuir condições de desenvolvimento intelectual da área, estrutura académica, estrutura social com associações, publicações especializadas, além de ter um título profissional, código próprio e marco deontológico.

Nos países da América Latina, a Pedagogia Social, apesar de praticamente desconhecida com esta expressão, enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular, está presente em intervenções de diferente natureza, sendo que estas intervenções sócioeducacionais estão presentes em diferentes espaços formais e não formais da educação.

Essa educação amplia-se em diferentes contextos, tal como salienta Trilla, citado por Capul e Lemay (2003, p. 47), como "o conjunto de processos, meios e instituições específicas organizadas em função de objectivos explícitos de formação ou instrução que não estão directamente vinculados à obtenção de graus próprios do sistema educativo formal". É distinta da escola, mas é ato planeado, intencional e apresenta organização específica, encontrando assim espaço na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que amplia a conceção de educação incluindo novos agentes e novos espaços educativos.

A Pedagogia Social emolduradora da prática

Como vem ocorrendo noutros países, a prática tem pressionado para que se amplie o debate teórico. Assim, apesar de incipientes as discussões a respeito da área sócioeducacional como um todo, alguns aspetos específicos apresentam avanços. Desta forma, as intervenções educativas, que no início estiveram relacionadas com projetos de educação popular desarticulados ou com projetos exclusivamente assistencialistas, têm-se transformado e passam a incluir discussões sobre políticas sociais públicas para os setores específicos. A própria sociedade civil passa a participar desse debate, ainda que de maneira restrita, e a assumir responsabilidades práticas.

Na literatura espanhola, percebe-se que, para explicar as tendências atuais da Pedagogia Social, muitos autores retomam dados da evolução histórica do tema. Tal facto justifica-se pela amplitude, variedade de enfoques, de orientações e perspetivas teóricas presentes nas referências à Pedagogia Social. Não obstante, uma das indicações mais constantes nos textos teóricos e conceções mais presentes nos diversos autores podem organizar-se em cinco grupos, conforme sugere Quintana (2002), considerando a Pedagogia Social como:

doutrina da formação social do indivíduo;

doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo;

teoria da ação educadora da sociedade;

doutrina de beneficência pró-infância e adolescência;

doutrina do sociologismo pedagógico.

As classificações têm auxiliado na busca do objeto da Pedagogia Social por conter indicações sociais próprias da atualidade, as quais consolidam a necessidade de uma educação permanente, discutindo as relações entre educação formal, não formal e informal, propondo que a escola possa ser entendida como educação comunitária. Fazendo surgir novas formas de instituições educativas, nas quais os meios de comunicação de massa, já ao alcance de quase todos os segmentos da população, passam a estar presentes também na educação, e porque hoje a cidade é vista como meio de educação, também se encetam estudos sobre cidades educadoras.

Assim, têm sido considerados como objetos da Pedagogia Social, dois campos distintos: o primeiro referente à socialização do indivíduo, socialização compreendida como ciência pedagógica da Educação Social do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; o segundo relacionado com o trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento das necessidades humano- sociais, desenvolvido por equipa multidisciplinar da qual participa o Educador Social, como profissional da Pedagogia Social.

As virtualidades da educação social

O Educador Social, profissional da Pedagogia Social, é definido, segundo Petrus (1997), por dois âmbitos: pelo social, em função do seu trabalho, e pelo carácter interventivo da sua ação, cuja demarcação teórica persiste discutida devido a ideologias, filosofia e visão antropológica. Petrus, referenciado por (Capul & Lemay, 2003), aponta que a Educação Social, realizada e pensada, apresenta uma função de ajuda educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social

menos favorecida, função validada constitucionalmente. Além da intervenção sobre a inadaptação social, o autor destaca outros enfoques da Educação Social, enfatizando que é:

- Compreendida como sinónimo de correta socialização;

- Uma intervenção qualificada de profissionais, com a ajuda de recursos e de forma contextualizada das circunstâncias de um determinado sistema social;

- Referente à aquisição de competências sociais;

- Representativa de um conjunto de estratégias e intervenções sociocomunitárias no meio social;

- Concebida como formação social e política do indivíduo, como educação política do cidadão;

- Agente na prevenção de desvios sociais;

- Um trabalho social, entendido, programado e realizado desde a perspetiva educativa e não meramente assistencialista;

- Uma ação educadora da sociedade.

Conclusões

Além do que já foi dito, outros autores destacam nos educadores sociais a função sociopedagógica, porque a ação destes profissionais é discorrida e objetivada numa conceção teórica, ampla e heterogénea, logo centrada numa "reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo" (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 53). Neste sentido, trata-se de técnicos de intervenção capazes de cruzar saberes de múltiplas disciplinas, imbuídos e/ou arraigados pela intenção de trabalhar com e para as pessoas em prol de uma mudança ou transformação contínua, pessoal ou coletiva.

É, fundamentalmente, um agente que visa a mudança por intermédio da educação em qualquer contexto socioeducativo de existência, experiência e vivência (Vaz, 2010). Ou seja, estes técnicos concebem e sustentam "a necessidade de promoção da qualidade relacional e cultural das comunidades, através da dinamização de processos de formação conducentes à criação de laços novos, plurais e diversos, entre as pessoas, entre as instituições, entre as pessoas e as instituições e, de um modo geral, entre pessoas e as suas oportunidades de vida" (Baptista, 2006a, p. 243).

Ressalva-se que o educador social tem a Pedagogia Social como referência científica e académica, distinguindo-se de outros trabalhadores sociais de cariz mais assistencialista, pelo caráter da sua intervenção como retratamos na imagem, de construção própria.

Referências Bibliográficas

Azevedo, S.; Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. RES - In *Revista de Educacional Social* 17, (pp. 10-12).

Azevedo S. (2011). *Técnicos superiores de Educação Social: necessidade e pertinência de um Estatuto Social*. Porto: Fronteira do Caos.

Baptista, I. (2011). Portugal: Pedagogia Social em Portugal: Testemunho de uma realidade em construção. In Silva, R.; Souza e Neto, J. C.; Moura, R.; Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. *Coleção Pedagogia Social, vol*. 2, pp. 134-145. UNESCO. Editora Expressão e Arte.

Canastra, F. (2011). A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências de Educação*. Disponível em: http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/23/38/

Capul M.: Lemy, M. (2003). Da Educação à Intervenção Social. Colecção Educação e Trabalho Social, n.os 2 e 3, Vols. 1 e 2. Porto Editora.

Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"?. Disponível em: Pedagogía Social. *Revista interuniversitaria*, n.º 11, pp. 55-85.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica*. Gedisa Editorial.

Carrasco, J. G. et al. (2000). *Esquema de Pedagogia Social*. EUNSA.

Carvalho, A.; Baptista, I. (2004). Educação Social. Fundamentos e estratégias. Porto Editora.

Cembranos, F.; Montesinos, D.; Bustelo, M. (2007). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica* (14.ª edição). Editorial Popular.

Delors, J. (1998). Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder Filella.

Fonseca J. (2001). A incerteza do mundo e você amanhã. Disponível em: Reigota, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.* DP&A.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.

Pérez Serrano (2002). G. Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria,* n.º 9, pp.193-231.

Pérez serrano, G. (2004). *Pedagogía Social, Educación Social: contrucción científica e intervención prática* (2.ª edición). Narcea.

Pérez serrano, G. (2009). Pedagogía Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica. Narcea Ediciones.

Petrus, A. (1997). Pedagogía Social. Ariel.

Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade*. Edições Afrontamento.

Timóteio, I. (2013). A evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, n.º 1, pp.12-18.

.

THE VIRTUALITES OF SOCIAL EDUCATION

Abstract

With this article, we aim to share a contextualization and theoretical foundation on the potentialities of social education, carried out within the scope of a doctorate in Equity and Innovation in Education, based on a plethora of reference authors. We start from the assumption that it will be possible to contribute to the (re)construction of the professional identity of the social educator, demonstrating the origin of the profession and the singularities and/or epistemological specificities that differentiate it from other professions in the scope of social intervention, particularly socio-educational intervention. Now, living in uncertain times, it is imperative to involve everyone in the search for answers to the challenges arising from these uncertainties, justifying, bringing to the forefront the potential of social education, as a possibility of intervention in the (re)construction of a better society.

Keywords: social education; virtualities; pedagogy; intervention

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS APRENDIZAGENS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Beleni Saléte Grando[43]

Léia Teixeira Lacerda[44]

Resumo

Apresentamos neste texto dados do trabalho desenvolvido em rede no Projeto Ação Saberes Indígenas nas Escolas em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, voltado à formação continuada de professores indígenas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentados nos estudos sistematizados a partir da produção coletiva de professores(as), pesquisadora(es) indígenas e não indígenas. Também descrevemos de forma reflexiva as aprendizagens resultantes de diálogos com as diferentes epistemologias indígenas, a fim de potencializar saberes e práticas pedagógicas interculturais em diferentes contextos institucionais. Como resultado, identificamos processos de formação para autonomia na produção de livros e materiais didáticos voltados para a alfabetização intercultural e bilíngue de crianças indígenas.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas; Educação Escolar Indígena; Alfabetização; Materiais didáticos; Educação Intercultural.

[43] Doutora em Educação (2004) e Pós-doutora em Antropologia Social (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente vinculada à Faculdade de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Coordenadora da Rede UFMT - Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso/MEC (2016-2023) e Coordenadora pelo PPGE/UFMT da Rede Procad-Amazônia/Capes UFPA-UFMT-UFAM (2018-2023). Mato Grosso, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5491-2123 - Lattes: http://lattes.cnpq.br/2322323427528838. Email: beleni.grando@gmail.com .

[44] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente vinculada ao Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, Brasil. Pesquisadora Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMI-UEMS Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3752-0790 Lattes: http://lattes.cnpq.br/0416559581832830. Email: leia@uems.br .

Introdução:

Neste texto, analisamos os estudos sistematizados a partir das experiências formativas voltadas à alfabetização intercultural e bilíngue implementadas na escola indígena, com recorte no Projeto de Formação Continuada de Professores – Ação Saberes Indígenas na Escola – como direito fundamental e modalidade de ensino que reconhece os saberes ancestrais nos processos de aprendizagens das crianças.

Nos anos iniciais, especialmente na alfabetização a política linguística está vinculada aos processos próprios de aprendizagens de cada povo e território, suas línguas originárias e epistemologias específicas. Essa especificidade tem imbricações com as lutas políticas do movimento indígena no Brasil, a fim de garantir a educação de qualidade às novas gerações e fortalecer a comunidade como preceito do "bem viver".

A leitura crítica da perspectiva intercultural na formação de professores indígenas é um projeto político desenvolvido pelos indígenas em parceria com as universidades, como explicitamos neste texto, foi organizado a partir das redes institucionalizadas junto ao Ministério de Educação, a partir de 2013, como resultado da atuação do movimento de professores indígenas do Brasil.

Esta formação continuada visa a alfabetização bilíngue e intercultural buscando romper com os princípios pedagógicos da escola ocidental bancária, que na perspectiva de Paulo Freire (1996), impede ao ser humano a sua capacidade de criar e atuar, ou seja, uma prática social que na escola se reproduz de forma autoritária, monocultural, monolíngue e etnocêntrica, ofuscando os saberes dos estudantes, dos professores e das comunidades.

Desde a Constituição Federal de 1988, mesmo com os avanços nos direitos legais dos povos originários para que passam ser reconhecidos oficialmente em suas diferenças, ainda se mantêm na organização escolar e nos livros e orientações didáticas, a imposição do sistema de ensino que não reconhece o direito à especificidade linguística e epistemológica de cada comunidade escolar, independentemente das condições históricas e de território.

Com isso, se faz necessário o acesso às formações iniciais e continuadas que reconheçam esses direitos nos processos de escolarização, como prescrevem as legislações e orientam os documentos da "I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" (CONEEI), de 2009, que propõe a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's). (Luciano, Luciano, Simas, 2019).

Ao ter como pauta os TEE's, o movimento indígena mobiliza a composição e o reconhecimento dos direitos à educação escolar indígena vinculando uma reorganização de redes

interinstitucionais que superam a fragmentação do estado brasileiro e melhor atendam aos preceitos constitucionais do reconhecimento e valorização das organizações sociais e culturas próprias em cada aldeia e território indígena, considerando as situações históricas de contato com a sociedade não indígena.

Neste cenário político articulado e pautado pelos povos indígenas, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) com a finalidade de garantir a formação continuada aos professores indígenas como ação vinculada ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[45]. (Silva; Grando, 2019).

Embora o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE/2013) tenha sido uma ação relevante e orientativa para o atendimento de cada contexto vivido pelos povos indígenas em todas as regiões e estados brasileiros, essa política foi interrompida e nem todos os povos foram atendidos pela criação dos TEE's assim como pelas políticas e projetos que com eles se articulariam como direito. (Luciano, Luciano, Simas, 2019).

Ao instituir o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE/2014), o MEC organiza o desenvolvimento das formações, mobilizando as universidades públicas (IES) para assumirem a criação de redes de instituições educacionais com os povos indígenas, a fim de garantir e desenvolver as ações formativas de forma continuada, considerando o contexto social e especificidade histórica e linguística de cada povo, a partir das aldeias e territórios, independentemente das constituições geopolíticas dos estados. (Souza. Sousa, Urquiza, 2019)

Neste cenário nos inscrevemos como pesquisadoras-professoras da educação intercultural crítica (Walsh, 2005; 2007; 2009), para articular a formação continuada de professores indígenas na escola, representando as IES na constituição da Rede de Ensino Superior

[45] Para maiores informações sobre o processo de criação das RIES e do ASIE, ver Silva e Grando (2019). As autoras afirmam que é no PNAIC fica estabelecido entre as instâncias de governos as ações que visam garantir a efetiva alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos de idade. Com o pacto entre as IES e secretarias municipais e dos estados formam realizadas ações formativas nos seguintes eixos: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social." (2019, p. 100, Nota 1). Com esses mesmos propósitos, vinculou-se ao PINAC, o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) a fim de garantir os direitos à alfabetização, no entanto, com os devidos ajustes aos princípios da Educação Escolar Indígena, como o reconhecimento sociolinguístico e da educação intercultural, especialmente voltado às políticas e lutas em defesa do reconhecimento de seus territórios e direito à terra, que implicava na criação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, para orientar a pactuação das redes que atenderiam cada realidade indígena.

(RIES) do ASIE. Cada RIES se constitui de acordo com as relações estabelecidas com os povos indígenas, em conformidade com a disponibilidade financeira do MEC[46].

Essa composição de cada RIES visa atender aos preceitos dos TEE's que se caracterizam pelo envolvimento dos contextos indígenas específicos, historicamente estabelecidos com a sociedade regional, no entanto, não se restringindo ao atendimento dos determinantes que compreendem as gestões implementadas pelo estado junto aos povos indígenas.

Desse modo, as redes não são delimitadas pelas localizações geopolíticas e pelas secretarias de educação de estado e dos municípios que têm responsabilidades no cumprimento do direito dos povos ao acesso à escola indígena, conforme preceitua a legislação, mas por uma configuração própria orquestrada pelas relações que melhor atendem aos povos indígenas e suas organizações sociais e territorialidades.

Segundo os dados apresentados pelo MEC no que se refere ao ASIE em 2018, foram efetivados 10 (dez) RIES que sediaram 25 (vinte e cinco) núcleos e atenderiam 5.840 (cinco mil e oitocentos e quarenta) professores em formação continuada, sendo entre eles, 5.234 (cinco mil e duzentos e trinta e quatro) professores indígenas que atuavam em 293 (duzentos e noventa e três) diferentes escolas localizadas em áreas indígenas de 89 (oitenta e nove) povos. (Silva; Grando, 2019).

Vale destacar que foram constituídos apenas 13 (treze) Territórios Etnoeducacionais (TEE's) que articularam gestores, instituições indígenas e não indígenas, a fim de responder às demandas educacionais, em um número de mais de 300 (trezentos) povos falantes de línguas específicas, inclusive com variações interculturais resultantes das colonialidades.

Neste cenário de luta e resistência dos povos indígenas que demarcam o direito também à formação continuada dos seus professores junto ao PNAIC, apresentamos neste texto reflexões pertinentes sobre as aprendizagens tecidas nas relações efetivadas nas RIES de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a partir das experiências formativas nos Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.

A RIES coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) se organiza com 03 (três) IES e atende 10 (dez) dos 42 (quarenta e dois) povos indígenas que vivem em Mato Grosso. As contribuições que descrevemos consideram a experiência nas formações de professores

[46] Relevante destacar, que neste momento com os cortes orçamentários da educação no Brasil, o ASIE está restrito à algumas RIES e não atende a realidade dos povos indígenas.

realizadas pela UFMT em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). (Grando; Dunck-Cintra; ZOIA, 2019).

A RIES de Mato Grosso do Sul é coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e se constitui por meio da parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Neste contexto, atuam em 02 (dois) TEE, os Povos do Pantanal e o Cone Sul, neste artigo, tecemos reflexões a partir da experiência desenvolvida no Cone Sul que foi pactuado no final de 2009. (Souza; Sousa; Urquiza, 2019).

Assim, para atendermos ao nosso objetivo de analisar as contribuições sobre as formações continuadas de professores indígenas a partir do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, o fazemos a partir das sistematizações dos formadores e pesquisadores indígenas e não indígenas que apresentam suas reflexões críticas sobre as aprendizagens do processo formativo no qual, consideramos, todos se formam para a atuação pedagógica intercultural.

Dos saberes e práticas neste texto analisados, perpassam as contribuições dos diferentes participantes dos processos formativos para a alfabetização bilíngue e intercultural preconizada pelo ASIE, evidenciamos as aprendizagens que destacam a relevância do protagonismo indígena e as lutas por direitos que reconhecem suas especificidades sociolinguísticas e socioculturais, a fim de garantir o direito e o acesso às formações de professores e à produção de materiais didáticos que qualificam a Educação Intercultural a ser implementadas nas escolas indígenas.

Da Colonialidade ao Protagonismo da Educação Escolar Indígena

O Brasil, como um país multiétnico e multilíngue, tem um papel primordial e uma oportunidade histórica para (des)construir os processos de invisibilidade e apagamento sociopolítico dos povos originários da América do Sul desde a chegada do colonialismo em 1500, bem como oportunizar o fortalecimento das 274 línguas faladas pelos mais de 305[47] povos reconhecidos em suas ancestralidades ameríndias. (Brasil, IBGE, 2010).

[47] O reconhecimento do número exato dos povos originários no Brasil é influenciado pelas lutas históricas contra o apagamento dos direitos desses povos na manutenção de seus territórios, suas culturas e línguas. As resistências se constituiem em todos os contextos, pois conforme avançam os direitos humanos também avançam o auto-reconhecimento, uma vez que para preservar as vidas indígenas, muitas comunidades e famílias enfretam ainda os avanços das colonialidades que refutam o direito às suas existências.

> [O] 'colonialismo' não se refere à classificação social universalmente básica que existe no mundo há 500 anos, mas à dominação político-econômica de alguns povos sobre outros e a milhares de anos anterior à colonialidade. Ambos os termos estão, obviamente, relacionados, já que a colonialidade do poder não teria sido possível historicamente sem o específico colonialismo imposto ao mundo a partir do final do século XV (Quijano, 2002, p. 26, grifos do autor).

Com isso, para além dos dados oficiais, a problemática enfrentada pelas comunidades indígenas no contexto atual, vai muito além das imposições linguísticas e culturais, pois a "colonialidade" promove a desqualificação da humanidade ameríndia cotidianamente, inclusive nas práticas institucionalizadas, que também são efetivadas na educação escolar tanto pelas organizações dos tempos-espaços nas aldeias, que implicam na padronização da estrutura física e horário, quanto pelos currículos formais, com definição de disciplinas, metodologias e conteúdo, a serem assumidos por professores "selecionados" pelas secretarias estaduais e municipais a partir de uma formação moldada na perspectiva do trabalho neoliberal.

Em pleno avanço do agronegócio e as invasões dos territórios, exploração de minério e formação de hidroelétricas, do Pantanal, do Cerrado e da Amazônia Mato-Grossense, os desafios impostos aos professores indígenas são gigantes, pois o assédio perpassa pelas instituições do estado brasileiro e avançam nos territórios, impactando na vida das comunidades, desde os impactos no campo da alimentação que atravessa as culturas tradicionais até a resistência sociolinguística.

A formação de professores é parte de um processo mais complexo de reexistência cultural e linguística, fundamental para o auto-reconhecimento como povo e comunidade específicas. O modelo imposto pelo estado passa em Mato Grosso, por exemplo, pela atribuição arbitrária de aulas e seleção de professores, padronizadas no sistema comum de ensino fundamentado no projeto neoliberal e no modelo da colonialidade.

A formação continuada é uma das formas de em redes interinstitucionais e com os indígenas produzir novas perspectivas de educações que possam, na escola de cada aldeia, assumir a responsabilidade de nas práticas pedagógicas garantir a qualidade das aprendizagens dos estudantes nos processos de alfabetização bilíngue e intercultural, que fortaleçam suas epistemologias e suas identidades coletivas como povo.

Articulado ao movimento de luta dos professores indígenas, como já pontuado acima pela "I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" (CONEEI), em 2009, são propostos os Territórios Etnoeducacionais (TEE's) como estratégia que garante aos povos indígenas a participação efetiva na construção das redes que comporiam os projetos voltados à educação escolar indígena, que reconhece cada realidade regional, sem a vinculação dos direitos aos gestores governamentais locais. (Luciano; Luciano; Simas, 2019).

As articulações protagonizadas pelos professores indígenas estabelecem vínculos acadêmicos e políticos com professores universitários mediadas pela participação ativa em projetos de pesquisa e extensão, além do ensino quando em formação inicial nos cursos de graduação e pós-graduação. Esse movimento de estudo, para além dos espaços dos seus territórios tradicionais potencializa e consolida as redes interinstitucionais que dão suporte à criação do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, por serem antes, parcerias que promovem visibilidade aos etnoterritórios educacionais.

Portanto, há nisso uma interação pautada em outras bases epistemológicas interculturais dos professores indígenas com as IES, que garante no Projeto ASIE o reconhecimento institucional para a oferta de cursos de formação continuada, alinhado à produção de materiais didáticos que expressam as noções de letramento e considera o contexto cultural vivido nas aldeias, tornando as práticas pedagógicas desenvolvidas de maneira mais efetiva e significativa para a compreensão dos estudantes, inclusive ao considerar as territorialidades originárias que trazem referências linguísticas e epistemológicas identitárias do povo.

Assim, mesmo que as situações históricas tenham promovido a invisibilidade do uso cotidiano das línguas originárias nas comunidades e em especial na escola indígena, no processo de pesquisa e de ação formativa intercultural, são mobilizadas ações que viabilizam o fortalecimento dos direitos da educação específica e diferenciada para cada comunidade para o reconhecendo e valorização linguística.

Vale registrar que após o amplo movimento dos povos originários com organizações internacionais, articulado ao fundamental debate dos direitos desses povos no Brasil, por definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi eleito o ano de 2022 como marco inicial do desenvolvimento das ações que garantam a implementação do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas. (Brasil, Unesco, IDIL 2022-2032).

Considerando o que define esse movimento mundial, ações específicas devem garantir o ensino de "línguas indígenas para o desenvolvimento sustentável, a construção da paz e a

reconciliação em nossas sociedades, bem como para a mobilização das partes interessadas e de recursos em todo o mundo, a fim de apoiar e promover as línguas [...]" (Brasil, Unesco, 2022)[48].

Nesta direção, a formação de professores se configura como um dos pilares fundamentais para que sejam garantidos os direitos linguísticos, pois, considerando que a formação inicial é ainda um desafio em diferentes contextos, em especial no Centro-Oeste (como o que debatemos neste artigo) e Norte, apresentamos também dados de pesquisa em Mato Grosso do Sul para qualificar a complexidade dos processos formativos empreendidos pelo Projeto ASIE, pois a formação continuada se constitui independente da conclusão dos cursos específicos para o magistério.

Em pesquisas desenvolvidas com os professores Terena em Mato Grosso do Sul, Ventura, Lacerda e Nincao (2015), apresentam aspectos que se referem à formação de professores indígenas e às relações que se estabelecem a partir deste lugar social no qual a "profissionalização" do trabalho na escola adquire junto à comunidade, contribuindo para a problematização sobre nossas aprendizagens nos diferentes contextos com os quais atuamos como docentes das IES que assumem projetos com o ASIE discutidos neste texto.

A pesquisa de Ventura (2015) foi desenvolvida com a colaboração de professores alfabetizadores do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2015, a autora analisa o processo de alfabetização dos mesmos e conclui que estes ainda não haviam finalizado a própria escolarização. Esse aspecto, embora em um contexto particular, expressa um indicador presente em muitas comunidades indígenas que não têm seus professores qualificados conforme preceituam as legislações, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que previa até dez anos para todos os sistemas de educação qualificarem em nível superior seus professores.

Conforme nossas experiências com a formação continuada de professores indígenas em Mato Grosso, muitas escolas ainda contam com seus docentes com nível médio, em alguns casos, ainda sem o magistério, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na alfabetização que pressupõe o trabalho especializado e complexo para o ensino bilíngue.

Outro aspecto apontado em pesquisa de Ventura (2014), que tem merecido destaque na formação de professores indígenas, é que "cada etapa da vida do docente se constitui de forma

[48] Notícia disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/116671-unesco-lanca-consulta-sobre-elaboracao-de-plano-de-acao-global-da-decada-internacional-das Acesso em: 27 dez. 2022.

diferente" e estas têm implicações na constituição da identidade desse profissional, bem como a sua atuação nas escolas que funcionam nos territórios indígenas, considerando "o trabalho desenvolvido em sala de aula". (2014, p. 57).

Em suas reflexões, a autora que conviveu com os professores terena, por mais de uma década, afirma que o processo de construção, tanto para o professor indígena como para o não indígena, ocorre ao longo da carreira, pois a forma de ensinar está vinculada à constituição da individualidade, bem como a forma de ser e viver as diferentes etapas do trabalho docente.

Para Ventura, Lacerda e Nincao (2015), as formas de ensinar estão relacionadas ao *ethos* do povo, como explicitam a partir da pesquisa desenvolvida com o povo Terena de Mato Grosso do Sul. Nas pesquisas, as autoras recorrem à Pereira (2009, p. 84), para afirmarem que este *ethos* estaria articulado à "uma concepção particular da condição humana", marcada pela posição social da pessoa, que no caso do professor Terena evidencia um lugar de destaque: "[...] assim, o professor indígena ocupa dentro de sua comunidade um lugar de status que, por sua vez, é relacionado ao seu processo identitário, construído junto ao seu tronco. (2015, p. 136)[49]"

É relevante a constatação das autoras, ao considerarem que diante da função social que o professor indígena ocupa na comunidade, configura-se a sua formação docente de acordo com os valores terena ou de um determinado grupo étnico que circulam nesse contexto de convivência, assim, os saberes passados de geração para geração também estão presentes na instituição escolar e na comunidade. Desse modo, sua atuação não envolve somente o contexto escolar, mas uma representação muito mais ampla, a qual influencia diretamente sua atuação em sala de aula.

Neste sentido, Ventura, Lacerda e Nincao (2015) também salientam que o processo de formação para a docência está relacionado à autorreflexão, considerando que esta pode ser compreendida como um processo de autoconhecimento em que o professor passa a analisar situações concretas e particulares de sua sala. Assim, o exercício de autoanálise oportuniza o sujeito refletir sobre as práticas pedagógicas, o que também permite a esse professor, indígena ou não, uma maior compreensão do processo de alfabetização bilíngue.

Para que os professores indígenas reflitam e implementem a alfabetização bilíngue, a formação deve ocorrer no contexto prático da profissão, ou seja, os professores indígenas

[49]O termo tronco no texto das autoras é apresentado como vínculo de pertencimento familiar, independente do pertencimento linguístico.

poderão ser desafiados em sua formação e não apenas receberem essa formação da comunidade não indígena.

Com essa compreensão, reafirmamos a relevância da formação estar diretamente imbricada aos processos de escolarização, tanto dos professores quanto dos estudantes com os quais se constituem na profissão, pois reconhecemos a relevância das redes estabelecidas pelo ASIE que visam o fortalecimento das ações formativas e garantem aos(às) professores(as) indígenas do Brasil o protagonismo como pesquisadores(as) das suas línguas e educações tradicionais.

Dessa perspectiva, ao assumirem as autorias das produções e das publicações de materiais e livros didáticos que oportunizam materializar, os processos de ensino e de aprendizagens de crianças e jovens, como também a valorização e o desenvolvimento das línguas originárias de cada povo/território nas suas respectivas instituições escolares localizadas nas áreas indígenas (TEE's).

As Aprendizagens nos Processos Formativos com Professores Indígenas

Neste subitem, passamos a dialogar com as sistematizações de formadores indígenas e não indígenas que protagonizaram nos projetos ASIE, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, publicadas em volume específico do projeto pela Editora da UFMT. Desse modo, considerando as reflexões dos tópicos acima, destacamos algumas contribuições dos resultados do Projeto ASIE, como avaliação dos processos desenvolvidos tanto na formação quanto na produção coletiva dos livros bilíngues e interculturais, com recortes da publicação no livro: *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*, por Beleni Saléte Grando; Ema Marta Dunck-Cintra e Alceu Zoia, publicado pela Editora da UFMT, em 2019.

Segundo Grando, Dunck-Cintra; Zoia, (2019, p. 10)

> [...] os textos tecem diferentes análises das experiências partilhadas entre o ensinar e o aprender com o Outro, com as comunidades, com os professores, com os pesquisadores, com os gestores e com as crianças que, ao aprenderem, ensinam sobre como ensinar para os olhares atentos do educador que busca, em diferentes referenciais, compreender a complexidade dos processos de alfabetização e numeramento nos anos iniciais da escolarização.

As autoras e autor demonstram como se constitui a dinâmica e o respeito nas relações de alteridades na educação intercultural, junto aos povos ameríndios. Referem-se às experiências vividas entre Si e o Outro, inspirados nas contribuições da pedagoga da decolonialidade, com Catherine Walsh (2007).

> O respeito ao outro é diretamente imbricado com o respeito a si mesmo, pois o respeito aos processos próprios de aprender sobre e com o outro, é colocar-se em processo de aprender a ensinar. Essa é uma perspectiva que pode se articular ao pensamento da interculturalidade crítica de que trata Walsh (2007, p. 8) quando afirma que esta é uma construção que visa superar experiências históricas de subalternidade para produzir outros projetos políticos capazes de produzir novas experiências, como "um projeto de existência, de vida", porque em uma proposta intercultural crítica, busca-se criar "alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes" das que foram impostas historicamente. (Grando, Dunck-Cintra; Zoia, 2019, p. 10).

Diante dessa compreensão, estruturam a coletânea em três partes: na primeira aborda: *Os Saberes Indígenas na Escola e a formação de professores indígenas*; na segunda: *Os Saberes Indígenas na Escola: a produção de material didático* e na terceira: *Os Saberes Indígenas na Escola: as políticas e potencialidades em rede assumidas pelas universidades*. (Op. Cit.).

Para este texto nos detemos nas duas primeiras partes apresentadas pelos autores e coautores convidados na obra, tendo em vista que os textos orientam a atuação docente e o processo de aprendizagem das crianças indígenas, por meio dos materiais didáticos produzidos em uma perspectiva intercultural e bilíngue.

O texto *Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da ação saberes indígenas na escola,* de Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano, Gersen José dos Santos Luciano e Hellen Cristina Picanço Simas, registra que uma proposta de alfabetização deve

contemplar os conhecimentos tradicionais e requer a formação do educador em uma perspectiva intercultural.

Dessa forma, deve considerar o reconhecimento das diferenças e enriquecimento dos diferentes saberes que constituem o cotidiano da escola. Os autores destacam que essa perspectiva delineia a ASIE pela qual busca identificar os novos processos teórico-metodológicos em desenvolvimento e como podem impactar o processo oralidade-escrita-letramento dos professores e das crianças indígenas.

Como afirmam,

> [...] os métodos de alfabetização e letramento se estabeleceram na vida dos povos indígenas por meio de processos de educação impositiva tendentes a anular os seus processos e sistemas educativos próprios e seus saberes. Os conceitos de alfabetização e de letramento não fazem parte do mundo cultural indígena. Etimologicamente, alfabetização e letramento fazem parte do vocabulário ocidental que adentrou a vida dos povos nativos, por meio da educação escolar para dominá-los e inferiorizá-los cultural e cognitivamente e ao final consumar suas integrações à sociedade nacional. (Luciano; Luciano, Simas, 2019, p. 16).

Com essas afirmações é possível constatar que os autores recuperam as históricas políticas integracionistas adotadas pelo estado brasileiro, desde o período imperial que visavam e visam invisibilizar a existência dos povos indígenas no país, bem como suas línguas, rituais de passagens, suas culturas e seus códigos tradicionais.

Luciano, Luciano e Simas (2019) salientam que os processos de alfabetização entre os povos indígenas

> [...] sempre foi de mão dupla multifacetada: por um lado, os propósitos integracionistas do Estado e da escola tradicional, e, por outro lado, os propósitos coletivos dos povos indígenas em apropriar-se das habilidades em benefício de suas

> demandas sociais, políticas e econômicas, dentre as quais, a defesa de seus direitos.
>
> (Op. Cit., 2019, p. 17).

Com isso, afirmam ser essas as considerações que motivaram os povos indígenas brasileiros a reivindicarem e também apoiarem iniciativas como a Ação Saberes Indígenas na Escola. Destacam também que a alfabetização no contexto da educação escolar indígena diferenciada se aproxima do método freireano ao considerar que a leitura de mundo do Outro não pode anular a leitura do mundo próprio, pois deve-se levar em consideração outros hábitos, outras formas de fazer, pensar, sentir e outros modos de vida daqueles que não são da cultura escritocêntrica.

Na sequência, o texto *Saberes tradicionais, letramento e os desafios na formação linguística de professores indígenas,* de Ema Marta Dunck-Cintra, Maxwell Gomes Miranda e Áurea Cavalcante Santana, busca refletir sobre a formação linguística dos professores indígenas a partir da observação e do acompanhamento das atividades do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT. Os autores destacam que consideram os direitos à escola e à educação formal, conquistados pelos indígenas, indicando que, além da demanda por profissionais indígenas, alguns desafios que ainda precisam ser superados quanto à escolarização nas comunidades indígenas.

Com essa afirmação, compreendem que aos professores indígenas deve-se priorizar uma formação linguística que lhes dê um conhecimento tipológico e sistêmico de suas línguas étnicas; que favoreça a construção de metodologias que lhes permitam a elaboração de projetos políticos pedagógicos próprios e o estabelecimento de objetivos educacionais para suas escolas. Afirmam ainda, que a formação linguística deverá estar pautada na interconexão de relações socioculturais vinculadas pela língua, desta maneira, os professores indígenas poderão se sentir mais seguros ao estabelecer políticas educacionais e linguísticas para os seus espaços formais de escolarização.

Experiência de Alfabetização com a Proposta Pós-Construtivista em Grupos Indígenas é o tema abordado no texto que fecha a primeira sessão da coletânea de Esther Pillar Grossi, Soraia Rodrigues Fernandes e Valéria Lopes Redon. As autoras buscam compartilhar a exitosa experiência de alfabetização desenvolvida com os professores indígenas em Cuiabá, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e o GEEMPA — Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação — no Projeto ASIE – Rede UFMT, que garantiu no curso de alfabetização, a perspectiva pós-construtivista que incorpora às atividades

os princípios: trabalho em grupo, atividades vinculadas ao interesse dos povos indígenas, que proporcionaram situações didáticas consideradas nas hipóteses elencadas pelos estudantes durante o processo educativo.

Essa experiência se constituiu por meio da demonstração do quanto essa proposta é eficiente para as diferentes etnias e grupos sociais, pois possibilitou a vinculação desses sujeitos ao mundo letrado — que no caso se referenciou à língua portuguesa, mas com potencialidades para ao letramento bilíngue. De acordo com as autoras, foi possível constatar, nessa experiência, a receptividade de cada povo indígena participante, o que demonstra preocupação e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

Os momentos de formação assumidos no Projeto ASIE pela equipe de formadoras do GEEMPA foram priorizados os conhecimentos dos níveis psicogenéticos que são as hipóteses que os estudantes constroem dentro de um Campo Conceitual (referencial de Gérard Vergnaud) e situações didáticas com o apoio de jogos, fichas didáticas e também dinâmicas contextualizadas para que pudessem avançar e compreender o processo de alfabetização.

Como relatam as professoras, houve um enriquecimento delas próprias nesta experiência "[...] por meio das trocas nas situações trazidas pelas professoras [e professores] indígenas. A consciência cultural relacionada à natureza, ao silêncio das crianças indígenas, à diversidade de línguas e linguagens e às situações relacionadas à morte", o que evidencia no processo, a perspectiva da interculturalidade também para quem aprende quando ensina. (Grossi, Fernandes, Redon, 2019, p.78).

Desta formação realizada com os professores indígenas, compreenderam que

> A ideia de que a Terra é a vida do indígena muito mais do que apenas um local e, sim, um território que ganha sentido na prática econômica ritualística, onde se pode vivenciar a cosmologia ancestral, de onde se tem as fontes de alimentos, dos ornamentos, das ervas, do espírito, para poder garantir a vida nos diferentes mundos que coabitam e dão segurança à vida na aldeia e no planeta. (Op. Cit. 2019, p.78-79).

O texto que abre a segunda parte da coletânea *Saberes Indígenas e Inovação Pedagógica* de autoria de Teodora Souza, do Povo Guarani, Neimar Machado de Sousa, e Antonio Hilário Aguilera Urquiza, apresenta uma análise do processo de produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, localizadas nos territórios etnoeducacionais do cone sul e povos do pantanal, desenvolvida a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMS que se constitui com as IES: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Segundo os autores a apresentação desses recursos didáticos e práticas inovadoras ocorreram em eventos denominados de Mostras Culturais, em uma abordagem freiriana e com a técnica dos temas geradores, consolidados em um conjunto de conceitos constituído dialogicamente com os mestres tradicionais, denominados de Nhanderu e Nhandesy — entre os Guarani e Kaiowá, denominado Veokoti — entre os Terena de Dourados.

No texto que traz as experiências formativas, destacam como resultado "a autonomia, que repercutiu na autovalorização dos saberes das crianças, dos professores e da comunidade indígena" com as quais atuaram na região de Dourados, pois evidenciou-se na escola a "prática da interculturalidade, que se materializa como mecanismo para descolonizar as ações na educação indígena". (Souza; Sousa; Urquiza, 2019, p.99).

Também apresentam no texto, ao proporem as práticas novas com "metodologias ativas e participativas, materiais didáticos elaborados pelos indígenas, ensino bilíngue", entre outros, potencializaram pelo Projeto ASIE a ampliação de um movimento que envolveu professores no processo que descortina o repensar do currículo da educação escolar indígena. (Op. Cit.).

Nesta perspectiva, com as experiências formativas em Mato Grosso do Sul, salientam ainda, mesmo que a escola seja indígena, ela pode seguir reproduzindo relações coloniais e assimétricas de poder e entre as culturas. Dessa forma, a meta é que cada vez mais, a educação escolar indígena aprofunde suas práticas de interculturalidade, por meio de novas metodologias e materiais, para construir relações de autonomia dos sujeitos envolvidos com o processo educativo das novas gerações.

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Beleni Saléte Grandoe Alceu Zoia, nos apresentam o texto *Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT)– Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários*. Esse texto nos possibilita a refletir sobre a concretude de um trabalho que considere a situação sociolinguística dos povos indígenas e, nesse sentido, as ações a serem propostas e desenvolvidas junto a professores/as e escolas

indígenas dos povos Apiaká, Munduruku, Kawaiwete Terena e Kayapó, têm primado em concretizar experiências de letramento e de numeramento, elegendo como elemento disparador a cultura dos respectivos povos.

Os autores afirmam que essas reflexões foram produzidas a partir da vivência, do intercâmbio e da dialogicidade, construídas nos encontros e na convivência com os povos indígenas participantes direta e indiretamente dessas ações. Essa convivência oportunizou compreender que o fenômeno do letramento tem sido construído, a partir das leituras que evidenciam significados para as comunidades indígenas.

Assim, consideram que o letramento se constitui e se materializa a partir de uma decisão comunitária e, sobretudo política. Isso significa que além de ser articulada à política linguística, a ação é "política" tendo em vista que envolve todos os membros da comunidade, ainda que o processo de letramento seja de domínio da educação escolarizada.

Dessa forma, as autoras e o autor que atuam nas IES da Rede ASIE – UFMT, reconhecem que a língua ocupa lugar da centralidade cultural, o que faz com que todas as comunidades se movimentem em direção ao fortalecimento e em contraposição ao extermínio, da extinção da mesma. Assim, é preciso mantê-la e revitalizá-la, pois esse movimento significa também manter-se identitariamente como povo.

Esse contexto produz uma conectividade em forma de teia que liga as "comunidades indígenas às suas cosmovisões, à política linguística e ao projeto saberes indígenas na escola" construída, "na perspectiva das pedagogias indígenas" enas "formações que atendam aos anseios das comunidades" de maneira que "o protagonismo seja evidenciado, vivido e experienciado pelos professores/as, estudantes e lideranças, sujeitos históricos que constituem cada comunidade indígena. (Ferreira; Grando; Zoia, 2019, p.116).

Os Desafios de Construir a Interculturalidade na Alfabetização da Criança Indígena de autoria de Isabel Teresa Cristina Taukane, Darlene Yaminalo Taukane e Estevão Carlos Taukane no texto os autores apresentam a importância da pesquisa a respeito do ensino e da aprendizagem em diferentes contextos além do ambiente escolar. Além disso, buscam compreender como as crianças indígenas são alfabetizadas nos primeiros anos, iniciais da escolarização, quando se tem o idioma originário como a primeira língua falada e o português, como a segunda.

Dessa perspectiva, as autoras e autor do Povo Kurâ-Bakairi, fundamentaram-se em publicações científicas da área da antropologia da criança, educação escolar indígena e estudos

culturais, produzidas no Brasil. Também, apresentam no o sentido indígena atribuído à escola pelas comunidades, reafirmando a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Neste texto, tecem contribuições relevantes para a compreensão dos estudos das infâncias indígenas para as práticas educativas nas escolas, ilustrando fases dos processos de alfabetização na escola.

Ao destacarem que no Brasil há diferentes contextos sociais e históricos que definem e orientam de forma específica cada escola indígena, reafirmam que são distintas também pelas questões territoriais nas quais as crianças indígenas estão inseridas. Também, afirmam que a situação territorial na qual se encontram as comunidades, impacta na vida das famílias e, portanto, comprometem o acesso e a permanência das crianças indígenas na escola, pois no país, o acesso às políticas públicas indigenistas somente são viabilizadas nos territórios demarcados.

Dessa forma, refletem com referências relevantes sobre a complexidade das condições vividas pelas crianças indígenas no país, quando a situação territorial que se arrastam desde os processos de "desocupação" colonial, sobrepõem-se aos direitos das crianças indígenas à educação e à saúde específica, especialmente quando vivem em contextos urbanos e terras em conflitos de propriedade privada com o estado, que não tem garantido as demarcações de territórios nos últimos anos.

A centralidade das escolas indígenas localizadas em áreas indígenas é evidenciada no texto, como espaço social de mediação relevante para o desenvolvimento do projeto coletivo da comunidade, no entanto, esta ainda se apresenta como desafio e dificuldades para se constituir como previsto na luta do movimento dos professores indígenas, na escola intercultural. Em suas reflexões, apontam que esse parece ser um legado dos processos da colonialidade do poder, uma "herança colonizadora", que cotidianamente tem reproduzido nas escolas, práticas comuns e autoritárias da monocultura dos não indígenas.

Dessa perspectiva, é possível identificar nos textos sistematizadores das experiências formativas dentro do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola com os povos da região central, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que constituem a primeira e a segunda parte da coletânea donde tiramos as reflexões pertinentes para essa leitura do Projeto ASIE, a importância do professor indígena alfabetizador, ao buscar modificar o contexto social em que atua e vive ao buscar compreender a partir do seu trabalho, os conhecimentos sobre a linguagem, a fim de que possa alfabetizar em uma perspectiva intercultural, que considere as crianças como parte desse processo dialógico.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a alfabetização é um processo de interação com a língua, no qual o estudante torna-se produtor e realiza ações de reflexão sobre a linguagem, não sendo um mero reprodutor e/ou decodificador, como nos ensina Vygotsky:

> [...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se dessa forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vygotsky, 1935, p. 119).

Nesse sentido, ao alfabetizar uma criança o educador oportuniza o desenvolvimento de habilidades, a fim de tornar o processo de aprendizagem significativo, fazendo com que a escrita ocupe um papel cultural na vida desses sujeitos, tendo em vista que o processo de alfabetização da criança de diferentes grupos étnicos, tem se distanciado da contundente crítica apresentada pelo autor por meio do ensino da linguagem escrita da língua.

Considerações

Neste texto, apresentando diferentes aspectos do protagonismo dos professores indígenas, bem como suas lutas que resultam, neste momento na valorização em nível mundial das línguas indígenas, ao mesmo tempo em que enfrentamos conjuntamente o desafio de revitalização das línguas e epistemologias próprias para efetivar o processo de aprendizagens das crianças que entram ao mundo da escrita, pela alfabetização que se pretende bilíngue e intercultural.

Pesquisadoras e potencialidades atuantes com o Projeto ASIE, em 2019, pontuam reflexões pertinentes para refletirmos sobre as formações continuadas para a alfabetização, a política linguística e a produção de materiais didáticos específicos e a fim de atenderem o necessário reconhecimento das políticas linguísticas e da educação intercultural.

Como ação política, analisamos de forma mais ampla as ações voltadas à formação continuada que vivenciamos a partir das nossas IES, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, em uma perspectiva crítica sobre as ações que garantam o protagonismo assegurado pelos direitos

legais da Educação Escolar Indígena, para reafirmar que não há formação que possa atender às especificidades de cada comunidade indígena se esta não partir da relação direta com seus princípios epistêmicos, linguísticos e socioculturais.

As redes são tecidas para atender cada contexto social, como metáfora das redes de pesca, cujas tramas garante ou não assegurar os peixes das águas que temos perto, pois não há padrões de tamanho e forma entre os peixes, na mesma medida que suas águas e a rede que se cria em relação às instituições formativas, os sistemas de ensino e as escolas indígenas, protagonizadas por seus professores, pois somente são efetivas se tecidas coletivamente, com o objetivo maior de viabilizar a qualidade intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica, buscando de romper com os processos da colonialidade e da política neoliberal.

Referências:

Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. (2012). *Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010*: resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE.

Brasil, Nações Unidas. *Unesco lança consulta sobre a elaboração de plano de ação global da Década Internacional das Línguas Indígenas*. (2021). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/116671-unesco-lanca-consulta-sobre-elaboracao-de-plano-de-acao-global-da-decada-internacional-das Acesso em: 26 dez. 2022.

Brasil. Lei n.º 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 dez. 2022.

Dunck-Cintra, E. M.; Miranda, M. G.; Santana, Á. C..Saberes tradicionais, letramento e os desafios na formação linguística de professores indígenas*.* (2019). *In*: GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M. ZOIA, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT, p.47-63.

Ferreira, W. A. De A.; Grando, B. S.; Zoia, A.. Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) – Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários. (2019) *In*: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p. 103-118.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. (1996). São Paulo: Paz e Terra.

Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. Apresentação: Diálogo entre Redes e Saberes Indígenas. (2019). *In*: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.13-22.

Grossi, E. P.; Fernandes, S. R.; Redon, V. L.. Experiência de Alfabetização com a Proposta Pós-Construtivista em Grupos Indígenas. (2019). *In*: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.65-80.

Pereira, L. M. *Os Terena de Buriti*: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica. (2009). Dourados. Editora UFGD.

Quijano, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. (2002). *Novos Rumos*, v. 17, n. 37. p. 4-28. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812 Acesso em: 26 dez. 2022.

Silva, L. A. Da.; Grando, B.S. Formação continuada de professores indígenas: processos, saberes e aprendizagens em redes. (2019). *In*: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.119-222.

Souza, T. (Guarani); Sousa, N. M. De; Urquiza, A. H. A.. Saberes Indígenas e Inovação Pedagógica. (2019). *In*: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.83-102.

Taukane, I. T. C.; Taukane, D. Y; Taukane, E. C.. Os Desafios de Construir a Interculturalidade na Alfabetização da Criança Indígena. (2019). *In*: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p. 119-139.

Ventura, M. T.. *O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da Aldeia Bananal*. (2015), 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Campo Grande, MS. Disponível em:http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/2_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2015-05-29_10-42-18.pdf Acesso em: 26 dez. 2022.

Ventura, M. T.; Lacerda, L. T.; Nincao, O. S. (2015). Desafios na voz dos professores Terena de Aquidauana. *Revista Diálogos Interdisciplinares* - GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 129-144, out.

Vygotsky, L. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (2007). Organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.7ª . Ed. São Paulo: Martins fontes.

Walsh, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. (2007). In: *Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

Walsh, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Vera Maria Candau (Org.). (2009). *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. p.12-42. Disponível em: https://pdfcoffee.com/qdownload/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html. Acesso em: 26 dez. 2022.

Walsh, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. (2005). In: Walsh, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* – Reflexiones latino amercanas. Quito: Ediciones Abya-yala. p. 13-35

TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS AND LEARNING FOR TEACHING IN INTERCULTURAL EDUCATION

Abstract

In this text, we present data from the work carried out in a network in the Project Ação Saberes Indígenas nas Escolas in Mato Grosso and Mato Grosso do Sul, aimed at the continuing education of indigenous teachers who work in the Early Years of Elementary Education, based on systematized studies based on the production collective of indigenous and non-indigenous teachers and researchers. We also reflectively describe the learning resulting from dialogues with different indigenous epistemologies, in order to enhance intercultural knowledge and pedagogical practices in different institutional contexts. As a result, we identified training processes for autonomy in the production of books and teaching materials aimed at the intercultural and bilingual literacy of indigenous children.

Keywords: Indigenous teacher training; Indigenous School Education; Literacy; Teaching materials; Intercultural Education.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA VISÃO DO ESTADO DA ARTE

Cláudia de Oliveira Pacheco[50]

Ângela Maria Gonçalves de Oliveira[51]

Resumo

A educação brasileira, de uma forma geral, teve atrasos históricos e, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse atraso é ainda maior. É inegável que ao longo dos anos, vários avanços foram sendo conquistados, sendo a Constituição de 1988 o grande marco legal. O presente estudo objetiva compreender o direito à educação de Jovens e adultos, tomando como referência a Constituição Federal de 1988, a partir da análise de artigos publicados entre 2019 a 2022, procurando identificar as raízes das problemáticas dessa modalidade de ensino. Como metodologia utilizamos o Estado da Arte visando mapear as principais produções acadêmicas da plataforma Capes dentro dos critérios de pesquisa com a temática EJA. Os resultados nos mostraram 88 artigos que discutem a temática em questão.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Legislação; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A educação é um direito social e humano defendido em vários documentos legais, desde do ponto de vista global, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, até uma perspectiva nacional, a Constituição Federal de 1988. Soma-se a isso, os vários outros dispositivos legais que contribuíram para superar as dificuldades educacionais presente no país, que são constituídos desde os princípios mais básicos, como acesso e a permanência.

[50] Mestranda do curso de Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: claudiaoliveira3275@gmail.com

[51] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: angelabiase@ufam.edu.br

A trajetória educacional no Brasil apresentou vários percalços, desde o período colonial até a atualidade, sendo muitas das nossas dificuldades que ainda persistem são fundamentadas nas nossas origens, por isso, analisar a trajetória histórica de um objeto de estudo contribui para importantes delineamentos acerca da temática de uma pesquisa.

Nesse contexto a educação brasileira de uma forma geral teve vários atrasos, sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a modalidade que apresentou e ainda apresenta muitos desafios, em grande parte pelo perfil do seu público, "grupos sociais marcados pela reversão da desigualdade no acesso à educação por coletivos sociais historicamente marginalizados" (Souza & Vieira, 2021, p.214) ocasionando a falta de interesse por parte do poder público em valorizar essa etapa de ensino.

O presente artigo tem como objetivo compreender o contexto histórico dos marcos legais da Educação de Jovens e Adultos no que concerne ao direito à educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, de forma a identificar as raízes das problemáticas em torno dessa modalidade ao longo dos anos, a partir de uma pesquisa do tipo estado da arte, de forma a mapear as principais produções relacionadas a essa temática no período de 2019 a 2022 no Portal Periódicos Capes, com os descritores educação jovens adultos, direito, acesso e permanência, resultando 88 artigos.

Metodologia

As pesquisas denominadas Estado da Arte não são muito difundidas no país, apesar de termos um cenário em ascensão é uma metodologia que pode ser conceituada como uma análise da produção acadêmica de uma determinada área de conhecimento (Freitas & Pires, 2015), um mapeamento de alguma temática, ou de forma mais direta "Pesquisas que estudam pesquisas" (Slongo, 2004, p.21). Um dos autores mais citados ao se falar de Estado da Arte (Freitas & Pires, 2015) a definem como:

> As pesquisas do tipo Estado da Arte são definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações

> de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p.258).

Essa linguagem acadêmica consiste no nível mais alto de conhecimento a respeito de um determinado campo, com possibilidades de ampliação de perspectivas, enfoques e verificação de lacunas nas produções referentes a determinada temática (Moretti, 2021).

Mediante tais considerações o presente artigo tem como objetivo compreender sobre os principais marcos legais acerca da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988.

A plataforma utilizada para consulta dos artigos foi o Portal Periódicos Capes, (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a escolha se deu por ser uma biblioteca virtual que dá acesso a outras bases com informações confiáveis e de alta qualidade. Segundo Gil (2008, p. 62), os periódicos constituem, atualmente, o meio mais importante para a comunicação científica, e graças a eles é que "vem-se tornando possível comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica".

Os descritores utilizados na plataforma Capes foram, Educação Jovens Adultos, selecionando o campo título, EJA, com o conector "ou" e direito, acesso e permanência com os conectores "e" nos filtros de busca avançada.

Quanto aos filtros para personalizar os resultados na plataforma capes foram escolhidos os periódicos revisados por pares, artigos, apenas material em português e os anos de 2019 a 2022. Ao refinar o resultado foram encontrados 88 artigos[52].

A princípio, a seleção inicial foi realizada através da leitura dos títulos e das palavras-chave, o que Bardin conceituava como leitura flutuante, "um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise" (2011, p. 126), em seguida foram selecionados 10 artigos, porém com a insatisfação do resultado insuficiente, foram lidos na integra todos os 88 artigos, de forma a verificar se de fato os materiais encontrados tinham afinidade com a pesquisa.

[52] 1 artigo duplicado

Resultados

Os resultados gerados pela plataforma capes, como mencionado acima foram 88 artigos, devido aos critérios de exclusão 72 artigos foram eliminados por não terem afinidade com a temática do trabalho, ou seja, eram relacionados a EJA em outras vertentes, 1 por apresentar duplicidade. Por fim, 15 artigos foram incluídos como base de referência para a pesquisa, anteriormente apenas 10, mas com a leitura completa esse número foi ampliado.

Dos 72 artigos excluídos as temáticas foram variadas, educação financeira, emocional, inclusão, formação de professores, currículo, políticas, educação do campo, gêneros textuais, livro didático, ensino profissionalizante (sem as bases legais), ensino remoto, inclusão digital, relatos de experiências, contexto Paulo Freire, sistema prisional, representações sociais, questões de gênero, contexto indígena, ensino médio, universitário, estaduais e outros países, direito à educação, políticas públicas.

Importante destacar alguns pontos que nos proporcionam uma visão geral a respeito dos resultados: (1) foi encontrado uma quantidade razoável de produções diante dos critérios estabelecidos (88), verificamos que somente cerca de 17% (15) foram incluídos na base da pesquisa; (2) apesar de detalhar os critérios houve um grande número de artigos excluídos: 82% (72); (3) apenas 1% de artigos duplicados.

Vale ressaltar que dez artigos incluídos são classificados em revistas de qualis B1, uma B2, duas B5, uma A1 e um artigo em revista de qualis A2, os conceitos mais altos. Abaixo segue a figura 1 com os artigos selecionados e suas principais informações:

Figura 1. Artigos plataforma CAPES

Título	Autores	Revista	Ano
Narrativas e direitos humanos: da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na educação de jovens e adultos	Kleyne Cristina Dornelas de Souza Maria Clarisse Vieira	ETD - Educação Temática Digital	2021
Educação de jovens e adultos uma abordagem metodológica para a humanização	Tiago Zanquêta de Souza Fátima Garcia Chaves	Revista de Educação Popular	2019
"VOLTEI pra escola. E agora?" Breves reflexões em torno da mambembe-metamórfica-inacabada trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – possibilidades de uma outra educação	Noelia Rodrigues Pereira Rego	Horizontes	2019

Os estudantes da educação de jovens e adultos	Elisa Campos Teodoro Silvia Alves dos Santos	Revista de Educação Popular	2020
Políticas públicas para educação de jovens e adultos em movimento e disputa	Nakita Ani Guckert Marquez Dalva Maria Alves Godoy	Revista de Educação Popular	2020
Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos	Suelen Santos Maurício	Revista de Educação Popular	2020
Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da Pedagogia Social	Antônio Paulo Guillen Hurtado Carlos Cesar Garcia Freitas Karine de Paula Ramos Hurtado	Revista de Educação Popular	2020
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica	Denise Dias dos Santos Natália Frizzo de Almeida	e - Mosaicos	2020
Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015	Flávia Vitor Longo Joice Melo Vieira	Revista Brasileira de Estudos de Pedagógicos	2021
Educação de Jovens e adultos: um Sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano	Carolina Schenatto da Rosa Gilberto Ferreira da Silva	Revista Cocar	2019
Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas	Maria Margarida Machado Rosanna Barros	Cadernos de História da Educação	2020
Programas federais de alfabetização de jovens e adultos do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado	Claudia de Souza Teixeira Elaine de Araújo Guimarães	Educação Popular	2019
Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: uma face da História nas produções acadêmicas no final do Século XX	Juliano Guerra Rocha Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Cadernos de História da Educação	2020
Política pública educativa PROEJA: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo	Tânia Maria Dantas Flores	Holos	2020
A política de educação de adultos integrada à educação profissional no brasil: das políticas às práticas	Mariglei Severo Maraschin, Liliana Soares Ferreira	Holos	2020

Na figura abaixo é possível verificar a relação de periódicos e as quantidades de artigos:

Figura 02

Quantidade de artigos por periódicos

Periódicos	Quantidade de artigos
Currículo sem fronteiras	1
Revista de Educação Popular	11
Colloquium Humanarum	2
ETD - EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL	4
Horizontes Antropológicos	2
Cadernos de História da Educação	5
Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas	1
Holos	7
Educação e Pesquisa	1
Revista Thema	1
ZETETIKE	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	2
e – Mosaicos	3
Revista Práxis Educacional	2
Signum: Estudos da Linguagem	1
Revista Perspectiva	1
Revista Cocar	5
Travessias revista	1
Educação	3
Revista Pensar a Prática	1
Research, Society and Development	2
LAPLAGE EM REVISTA	1
Revista Exitus	1
ETD – Educação Temática Digital	2
EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação	1
Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI)	1
Roteiro	2

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1
EccoS – Revista Científica	5
Revista Brasileira de Educação do Campo	6
Movimento	1
Educação Unisinos	1
Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	1
Revista de Administração Pública	1
Revista Brasileira de Ciência Política	1
Periferia	1
Revista Estudos Femininos	1
Nova economia	1
Original Article	1
Revista do Serviço Público	1
Textura - Revista de Educação e Letras	1

É possível observar que apesar de apresentar uma grande variedade de revistas no resultado da pesquisa, ao total 41 periódicos, apenas 5 apresentaram mais de quatro artigos referentes a Educação de Jovens e Adultos a partir dos critérios estabelecidos.

De forma que apenas 8 revistas concentraram os 15 artigos selecionados com o contexto histórico dos dispositivos legais da EJA no que concerne o direito à educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, o que nos leva a concluir que mesmo sendo um tema de grande relevância as revistas publicam poucas produções dentro desse assunto.

Considerando o aspecto regionalização as publicações estão centralizadas na Região Sul e Sudeste com 5 artigos, seguida da região centro–oeste com 3, Norte e Nordeste com 1, quanto aos anos de publicação, apesar do filtro 2019 a 2022, no ano de 2022 não apresentou resultados, 2021 com 2 artigos, 2020 com 8 artigos e 2019 com 5 artigos, conforme apresentado no quadro 1.

Todos os artigos escolhidos tinham como elemento central a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, através das bases legais, porém outros elementos também tiveram destaques que colaboram para o acesso e permanência nessa modalidade ensino, como a década de 90, pela sua contradição, leis aprovadas, porém sem financiamento, as produções acadêmicas impulsionadas pela LDB, a abordagem a partir de um contexto local ou internacional, as políticas

públicas e o perfil do alunado da EJA, que por muitas vezes apresentam uma vulnerabilidade social. Abaixo elenquei algumas considerações acerca dos artigos escolhidos.

O que dizem os artigos?

Analisando os artigos da plataforma capes podemos observar as seguintes pontuações relevantes referentes ao objetivo proposto no estudo: 1) Narrativas e direitos humanos: da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na educação de jovens e adultos, com o foco em pessoas em situação de rua, o artigo dialoga sobre o direito a educação desse público e como a educação de jovens e adultos pode ser uma política de atendimento para pessoas de ruas, destaca sobre a EJA:

> No Brasil, apesar de a educação ser um direito garantido desde a Constituição de 1934 e reafirmado pela Carta de 1988, há uma negação histórica desse direito aos mais pobres, aos negros, aos indígenas e às mulheres, público que majoritariamente constitui a modalidade de educação de jovens e adultos (Souza & Vieira, 2021, p. 222).

Ou seja, a garantia ao direito a educação promulgada por documento legal não sendo assegurada para o público mais vulnerável.

2) Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização, podendo complementar o artigo anterior é possível observar que apesar de ganhos legais os alunos da EJA ainda são excluídos do processo educacional, “apesar das conquistas, é possível observar que a EJA ainda transita às margens da educação brasileira, submetida a um lugar de pouco valor que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social das pessoas às quais se destina” (Souza & Chaves, 2019, p. 131).

3) “VOLTEI pra escola. E agora?” Breves reflexões em torno da mambembe-metamórfica-inacabada trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – possibilidades de uma outra educação, é um estudo etnográfico que traz importantes delineamentos acerca do direito à educação, enfatiza: “O público da Educação de Jovens e Adultos é, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação” (Rego, 2019, p. 3), mesmo sendo um público fruto da universalização do ensino não concluíram seus estudos.

4) Os estudantes da educação de jovens e adultos: um olhar sobre suas condições de estudo e trabalho, é um estudo com a proposta de compreender o perfil dos alunos do ensino noturno, contextualizando através das reformas educacionais, principalmente a partir da década

de 90. Esse olhar para esse período do país, trouxe importantes considerações para essa pesquisa de cunho histórico, fica claro as contradições dessa década para a EJA.

5) Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa, é um artigo que contextualiza as políticas públicas da EJA a partir de sua trajetória histórica de modo a refletir como influenciou o cenário dessa modalidade até os dias de hoje. Um dos textos que mais se adequou aos objetivos da presente pesquisa, descreve no estudo como a EJA é pensada fragmentada e descontinua, fato que compromete a sua democratização, destacou a falta de investimento nessa modalidade e de inclusão em importantes documentos, como a primeira versão da BNCC, além de dificultar o básico, proporcionar o acesso a permanência. Fica claro a fragilidade dessa etapa de ensino em pensar por exemplo que na década de 90 os investimentos não se voltaram para essa modalidade: "Pensavam-se programas e ações, mas não se priorizavam verbas, demonstrando a falta de políticas educacionais consolidadas nesta área" (Marquez & Godoy, 2020, p. 34), como ocorreu através da exclusão da EJA das verbas no FUNDEF.

6) Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, Suelen Santos discorre no artigo sobre as DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, documento que normatiza as regras a serem cumpridas para as modalidades de ensino, além de pontuar também as reformas educacionais da década de 90 e frisar o pensamento neoliberal, colaborou principalmente na explicação sobre as DCNs, como importante documento na legislação educacional brasileira.

7) Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da Pedagogia Social, faz em um primeiro momento um levantamento histórico, para depois aprofundar na pedagogia social, uma forma de favorecer a inclusão desse público e possibilitar a permanência na escola a partir de uma concepção integral do indivíduo, pois parte de uma perspectiva de pessoas em condições de risco e vulnerabilidade, acreditando que toda forma de fortalecer os alunos da EJA quanto ao direito escolar é válido. Mas uma vez a perspectiva histórica narrada no texto contribui na temática do artigo.

8) A Educação de jovens e adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica, apesar de focar no munícipio de São Paulo o artigo discorre sobre importantes pontuações acerca das políticas públicas dessa modalidade, destaco: "Os impasses para a implantação justa e democrática dessa modalidade de ensino foram norteados pela falta de ações públicas concretas voltadas ao direito à educação de jovens e adultos" (Santos & Almeida, 2020, p.11). Fica claro como a EJA ainda não se tornaria prioridade na educação brasileira.

9) Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015, assim como o artigo anterior a referida publicação tem como referência o Estado de São Paulo pontua entre várias colocações interessantes como grande parte da legislação educacional brasileira tem como foco as crianças e adolescentes, porém partindo da Constituição de 1988 todos deveriam estar nesse pressuposto: "A partir da perspectiva da educação como direito de todos, deveria se tratar também de uma demanda estimulada pelo próprio Estado" (Longo & Vieira, 2021, p. 3).

10) Educação de Jovens e Adultos: Um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano, com a temática de EJA, mas com foco na América Latina, o texto traz importantes reflexões demonstrando que as desigualdades sociais não é algo restrito ao país, mas de todo o continente, como frisa, "o acesso e, principalmente, a permanência de pessoas que não pertençam à elite no sistema educacional ainda é um desafio em nosso continente" (Rosa & Silva, 2019, p. 218).

11) Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas, traz importantes considerações acerca da EJA no Brasil e Portugal destacando como os dois países tiveram processos de redemocratização diferentes, como as autoras frisam no seu texto, Portugal teve um cenário político considerado revolucionário, resultando em uma relação Estado e sociedade civil intensificadas tornando a educação de jovens e adultos uma das prioridade, fato que não ocorreu no Brasil. Apesar do comparativo interessante de se abordar, o artigo contribuiu no contexto dessa pesquisa quando discorre o processo pós democratização do país "Todas essas iniciativas legais e administrativas de atuação da sociedade política na pauta da EJA contaram, para sua efetivação como direito, com uma pressão e atuação diversificada de vários setores da sociedade civil" (Machado & Barros, 2020, p.97).

12) Programas federais de alfabetização de jovens e adultos: do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de analisar programas federais brasileiros de alfabetização para jovens e adultos desenvolvidos nos últimos cinquenta anos a publicação destaca:

> No Brasil, embora os índices de analfabetismo estejam diminuindo, em 2018, 6,8% da população acima de 15 anos era ainda analfabeta (IBGE, 2019). Isto quer dizer que milhões de brasileiros não estão plenamente inseridos na sociedade. Portanto, faz-se necessário que as políticas públicas de combate ao analfabetismo entre jovens e

> adultos avancem na perspectiva democrática e de promoção da cidadania (Teixeira & Guimarães, 2019, p. 124).

Percebe–se a lentidão do país no que refere ao combate ao analfabetismo, mesmo respaldado por bases legais e políticas públicas, ainda é grande o percentual de pessoas não alfabetizadas, que poderiam estar nas classes de EJA.

13) Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: uma face da História nas produções acadêmicas no final do Século XX, o referido artigo discorre sobre a tríade de produções acadêmicas, alfabetização de jovens e adultos e século XX, mais precisamente de 1978 a 2000 sob a perspectiva de analisar o processo de pesquisa nas universidades acerca desse assunto, o texto traz interessantes pontuações ao citar Haddad e Paulo Freire teóricos bastantes discutidos no âmbito da EJA, principalmente com a publicação "O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil" e enfatizou como a década de 90 teve um volume de publicações muito grande, fato justificado pela promulgação da LDB de 1996, despertando o interesse de pesquisadores sobre o assunto, discorrendo também a partir de uma perspectiva histórica.

14) Política pública educativa PROEJA: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo, ponto central da publicação o ensino profissionalizante com o PROEJA, uma política pública que no decorrer do artigo cita as falhas na sua execução, porém o aspecto mais importante do texto para contribuição da presente pesquisa é o foco na questão do acesso baseado nas legislações, principalmente no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000.

15) A política de educação de adultos integrada à educação profissional no Brasil: das políticas às práticas, o estudo tem como foco os institutos federais do Rio Grande do Sul, ou seja evidencia a Educação Profissional sob a perspectiva da educação de jovens e adultos, no decorrer da análise da EJA integrada ao ensino profissionalizante o artigo discorre inicialmente sobre as políticas públicas brasileiras, destacando a LDB e os fóruns da EJA, tópicos que fundamentam o artigo proposto com importantes trechos, reiterando que apesar do foco profissionalizante, a história da EJA é de muitas lutas e apesar das legislações vigentes, não é fomentada, em grande parte pela falta de investimentos, situação comum nessa modalidade de ensino.

Considerações Finais

A educação é um direito social que por muitas vezes é renegado, e ao falar de exclusão educacional a Educação de Jovens e Adultos sempre é discutida, uma vez que a realidade dessa

modalidade historicamente foi excludente, em grande parte pela vulnerabilidade do perfil de alunos nesse segmento.

Analisando a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, podemos observar que a partir da Constituição de 1988 a modalidade começou a ter avanços mais significativos, a LDB destacou uma sessão a EJA, as Diretrizes Curriculares, assim como o Plano Nacional, com três metas a serem realizadas, é notório as tentativas de melhorar o acesso, a permanência e a qualidade dessa etapa de ensino.

No entanto as mudanças ocorridas ao longo dos anos ainda deixam lacunas em várias vertentes da EJA que contribuem para a falta de acesso, evasão e falta de qualidade no ensino. A carência de recursos financeiros também é um aspecto a ser refletido, uma vez que a EJA não é prioridade no repasse de verbas, consequentemente as políticas públicas não surgem o efeito esperado, conforme destacado nos artigos de Marquez, Godoy e Maraschin e Ferreira.

É possível observar que o Brasil é um país que construiu ao longo dos anos vários aportes legais para subsidiar o desenvolvimento do processo educacional, comparando com outros países do Mercosul temos um volume de dispositivos jurídicos educacionais consideráveis, porém tais documentos não refletem em índices satisfatórios quanto aos principais indicadores de qualidade no ensino. De forma que pode se concluir que muitas vezes a problemática está no processo de implementação, dificultando a educação rumo a sua democratização.

É notório que grande parte dos artigos tecem críticas as políticas educacionais da década de 90, contraditórias, realizaram leis, mas não investiram na modalidade, em grande parte pelo seu viés neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, como enfatizado pelos autores Maurício, Teodoro e Santos.

É importante destacar a década de 90 em um aspecto positivo, um volume de produções acadêmicas sobre a história da EJA no Brasil, impulsionadas em grande parte pela LDB no ano de 1996, de forma que possibilitou aprofundar o tema e suas conjecturas que desenharam o cenário dessa modalidade no país.

Por fim, entendemos que este trabalho tem um papel de destaque para a discussão e reflexão da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos como papel fundamental para o acesso e permanência desse público nas escolas. É necessário repensar como os dispositivos legais sobre a EJA ainda não acompanham satisfatoriamente os índices dessa modalidade, apesar das várias vitórias na legislação serem conseguidas, conforme demonstrado nas produções

acadêmicas analisadas. Por isso, sempre é bom enfatizar que educação não deve ser um privilégio, mas um direito.

Referências Bibliográficas

Bardin, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edição 70.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade,* 23, 257-272.

Freitas, A. V., & Pires, C. M. C. (2015). Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. *Ciênc. Educ*, *21*, 637-654.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6th ed.). Atlas.

Longo, F. V., & Vieira, J. M. (2021). Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015. *R. bras. Est. Pop*, *38*, 1-19.

Machado, M. M., & Barros, R. (2020). Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas. *Cadernos de História da Educação*, *19*, 91-109.

Marquez, N. A. G., & Godoy, D. M. A. (2020). Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Rev. Ed. Popular*, *19*, 25-42.

Moretti, I. (2021). *Estado da arte: confira o significado, como usar e exemplos*. Via Carreira. Retrieved May 21, 2022, from < https://viacarreira.com/estado-da-arte/#:~:text=por%20e%2Dmail!,O%20que%20%C3%A9%20estado%20da%20arte%3F,respeito%20de%20um%20determinado%20campo

Rego, N. R. P. (2019). ?VOLTEI pra escola. E agora?? Breves reflexões em torno da mambembe-metamórfica-inacabada trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ? possibilidades de uma outra educação. *Horizontes*, 1-22.

Rosa, C. S. d., & Silva, G. F. d. (2019). Educação de jovens e adultos: um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. *Revista COCAR*, *13*, 214-239.

Santos, D. D. d., & Almeida, N. F. d. (2020). A educação de jovens e adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): Uma revisão bibliográfica. *E-Mosaicos*, *9*, 3-14.

Slongo, I. I. P. (2004). *A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações* [Tese de Doutorado, UFSC].

Souza, K. C. D. d., & Vieira, M. C. (2021). Narrativas e Direitos Humanos: da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na educação de jovens e adultos. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, *23*, 129-145.

Souza, T. Z. d., & Chaves, F. G. (2019). Fátima Garcia. Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização. *Rev. Ed. Popular*, *18*, 129-145.

Teixeira, C. d. S., & Guimarães, E. d. A. (2019). Programas federais de alfabetização de jovens e adultos: do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado. *Rev. Ed. Popular*, *18*, 107-128.

LEGAL FRAMEWORKS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: A STATE OF THE ART VIEW

Abstract

Brazilian education, in general, had historical delays and, in Youth and Adult Education (EJA), this delay is even greater. It is undeniable that over the years, several advances have been made, with the 1988 Constitution being the great legal framework. The present study aims to understand the right to education for young people and adults, taking the Federal Constitution of 1988 as a reference, based on the analysis of articles published between 2019 and 2022, seeking to identify the roots of the problems of this type of education. With methodology, we use the State of the Art to map the main academic productions of the Capes platform within the research criteria with the theme EJA. The results showed us 88 articles that discuss the subject in question.

Keywords: Educational Policies; Legislation; Youth and Adult Education

CUIDAR DE IDOSOS DEPENDENTES RIBEIRINHOS: DESAFIOS PARA O SETOR SAÚDE NA AMAZÔNIA

Denise Machado Duran Gutierrez[53]

Guiomar Alegria Souza Silva Nobre[54]

Resumo

Diante do crescimento da população idosa no Brasil, cada vez mais idosos dependentes passam a requerer cuidados especializados de saúde. O objetivo do estudo foi analisar as dinâmicas familiares de idosos dependentes em área ribeirinha a partir dos conflitos vivenciados no cotidiano. Metodologicamente a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, com coleta de campo e utilização da Análise de Conteúdo. Participaram 10 idosos dependentes e 8 cuidadores de duas comunidades ribeirinhas amazônicas. Os Resultados apontam que a dinâmica das relações familiares de idosos dependentes se modifica e se reconstrói conforme a condição de dependência do idoso; as redes de cuidado familiares sustentadas pela cultura de residências próximas à casa do idoso facilita o acesso diário para oferecer cuidado; e pelo muito ou pouco envolvimento da família no cuidado.

Palavras-chave: idosos dependentes; cuidados de saúde; ribeirinhos amazônicos.

Introdução

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2019), chama atenção para o número de idosos, a partir dos 60 anos, que irão precisar de cuidados especializados e prolongados nos

[53]Doutorado em Saúde da Mulher e da Criança Docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-0031-3045

Endereço para correspondência: Denise Gutierrez, Universidade Federal do Amazonas, Rua Salvador, 345/1601, Adrianópolis, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: ddgutie@ufam.edu.br

[54] Mestranda em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. https://orcid.org/0000-0001-8672-5106 e-mail:guiomaralegria@hotmail.com

próximos anos. A expectativa, dadas as identificadas tendências, é que essa população irá triplicar nas Américas nos próximos 30 anos. O número de longevos passará de 8 milhões para 27 a 30 milhões.

De fato, o crescimento populacional dos idosos vem acontecendo em um processo de transição demográfica e epidemiológica, associado ao controle de natalidade, emprego de tecnologia médica e consequente aumento da expectativa de vida (Gonçalves et al., 2011; Mocelin et al., 2017). O aumento da expectativa de vida tem como efeito indesejável o aumento de doenças crônicas e deficiências que, em muitos casos, afetam a capacidade de autossuficiência dos idosos, deixando-os em situação de dependência da família para manutenção da saúde. Em virtude disso, as famílias precisam se adequar para acompanhar esse processo de transformação social e demográfica.

Com respeito às condições de dependência de longevos no cotidiano domiciliar, pesquisas confirmam que diante do quadro de dependência na velhice, a maior responsabilidade recai sobre a família (Gonçalves et al., 2011; Mocelin et al., 2017). Da mesma maneira, Silva et al. (2015) enfatizam que a família, em meio as necessidades de cuidados do idoso acometido por doença crônica, irá precisar *"[...] se adaptar a essa nova demanda, aprendendo no dia a dia como desenvolver a assistência necessária ao idoso fragilizado*" (p. 218). Nessas circunstâncias, enquanto tenta se adaptar, a família com menor condição de subsistência sofre maiores dificuldades para manter a saúde, o cuidado e a qualidade de vida do idoso.

O sofrimento do idoso dependente fragiliza a família, inclusive aquela em que há suporte tecnológico em casa, fica debilitada, modificando sua dinâmica (Eusébio, 2011 *apud* Jam, 2017). A modificação da dinâmica familiar geralmente acontece em detrimento da demanda do idoso, e muitas vezes, há inversão de papéis. O filho cuidador, muitas vezes, passa a dar ao idoso o cuidado que recebia quando infante e a relação atual dos dois fundamenta-se na relação que a díade mantinha anteriormente (Vieira et al., 2012). De modo semelhante, estudo de Hayar (2019) com esposas cuidadoras demonstra que a relação harmônica anterior da esposa com o marido idoso dependente que cuida, será determinante em seu papel diário para oferecer cuidado eficiente, e eficaz permeado de carinho.

Pedreira e Oliveira (2012), em estudo sobre as mudanças na dinâmica familiar de idosos dependentes, evidenciaram que morar junto e cuidar de um idoso dependente, gera mudanças na organização da parentela, podendo levar à "melhora", ou "piora" do relacionamento familiar. A necessidade de mudança leva ao desequilíbrio em caso de piora. As famílias dinamicamente

modificadas, precisam de apoio para conviver diariamente com esta condição de maneira harmoniosa, de acordo com os hábitos e afazeres domésticos.

É fato que as doenças podem levar o idoso ao estado de dependência e exigir mudanças no funcionamento familiar. Exemplo disso, é quando acontece um Acidente Vascular Encefálico (Jam, 2017). Idosos que sobrevivem ao acidente, passam a conviver com alguns tipos de sequelas que levam à grande carga de dependência e demanda de cuidados em saúde. Além dessa, outras doenças crônicas acometem os idosos, como: diabetes, hipertensão, osteoporose, mal de Parkinson, doença de Alzheimer, colesterol alto, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica, e exigem cuidados de saúde e apoio familiar.

Pesquisas apontam que doenças crônicas são potenciais geradores de estresse na relação cuidador-idoso dependente (Gonçalves et al., 2011; Mocelin et al., 2017; Vieira et al., 2012). Indicam que tanto o doente quanto os familiares sentem o impacto da dependência do idoso, resultando em um desequilíbrio nas relações de poder no núcleo familiar, afetando as dimensões econômicas e emocionais da vida e demandando reorganização do funcionamento familiar e das relações que ocorrem em seu contexto.

Alguns autores (Macedo, & Monteiro, 2004, citado de Silva et al., 2015; Silva et al., 2015; Vieira et al., 2012), consideram as relações afetivas um fator significativo na terceira idade para o equilíbrio, harmonia e manutenção do cuidado e bem-estar do idoso no círculo familiar. Sobre esse aspecto concordam que as relações entre os membros de uma família de idosos, parecem contribuir para o processo saúde-doença. Os desequilíbrios nos padrões de relacionamento no núcleo familiar podem eclodir em conflitos, os quais poderão resultar em "*quadros patológicos, físicos e/ou emocionais, que fragilizam a família*" (Macedo, & Monteiro, 2004, citado de Silva et al., 2015, p. 2186, Gutierrez et al. (2021) mostraram que na relação idoso-cuidador familiar, emergem sentimentos diversos como "*dedicação, compaixão e busca de apoio; isolamento, simbiose e dependência emocional; angústia, desespero e sensação de impotência; impaciência e raiva*" (p. 54). Tais sentimentos emergem nas relações de cuidados dispensados diariamente, relacionados às exigências da dependência do idoso no contexto familiar.

Ainda sobre a importância das relações afetivas, para a harmonia e manutenção do cuidado, Vieira et al. (2012) constataram que os conflitos são comuns em domicílios onde residem pessoas de diferentes gerações (Colussi et al., 2019) com núcleos familiares compostos por avós, pais, filhos, netos e até bisnetos. Nesse contexto, é maior a diversidade de afetos, e consequentemente de conflitos.

Deste modo, é relevante estudar as relações familiares do idoso dependente em condições de fragilidade e seu cuidador, pois o tema é pouco explorado em contextos específicos no Brasil (Carneiro et al., 2016; Vieira et al., 2012). Ademais, é indispensável dar voz a esse grupo de idosos e cuidadores, na tentativa de apreender os sentidos profundos construídos na dinâmica das relações familiares.

Certamente, os cuidados ao idoso dependente, segundo Bocchi (2004) citdo de Martins e Castro (2018), está associado ao nível de dependência e assistência, em consonância com o "*grau das incapacidades*" dos pacientes idosos. Atender a demanda do idoso é desafiador para o cuidador familiar (Couto et al., 2016). Por isso, é necessário o suporte técnico da equipe de saúde para a superação dos diversos obstáculos, de ordem emocional, educacional, social e físico. O auxílio da equipe de saúde pode ajudar a minimizar o estresse do cuidador e proporcionar qualidade no cuidado durante o processo de dependência, seja ela transitória ou permanente.

Em pesquisa sobre idosos dependentes de cuidados domiciliares, abrangendo o período de 2012 a 2016, Martins e Castro (2018) identificaram que a maioria dos cuidadores domiciliares são do sexo feminino, e que muitas dessas cuidadoras apresentam doenças crônicas, concordando também com outros achados (Stackfleth et al., 2012; Scalco et al., 2013; Muniz et al., 2016; Couto et al., 2016). O estudo aponta que os cuidadores necessitam de capacitação e direcionamento da rede de apoio de cuidado ao idoso. Destaca ainda que os cuidadores, dependendo do nível dependência do idoso, enfrentam maior ou menor exigência de cuidados, resultando em sobrecarga e estresse.

Revisando a literatura se verifica que os estudos abrangem diversas questões envolvendo o cuidado de idosos. Entretanto, necessita-se de um aprofundamento de conhecimentos através de estudos que abordem as dinâmicas familiares de idosos dependentes de cuidado em domicílio em contexto ribeirinho (Fernandes et al., 2019). Tendo em vista as lacunas encontradas na área temática em contexto ribeirinho acredita-se que o presente estudo pode trazer uma contribuição importante para esse domínio de conhecimento.

Nesse específico contexto sociocultural faltam referências para pensar a questão do cuidado ao idoso dependente. Assim, é imprescindível ouvir o que o idoso dependente ribeirinho e seu cuidador tem a dizer, mediados por suas características e experiência sensorial (conhecimento empírico) a partir do sistema familiar e suas relações com o ambiente, sociedade, cultura, valores e crenças como parte de um todo, em constante interação entre os membros do núcleo familiar, imbricados no cuidado diário de longevos.

Tomando como ponto de partida as relações entre o idoso dependente e o cuidador, questiona-se como se caracteriza a dinâmica familiar de idosos dependentes ribeirinhos e seus cuidadores familiares? Quais conflitos interrelacionais vivenciam? O que o setor saúde precisa saber para bem assistir? A pesquisa visa encontrar respostas para estes questionamentos a partir das experiências vividas pelos idosos dependentes e seus cuidadores. Valorizando as experiências desses ribeirinhos em seu sistema de relações sociais, culturais e familiares (Capra, 1996; Bertalanffy, 2010; Rapizo, 2002).

Com a intenção de possibilitar melhor compreensão sobre o que acontece nas relações entre idosos dependentes e seus cuidadores no cotidiano de famílias ribeirinhas, além de auxiliar na educação e construção de informações que proporcionem um maior cuidado aos idosos em domicílio, e nas várias instâncias do Sistema Único de Saúde (SUS), a pesquisa buscou primariamente analisar as dinâmicas familiares de idosos dependentes em área ribeirinha, a partir de três objetivos específicos: 1) Identificar principais conflitos de famílias de cuidadores de idosos dependentes, relacionados à situação de dependência e cuidado diário do idoso; 2) Discutir as diferenças de gênero nas estratégias de cuidado do idoso dependente; 3) Descrever as condições de acesso a serviços de saúde e apoio psicossocial para o cuidado do idoso dependente e sua família.

Metodologia

Metodologicamente a pesquisa adotou a abordagem qualitativa (Minayo & Guerriero, 2014) procurando aprofundar conhecimento sobre atitudes, valores e vivências de diversos atores, envolvidos em uma interação social, marcada pela sociocultura. Essa abordagem permite a reflexividade e postura crítica diante de dados construídos.

Participaram 10 idosos dependentes e 8 cuidadores de duas comunidades ribeirinhas amazônicas (Comunidade Santa Luzia no Careiro do Várzea e Comunidade Campinas do Norte-Manacapuru). O grupo foi composto com o atendimento de alguns critérios de inclusão: Para os idosos: Ser idoso com 60 anos ou mais, de ambos os sexos; 2. Ser dependente há pelo menos 3 meses; 3. Residir em comunidade ribeirinha tanto o idoso quanto o cuidador. Para os cuidadores: 1. Ser cuidador do idoso há pelo menos 3 meses. Foram excluídos idosos que evidenciaram comprometimento cognitivo acentuado observado durante conversa com os familiares ou idoso.

A título de contextualização cabe aqui uma breve caracterização das comunidades investigadas. Trata-se de dois grupamentos familiares situados em área rural, ribeirinha, distantes

dos grandes centros urbanos. A população da localidade em geral possui baixa renda, baixa escolarização e especialização profissional, dedicam-se às atividades extrativistas ou ligadas à agricultura de subsistência.

O acesso à serviços de educação, saúde e assistência social em geral é bastante precário e irregular, dificultado pelas condições logísticas que dificultam, quando não impossibilitam o acesso aos serviços; e de indiferença dos governos locais e regionais com as questões ligadas às desigualdades sociais. As políticas públicas não chegam até essas famílias que se encontram marginalizadas no que diz respeito à cidadania, exercício de direitos e inclusão social.

Como instrumento foi utilizado um roteiro de Entrevista semiestruturada com itens sociodemográficos e perguntas orientativas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Esse roteiro apresentava as seguintes sessões: história do idoso; avaliação da dependência funcional; percepção da dinâmica familiar e assistência à saúde, adaptado do modelo de entrevista de Minayo (2018), com duas versões, uma para os cuidadores familiares e outra para os idosos. As entrevistas com os cuidadores familiares tiveram a função de esclarecer dúvidas e enriquecer os dados obtidos pelas entrevistas dos idosos. Como fonte de pesquisa complementar, foi usado o Diário de Campo (Gomes, 2002), para anotações das impressões do pesquisador a respeito do processo de coleta de dados.

A participação na pesquisa se deu por meio de indicações de líderes comunitários, líderes religiosos e profissionais de saúde atuantes nas duas comunidades, os quais tem proximidade com a população em estudo e conhecem o campo; e pela livre adesão dos idosos ribeirinhos (homens e mulheres dependentes) e seus cuidadores familiares.

Para a análise dos dados as entrevistas foram transcritas na íntegra e os dados coletados submetidos à técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), amplamente utilizada e bastante adequada ao estudo de objetos de natureza linguística, no caso a linguagem corporificada no relato produzido pelos participantes.

Segundo recomendação da autora a análise foi realizada seguindo os três polos cronológicos previstos: 1) pré-análise: envolve a coleta e organização dos dados, a confrontação dos objetivos correlacionando-os às ideias recorrentes; leitura inicial para obter uma compreensão geral do material; escuta extenuante das entrevistas; identificação das unidades de significação que emergiam das falas dos participantes; comparação das diferentes unidades descritivas dos participantes; descoberta dos sentidos envolvidos na construção das percepções; leitura das entrevistas, separação de recortes representativos das informações coletadas, relacionando-as aos objetivos iniciais. Nesse primeiro momento foram construídos recortes das

falas, e organizados quadros analíticos para sistematização de dados; 2) exploração do material feita a partir dos dados separados e das hipóteses levantadas, em conformidade com os objetivos, os dados foram transformados em textos que incorporam reflexões críticas dos achados; 3) tratamento dos resultados: inferências e interpretações dos dados, gerando-se conclusões em consonância com a teoria proposta e em diálogo com a literatura da área.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas em 30 de julho de 2020. O Parecer está disponível em: https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf, sob o CAAE: 34918820.4.0000.5020, conforme as Resoluções do CEP/CONEP 466/2012 e 510/2016, para pesquisa com seres humanos.

Os recortes representativos das falas foram codificados de modo a manter o sigilo da identidade dos sujeitos Cuidadores: C1, C2, C3, C4...; cada código está acompanhado pelo sexo e idade dos participantes.

Para fins da discussão nesse texto tomou-se apenas os dados relativos às entrevistas com os cuidadores para fins de aprofundamento de suas vivências.

Resultados e Discussão

Para melhor explorar e compreender os resultados apresentamos algumas categorias analíticas emergentes, acompanhadas, sempre que possível, dos relatos dos participantes.

Dinâmicas Familiares, Condições de Dependência e Mudanças de Domicílio

Com respeito às dinâmicas familiares dos idosos, os resultados apontam que se modificam e se reconstroem conforme a condição de dependência do idoso. Compreende-se a família como um sistema de relações que se concretiza por meio de trocas entre os seus membros. Essas trocas acontecem o tempo todo em completa interação com outros sistemas (social, escolar, igreja, sistema de saúde) e subsistemas (de filhos, netos, noras) em famílias das diferentes classes sociais (Bertalanffy, 1976). Do mesmo modo ocorre com as famílias ribeirinhas dos participantes. Por isso é fundamental, identificar as mudanças ocorridas no núcleo familiar a partir da dependência do idoso, pois, a instauração da dependência modifica o funcionamento doméstico, as relações e a vida das pessoas. Casos de maior grau de dependência redunda em maior impacto do cuidado na família.

Na pesquisa foram identificadas diversas modificações apontadas nos relatos dos participantes, como o de C1, que precisou demitir-se do emprego, mudar de localidade para

atender aos cuidados decorrentes da dependência dos pais. Essa decisão modificou toda a dinâmica familiar. Em função da necessidade familiar, seu esposo rejeitou proposta de emprego em outro estado para retornar com ela ao interior do estado e fazer companhia diária aos pais, morando ao lado da casa deles, pois entendia que eles não tinham mais condições de ficar sozinhos à margem do rio. C1 tornou -se um elo entre os idosos e seus irmãos e irmãs. De acordo com seu relato os familiares puderam ficar tranquilos, sabendo que havia diariamente uma pessoa junto aos pais. Atualmente os irmãos que moram em outros locais, vem visitar quando podem. Se for preciso enviam recursos a pedido da cuidadora para suprir as necessidades do pai.

De modo semelhante, C3 abandonou suas vendas, após a morte da mãe, que sofreu infarto por complicações de diabetes, para cuidar do pai, há cerca de quinze anos.

Não conseguiu mais sair de casa para se divertir pois o pai idoso tem dificuldades para relacionar-se com as pessoas e a cuidadora não pode sair sem ele. O esposo de C3 tem sido constrangido a sair sozinho para festas, passeios e outras diversões. Isso a entristece e preocupa, em vista do esgarçamento das relações em seu núcleo familiar, e a intensificação e sobrecarga das relações com o idoso.

A dependência do pai levou C2 a assumir a responsabilidade como cuidador principal, com a delegação dos seus irmãos. Seu pai tem uma significativa perda motora. Ao assumir o cuidado do pai após a morte de sua mãe, C2 por bastante tempo, deixou de trabalhar para manter a sua família em detrimento do cuidado do pai. Também teve sua liberdade reduzida; passou a ter preocupação diária com o cuidado do idoso e o andamento da casa dele. Atualmente não sai mais da comunidade durante a semana. Diante da sobrecarga de ter cuidado sozinho da mãe, do leito até sua partida, e posteriormente assumindo a responsabilidade pelo pai, passou a ficar muito ansioso. Consultou o médico e passou a tomar medicação para controle da ansiedade. Foi orientado por psicólogo em Manaus a dividir as tarefas com os irmãos. Procurou reuni-los e gradativamente construiu um rodízio de cuidado bimestral para o pai. Isso trouxe alívio ao estresse e sobrecarga que vinha enfrentando solitariamente.

Mesmo sendo esposa, morando na mesma casa, a dependência do marido de C4 trouxe mudança para a família. C4, é idosa, esposa que vive somente para o cuidado do esposo. Antes eles plantavam e colhiam, agora sua roça está abandonada. Ela tem vontade de ir à roça, mas não consegue diante do desafio de cuidar e dos efeitos corporais do envelhecimento. Ao lado da casa do idoso, mora o filho que cuida da roça, planta mandioca e reparte com os pais a farinha produzida. Mas quem ajuda no cuidado diário é uma das filhas que tem casa em Manaus, cuida dos proventos da cuidadora e do pai. A cada dois meses essa filha vai a Manaus ver sua família e

volta para o interior para cuidar do pai e mãe. Os outros filhos vêm visitar o idoso de vez em quando, ou mandam ajuda em dinheiro ou alimento.

Outro idoso que sente o impacto da dependência da esposa é C5. Relatou que, a mudança das condições de sua própria saúde, trouxe mudança significativa para acolher a esposa em sua condição de dependência. Devido sua "quase morte" em 2010, em virtude de uma cirurgia na próstata, passou a "*amar sua família*" e tem convicção que não vai abandonar sua esposa em seu atual estado. Antes não parava em casa e tinha uma vida promíscua (*sic* C5). Agora sente-se impedido de sair de casa porque precisa fazer companhia para a idosa. As filhas sentem-se presas ao cuidado da mãe. A dependência da idosa requereu a união das filhas e do pai para dar conta do cuidado. Principalmente a filha cuidadora principal, sente-se sobrecarregada, com a responsabilidade das rotinas de cuidado e providências diárias.

Ainda sobre mudanças ocorridas na vida dos cuidadores e familiares diante da dependência do idoso, C6 relatou que antes gostava de participar de confraternizações e viagens, todavia, após sua mãe sofrer o que a cuidadora referiu como "*princípio de Acidente Vascular Encefálico*" (AVE), que a cuidadora inclusive presenciou, deixou de ir a confraternizações, e as viagens diminuíram. Só viaja uma vez ao ano, para ver os filhos em outra cidade ou para cuidar da saúde da mãe, mas não viaja se a mãe não for junto. Também, desenvolveu um medo obsessivo de que a mãe possa morrer a qualquer momento e ela esteja ausente. A partir do princípio de AVE, a idosa passou a ter uma neta para acompanhá-la diuturnamente em casa. No passado um de seus irmãos se separou da esposa e mudou-se daquela cidade para fazer companhia para a mãe junto com seu casal de filhos, quando ainda eram crianças.

Assim como o irmão de C6, C8 retornou da cidade onde morava há sete anos, para cuidar da mãe na comunidade, após saber que a mãe estava com suspeita de câncer. A partir da dependência da idosa toda a família tem sido mobilizada para contribuir no cuidado da matriarca já que, em época passada teve câncer e foi tratada. No período da entrevista a idosa estava passando por avaliação médica, submetida a uma dieta rigorosa, segundo a cuidadora por problema de gastrite. Devido seu estado debilitado de saúde a idosa não fica mais só em casa. Uma sobrinha da idosa se voluntariou para cuidar da alimentação e afazeres da casa.

No caso de C7, houve toda uma história pregressa que induziu ao cuidado. Relata que desde que se casou, há 18 anos, cuida. Quando tinha apenas 17 anos, a sogra mudou-se para sua residência. Na ocasião a sogra já era idosa. Atualmente nenhuma das filhas e filho da idosa querem cuidar dela em suas casas. A idosa é portadora de bócio, que já não pode ser retirado. Tem crises de desmaio, entre outros sintomas associados. Não suportando a sobrecarga, C7

passou a pedir ajuda das filhas e filho da idosa nos momentos de adoecimento da sogra. Por causa da doença da idosa, a cuidadora, marido e filhos nunca podem viajar ou sair juntos, pois, alguém sempre tem que ficar com ela em casa.

Diante do estado de dependência dos idosos, vê-se que mudanças importantes ocorrem nas dinâmicas das famílias entrevistadas, e principalmente na vida do cuidador responsável. Os relatos denunciam que foram tomadas diversas decisões que exigiram mudança de planos e em alguns casos abandono de projetos de vida, pela exigência de cuidados ao idoso. Assim, reitera-se que as mudanças sofridas pelo cuidador, devido à atenção dada ao idoso, no mais das vezes gera grande estresse (Oliveira et al., 2014). Ademais a dependência do idoso mobiliza toda uma rede de relações para se adequar à nova realidade. Nesse sentido filhos, cônjuges, netos, noras e outros, tem suas vidas modificadas e impactadas pela situação de cuidado. Inclusive, cuidar das finanças do idoso é uma das importantes e conflituosas responsabilidades que exigem dedicação de uma pessoa de confiança do idoso.

A estruturação dos grupos familiares em núcleos em que há proximidade das moradias e a vivência de uma cultura coletivista de ajuda mútua foi amplamente observada. Os cuidadores não apenas deixam seus núcleos familiares (cônjuges, filhos e netos) para cuidar dos pais idosos, mas também, e muitas vezes, passam a residir na proximidade da casa dos idosos para facilitar o acesso diário que permita seu cuidado. Trata-se, portanto, de uma reestruturação total de vida que afeta as relações estabelecidas com familiares (cônjuges, filhos e netos) que, muitas vezes, são deixados para trás.

Participação relativa dos familiares no cuidado ao idoso dependente

O cuidar do idoso é classificado historicamente como responsabilidade privada (Zagabria, 2019), sendo essa tarefa confiada à família do idoso e não apenas a uma única pessoa. Contudo, nem todos os membros componentes de determinada família conseguem dedicar-se do mesmo modo e na mesma medida. No mais das vezes, uma pessoa cuida do idoso sozinha chegando à fadiga física e mental. Fato esse que aparece em pesquisa de Pedreira e Oliveira (2012), os quais destacam a ausência de suporte informal no cuidado domiciliar. O esforço de cuidar de um idoso dependente sozinho, sem apoio nenhum, torna a sobrecarga do cuidador mais intensa, exaustiva, com privação da liberdade (Sousa et al., 2021).

Os resultados da pesquisa, revelam que assumir o cuidado do idoso enquanto obrigação concedida à família no Brasil conforme preconiza o Estatuto do Idoso (2007), tem exigido dos

cuidadores ribeirinhos, incorporar diferentes posturas de modo a manter o controle sobre a assistência ao longevo e a organização das atividades diárias. O esforço dessas pessoas, na resolução dos conflitos relacionados ao cuidado dos idosos particularmente do cuidador principal em contexto ribeirinho, evidenciado nesse estudo, pode ser comparado ao exercício profissional de líderes ideais na sociedade que nos possibilitam refletir sobre os múltiplos papeis que os cuidadores podem exercer enquanto lutam pelos direitos do idoso, os quais podem atuar dentro do núcleo familiar como: equilibrista, vigia, diplomata, militante e político.

Assim, o Cuidador principal (C2) é o filho que organiza e promove a execução das atividades, mas também, precisa cobrir o plantão do dia ou da noite de algum irmão no rodízio de cuidados bimestral no qual cada um dos oito irmãos se compromete em cuidar do idoso durante uma semana; assumir o compromisso imediatamente de algum sobrinho ou mesmo irmão que ficou listado para acompanhar o idoso em determinada noite, exige de C2, desenvolver papeis secundários controlando as situações adversas no cotidiano como um Equilibrista. Inclusive, um dos papeis mais exercidos entre os ribeirinhos é o de Vigia, nesse caso todos os envolvidos no cuidado, inclusive C2, exercem o papel de vigia, porque o idoso dependente, por questões de segurança, não pode ficar só, demandando em regime constante a presença de uma pessoa exclusivamente para vigiar tanto de dia como de noite.

Mesmo tendo um cronograma bimestral organizado, com cada irmão sendo responsável pelo cuidado durante uma semana, alguns priorizam outras atividades e não cumprem com o combinado. Nesse caso, C2 tem que deixar de trabalhar para assumir o cuidado do dia. Nas faltas dos cuidadores ele precisa cobrir o plantão, de dia ou a noite, tal qual um equilibrista, que faz grandes exibições demonstrando a destreza sobre uma corda bamba, enquanto outros assistem o espetáculo. O comportamento do cuidador principal, revela que tenta manter a harmonia do grupo cobrindo as ausências, conforme relata,

Tem aquela parte de que não ia dar [para cumprir o plantão] (C2, 41 anos).

"Aquela parte" se refere à desculpa dada pelo cuidador faltante. Para resolver a questão de imediato, C2 assume a falta, porque é o cuidador principal (Araújo et al., 2009). Quando percebe que o grupo está precisando resgatar o compromisso com o idoso, reuni- se com os irmãos. A fim de evitar confrontos, age como Diplomata, representando os interesses do idoso, informa o que está acontecendo e incentiva o grupo mencionando o que tem funcionado e o que precisa melhorar.

Desse modo C2 minimiza o caos no sistema familiar agindo de imediato, sempre em busca da resolução do problema (Araújo et al., 2009). Sem prejudicar nenhuma das partes envolvidas, busca ganhos para o bom desempenho do papel de cuidar de todo o sistema familiar. Minuchin et al. (2008) enfatizam que os membros familiares são capazes de negociar entre si com vistas à resolução de conflitos.

> ...*resolver o conflito e evitar a confusão* (C2, 41 anos).

Além de cuidar do idoso e se responsabilizar pelo cuidado de modo geral, o papel do cuidador principal ou responsável direto, também, tem características de um Militante que luta pelo cumprimento dos direitos do idoso. Busca dialogar com o grupo sobre responsabilidades, deveres, obrigações e direitos. Ao perceber que o sistema está precisando se readaptar às mudanças, procura solucionar o conflito convocando todos os membros para o "diálogo" (C2).

Desse modo, a militância do cuidador principal pode ser entendida como "*um processo que envolve todo o sistema familiar. Resulta de um movimento familiar em que a decisão de quem vai cuidar é influenciada por valores familiares, cultura e crenças sociais*" (Araújo et al., 2009, p. 193).

Cada decisão precisa ser compartilhada e repensada a fim de obter resultados satisfatórios, construir esquemas de cuidado viáveis para os participantes do processo, e desse modo aparece a figura do Político, que é responsável pela construção e execução das leis em detrimento dos direitos do povo.

Dessarte, o cuidador semelhante ao político visa em seu discurso junto ao grupo, benefícios ao idoso e a si mesmo. Tendo a visão do todo e das partes envolvidas, *"porque não se pode compreender as partes sem conhecer bem o todo*" (Vanconcellos, 2002, p. 116). O cuidador, no presente estudo, consegue persuadir o núcleo familiar a se aliar a ele, entendendo que cuidar é uma obrigação de todos, enquanto presta assistência diária. Atuando com visão diplomática o cuidador negocia junto à rede familiar de cuidados a distribuição de responsabilidades da forma mais justa possível para todos. Para tal fim, a comunicação é o melhor instrumento para solucionar o problema e conseguir o apoio do grupo.

> *se a gente for às vezes levar só para o lado de confusão, aí ninguém resolve, (...) tem que fazer as pessoas entender o que é uma obrigação, o que é um direito, que uma pessoa não respeita* (C2, 41 anos).

A "diplomacia" nas reuniões, possibilita ao cuidador propor ideias novas e ouvir as opiniões dos irmãos, defender ao mesmo tempo os direitos do pai e os seus próprios. Os encontros surgem mediante a necessidade de discutir novas soluções, de acordo com a necessidade imposta pela dependência do idoso. Assim, mobiliza a rede familiar por meio das relações e interações, resultando em tomada de decisões mais assertivas relacionadas à história de vida e dinâmica intrafamiliar (Coelho & Alvim, 2004). Desse modo, valoriza o diálogo entre as partes envolvidas no cuidado, a escuta a todos, visando melhoria do rodízio e qualidade da atenção domiciliar ao idoso, conforme relato de C2.

> *(...) nada melhor que o diálogo, a gente fazer as pessoas entender (...) nada melhor do que conversar, mostrar o certo, o errado, entender os dois lados* (C2, 41 anos).

Independente da espécie de cuidado oferecido, as múltiplas atividades exercidas pelo cuidador deixam um legado, sem ter em conta o grau maior ou menor das condições de cuidado (Primo, 2019). Geralmente, o cuidador não está imune a algum ônus, seja físico ou por falta de conhecimento da doença, o que indica a necessidade de receber ajuda por parte dos profissionais de saúde tornando assim o cuidar menos pesado e mais prazeroso.

Conclusões

Em vista dos resultados apresentados, foi possível obter resposta ao questionamento no que concerne a melhor compreensão daquilo que acontece nas relações entre idosos dependentes e seus cuidadores no cotidiano de famílias ribeirinhas. Ficou evidente que a dinâmicas das relações entre idosos e cuidadores se modifica e se reconstrói conforme a condição de dependência do idoso como acontece nas relações de cuidadores de idosos de área urbana, o que é desafiador para as famílias ribeirinhas pelos poucos recursos financeiros, baixa escolaridade na maioria dos casos e acesso à saúde precário nessas comunidades.

As redes de cuidado familiares desses ribeirinhos sustentadas pela cultura de os cuidadores residirem próximos à casa do idoso é uma estratégia inteligente e eficaz para o atendimento ao idoso, o qual, no mais das vezes está fortemente enraizado em seu local de moradia. As famílias parecem ter a sensibilidade de respeitar o direito assegurado em legislação pertinente, mantendo-o em seu território e espaço de referência de vida. Os resultados do estudo confirmam a necessidade no Brasil, do Estado reconhecer o serviço prestado por esses cuidadores

em favor da sociedade, os quais assumem de forma solidária o cuidado dos idosos dependentes desonerando os cofres públicos de modo invisível. É preciso que esses cuidadores sejam reconhecidos e assistidos com políticas públicas que tornem o cuidado adequado, de qualidade e sem danos à saúde dos cuidadores.

A partir desse contexto e realidade das famílias em estudo, foram identificados os seguintes conflitos: a) conflitos ligados a questões alimentares; b) conflitos associados ao adoecimento do idoso; c) conflitos relacionados a questões subjetivas; d) conflitos fomentados pela necessidade de assegurar o cuidado do idoso enquanto um direito garantido no Estatuo do Idoso no Brasil; e) conflitos referentes às responsabilidades da família de modo genérico.

A pesquisa propõe que os conflitos alusivos às questões alimentares e de adoecimento do idoso podem ser prevenidos em muitos casos pela educação em saúde, pela orientação dos cuidadores por profissionais especializados como nutricionistas que valorizem os benefícios dos produtos regionais de acordo com a realidade e contexto ribeirinho.

Os conflitos ligados ao cuidado do idoso é patente em todas as famílias participantes, pois, cada membro tem sua vida particular e seus compromissos diários. Esse tipo de conflito não é exclusivo dessas famílias, pois também acontece com famílias urbanas que apresentam disfuncionalidade familiar mediante a responsabilidade de cuidar, independente de classe ou região brasileira. Frequentemente os conflitos por questões subjetivas entre a díade, estão marcados por situações antecedentes à velhice em conformidade com aspectos do desenvolvimento humano ligadas à história pessoal de cada membro da relação e entre as gerações que se encontram com o idoso neste último momento do ciclo vital.

Acerca das estratégias de cuidado quanto ao gênero, foram identificadas habilidades desenvolvidas pelos sujeitos durante a vida, trazendo à tona práticas que funcionam nas relações humanas em geral, sendo que as mulheres cuidadoras ribeirinhas, assim como em regiões urbanas são a maioria. Assim, as estratégias utilizadas pelos cuidadores são: 1. a organização do tempo e atividades do cotidiano ; 2. Proporcionar bem-estar ao idoso; 3. Fortalecer a rede de apoio familiar; 4. Promover a autonomia do idoso; 5. dialogar e ouvir histórias dos idosos; e 6. E compartilhar orientações para um bem cuidar dos idosos.

O fortalecimento e manutenção da rede de apoio familiar parece ser uma das mais interessantes estratégias de cuidado presentes nas dinâmicas dessas famílias que visa a vigilância do idoso por uma pessoa da família de modo constante. A promoção da autonomia auxilia na promoção da saúde mental e bem-estar da pessoa idosa e pode possibilitar o alívio da sobrecarga para os cuidadores. A prática da escuta das histórias do idoso é oportunidade de valorizar a

própria história e ressignificar sua existência. E a estratégia do "bem cuidar" aponta para aquilo que os cuidadores revelam como seu maior desafio diário, aquilo que mais os incomoda no relacionamento com o idoso gerando conflitos entre a díade, às vezes se calar para ouvir é a visto como melhor estratégia.

Em relação ao acesso aos serviços de saúde, e apoio psicossocial para o cuidado do idoso dependente em área ribeirinha, o estudo mostrou que nas duas comunidades o acesso é precário, quanto a serviços de atendimento médico clínico, enfermagem e acesso a exames gratuitos para todos. Sendo que o apoio psicossocial foi negado pelos participantes. É preciso que a família seja assistida pelo setor saúde de forma integral, oferecendo apoio ao desenvolvimento de atividades de cuidado em sentido prático, para aquisição de habilidades de manejo do idoso, organização e medicações e dietas; mas também na dimensão emocional, infundindo esperança, motivando e oferecendo serviços substitutivos, quando necessário. Os ribeirinhos precisam ser incluídos em programas de saúde, conforme previsto no Sistema Único de Saúde -SUS

Reconhece-se que este estudo tem suas limitações pelos escassos estudos sobre os povos tradicionais ribeirinhos no contexto da Amazônia brasileira, bem como a ausência de estudos referentes a dinâmica das relações familiares de idosos dependentes em área ribeirinha. É preciso o desenvolvimento de outros estudos que investiguem mais amplamente esse grupo de sujeitos idosos dependentes para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre um grupo que, sem dúvida, vai continuar crescendo e demandando cuidados específicos dos setores de saúde e assistência social.

Referências Bibliográficas

Araújo, I. M., Paul, C., & Martins, M.M. (2009). Cuidar de idosos dependentes no domicílio: desabafos de quem cuida. *Ciências Cuidados Saúde*, 8(2), 191-197. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-644204

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bertalanffy, L.V. (1976).*Teoria dos Sistemas*. FGV – Instituto de Documentação Editora Fundação Getúlio Vargas.

Bertalanffy, L.V. (2010). *Teoria dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. Vozes.

Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Editora Cutrix.

Coelho, G. S., Alvim, N.A. T. (2004). A dinâmica familiar, as fases do idoso com alzheimer e os estágios vivenciados pela família na relação do cuidado no espaço domiciliar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 541-454. https://www.scielo.br/j/reben/a/Xqwqd7Rjpnwc5gxRXKC3WKg/?format=pdf

Carneiro, J.A., Ramos, G.C.F., Barbosa, A.T.F., Mendonça, J.M.G., Costa, F.M., & Caldeira, A.P.(2016). Prevalência e fatores associados a fragilidade em idosos não institucionalizados. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69(3), 435-442. https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690304i

Colussi, E.L., Kuyawa, A., Marchi, A.C.B., & Pichler, N.A. (2019). Percepções de idosos sobre envelhecimento e violência nas relações intrafamiliares. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 22(4), e190034. https://doi.org/10.1590/1981-22562019022.190034

Couto, A.M., Castro, E.A.B., & Caldas, C.P. (2016). Vivências de ser cuidador familiar de idosos dependentes no ambiente domiciliar. *Revista Rede de Enfermagem do Nordeste*, 17(1), 76-85. http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/2624

Ministério da Saúde (2007). *Estatuto do Idoso,* 2. ed. Ministério da Saúde (Série E. Legislação de Saúde). https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/estatuto_idoso2edicao.pdf

Fernandes, D.S., Gonçalves, L.H.T., Ferreira, A.M.R., & Santos, M.I.P.O. (2019). Functional capacity assessment of long-lived older adults from Amazonas. *Revista Brasileira de Enfermagem,* 72, 49-55. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0798

Gomes, O.R. (2002). Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In* M.C.S. Minayo (Organizadora). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Vozes, 79-107.

Gonçalves, L.H.T., Costa, M.A.M., Martins, M.M., Nassar, S.M., & Zunino, R. (2011). A dinâmica da família de idosos mais idosos no contexto do Porto, Portugal *Revista Latino-Americana de Enfermagem,* 19(3). https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000300003

Gutierrez, D.M.D., Souza, G.S., Figueiredo, A.E.B., Ribeiro, M.N.S., Diniz, C.X., & Nobre, G.A.S.S. (2021). Vivências subjetivas de familiares que cuidam de idosos dependentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(1), 47-56. https://doi.org/10.1590/1413-81232020261.30402020

Hayar, M.A.S.P.(2019). A família e a singular experiência de esposas-cuidadoras. *In* A. C. M. Salimene, B. Oliveira & M.A.S.P. Hayar (Orgs.). *Envelhecimento com dependência: cuidados e cuidadores de idosos*. (p.207-239). Portal Edições.

Jam, J.G.(2017). Reorganização da rede familiar após Acidente Vascular Encefálico. *Revista Cubana de Enfermería, online*. 33 (3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192017000300005

Martins, D.M.C., & Castro, J.G.D. (2018). Idosos dependentes de cuidados domiciliares: revisão de literatura. *Revista Desafios,* 5 (02), 91-102. https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/4980

Minayo, M.C.S., & Guerriero, I.C.Z. (2014). Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], 19(04), 1103-1112. https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013

Minayo, M.C.S. (2018). *Estudo situacional dos idosos dependentes que residem com suas famílias visando a subsidiar uma política de atenção e de apoio aos cuidadores*. Manual de instruções. Departamento de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli/ CLAVES/ENSP/Fiocruz. https://doi.org/10.48331/scielodata.8NEDAK

Minuchin, S., Lee, W. & Simon, G. M. (2008). *Dominando a terapia familiar*. Artmed.

Mocelin, C., Gaffuri da Silva, T., Celich, K., Faganello, M.V., Silva de Souza, S., & Colliselli, L. (2017). The care of dependent elderly on the family context. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, 9(4), 1034-1039. https://doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i4.1034-1039

Muniz, E.A., Freitas, C.A.S.L., Oliveira, E.N., & Lacerda, M.R. (2016). Grau de sobrecarga dos cuidadores de idosos atendidos em domicílio pela Estratégia Saúde da Família. *Saúde em Debate*, 40(110), 172-182. https://doi.org/10.1590/0103-1104201611013

Oliveira, M.C., Boaretto, M.L., Vieira, L., & Tavares, K.O. (2014). Percepção do cuidador familiar de idosos dependentes sobre o papel do profissional da saúde em sua atividade. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, 35(2), 81-90. https://doi.org/10.5433/1679-0367.2014v35n2p81

Organização Pan-Americana da Saúde (2019). *Número de pessoas idosas com necessidade de cuidados prolongados triplicará até 2050, alerta OPAS*. https://www.paho.org/pt/noticias/1-10-2019-numero-pessoas-idosas-com-necessidade-cuidados-prolongados-triplicara-ate-2050.

Pedreira, L. C. & Oliveira, A.M.S. (2012). Cuidadores de idosos dependentes no domicílio: mudanças nas relações familiares. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(5), 730-736. https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000500003

Primo, A.P. (2019). Cuidadores de idosos e a tarefa de cuidar de si. Ônus e satisfação. In A.C.M. Salimene., B. Oliveira, & M.A.S.P. Hayar (Orgs). *Envelhecimento com dependência: cuidados e cuidadores de idosos*. (p. 53-70). Portal Edições.

Rapizo, R. (2002). *Terapia sistêmica de família: da instrução à construção*. Instituto NOOS.

Sousa, G.S., Silva, R.M., Reinaldo, A.M.S., Soares, S.M., Gutierrez, D.M.D., & Figueiredo, M.L.F. 2021). A gente não é de ferro: Vivências de cuidadores familiares sobre o cuidado com idosos dependentes no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(1), 27-36. https://doi.org/10.1590/1413-81232020261.30172020

Scalco, J. C., Tavares, K. O., Vieira, L., Silva, J. R., & Bastos, C. C. C. B. (2013). O dia a dia de cuidadores familiares de idosos dependentes. *Revista Kairós Gerontologia*, 16(2), 191- 208. https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/19072/0

Silva, D.M., Vilela, A.B.A., Nery, A.A., Duarte, A.C.S., Alves, M.R., & Meira, S.S. (2015). Dinâmica das relações familiares intergeracionais na ótica de idosos residentes no Município de Jequié (Bahia), Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], *20* (7), 2183-2191. https://doi.org/10.1590/1413-81232015207.17972014

Stackfleth, R., Diniz, M.A., Fhon, J.R.S., Vendruscolo, T.R.P., Fabrício-Whebe, S.C.C., Marques, S., & Rodrigues, R.A.P. (2012). Sobrecarga de trabalho em cuidadores de idosos fragilizados que vivem no domicílio. *Acta Paulista de Enfermagem*, *25* (5), 768-774. https://doi.org/10.1590/S0103-21002012000500019

Vasconcellos, M.J.E. (2002). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Papirus.

Vieira, L., Nobre, J.R.S., Bastos, C.C.B.C., & Tavares, K.O. (2012). Idosos dependentes no domicílio: sentimentos vivenciados pelo cuidador familiar. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 9 (1), 46-56. http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/download/2303/pdf/

Zagabria, D.B. (2019). O cotidiano de cuidadores de idosos dependentes o limite entre cuidar e maltratar. Em A. C.M. Salimene., B. Oliveira, & M.A.S.P. Hayar (Orgs). *Envelhecimento com dependência: cuidados e cuidadores de idosos*. (p.143-183). Portal Edições.

CARING FOR RIVERSIDE DEPENDENT ELDERLY: CHALLENGES FOR THE HEALTH SECTOR IN THE AMAZON

Abstract

Faced with the growth of the elderly population in Brazil, more and more dependent elderly people start to require specialized health care. The goal of the study was to analyze the family dynamics of dependent elderly in a riverside area from the conflicts experienced in daily life. Methodologically, the research adopted a qualitative approach, with field collection and use of Content Analysis. 10 dependent elderly people and 8 caregivers from two Amazonian riverside communities participated. The Results show that the dynamics of family relationships of dependent elderly people changes and rebuilds according to the condition of dependence of the elderly person; family care networks supported by the culture of residences close to the elderly person's home; and by the high or low involvement of the family in the care.

Keywords: dependent elderly; health care; Amazonian riverside dwellers.

PARADOXOS DA GLOBALIZAÇÃO DIGITAL: COMPRESSÃO TEMPO-ESPAÇO E AUMENTO DOS FOSSOS ECONÓMICOS E SOCIAIS ENTRE O NORTE GLOBAL E O SUL GLOBAL

Jafar Silvestre Jafar[55]

Resumo

Quando McLuhan lançou a ideia de *Aldeia Global*, em 1960, criou utopia de um mundo mais igualitário e homogéneo em termos económicos e sociais através das novas tecnologias de informação e comunicação, mas o mundo tornou-se mais desigual e heterogéneo, apesar da compressão tempo-espaço entre pessoas, famílias, empresas e Estados. Este trabalho, com recurso a revisão de literatura, estudo documental, trabalho de campo e o método histórico, analisou as acções das multinacionais do Norte Global em África e encontrou que as novas tecnologias de informação e comunicação têm um papel vital na execução de projectos extractivistas, os quais contribuem para o alargamento dos fossos económicos e sociais entre o Norte Global e África, configurando continuação dos processos coloniais e neocoloniais.

Palavras-chave: globalização; África; Norte Global; fossos sociais.

Introdução

Desde o Mundo Antigo à Idade Contemporânea a vida da sociedade humana, entre outros aspectos, tem vindo a ser marcada pelas revoluções enquanto motores de transformação da vida colectiva. Regra geral, as revoluções constituem marcos de transição entre os velhos e os novos modelos ou paradigmas. Uma das revoluções que marcou a era contemporânea é a *Digital* que é caracterizada pelo uso de massivo e multifuncional das novas Tecnologias de Informações e Comunicações (TICs).

Nos dias de hoje, as TICs são vitais e indispensáveis para as pessoas nos mais variados sectores de actividades, sobretudo no meio urbano. Neste contexto, a internet e os vários motores de busca fazem com que pessoas, famílias, organizações e Estados interajam virtual e

[55] Doutor em Pós-colonialismos e Cidadania Global. Docente na Universidade Rovuma, Cidade de Nampula, Moçambique.

E-mail: jjafar@unirovuma.ac.mz

instantaneamente, e em tempo real, sobre as mais variadas esferas da vida humana, como, por exemplo, questões técnico-científicas, cultural, económica, social e política.

Com efeito, através das TICs já é comum pessoas e organizações interagirem virtualmente com os vários públicos independentemente da distância que as separa, só para dar alguns exemplos, o acesso ao ensino online (*e-learning*), comércio electrónico (*e-commerce*) que compreende os processos de compra e venda de bens e serviços, governação electrónica (*e-governance*) e banco electrónico (*e-banking*).

Neste contexto, é também factual que as redes sociais constituem uma espécie de montra do quotidiano de homens de negócios, governantes, cientistas, políticos, das grandes empresas, organizações políTICsas, associações de vária índole, plataforma de mobilização e realização de acções de activismo, organizações da sociedade civil, dentre outros.

Recentemente, durante a pandemia do Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, um dos factos que o mundo inteiro testemunhou foi a importância das TICs na vida das pessoas e instituições. Dadas as limitações de viagens, o distanciamento social, as recolhas obrigatórias e os *lockdown*, as pessoas e instituições recorreram a webinarios, reuniões de trabalho virtuais, teletrabalho, aulas e debates televisivos virtuais e outras formas alternativas para continuar a laborar nos mais diversos sectores de actividades. Apesar de todo um conjunto de constrangimentos que disso adveio, sobretudo nos sectores de actividades cuja produção depende única e exclusivamente de trabalhos práticos, o *cyber-intelectualismo* manteve-se quase intacto. Desse modo, as TICs revelaram-se vitais e indispensáveis nos dias de hoje, pois deram sentido à vida das pessoas e instituições quando quase tudo estava fechado.

No entanto, o acesso as TICs não é abrangente a todas as pessoas do mundo, particularmente em África. As pessoas ou comunidades que não dispõem de condições para aceder as várias plataformas de informações e comunicações ficam à margem da *Revolução Digital* e das oportunidades que ela gera. Por exemplo, o Relatório do Banco Mundial, publicado em 2012[56], sobre o uso das TICs em África aponta avanços significativos ao reportar que até 2012 cerca de 650 milhões de africanos usam as TICs, e estas estavam a produzir impactos positivos na agricultura, adaptação às mudanças climáticas, serviços financeiros, saúde, entre outros sectores. Porém, o mesmo relatório reconheceu que África ainda tem muitos desafios no campo das TICs, como disse Kelly: "*no futuro, o desafio está em assegurar que as inovações nas TICs beneficiem*

[56] KELLY, T. (2012). *TRANSFORM AFRICA: THE TRANSFORMATIONAL USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN AFRICA.* IN THE WORLD BANK (10/12/2012).TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO REVOLUCIONAM DESENVOLVIMENTO DE CUNHO NACIONAL EM ÁFRICA.

todos os africanos, incluindo os pobres e vulneráveis e aqueles que vivem em zonas remotas[57]". E, para que esse desafio seja vencido, a estratégia é proposta no mesmo relatório pelo Saghir ao considerar que é necessário "[…] *multiplicar estas inovações e histórias de sucesso para a obtenção de maiores impactos sociais e económicos em África durante a próxima década*[58]".

Por considerar as TICs um sector de vital importância nas várias facetas da vida das pessoas e instituições africanas, o mesmo relatório enfatiza a necessidade de construir um mercado competitivo da indústria das TICs para promover a inovação, criação de emprego e impulsionar o potencial de exportação das companhias africanas.

Este trabalho resulta da análise sobre como as empresas multinacionais do Norte Global usam as TICs como veículos de informação e comunicação, incluindo processos de recrutamento de trabalhadores para os seus projectos extractivistas, por um lado. E o fosso económico e social que esse processo gera entre aqueles que dispõem de conhecimento e meios para usar as TICs e os que não dispõem, sobretudo os residentes no meio rural nos países africanos, por outro lado.

Geralmente, os projectos das multinacionais implantados particularmente nas zonas remotas funcionam como *enclaves* em relação aos sistemas em produção das comunidades envolventes pelo facto de não criar pontes de ligação entre os objectivos dos investidores e as necessidades e os interesses das comunidades locais. A este processo associam-se quatro factos a saber: (i) usurpação de vastas extensões de terra e destroem activos económicos e patrimónios de comunidades inteiras; (ii) compensações dadas aos afectados não são justas: (iii) a falta de formação profissional não permite os afectados aceder às oportunidades de emprego que os projectos oferecem e (iv) os investidores e os governos locais não promovem acções concretas que visem suprir a perda de meios de subsistência e o desemprego ou melhoramento das condições de vida a longo prazo.

Metodologia

Este trabalho, que é parte do meu trabalho de tese de doutoramento, apresentado na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em 2020, resulta de quatro elementos. A primeira foi a revisão de literatura; esta serviu para construir não apenas o quadro teórico-conceptual sobre a organização, funcionamento e o impacto dos projectos extractivista das multinacionais nas comunidades locais, no contexto da globalização neoliberal, mas também a

[57] Tim Kelly, Especialista Principal em PolíTICsas de TICS no Banco Mundial.

[58] Jamal Saghir, Director do Banco Mundial para o Desenvolvimento Sustentável na Região África, In

sua dinâmica história enquanto instrumentos de dominação do Norte sobre o Sul, que vem evoluindo desde os finais do século XV aos dias de hoje.

Segundo, o método de análise usado foi histórico. Este foi aplicado através de duas técnicas metodológicas que se complementam entre si: História Oral e Estudo de Caso Alargado. O primeiro aprofundou as questões relativas com a história das comunidades aldeãs de Afungi, sobretudo Maganja, Quitupo e Senga e a sua relação com as empresas capitalistas, quer no passado colonial assim como no presente. O segundo permitiu analisar as interfaces entre os impactos da globalização do capitalismo neoliberal em dois prismas: local e global. A fusão dessas duas técnicas metodológicas surgiu da necessidade de construir-se uma abordagem holística sobre o objecto em análise, na medida em que as duas permitiram o cruzamento de elementos históricos do passado com os do presente e, por sua vez, estes com as dinâmicas globais e locais.

O terceiro elemento foi documental; neste, foram analisados documentos oficiais, estudos sociais e ambientais, relatórios e planos. Um desses planos foi o de reassentamento dos deslocados físicos na zona de Quitunda, na sequência da implementação do projecto GNL na península de Afungi. O plano mostra, ao detalhe, todos os pormenores do processo de reassentamento, desde os critérios de elegibilidade ao reassentamento propriamente dito; mas nele não foram prescritas as expectactivas e as insatisfações das pessoas afectadas, dentre as quais a questão de manutenção dos meios de subsistência dado que elas perderam terra agrícola e acesso ao mar.

O quarto e último elemento foi o trabalho de campo. Este foi desenvolvido em dois distritos: Monapo e Palma. Em Monapo, o estudo centrou sobre as acções da MML em Metocheria Agrícola; enquanto em Palma, o objecto de estudo foi o impacto da AMA1 nas comunidades de Maganja, Quitupo e Senga, as três principais do cabo de Afungi. Em ambos distritos foram desenvolvidas, de forma aberta, entrevistas individuais e grupais para colher as percepções das comunidades sobre os impactos dos projectos extractivistas a nível local. Este processo envolveu 97 pessoas, incluindo líderes comunitários locais. Grande parte dessas pessoas estava organizada em 8 grupos focais, com os quais desenvolveram-se as entrevistas grupais. Em cada comunidade existiam dois grupos, um de velhos (afectados pelos projectos das multinacionais) e outro de jovens (desempregados e que procuravam oportunidades de emprego nos mesmos projectos). As entrevistas grupais consistiam no debate de temas específicos e registo das informações dadas pelos entrevistados, depois eram transcritas e analisadas minuciosamente.

A observação directa foi, também, um instrumento importante no sentido em que permitiu a captação e a análise de aspectos ausentes na revisão bibliográfica e nos documentos

analisados. Alguns desses aspectos eram as terras perdidas, as actividades económicas praticadas pelas populações afectadas como agricultura, pesca e pequenos negócios (pequenas lojas). Foram também objecto de observação aspectos relativos às condições de vida das comunidades afectadas como, por exemplo, o tipo de habitação, as fontes de água para fins domésticos, os serviços sociais básicos sobretudo educação e saúde. Em Afungi, foram observadas as reuniões dos Comités Comunitários de Reassentamento, onde se discutiam, dentre várias matérias, questões relacionadas com os preços das benfeitorias perdidas e os mecanismos de resolução de conflitos decorrentes da implantação do projecto de gás natural liquefeito.

Resumidamente, os processos de revisão de literatura, análise documental, as entrevistas (individuais e grupais) e a observação directa foram as técnicas de recolha de informações; as primeiras duas foram desenvolvidas através da leitura selectiva e crítica de artigos científicos, livros e documentos oficiais e não só. O trabalho consultou virtualmente uma vastíssima gama de documentos oficiais que versa sobre a política governamental sobre o sector de gás e relativos ao projecto de gás natural liquefeito em desenvolvimento na área 1 da Bacia do Rovuma. As duas últimas técnicas (entrevistas abertas e observação directa) decorreram em sede de trabalho de campo; estas, por um lado, captaram a imagem real sobre a vida das populações afectadas localmente e, por outro, ouviu *in loco* as opiniões, percepções e os sentimentos sobre os efeitos dos projectos extractivistas na vida cultural, económica e social das mesmas.

A análise de conteúdo foi a técnica mais apropriada para confrontação de todas as informações colhidas e a formulação das ilações necessárias, tendo em consideração que este artigo visa responder as seguintes questões: Que factores históricos caracterizaram a evolução das relações económicas Norte-Sul entre os séculos XX e XXI? De que maneira as novas tecnologias de informação e comunicação determinam a inclusão e exclusão de pessoas das empresas multinacionais, em África? Em que medida a falta de formação técnica e de domínio das novas tecnologias de informação e comunicação determinou a exclusão de muitos jovens das comunidades de Afungi das oportunidades de emprego geradas pelo projecto de gás natural liquefeito?

Breve contextualização histórica

As expressões Norte Global e Sul Global são eufemismos que designam mundo desenvolvido e subdesenvolvido, respectivamente; o último é composto por países pobres ou Países em Vias de Desenvolvimento (PVD). A fronteira entre estes dois mundos não tem necessariamente a ver com a divisão geográfica do globo terrestre em hemisférios norte e sul, a partir do Equador como mostra Proenem (s/d); mas, sim, é determinada pelas condições

industriais, tecnológicas, económicas, financeiras e sociais, ou melhor, as condições que definem e ao mesmo tempo diferenciam o desenvolvimento do subdesenvolvimento (fig. 1).

Figura 1

Linha divisória entre países do Norte e do Sul

Nota. Proenem (s/d). Regionalização mundial: Critérios e grupos de países. Acesso a 12 de Julho no sítio electrónico da Proenem: https://proenem.com.br/enem/geografia/regionalizacao-mundial-criterios-e-grupos-de-paises/

Historicamente, estes dois mundos construíram-se ao longo dos séculos com base em *trocas desiguais* a favor do Norte, passando por quatro períodos caracterizados sobretudo por controlo, dominação, exploração e subalternização do Norte sobre o Sul. O primeiro, *período comercial*, é caracterizado pelo comércio de ouro, marfim e tráfico de escravos. A génese desse período tem relação intrínseca com a queda do feudalismo na Europa que causou uma profunda crise económica e social. Dada a crise, uma das alternativas encontradas foi a expansão marítima dos europeus para o mundo *extra-europeu* com vista a usurpação de terras e estabelecimento de relações comerciais com as comunidades locais. Alpers (2014, p.30-78) reporta que nessa fase, os jazigos auríferos de Yavadivipa, Molucas, Golfo da Tailândia e do Istmo do Kra, incluindo Sumatra, Bali e Java, no sul de Ásia; o ouro de Sofala, Zimbabwe, Mombaça, Kilifi e Patê, na África Oriental, foram fontes de ouro para o mercado europeu. A fase de marfim foi marcada pela maior procura

deste produto no mercado europeu, sendo que o marfim africano teve maior procura devido a sua brancura e maleabilidade para o fabrico de bolas de bilharde, botões, pentes dentre outros artefactos exóticos e de luxo. Moçambique e Zanzibar eram locais de destaque para este comércio na África Oriental (Ibid., p. 114). A fase de tráficos de escravos, a mais bárbara da História da Humanidade, caracterizou-se pela transformação dos africanos em mercadoria e mero objecto de trabalho. Nesta perspectiva, Mbembe (2016, p.132) diz que o escravo era considerado como "uma coisa possuída por outra pessoa […], mera ferramenta e instrumento de trabalho". O comércio de escravos esteve intimamente ligado ao circuito comercial transcontinental [também conhecido por *Comércio Triangular*] que ligava Europa, África e América, durante o qual mercadores europeus expediam suas embarcações, carregadas de produtos acabados, para as costas africanas onde trocavam-nos com escravos que depois eram levados, em condições sub-humanas e vulneráveis a vários riscos, para América onde por sua vez eram vendidos aos colonos ingleses, espanhóis e portugueses. Em troca, os mercadores levavam produtos coloniais [álcool, tabaco, açúcar, algodão, café] para Europa (Malowist, 2010, p.20).

Segundo é o período *colonial*, marcado pelo imperialismo (*Novo* e *Velho*) resumiu-se na delimitação de fronteiras, implantação de aparelhos coloniais e exploração de recursos naturais e humanos a favor dos colonos e das metrópoles europeias. A institucionalização da exploração e opressão, quer por via da administração directa [*Direct Rule*] assim como indirecta [*Indirect Rule*], foi o diferencial entre esse período e o anterior. Os objectivos do projecto colonial era explorar os recursos naturais e humanos africanos, americanos e asiáticos para obter a *mais-valia* e acumular riqueza para desenvolver Europa através de capital, trabalho e trocas desiguais. Nesse período, o sistema de ensino colonial era autêntico incubador de serventes e subservientes, nem tampouco visava desenvolver os povos do Sul em termos económicos, sociais e técnico-científicos; paralelamente a isso, os meios e técnicas de produção mantiveram-se rudimentais até às independências. A consequência disso foi o facto de os estados do Sul, particularmente em África, nasceram estruturalmente dependentes dos recursos económicos e financeiros, incluindo assistência técnica, dos antigos colonizadores. Diante dessa realidade, em África, por exemplo, Nkrumah (1957) apud Mazrui (2010) dizia aos líderes africanos e fundadores de Estados pós-coloniais "*Procurai primeiramente o reino político e todo o restante vos será dado em suplemento*". Contudo, esse suplemento, que presume-se ser a independência económica, nunca mais chegou aos africanos (e parece estar cada vez mais longe), devido as novas formas de colonização levadas a cabo através do investimento de capitais estrangeiros, exploração de recursos naturais, intromissão e/ou interferência em assuntos internos.

Terceiro é o período *neocolonial*, este inicia na era pós-colonial e simbolicamente termina com o fim da Guerra-Fria. Dentre vários autores, Nkrumah (1965) e Vakhrushev (1975), abordam deste período com afinco crítico. O primeiro diz que *Neocolonialismo* é a dominação económica e financeira que o Norte impõe sobre o Sul, facto que, à semelhança do colonialismo, não traz recompensa as populações de África; enquanto o segundo considera que o poder económico e financeiro dos grandes monopólios não apenas no financiamento de processos de exploração de recursos naturais, criação de mercados do Sul e acumulação de riqueza, mas também o vector de alargamento dos fossos económicos e sociais entre o Norte e o Sul. Langan (2018, p.15 e 46) afirma que o neocolonialismo, desenvolvido pelos países do Norte, sobretudo através das acções dos doadores e investidores, contribui para a perpetuação da pobreza em África.

Quarto e último é período *neoliberal,* que é essencialmente caracterizado pela globalização do capitalismo neoliberal. Teoricamente, o neoliberalismo inicia no período pós-crise dos anos 30 do século XX, mais entrou em prática com o fim da Guerra Fria. A crise económica dos anos 80 e a queda da URSS e dos socialismos em vários quadrantes do mundo abriu espaço para a rápida expansão e universalização do neoliberalismo e, ao mesmo tempo, o alargamento da esfera de influência dos EUA e consolidação da sua hegemonia económica e financeira usando, entre vários veículos, às instituições de *Bretton Woods*, Banco Mundial e FMI, dois bancos estratégicos do "sistema dólar", controladores do monetário internacional, arautos da globalização neoliberal e simuladores de desenvolvimento (Rist, 2008). Com efeito, a rápida expansão do capitalismo neoliberal, dos EUA para o resto do mundo, não diminuiu o fosso económico e social entre os países do Norte e do Sul, pelo contrário agudizou-o consideravelmente. Strange (1989) chamou a época como sendo a de *capitalismo de casino* por caracterizar-se por uma ferrenha competição entre os grandes grupos monopolistas pelas matérias-primas e mercados mundiais. Por sua vez, Littwak (1999) considerou que o mundo está a viver um *turbo capitalismo* que separa os ganhadores dos perdedores da economia mundial, sendo o Sul Global parte dos perdedores.

Os quatro períodos descritos têm um trinómio em comum: exploração, obtenção da *mais-valia* e desenvolvimento do Norte. Nesse processo, as grandes empresas foram veículos operativos e materializadores dos objectivos de cada período. Nesta perspectiva, McLean (2013, p.365), diz que enquanto as companhias orientais foram veículos do período comercial, as majestáticas tiveram a missão ocupar, povoar e colonizar. Já no que o período neocolonial diz respeito, Nkrumah (1965) e Vankrushev (1975) são unanimes em afirmar que foi período dominado pelas corporações monopolistas herdadas do colonialismo. Hoje, as multinacionais são os veículos do neoliberalismo. Santos (2002, p.51) considera que estas são os arquitectos da

globalização económica e têm enorme capacidade inovadora e organizativa de modo a transformar a nova economia mundial numa oportunidade sem precedentes. Afinal, que capacidade inovadora se refere? De que capacidade organizativa se fala? A quem beneficiam essas oportunidades? Estas são as questões que se desenvolvem a seguir.

Multinacionais: organização, inovação e oportunidades

As multinacionais (MNCs) são organizações que operam em vários países (em forma de representações) a partir de uma sede (centro corporativo), sendo que é a partir da sede onde são concebidas estratégias operativas e coordenadas todas as actividades produtivas e comerciais. Lazarus (2001, p.10197) distingue MNCs sociais das económicas, as primeiras dedicam à intervenção social sem fins lucrativos; enquanto as segundas decorrem de investimento de capitais e visam obter lucro que satisfaçam os interesses dos seus accionistas, por isso, também recebem o nome de *profit-seekers.*

O objecto deste artigo são as MNCs económicas que resultam, como vimos anteriormente, de um longo processo de transformação e adaptação desde o período comercial aos dias de hoje. Nesta perspectiva, Sandroni (1999, p.415) diz que as MNCs são estruturas empresariais dos países capitalistas que geralmente migram do Norte para o Sul com vista a maximização dos seus ganhos decorrentes dos incentivos fiscais, uso da mão-de-obra barata, baixos custos de energia, fragilidade institucional relativa a questões laborais e ambientais nos países receptores. Mas, hoje, com a globalização neoliberal e emergência de novos impérios económicos, no Sul Global emergiram também MNCs que se movem do Sul para o Sul no quadro das relações económicas e de cooperação Sul-Sul. Diante desta encruzilhada em que o Sul Global se encontra, este trabalho aborda de forma específica as MNCs do Norte Global que dominam e exploram os extensos recursos naturais e humanos do Sul Global, o que configura de algum modo a continuidade, por outros meios ou mecanismos mais sofisticados, do projecto (neo)colonial.

Obviamente, a relação entre o centro corporativo e as representações é estabelecida através das TICs. Além disso, as informações relativas aos processos de contratação de fornecedores de serviços e recrutamento de trabalhadores também são divulgadas com recurso as TICs. O que geralmente ocorre nos países africanos é que, por um lado, os membros das comunidades locais, particularmente residentes no meio rural, que não dispõem de meios de acesso às informações e de interacção virtual, permanecem à margem das oportunidades que os projectos das MNCs oferecem, por um lado. Por outro, os projectos das MNCs exigem trabalhadores tecnicamente qualificados e mais competitivos, o que dificulta sobremaneira aos

residentes no meio rural, comumente desprovidos de formação técnica, acedem às oportunidades de emprego. E, naturalmente, quando as MNCs não encontram pessoas qualificadas localmente, recrutam trabalhadores a partir das zonas urbanas dentro e até fora do país.

Além disso, salvo casos raríssimos, aos afectados e excluídos pelos projectos das MNCs extractivistas nas comunidades locais, são desenvolvidas estratégias concretas de desenvolvimento local para o melhoramento das condições de vida, como forma de suprir a perda de meios de subsistência e a falta de emprego. Portanto, o não acesso às oportunidades de emprego por falta de informação e formação técnica, associado à falta de acções concretas que promovam o desenvolvimento local, alarga os fossos sociais entre os que se beneficiam das oportunidades oferecidas pelos projectos económicos das MNCs e os que não dispõem de condições para fazê-lo. É nesta perspectiva que se considera, de forma directa, que as MNCs contribuem para o alargamento dos fossos sociais, a nível local ou micro.

Além disso, e vista de forma indirecta, as MNCs contribuem para o aumento dos fossos sociais na medida em que grande parte da riqueza por elas produzida não vai para os cofres do Estado e muito menos é investida para projectos económicos sociais em prol da melhoria das condições dos africanos (Castel-Branco, 2002 e 2008). Só, pequenas elites económicas nacionais que têm capacidade de estabelecer *joint-ventures* com as MNCs ou contractos de fornecimento de bens e serviços é que tiram proveitos económicos dos grandes projectos extractivistas levados a cabo pelas MNCs. Em consequência disso, os ganhos económicos que essas elites económicas vão acumulando, obviamente, torna-as cada vez mais ricas relativamente à maioria da população.

Portanto, tendo em consideração os elementos brevemente descritos acima, pode-se considerar que as MNCs não só alargam fossos sociais entre Norte Global e Sul global sobretudo em África, mas também entre os que têm e os que não têm a capacidade de ganhar as oportunidades que os projectos extractivistas das MNCs oferecem a nível local, nos países do Sul. Contudo, é importante olhar os Governos dos países do Sul acolhedores dos projectos extractivistas como parte do problema, por não adoptar mecanismos estratégicos que visem reduzir os fossos sociais.

Multinacionais: incubadoras de fossos sociais no Sul Global

Muitos estudos feitos em África sobre o impacto das MNCs no âmbito das tentativas de resposta à crise de alimentos e de combustíveis de 2006 e 2007 no Sul Global tiveram resultados chocantes. A corrida aos recursos africanos, desencadeada pelas MNCs, como forma de suprir a demanda decorrente das crises, produziu efeitos nefastos para as populações africanas, desde a

usurpação de terras, passando pela destruição dos meios de subsistência e da segurança alimentar aos riscos ambientais.

De facto, ao implantar os seus projectos nas comunidades locais, as MNCs alteraram profundamente o modo de vida das comunidades pelo facto de usurparem vastas extensões de terras, pastagens, zonas piscatórias, empurrando milhões de pessoas à insegurança alimentar, extrema pobreza e vulnerabilidade; mas as mesmas profanaram patrimónios culturais. Diante dessa nefasta realidade, Biggs (2016, p.1) considerou as MNCs como sendo organizações que estão a "manufacturar a fome e a pobreza"; por sua vez, Attah (2013, p.1) concluiu que as MNCs estão a "promover o neocolonialismo e o subdesenvolvimento".

Para ser mais específico, e porque o Sul Global é espaço complexo e vasto, nesta parte retracta-se dois exemplos de duas MNCS de capitais do Norte que operaram no norte de Moçambique, entre 2008 e 2019, nomeadamente: Matanuska Moçambique Limitada (MML) e Anadarko Moçambique Área 1 (AMA1). A primeira é do ramo de agronegócio e a segunda do sector energético; estas chegaram a Moçambique num contexto em que o mundo debatia-se com as crises de alimentos e combustíveis surgidas em 2006 e 2007, respectivamente.

MML e AMA1 são, dentre vários, dois exemplos de empresas constituída a partir do Norte que implantaram-se em África, América Latina e Ásia para explorar recursos naturais e humanos a baixos custos e resolver os problemas do Norte. Portanto, de forma simbólica, a MML e AMA1 reeditoras da *História da dominação económica e social do Norte sobre o Sul Global* na medida em que sempre que o Norte Global estiver em crise económica ou para manter a sua posição económica, recorre aos recursos naturais e humanos; este ciclo repete-se desde a crise nascida dos escombros do feudalismo, na Europa, até hoje.

Constituída em 2007 pelos capitais da multinacional norueguesa *Nordfund* e a sua congénere mauriciana *Rift Valey* Corporation, a MML ocupou 16 hectares de terras em Metocheria Agrícola, localidade de Nacololo, distrito de Monapo, província de Nampula, norte de Moçambique, onde implantou um dos maiores projectos de produção de banana da África Austral. O processo de implantação resultou na expulsão de mais de 500 camponeses das suas *machambas*[59], algumas das quais com culturas, nas zonas de Metocheria Agrícola, Mpwilimwiti, Girore, Muchaleque 1 e Muchalque 2, Napoti e Monaia. Além de perder suas *machambas*, que é o principal meio de sobrevivência, os camponeses deixaram muitas árvores de fruta dentre as quais cajueiros, mangueiras, papaeiras, laranjeiras, limoeiros e ateiras. Os mesmos perderam, também, diversas infra-estruturas de apoio ao trabalho agrícola, casas e armazéns. Ademais,

[59] Em Moçambique, a palavra *machamba* significa campo agrícola.

grande parte deles não se beneficiou das compensações monetárias que tinham sido prometidas pela MML e o Governo local; e os poucos que receberam queixaram-se que o processo foi selectivo e intransparente[60]. Esses problemas não tiveram solução durante os 10 anos que a MML em Monapo operou, período durante o qual os camponeses afectados perderam a segurança alimentar, tornaram-se mais pobres e vulneráveis. Em contrapartida, no mesmo período, os Agentes Económicos Locais que tiveram a oportunidade de celebrar contractos de provisão de bens e serviços a MML tiveram ganhos económicos consideráveis.

Outro elemento importante é o facto de que os trabalhadores recrutados localmente recebiam salários muito baixos (4.000, 00Mts[61]), faltava-lhes equipamentos adequados para o trabalho de campo como, por exemplo, a rega, pulverização, desbaste, sacha e colheita. Devido a esses factores, os trabalhadores locais estiveram permanentemente em greve que muitas vezes a MML, com o apoio do Governo local, respondia com ameaças e suspensões. Contrariamente a isso, os trabalhadores estrangeiros vindos das Filipinas, Zimbabwe e de outros países, sobretudo engenheiros agrónomos, que tinham poucas horas de trabalho, direitos a férias e transporte, auferiam salários altos (180.000, Mts[62]).

A AMA1, detida totalmente pela multinacional estadunidense *Anadarko Petroleum Corporation*, tornou-se líder do maior projecto de produção de gás natural liquefeito (LNG), no cabo de Afungi, distrito de Palma, província de Cabo Delgado. AMA1 iniciou a implantar-se em 2010, logo depois da descoberta de cerca de 150 *trillion cubic feet* (TCF) de gás natural, na área 1 da bacia de Rovuma; para o efeito expropriou 7 mil hectares de terra, incluindo Quitunda, área reservada para construção da Vila de Reassentamento, destinados aos deslocados afectados directamente (deslocados físicos) vindos sobretudo da aldeia de Quitupo e dos povoados de Milamba 1, Milamba 2, Ngodgi e Barabarane.

Além disso, muitos outros povoados foram afectados indirectamente (deslocados económicos) dentre os quais Maganja-A-Velha, Fundzi, Salama, Nsemo, Matacua, Macala, Macongo, Nanjululu, Nhagala, Palma-sede, Nsemo, Kibunju, Mpaia, Maganja e Senga. A diferença entre os deslocados físicos e económicos reside no facto de os primeiros perderam todos os seus activos económicos incluindo benfeitorias e, por essa razão, tornaram-se elegíveis para o

[60] Grupo de camponeses afectados pelo projecto da MML, em Metocheria Agrícola, entrevistados em grupo, em Julho e Setembro de 2017.

[61] Cerca de 61,54 dólares americanos por mês, ao câmbio de 1,00 usd/65,00 Mts. Dados fornecidos pelos trabalhadores locais da MML, Monapo, Julho e Setembro de 2017.

[62] Cerca de 2.767,23 dólares americanos por mês, ao câmbio de 1,00 usd/65,00 Mts. Dados fornecidos pelos trabalhadores locais da MML, Monapo, Julho e Setembro de 2017.

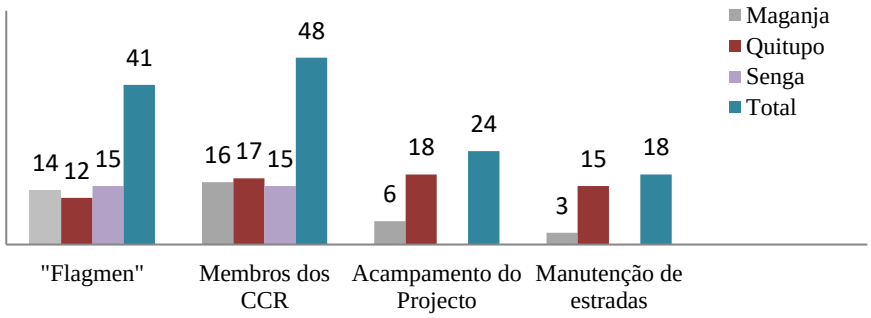
reassentamento na região de Quitunda, enquanto os segundos refere-se aos povoados que perderam seus campos agrícolas e zonas de pesca.

Em resumo, o projecto da AMA1 afectou cerca de 5.000 pessoas (2.433 deslocados físicos e mais de 3285 deslocados económicos) as quais perderam acesso total ou parcialmente as suas terras agrícolas, florestas, mangais, zonas de pesca (alto mar e zonas entre-mares) e vasto património cultural com destaque a sepulturas dos líderes e cemitérios familiares, árvores e lagoas sagradas, árvores de fruta e pequenas unidades económicas como salinas, fornos de pão, discotecas, armazéns de peixe, pequenas lojas vulgarmente chamadas de *bancas.* Essas perdas, associadas à falta de estratégias concretas relativas ao desenvolvimento económico e social local a médio e longo prazo, empurraram às famílias afectadas a insegurança alimentar, à pobreza e à vulnerabilidade a vários níveis incluindo ambiental. Ainda assim, ficou evidente que, por mais que os afectados tenham recebido compensações pecuniárias pelos bens perdidos, os valores recebidos nunca seriam suficientes para garantir a subsistência das famílias afectadas por um tempo considerável, muito menos para substituir os recursos naturais vitais e os activos económicos perdidos.

Outro factor que contribuiu para o agravamento da precariedade social dos afectados foram as dificuldades destes aceder às oportunidades de emprego, em Afungi, sobretudo as três aldeias principais nomeadamente Maganja, Quitupo e Senga. Dos cerca de 5.000 empregos projectados pela AMA1, apenas cerca de 131 dos 5. 264 residentes de Afungi, até finais de 2017[63], é que tinham emprego no projecto LNG liderado pela AMA1, ainda que fossem sazonais e relativamente mal pago (vide gráfico 1).

Gráfico 1

Oportunidades de emprego dos residentes de Afungi, até 2017.



Nota. Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pelos líderes das comunidades de Maganja, Quitupo e Senga, em Afungi, distrito de Palma, entre os meses de Julho e Setembro de 2017.

[63] Dados demográficos fornecidos pelos líderes das aldeias de Afungi (Maganja, Quitupo e Senga), entrevistados em Julho e Setembro de 2017.

Enquanto os residentes locais enfrentam dificuldades em aceder as oportunidades de emprego pelas razões discutidas, a grande parte dos trabalhadores da AMA1, em Afungi, é proveniente de outras partes do distrito de Palma e da província de Cabo Delgado, recrutados com recurso as TICs e outros procedimentos.

Limitações do estudo

O estudo teve limitações no processo de entrevistas. Devido aos ataques terroristas, a última ronda de entrevistas com os representantes da empresa Anadarko Moçambique Área 1 e do Governo Distrital, marcada para os finais do mês Outubro de 2017, em Palma, não se realizou. Assim, por razões de segurança, não foi possível colectar dados de dois interlocutores. Além disso, a a entrevista com o Administrador distrito de Monapo e o Director do Serviço de Actividades Económicas do mesmo distrito sofreu vários adiamentos devido a indisponibilidade dos visados e também ao excesso de burocracia a nível da Administração Local.

Considerações finais

A dependência estrutural que os países do Sul têm em relação ao Norte, abre espaço para novos colonialismos. A globalização do capitalismo neoliberal, os vastos e valiosos recursos naturais (energéticos e mineiros), os incentivos e outras condições que os países do Sul oferecem ao capital estrangeiro dão lugar a migração e implantação de projectos extractivistas das MNCs do Norte Global. Neste processo, as MNCs e as suas representações não só usam as TICs para envio e recepção de dados, mas também recorrem as mesmas para os processos de recrutamento de trabalhadores nacionais e estrangeiros, os quais, geralmente, excluem os residentes locais, particularmente no meio rural, em África.

A falta de informação e de formação técnica faz com que nativos das comunidades locais percam oportunidades de emprego a favor de trabalhadores provenientes dos centros urbanos do país e estrangeiro. Este facto, associado a perda de activos económicos e ausência de estratégias de desenvolvimento local, alarga os fossos sociais entre os residentes locais e os trabalhadores vindos de outras partes do país e do mundo. Essencialmente, foram esses elementos que caracterizaram os casos de MML em Monapo e AMA1 em Afungi, dentre vários casos que ocorrem no Sul Global, sobretudo em África.

Portanto, em termos práticos, avaliando pelo seu funcionamento, é evidente que as MNCs do Norte Global, recorrendo a outros mecanismos incluindo as TICs, reproduzem as práticas coloniais e neocoloniais pelo facto de estarem viradas à exploração de recursos naturais e

humanos a baixos custos para maximizar os ganhos e desenvolver os países de origem sem, no entanto, interessar-se pelo desenvolvimento local nos países do Sul Global onde sãos extraídos diversos recursos naturais, à semelhança do que ocorria nos período colonial e neocolonial.

Portanto, usando as TICs como veículos de informação e comunicação nas mais variadas componentes da cadeia produtiva, incluindo o recrutamento de trabalhadores e informações relativas à contratação de bens e serviços, e sobretudo o desinteresse pelo desenvolvimento local das comunidades hospedeiras, as MNCs do Norte são agentes que contribuem para o alargamento dos fossos sociais entre o Norte Global e o Sul Global, na medida em que a riqueza por elas produzida não beneficia aos países do Sul Global como um todo em termos de desenvolvimento económico e social, apesar de algumas elites económicas e trabalhadores qualificados terem um relativo proveito.

Bibiografia

Alpers, E. A. (2014). *The Indian Ocean in the World History.* New York & Oxford University Press.

Attah, N. E. (2013). The historical conjuncture of neocolonialism and underdevelopment in Nigeria*. Academic Journals,* 5(5), 70-79.

Biggs, S. (ed) (2016). *Miracle ou mirage? Manufacturing hanger and poverty in Ethiopia.* USA: The Oakland Institute.

Castel-Branco, C. N. (2002). *Megaprojectos e estratégias de desenvolvimento: Notas para um debate.* Maputo: IESE.

Castel-Branco, C. N. (2008). *Os megaprojectos em Moçambique: Que contributo para economia nacional?* Fórum da Sociedade Civil sobre a Industria Extractiva. Museu de História Natural, Maputo, 27-28 de Novembro de 2008.

Langan, M. (2018). *The Neocolonialism and the poverty of 'development' in Africa*. New Castle University: Palgrave Macmillan.

Lazarus, A. A. (2001). Multinational Corporations. In Smelser, N. J. and Baltes P. B. (2001). *International Encyclopaedia of the social behavioural sciences* (pp.10197-10204). Amsterdam, Paris, New York, Oxford, Shannon, Singapore and Tokyo: Elsevier.

Malowist, M. (2010). A luta pelo comércio internacional e suas implicações para África, In Ogot, B. A. (ed.). *História Geral de África Vol. V: África do século XVI a século XVIII* (pp.1-26). Universidade de Brasília: UNESCO.

Mazrui, A. A. (2010). "Procurai primeiramente o reino políTICso…". In Mazrui, A. A. e Wondji, C. (2010). *História Geral de África, Vol. VIII: África desde 1935* (pp. 125-151). Brasília: UNESCO.

Mbembe, A. (2016). NecripolíTICsa. *Revista do PPGAV,* 32, 121-151.

McLean, J. (2004). The Transnational Corporation in History. Lessons for today? *Indiana Law Journal,* 79(2), 364-377.

Nkrumah, K. (1965). *Neoliberalism: The last stage of imperialism.* New York: International Publisher.

Proenem (s/d). Regionalização mundial: Critérios e grupos de países. Acesso a 12 de Julho no sítio electrónico da Proenem: https://proenem.com.br/enem/geografia/regionalizacao-mundial-criterios-e-grupos-de-paises/.

Rist, G. (2008). *The History of Development: From Western origins to Global faith*. 3ed Zed Books London & New York.

Sandroni, P. (1999). *Novíssimo Dicionário de Economia.* São Paulo: Editora Best Seller.

Strange, S. (1996). *Casino capitalism*. London: Manchester University Press.

THE WORLD BANK (10/12/2012). TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO REVOLUCIONAM DESENVOLVIMENTO DE CUNHO NACIONAL EM ÁFRICA. HTTPS://WWW.WORLDBANK.ORG/PT/NEWS/PRESS-RELEASE/2012/12/10/INFORMATION-COMMUNICATION-TECHNOLOGY-REVOLUTIONIZING-DEVELOPMENT-AFRICA**.**

Vakhrushev, V. (1975). *O Neoliberalismo e os seus métodos.* Tradução de Pedro Lopes D'Azevedo: Lisboa: Prelo.

PARADOXES OF DIGITAL GLOBALIZATION: TIME-SPACE COMPRESSION AND WIDENING ECONOMIC AND SOCIAL GAPS BETWEEN THE GLOBAL NORTH AND THE GLOBAL SOUTH

Abstract

When McLuhan launched the idea of the Global Village, in 1960, he created a utopia of a more egalitarian and homogeneous world in economic and social terms through the new information and communication technologies, but the world became more unequal and heterogeneous, despite the time-space compression between people, families, companies and states. This work, using a literature review, documental study, field work and the historical method, analyzed the actions of North Global multinationals in Africa and found that new information and communication technologies play a vital role in the execution of extractive projects, which contribute to the widening of the economic and social gaps between the Global North and Africa, configuring the continuation of colonial and neo-colonial processes.

Keywords: globalization; Africa; Global North; social gaps.

TRAÇOS DE INOVAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS DAS LEIS 4/83, 6/92 E 18/2018

Saíde Issufo Momade[64]

Resumo

Este artigo com o título *Traços de inovação do Sistema Nacional da Educação em Moçambique: diferenças e semelhanças das leis 4/83, 6/92 e 18/2018*, resulta de uma pesquisa baseada na análise documental das três leis que estabelecem os protocolos, condições e normas de organização do sistema nacional de educação. Para a realização deste estudo, as leis foram consideradas de categorias de análise. O objectivo do estudo era de inferir as inovações que o governo implementou com a introdução de cada uma das três leis. O estudo chegou a conclusão de que a introdução de cada lei tinha como central intenção enquadrar o processo de educação as exigências de cada momento. Assim, as leis 4/83, 6/92 e 18/2018 pretendiam formar um Homem Novo, Homem Democrático e Homem Cidadão respetivamente.

Palavras-chaves: SNE, Inovação, plataforma, Homem Novo, Homem democrata, Homem Cidadão.

Introdução

Moçambique foi uma colónia portuguesa por aproximadamente 500 anos. Antes da dominação portuguesa, a educação era tradicional, consistia na transmissão de conhecimentos, valores éticos da geração mais velha à geração mais nova e assim continuamente Gasperini (1989). Com a dominação portuguesa, a educação conheceu novos paradigmas, isto é, para além

[64] Doutorado em Inovação Educativa (2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2010). Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica de Moçambique (2006). É professor e Diretor da Faculdade de Ciências Naturais, Matemática e Estatística na Universidade Rovuma, Nampula - Moçambique. Email: smomade@unirovuma.ac.mz. Websites: www.unirovuma.ac.mz

da transmissão de conhecimentos de uma forma tradicional, entra em vigor a educação portuguesa que promovia o desprezo pelos nativos (educação opressiva), chegando a apelidar os nativos de indígenas no sentido pejorativo de povo selvagem. A educação tinha caracter selectivo, pois não incluía toda a população, sendo reservada somente para a população de origem portuguesa e um pequeno grupo de moçambicanos considerados assimilados.

Desde a independência, o país passou três leis com vista a responder a dinâmica de cada tempo. Após a independência nacional, o país conheceu uma nova dinâmica da educação cujo objectivo era a formação do Homem Novo, livre de todo o tipo de opressão, incluindo superstição e da mentalidade burguesa colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, que culminou com criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983, (Lei 4/83 de 23 de Março).

O fim da guerra civil que durou 16 anos (1976-1992), a educação ficou comprometida devido a elevado índice de destruição das infra-estruturas e deslocação irregular da população. Assim, houve a necessidade de se ajustar o sistema educativo às conjunturas locais, nacionais e até internacionais, tendo sido introduzida a Lei 6/92, de 6 de Maio. Esta Lei, alterou a idade de ingresso de 7 para 6 anos, abriu espaço para participação das entidades privada na implementação da agenda do Sistema Nacional de Educação. Passados 26 anos, surge a necessidade de se ajustar o SNE as novas tecnologias e a adequar a agenda sociopolítica do país, enaltecendo princípios de paz e desenvolvimento através da democracia.

Assim, em 2018 é aprovada a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, que mantém a idade de ingresso para crianças que completam 6 anos até 30 de Junho e altera os subsistemas de ensino para Educação Pré-Escolar, Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores, e o Ensino Superior. Neste estudo, procurou-se investigar como as alterações das três leis sobre educação agregaram valor ao processo de ensino e aprendizagem no país desde a sua independência. O propósito é analisar os princípios e objectivos gerais, estrutura do sistema de educação, e a gestão do sistema nacional de educação em Moçambique para inferir os traços da inovação nesse processo de alteração.

Inovação educativa

A etimologia da palavra inovação deriva do Latim innovare cujos significados podem ser renovar, mudar, (Momade, 2019). Para a inovação consiste na exploração bem-sucedida de novas ideias, (Freeman, 1982; Senge, 1990; Rouse, 1992; e O'sullivan & Dooley, 2009). A inovação

decorre de varia formas nas instituições e a cultura corporativa, falta de continuidade da ideia, financiamento e recursos limitados, falta de tempo, baixa taxa de adesão, processos burocráticos, muito centrados no retorno do investimento, problemas de comunicação e liderança, constituem os principais entraves (Evans & Gawer, 2016). No caso da educação, a resistência reside no ensino, sendo que a principal barreira é quebrar o processo tradicional de ensino-aprendizagem e inovar na didáctica, (Momade, 2019). Quebrar o espaço de sala de aula e propor trabalhos diversificados, em grupo e que incentivem a criatividade é ainda uma dificuldade.

O termo plataforma apresenta vários conceitos mas neste estudo ele definido como conjunto de activos que são compartilhados por um conjunto de produtos" (Robertson, 1998), onde os activos podem incluir componentes, processos, conhecimento e pessoas (Nederlof et al., 2011). A definição adoptada parasse mais adequado ao contexto educacional, onde este visto como conjunto de definições, acordos e protocolos criados facilitar inovações, (Momade, 2019).

As plataformas são o mais alto nível dentre os tipos de inovações por possuir uma interface real ou virtual que permite a interacção entre os inovadores, aumentando assim, a possibilidade de criação de produtos e subprodutos onde o eixo de actuação é o mesmo, (Momade 2019:24). Neste caso, uma plataforma refere-se a um conjunto de stakeholders que são reunidos pelo interesse em questões compartilhadas (Fara, 2007).

Na educação, uma plataforma se apresenta como um fórum físico ou virtual para explorar oportunidades, abordar problemas comuns, investigar e implementar soluções conjuntas, (Hall & Janssen, 2006). As partes interessadas em uma plataforma devem ter um objetivo comum de se unir, com objetivos claros para todos os participantes e traduzi-los em um compromisso de cooperação. Momade (2019), afirma que as plataformas proporcionam oportunidades que podem ser exploradas por seus stakeholders na identificação de problemas que, por meio de pesquisas, podem ser transformados em soluções que beneficiem todos os players da plataforma, à medida que se tornam disponíveis. Assim, todos os stakeholders são chamados a comprometer-se e convergir os resultados que pretendem alcançar com a plataforma. A educação deve proporcionar um conjunto de actividades que aumentem as oportunidades interacção. Assim, as leis em estudo, precisam prever actividades tais como: estágios profissionais, coaching, jornadas profissionais, feiras de inovação, concurso de convite à apresentação de ideias, joint ventures, parcerias com o sector privado e investidor anjo, (Momade, 2019; Huang & Chen, 2015; e Mickiewicz, 2016;), para elas possam contribuir significativamente na construção de um sistema de educação eficaz e inovador.

Metodologia

Para a realização deste estudo, recorremos ao método dedutivo, baseada numa análise de conteúdo dos documentos contendo a legislação sobre educação desde a independência ate o ano de 2018, quando a última lei sobre educação em Moçambique foi publicada. A questão de pesquisa foi: até que ponto as alterações da legislação sobre educação de 1983, 1992, 2018 agregaram valor o processo de ensino e aprendizagem em Moçambique? Esta Questão desdobou-se em: (1) como os princípios e objetivos alteram a práticas educativas? (2) Como os princípios e objetivos influenciaram a estrutura do sistema nacional de educação? E (3) Como esta estrutura influenciou o processo de gestão e administração da educação? Tratando-se um estudo documental, o pesquisador baseou-se na legislação de educação desde a independência (1983, 1992, 2018) e uma análise de conteúdo foi organizada em categorias e subcategorias. No processo de análise conteúdo foram criadas três categorias de análise, nomeadamente: primeira categoria - Lei 4/83 de 23 de Março; segunda categoria - Lei 6/92, de 6 de Maio e a terceira categoria - Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Por seu turno, cada categoria está subdividida em três subcategorias que são (1) princípios e objetivos, (2) estrutura do Sistema Nacional de Educação, e (3) o processo de Gestão, direcção e administração.

Análise da legislação sobre educação em Moçambique

Desde a independência em 1975, Moçambique tem vindo a adequar o seu sistema de educação para responder os anseios dos moçambicanos. A quando a independência, o país era monopartidário e a lei sobre educação espelhava essa realidade. A primeira tentativa de legislação da educação deu-se em 1983, com publicação da Lei 4/83 de 23 de Março. Nessa altura, a administração da educação estava reservada somente ao Estado. Seguiu-se depois a Lei 6/92, de 6 de Maio, já no regime multipartidário, onde a educação permitiu que outros actores participassem no processo. Finalmente, houve mais uma mexida na legislação em 2018, com a publicação da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, que introduz valores de paz, dialogo e desenvolvimento.

Lei 4/83 de 23 de Março

Princípios e objectivos

A Lei 4/83 de 23 de março regulava o Sistema Nacional de Educação desde 1983. Esta lei estabelecia como princípios, o direito a educação para todo o cidadão assente na igualdade de

oportunidade, de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente de todo o povo. Estes princípios garantiam a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, que constituía um factor impulsionador para desenvolvimento económico, social e cultural do país; ainda nesta lei, a educação era vista como um instrumento principal para criação do homem novo, liberto de toda a ideológica colonial e cultivos dos valores nativos, da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução; a educação era baseada nas experiências nacionais, nos princípios universais do marxismo-leninismo, e no património científico, técnico e cultural da humanidade; a educação era igualmente dirigida, planificada e controlada pelo Estado, garantindo a universalidade e a laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagradas na constituição.

Os princípios pedagógicos eram de desenvolvimento de capacidades e da personalidade, na unidade dialéctica entre a educação e a ciência. A educação era responsável pela formação ideológica e desenvolvimento de iniciativas criadoras. Portanto, criava a ligação entre a teoria e a prática, estudo e o trabalho, a escola e a comunidade.

O Sistema Nacional de Educação de 1983, defendia a unidade nacional, o amor a pátria e o espírito do internacionalismo proletário. Promovia o gosto pelo estudo, trabalho, vida colectiva, espírito de iniciativa, a concepção científica e materialista, engajamento e contribuição activa na construção do socialismo.

Quanto aos objectivos gerais o SNE baseavam-se na formação de cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física, com vista a erradicação do analfabetismo. Introduziu-se a escolaridade obrigatória, a formação de professores como educador e profissional consciente, a formação de cientistas, a difusão da utilização da língua portuguesa, desenvolvimento da sensibilidade estética, e a consolidação do poder popular. Iniciou a valorização das línguas, culturas e histórias moçambicanas para preservar o património cultural da nação.

Estrutura do Sistema Nacional de educação

A primeira lei do SNE, estruturava-se em 5 subsistemas de educação, nomeadamente: (1) educação geral, (2) educação de adultos, (3) educação técnico-profissional, (4) formação de professores e (5) educação superior. Esta lei organizava-se em quatro níveis, (1) primário, (2) secundário, (3) médio e (4) superior.

O subsistema de Educação Geral, era considerado o eixo central do SNE, conferia a formação integral e politécnica base para ingresso nos outros subsistemas. Os níveis e conteúdos constituíam ponto de referência para outros os subsistemas do SNE. Este compreendia o ensino primário, ensino secundário e pré-universitário. A educação pré-escolar e o ensino especial e vocacional estavam acoplados a Educação geral e eram frequentados por jovens dos 9 aos 19 anos;

Esta lei previa o ensino a distância como uma modalidade de educação alternativa, que visava potencializar as acções já contempladas no SNE, de acordo com os objectivos de cada subsistema. O ensino a distância destinava-se a todos os moçambicanos que não puderam realizar ou continuar os seus estudos no regime considerado normal com vista melhoria continua de conhecimentos técnicos e profissionais. O Ministério da Educação e Cultura, na época, era responsável pela organização e implementação progressiva do ensino a distância, através de cursos por correspondência.

Em relação aos subsistema de educação Técnico-Profissional, constituía o principal instrumento para materialização da política de formação da força de trabalho qualificada em resposta às exigências do desenvolvimento económico e social do país. Esta caracterizava-se pelo crescimento quantitativo e qualitativo da força de trabalho qualificada através de uma formação integral dos jovens e trabalhadores. Os níveis que compreendiam este subsistema eram o ensino elementar técnico profissional, ensino básico técnico profissional e ensino médio técnico profissional. Os principais beneficiários deste subsistema eram jovens em idade escolar e pré-laboral, adultos sem experiência nem qualificação profissional, e trabalhadores em exercício na produção e nos serviços.

No que tange ao subsistema de educação de professores, visava assegurar uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas. Outrossim, este subsistema tinha um carácter profundamente ideológico que conferia ao professor a consciência de classe que torna capaz de educar o aluno nos princípios de marxismo-leninismo. Os níveis que eram administrados neste sistema eram o nível médio e superior. Os cidadãos formados neste subsistema eram jovens graduados do subsistema de educação geral e técnico profissional, incluindo adultos provenientes do subsistema de educação de adultos e trabalhadores vindos da produção e serviços, que tinham habilidades necessárias para o ingresso.

Quanto ao subsistema de ensino superior, formava profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis

do desenvolvimento da natureza, da sociedade, e do pensamento para participação activa no desenvolvimento e defesa do país e da revolução. A formação era feita com ligeira investigação científica e destinava-se aos estudantes que terminavam o nível médio do subsistema de educação geral ou equivalente. Os candidatos prioritários neste subsistema eram dos filhos dos operários, dos camponeses cooperativista, dos combatentes e dos trabalhadores de vanguarda. A duração dos cursos era definida pelo Ministério da Educação baseado no currículo e títulos a serem atingidos.

Gestão direcção e administração

Na Lei 4/83 de 23 de Março, o Ministério da Educação e Cultura era responsável pela planificação, direcção e controle da administração do SNE para assegurar a unicidade. Os currículos e programas tinham carácter nacional e eram aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura. Sempre que necessário, poderia ser introduzida adaptações de carácter regional aos currículos e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos. Os órgãos do poder popular, organizações democráticas e massas sociais e todos os cidadãos tinham o dever de participar na materialização do princípio político-pedagógico de ligação escola-comunidade.

Lei 6/92 de 06 de Maio

Princípios e objectivos

A Lei 6/92 de 06 de Maio, estabelecia que a educação é um direito e dever de todos os cidadãos. Assim, o Estado permitia a participação de outras entidades, tais como; organizações comunitárias, cooperativas, empresas e privados no processo educativo. A organização e promoção do ensino ficou na responsabilidade do Estado. Desta forma, o ensino torna-se público e laico.

A educação orientava-se pelos princípios pedagógicos de desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante de modo a dar uma formação integral. Assim, a educação incentivava o desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos.

Quanto aos objectivos da Lei 6/92 de 06 de Maio, importa salientar que mantinha a necessidade de erradicar o analfabetismo, garantir o ensino básico a todos os cidadãos olhando no desenvolvimento do país através da escolaridade obrigatória a todos moçambicanos. Nesta

lei, introduziu-se a valorização e desenvolvimento das línguas nacionais através da introdução progressiva na educação dos cidadãos. Neste contexto, a idade escolar passou a ser dos 6 anos, e foram igualmente implementadas actividades e medidas de apoio e complementos educativos para contribuir na igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, através da inclusão dos pais, comunidades, órgãos locais de poder, famílias, e as instituições económicas e socais para contribuírem no sucesso da escolarização obrigatória. Uma das medidas foi a promoção da inscrição das crianças em idade escolar.

Estrutura do sistema nacional de Educação

A estrutura da Lei 6/92 de 06 de Maio, não incluía a terminologia subsistema, como era o caso da lei anterior. Nesta lei, o termo subsistema foi substituído pelo termo ensino. Assim, esta dividia-se em três ensinos, nomeadamente: (1) ensino pré-escolar, (2) ensino escolar e (3) ensino extra-escolar.

No que diz respeito ao ensino pré-escolar a lei previa que este fosse realizado nas creches e jardins-de-infância. O grupo alvo deste ensino eram as crianças com idade inferiores a 6 anos. O objectivo fundamental era de estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, através de um processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades. O ensino pré-escolar era implementado por iniciativa de órgãos centrais, provinciais, locais, colectivas ou individuais. A regulamentação, apoio, fiscalização, definição de critérios e normas para abertura, funcionamento e enceramento estavam reservadas ao Ministério da Educação em colaboração com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social.

O Ensino escolar era composto pelo ensino geral, ensino técnico profissional e ensino superior. O ensino geral era o eixo central do SNE e conferia a formação integral e politécnica. os níveis e conteúdos desde ensino constituam o ponto de referência para todo o SNE. O ensino geral compreendia dos níveis: nível primário e Nível secundário.

O ensino geral era composto por 12 classes, sendo 7 para ensino primário e 5 para ensino secundário. O nível primário preparava alunos para o ensino secundário e compreendia 1º grau de 1ª a 5ª classe; 2ª grau de 6ª a 7ª. E o nível secundário do ensino geral com cinco classes subdivididos em dois ciclos 1º ciclo, da 8ª a 10ª classe e o 2º ciclo, 11ª, a 12ª classe.

Na lei 6/92 de 06 de Maio, o ensino técnico-profissional constituía o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento

do país. O ensino técnico compreendia os seguintes níveis: elementar, básico e médio. Nesta lei, a duração dos cursos e habilidades de ingresso em cada nível eram definidas pelo Conselho de Ministros e o Ministério da Educação era responsável pela determinação da equivalência dos cursos em conformidade com os currículos. O ensino superior destinava-se aos graduados da 12ª classe do ensino geral ou equivalente. Este ensino realizava-se em estreita ligação com a investigação científica e visa assegurar a formação de técnicos e especialistas ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento científico.

O ensino especial, ensino vocacional, ensino de adultos, ensino a distância, e a formação de professores constituíam modalidades especiais ao ensino escolar e regia-se pelas disposições especais.

Quanto ao ensino extra-escolar compreendia actividades de alfabetização, aperfeiçoamento, actualização cultural e científica. O objectivo do ensino extra-escolar permitia o aumento de conhecimentos e desenvolvimento de potencialidades, como complemento da formação escolar para a sua carreira. O ensino extra-escolar tinha carácter permanente visando globalidade e a continuidade da acção educativa.

Gestão, Direcção e Administração

A Lei 6/92 Na segunda legislação do SNE, o Ministério da Educação era ainda responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do SNE. O Estado tinha mantido a responsabilidade de assegurar a sua unicidade. Nesta lei, os currículos e programas eram do carácter nacional e eram aprovados pelo Ministro da Educação com excepção do ensino superior. Sempre que necessário eram introduzidas adaptações de carácter regional aos currículos e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos sem violar os princípios, objectivos e concepções do SNE. Estes ofícios eram provados pelo Ministro da Educação.

18/2018 de 28 de Dezembro

Princípios e objectivos

Finalmente a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro do SNE, foi introduzida recentemente e rege-se pelos princípios de educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo como sendo o direito de todos os moçambicanos. Nesta lei a educação passou a ser duplamente direito e dever do Estado. Nesta senda, O estado Assumiu a responsabilidade pela

promoção da cidadania e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente por intermédio da educação. Os Principios de educação estenderam-se para democratização do ensino, da igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos. Houve introdução de princípios morais, éticos, inclusão, equidade laicidade e o apartidarismo do SNE.

A lei 18/2018, de 28 de Dezembro, orienta-se pelos objectivos gerais de erradicação do analfabetismo, proporcionando a todo moçambicano acesso ao conhecimento científico e tecnológico e desenvolvimento das capacidades para participação activa. A educação passou a reger-se efectivamente pelo principio da educação básica inclusiva onde todo o cidadão têm direito a educação o obrigatória. A educação visa assegurar que todo o cidadão o acesso a educação e formação profissional. Esta lei apregoa a valorização das línguas, cultura e histórias moçambicanas para preservação e desenvolvimento do património cultural da nação, com foco para desenvolvimento das línguas nacionais e a língua de sinais. É nesta senda que nos últimos anos, há massificação da modalidade de ensino bilingue, onde uma das línguas predominantes numa região é adoptada como língua de instrução. No caso de Norte, foi introduzido Emakhuwa, nas classes iniciais em algumas escolas primarias.

Introduzindo progressivamente na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e tecnológico; desenvolvimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e tecnológico e a comunicação entre moçambicanos com o mundo; promoção do acesso a educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidades para todos;

A nova lei estabelece que a escolaridade é obrigatória é da 1ª a 9ª classe e as crianças devem ser matriculados na 1ª classe, até 30 de Junho, no ano em que completam 6 anos de idade. A frequência do ensino primário é gratuito nas escolas públicas.

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

Em termos estruturais, a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro do SNE constitui-se em subsistemas como era na Lei 4/83 de 23 de marco. A diferença reside na introdução do subsistema de educação pré-escolar que ao existia. Assim, esta lei esta estruturada em seis subsistemas nomeadamente: (1) educação pré-escolar, (2) educação geral, (3) educação de adultos, (4) educação profissional, (5) educação e formação de professores e (6) ensino superior.

A educação pré-escolar é ministrada em creches e jardins-de-infância para crianças inferiores a 6 anos de idade. Esta visa estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual, contribuindo para formação da personalidade, e integração para desenvolvimento das aptidões e capacidade e preparação ara o nível escolar.

A educação geral continua sendo é o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente nos diferentes subsistemas. Compreende o ensino primário e o ensino secundário. O ensino primário é o nível inicial de escolarização da ciência e visa proporcionar o domínio nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura. O ensino primário realiza-se em duas modalidades, sendo: monolingue da língua portuguesa e bilingue que envolve as línguas moçambicanas incluindo a língua de sinais e língua portuguesa. O ensino primário compreende seis classes, organizado em dois ciclos: 1º ciclo, 1ª a 3ª classes e 2º ciclo, 4ª a 6ª classes.

O ensino secundário é o nível pós-primário onde o aluno aprofunda e amplia os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes em comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e actividades pratica e tecnológicas. Este ensino compreende seis classes e dois ciclos: 1º ciclo, 7ª a 9ª classe e o 2º ciclo, 10ª a 12ª classe.

Subsistema de educação de adultos proporciona literacia básica para jovens e adultos como forma de assegurar a formação científica geral e o acesso a vários níveis de educação geral, técnica e profissional. A formação corresponde a educação dada pelos subsistema de educação geral adaptada as necessidades de desenvolvimento socioeconómico do país e é realizada com base na experiência social, profissional do jovem e adulto. Esta educação compreende o ensino primário e o ensino secundário. É reservado aos cidadãos com idade a partir dos 15 anos para o ensino primário e 18 anos para o ensino secundário. Realiza-se igualmente em duas modalidade sendo monolingue e bilingue.

No tocante ao subsistema de educação profissional, este ainda constitui instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento económico e social do país. Nesta lei, este subsistema compreende ensino técnico profissional, formação profissional, formação profissional extra-institucional e ensino profissional superior. Esta educação visa desenvolver capacidades da força de trabalho através da introdução de métodos, currículos e modalidades de formação para resposta das necessidades do mercado de trabalho.

A educação e formação de professores, estabelece critérios para a formação de professores destinado aos diferentes subsistemas. Tem em vista assegurar a formação integral do

professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar crianças, jovens e adultos. A formação de professor passou a ser igualmente implementada por instituições especializados bastando para o efeito requer a aprovação pelo Ministério da Educação.

O ultimo Subsistema de educação é o ensino superior. Este compete-lhe a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário para o desenvolvimento do país. Destina-se aos graduados da 12ª classe do ensino geral ou equivalente. Esta confere graus estabelecidos em legislações específicas que rege o ensino superior.

Gestão, direcção e administração

Na nova legislação do SNE, compete ao Conselho de Ministros coordenar e gerir o Sistema Nacional de Educação, assegurando a unicidade; os currículos dos diferentes subsistemas de ensino são regidos poe regulamentos específicos; sempre que necessário introduzir-se-á adaptações de carácter local no programa de ensino nacional sem contrariar os princípios, objectivos e concepções do SNE.

O Ministério da Educação que superentende a área da educação é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do SNE, assegurando a sua unicidade; os currículos e programas de ensino escoar tem carácter nacional e são aprovados pelo Ministro que superentende a área de educação com excepção do ensino superior. sempre que necessário introduzir-se-á adaptações de carácter regional aos currículos e programas nacional por forma a garantir uma melhor qualificação do aluno sem contrariar os objectivos, princípios e concepções do SNE.

Discussão de resultados

A quando da libertação de Moçambique do jugo colonial, o país adoptou o sistema mono partidário e a educação passou a ser unicamente ministrada pelo Estado. Neste período, o Estado não permitia a participação do sector privado nem das organizações de desenvolvimento. Já na Lei 6/92 de 6 Maio, o Estado permite que as outras instituições não governamentais, incluindo pessoas singulares credenciadas possam participar no processo. Esta lei deve-se de alguma maneira a introdução do regime multipartidário em 1992. A introdução da possibilidade de outras organizações na implementação da agenda de valor pode-se considerar de uma inovação do tipo plataforma, (Momade, 2019).

Na lei 18/2018, de 28 de Dezembro, do SNE, enquadra-se o novo termo de promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos e promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente, (Fara, 2007; Hall & Janssen, 2006). Pode se verificar que as leis do SNE são revistas para acompanhar a situação política do país. Vejamos que, na lei 4/83 tinha o princípio de formação do Homem Novo por que o país acabava de sair do jugo colonial. Na lei 6.92, formação do Homem Democrata porque o pais pretendia sair da situação mono paritária para o multipartidarismo. E na lei 18/2018, na formação do Homem Cidadão com consciência de patriotismo e dos valores da paz, dialogo, família e ambiente por causa das recorrentes hostilidades militares.

Em termos estruturas dos sistemas, a primeira lei tinha uma estrutura muito complexa, não mostrava com clareza quem, por exemplo, deveria ingressar no ensino superior diferentemente da lei 6/92 e 18/2018, que estabelece que ingressa no ensino superior cidadãos graduados da 12ª classe do ensino geral ou equivalente. Em termos de subsistemas pode-se dizer que voltou-se a organização de 1983. Pois, a nova lei do SNE volta a subdividir a educação em subsistemas como era na lei 4/83. Nas primeiras duas leis, o ensino primário compreendia de 1ª a 7ª classes e o ensino secundário de 8ª a 12ª classes. Neste período a educação estava organizada em ciclos ou graus. Já na nova legislação, as 12 classes são subdivididas de forma equitativa, isto é, 6 classes para o ensino primário e outras 6 classes para o ensino secundário. Em termos de ciclos, o ensino primário constitui-se por dois ciclos, sendo 1º ciclo (1ª a 3ª classes), o 2º ciclo (4ª a 6ª classes). Semelhantemente, o ensino secundário organiza-se em dois ciclos, nomeadamente: 1º ciclo (7ª a 9ª classes) e 2º ciclo (10ª a 12ª classes). Desta feita, a sétima classe passou para o primeiro ciclo do ensino secundário. do. O subsistema de Educação Geral, em todas as leis em análise neste trabalho, é considerado eixo central para o ingresso no ensino superior e nos subsistemas de ensino técnico profissional e formação de professores. Verifica-se ainda, muita semelhança nos objectivos de cada subsistema em todas as leis do SNE. A educação de adultos na lei 6/92 era acoplada ao ensino geral, já lei 18/2018 a educação de adultos volta a ser um subsistema em separado, a semelhança da lei 4/83, e confere certificado de até 6ª classe para o ingresso no subsistema de educação geral, concretamente no ensino secundário ou nos outros subsistemas de educação e formação de professores e técnico profissional, podendo progredir até o ensino superior. A educação especial, vocacional e a distância na legislação de 2018, é regulada pelo Ministério da Educação, defendendo a inclusão para alunos com necessidades especais e a criação de condições específicas para alunos com orientação vocacional. A modalidade educação a distância é inserida em todos os subsistemas de acordo com o nível a ser

alcançado. Momade, (2019), apresenta três tipos principais de inovação educativa, nomeadamente inovação de produto, inovação de processo e inovação de plataformas, onde a plataforma é o auge da inovação por ela cria condições para outras inovações. Assim, com a passagem de sétima classe para o primeiro ciclo do ensino secundário, podemos classificar como inovação de produto. Pois o resultado que seria obtida na sétima classe passara a ser obtido na sexta classe, (Lázaro, Maquia & Mairoce, 2021).

De salientar que, nas primeiras duas legislações, a gestão, direcção e administração competia apenas não Ministério da Educação, assim como a coordenação, gestão e a aprovação de qualquer alteração necessário dentro do SNE. Já na nova legislação, compete ao Conselho de Ministros a coordenação e a gestão do Sistema Nacional de Educação, sendo que, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração através das normas estabelecidas pelo Conselho de Ministros. Em todas as leis, as adaptações introduzidas eram aprovadas pelo Ministro que superintende a área da educação, não sendo a excepção da presente lei. Portanto, a única grande inovação em educativa, deu-se na segunda na 6/92 onde a educação passou a ser uma plataforma cosntituida por vários intervenieste. Esta inovaccao foi apromorada na lei 18/2018 com a inclusão de pais, famílias, organizações no processo de gestão da educação, (Hall & Janssen, 2006).

Conclusão

Após a independência, Moçambique entrou num desafio de nacionalização das instituições e na formação de homens. Onde numa primeira fase, educação ficou virada para a formação de um homem denominado *Homem Novo*, livre do jugo colonial e da ideologia portuguesa. Portanto, a implementação da ideologia do marxismo-leninismo era necessário a consciencialização dos cidadãos através da educação. Neste processo surge a ideia de implementação do SNE de educação que seria um documento orientador da educação em Moçambique a todos os níveis. Com introdução de regime multipartidário em 1992, segue-se a introdução da lei 6/92 de 6 Maio, que pretendia formar o *Homem Democrata*, capaz de aceitar as diferenças partidárias. Volvidos 26 anos da formação do homem democrata, surge a necessidade de formar *Homem Cidadão*, que valoriza a paz, diálogo, família e meio ambiente, numa época em que o país passava por uma crise sociopolítica. Em suma, a legislação da educação em Moçambique tende a acompanhar a dinâmica politica e social, económica e tecnológica para formar o *Homem do Momento*, que seja adequado ao estagio histórico do país. Este estudo limitou-se a análise documental, não tendo explorado, entrevistas, questionários e/ou outros documentos fora da legislação de educação,

abre-se assim, um espaço para outros estudos que estudem os contornos da formação de cada um dos três homens (homem novo, homem decreta e homem cidadão).

Referências

Boletim da República, publicação oficial da República de Moçambique. nº 19, I Série. 1992. Lei 6/92 de 6 de Maio – S.N.E. Maputo.

Boletim da República, publicação oficial da República Popular de Moçambique. Lei 4/83. I Série Nr. 12, de 23 Março de 1983.S. N. E. Imprensa Nacional. Maputo.

Boletim da Republica. I Série – Nr. 254. Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Sistema Nacional de Educação. Maputo.

Churchman, C.N.(1971).*Introdução à teoria de sistemas*. Ed. Vozes.

Evans, P. C., & Gawer, A. (2016). The Rise of the Platform Enterprise: A Global Survey. (1ª). Em *The Center for Global Enterprise*.

FARA, (2007). *Securing the Future for Africa's Children: Research plan and program for impact assessment*. (1ª. Ed.). FARA.

Freeman C. (1982). *The Economics of Industrial Innovation*. The MIT Press.

Gasperini, Lavinia. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Edizioni Lavoro.

Hall, A. W., & Janssen, E. P. (2006). *Enhancing agricultural innovation: How to go beyond the strengthening of research systems*. World Bank Edition.

Huang, M. H., & Chen, D. Z. (2015). How can academic innovation performance in university-industry collaboration be improved? *Technological Forecasting and Social Change*, *123*, 210–215.

Lázaro, J. A., Maquia, A. P., & Mairoce, C. A. (2021). *Mozambique's primary education system and the Millennium Development Goals: Challenges, opportunities and the way forward*. https://doi.org/10.20944/preprints202110.0256.v1

Mickiewicz, M. H. T. (2016). Ambitious Entrepreneurship and Migration. A Multi-Level Study across the Local Authorities in England and Migration Authorities in England and Wales. *ERC Research Paper*, *47*, 70–84.

MINEDH. (2020). *Plano Estratégico da Educação, 2020-2029*. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade.

Momade, S. I. (2019). *Plataformas de Empregabilidade dos Graduados pelas Instituições de Ensino Superior em Moçambique* (Tese de Doutoramento). UCM.

O'Sullivan, D., Dooley L. (2009). *Applying Innovation*. Sage Publications, Inc

Robertson, D. (1998). *Planning for product platforms*. Sloan Management Review, 4.19-31.

Rouse W.B. (1992). *Strategies for Innovation*. John Wiley and Sons, Inc.

Senge P. (1990). *The Fifth Discipline*. Doubleday Currency.

Thoilliez, B. (2014). *Universities Versus Employability*. Some Elements for Analysis. Procedia - *Social and Behavioral Sciences 139.* 79 – 86.

TRACES OF INNOVATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN MOZAMBIQUE: DIFFERENCES AND SIMILARIES OF LAWS 4/83, 6/92 AND 18/2018

Abstract

This article entitled *Traces of innovation in the National Education System in Mozambique*: *differences and similarities of laws 4/83, 6/92 and 18/2018*, results from a research based on the document analysis of the three laws that establish the protocols, conditions and norms of organization of the national system of education in Mozambique. For the accomplishment of this study, three laws were considered as categories of analysis. The aim of the study was to infer the innovations that the government implemented with the introduction of each of the three laws. The study concluded that the main intention of introducing each law was to portray the education process according to the demands of each moment. Thus, *laws 4/83, 6/92 and 18/2018 intended to form a* New Man, Democratic Man, and Citizen Man respectively.

Keywords: SNE, Innovation, platform, New Man, Democratic Man, Citizen Man.