

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL. 06 • ISSUE 3 • 2018

SYMPHUS

JOURNAL OF EDUCATION VOL.6



ISSN: 2182-9640



SISYPHUS 3

Temas de investigação educacional



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL.06 · ISSUE 3 · 2018

Editor

Jorge Ramos do Ó

Associate editors

João Filipe de Matos, Luís Miguel Carvalho
and Pedro Reis

Editorial board

Heidi L. Andrade (University at Albany, USA); Julio Groppa Aquino (Universidade de São Paulo, Brazil); João Barroso (Universidade de Lisboa, Portugal); Antonio Bolívar (Universidad de Granada, Spain); Lyn Carter (Australian Catholic University, Australia); Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Germany); Denice Barbara Catani (Universidade de São Paulo, Brazil); José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal); Nilza Costa (Universidade de Aveiro, Portugal); Inês Dussel (Instituto Politécnico Nacional, Mexico); Yrjö Engeström (Helsingin Yliopisto, Finland); Andreas Fejes (Linköpings Universitet, Sweden); Cecília Galvão (Universidade de Lisboa, Portugal); Candido Gomes (Universidade Católica de Brasília, Brazil); Donald Gray (University of Aberdeen, UK); Françoise F. Laot (Université de Reims Champagne-Ardenne, France); Martin Lawn (University of Edinburgh, UK); Stephen Lerman (London South Bank University, UK); Ralph Levinson (University of London, UK); Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal); Salvador Llinares (Universidad de Alicante, Spain); Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal); Christian Maroy (Université de Montréal, Canada); António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal); Dalila Andrade Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil); Jenny Ozga (University of Oxford, UK); João Pedro da Ponte (Universidade de Lisboa, Portugal); Thomas S. Popkewitz (University of Wisconsin-Madison, USA); Marcos Reigota (Universidade de Sorocaba, Brazil); Laurence Simonneaux (Université de Toulouse, France); Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa, Portugal); Alfredo Veiga-Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil).

About this journal

Sisyphus – Journal of Education
ISSN: 2182-9640 (online version)
Electronic version Available, free of charge, at
<http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International
(CC BY-NC 4.0)

**Property**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa,
Portugal
E-mail: sisyphus@ie.ulisboa.pt

Support

This journal is financed by national funds through
FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia within
the scope of the contract UID/CED/04107/2016 to
UIDEF-Unidade de Investigação e Desenvolvimento
em Educação e Formação.

Secretariat

Gabriela Lourenço

Original Design

Edições Tinta-da-china

SISYPHUS 3

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL.06 • ISSUE 3 • 2018

- 6-7 Editorial
- 8-29 Tecnologias e Empoderamento: Análise da Implementação do Programa um Computador por Aluno no Estado de São Paulo, Brasil
Lucila Pesce, Clecio Bunzen Júnior, Roberta Galasso
- 30-52 The Production Cycle of PISA Data in Brazil: The History of Data Beyond the Numbers
Marialuisa Villani
- 53-75 Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior
Marta Mateus Almeida
- 76-98 Literacy and Nationalization of Italian Children in Brazil: Prescriptions on Textbooks
Rosa Lydia Teixeira Corrêa
- 99-115 As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios
Gisele Sotta Ziliotto, Maria Lourdes Gisi
- 116-117 Notes on contributors
- 118 Submission guidelines

Sisyphus — Journal of Education aims to be a place for debate on political, social, economic, cultural, historical, curricular and organizational aspects of education. It pursues an extensive research agenda, embracing the opening of new conceptual positions and criteria according to present tendencies or challenges within the global educational arena.

The journal publishes papers displaying original researches—theoretical studies and empiric analysis—and expressing a wide variety of methods, in order to encourage the submission of both innovative and provocative work based on different orientations, including political ones. Consequently, it does not stand by any particular paradigm; on the contrary, it seeks to promote the possibility of multiple approaches. The editors will look for articles in a wide range of academic disciplines, searching for both clear and significant contributions to the understanding of educational processes. They will accept papers submitted by researchers, scholars, administrative employees, teachers, students, and well-informed observers of the educational field and correlative domains. Additionally, the journal will encourage and accept proposals embodying unconventional elements, such as photographic essays and artistic creations.

Editorial

A revista “Sisyphus – Journal of Education” tem constituído um espaço de debate plurilingue sobre aspetos políticos, sociais, económicos, culturais, históricos, curriculares e organizacionais da educação. Trata-se de uma revista com uma agenda ampla de investigação que incentiva a publicação de trabalhos inovadores sobre as tendências e os desafios atuais no âmbito da agenda educativa global e que assume em pleno os princípios da edição em acesso aberto e da ciência aberta.

Após uma fase em que se privilegiou a organização e publicação de números temáticos coordenados por editores convidados, o presente número constitui o primeiro integralmente constituído por propostas apresentadas em regime de fluxo livre. Representa um passo mais na trajetória de desenvolvimento da revista “Sisyphus – Journal of Education” que, durante os últimos anos, implicou a sua integração: (a) no SARC (Serviço de Alojamento de Revistas Científicas da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Portugal); nos diretórios RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal), OpenAIRE (“Open Access Infrastructure for Research in Europe”) e OEI (“Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura”); (c) nas bases de dados ResearchBib (“Academic Resource Index”), “Google Academics” e “Academia.edu”; (d) na plataforma de indexação REDIB (“Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico”).

Até ao presente, a revista “Sisyphus – Journal of Education” já foi avaliada positivamente para integrar as bases de dados da “EBSCO – Information Services” e aguarda resposta às candidaturas já apresentadas ao DOAJ (“Directory of Open Access Journals”), ao Scielo Portugal (“Scientific Electronic Library Online”) e ao “ICI Journals Master List 2017”. Paralelamente, estão já em fase adiantada as candidaturas às plataformas de indexação Latindex (Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal) e Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal).

Os artigos deste número espelham bem a diversidade disciplinar e a multiplicidade temática que compõem a investigação educacional contemporânea. Em *Tecnologias e Empoderamento: Análise da Implementação do Programa um Computador por Aluno no Estado de São Paulo, Brasil*, cruzam-se as problemáticas da inclusão digital e do empoderamento, de professores e de alunos, num estudo sobre as potencialidades e os limites de um programa implementado em escolas públicas do estado de São Paulo, no Brasil. Em *The Production Cycle of PISA Data in Brazil: The History of Data Beyond the Numbers*, aborda-se a avaliação internacional de larga-escala com maior destaque no campo educativo ao longo do presente século – o Programme for International

Student Assessment (PISA) da OCDE – enquanto tecnologia política e de modo a interrogar os processos de apropriação e de uso da estatística pela agência federal responsável pela sua administração. No artigo *Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior*, diagnosticam-se e relacionam-se as preocupações dos docentes do ensino superior português, acerca dos saberes profissionais e das interações com os alunos e com os pares, e suas concepções relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Em *Literacy and Nationalization of Italian Children in Brazil: Prescriptions on Textbooks*, revive-se a tradição dos estudos sobre o papel dos manuais escolares na produção identitária, através de um olhar histórico que incide sobre a escolarização primária no início do século XX. Finalmente, no artigo *As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios* sistematiza-se a participação do Estado, por meio do instrumento legislativo, na edificação da escolarização dos ‘alunos com deficiência’ e discute-se os desafios atuais colocados às políticas dirigidas pelo desiderato da inclusão.

Os editores da Sisyphus – Journal of Education



**TECNOLOGIAS E EMPODERAMENTO: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO
NO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL**

LUCILA PESCE

lucilapesce@gmail.com.br | Universidade Federal de São Paulo, Brasil

CLECIO BUNZEN JÚNIOR

clecio.bunzen@gmail.com | Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

ROBERTA GALASSO

rogalasso@terra.com.br | Centro Universitário SENAC, Brasil

RESUMO

O artigo reflete sobre limites e possibilidades do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), no estado de São Paulo, na resignificação das práticas pedagógicas, na inclusão digital e no empoderamento de professores e alunos. O marco teórico abrange dois campos conceituais: inclusão digital e empoderamento freireano. A pesquisa qualitativa se vale da análise temática de conteúdo dos registros de campo das visitas às cinco escolas, escolhidas segundo critérios de amostra intencional. A caracterização do Programa no cenário mundial contextualiza o relato analítico das escolas. A discussão dos resultados sugere que, diante da realidade plural das escolas e das recorrências referentes aos avanços e aos problemas por elas enfrentados, restam muitos desafios ao Programa, como instância significativa para a inclusão digital, a resignificação das práticas pedagógicas e o empoderamento de professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE

tecnologias digitais da informação e comunicação; programa um computador por aluno; inclusão digital; práticas pedagógicas; formação de professores.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, pp.8-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15068>

**TECHNOLOGIES AND EMPOWERMENT: ANALYZING THE IMPLEMENTATION
OF ONE LAPTOP PER CHILD PROGRAM
IN THE STATE OF SÃO PAULO, BRAZIL**

LUCILA PESCE

lucilapesce@gmail.com.br | Universidade Federal de São Paulo, Brazil

CLECIO BUNZEN JÚNIOR

clecio.bunzen@gmail.com | Universidade Federal de Pernambuco, Brazil

ROBERTA GALASSO

rogalasso@terra.com.br | Centro Universitário SENAC, Brazil

ABSTRACT

The article reflects on the limits and the possibilities of the One Laptop per Child Program, in the state of São Paulo, related to redefinition of teaching practices, digital inclusion and the empowerment of teachers and students. The theoretical framework covers two conceptual fields: digital inclusion and empowerment (according to Freire's ideas). The qualitative research develops a thematic content analysis of field records of the visits to five schools, chosen according to criteria of intentional sample. The characterization of the Program into the world scenario contextualizes the analytic report of the schools. The discussion of survey results suggests that, considering the plural reality of schools and the recurrences related to advances and problems they face, there are many challenges to the Program, as a significant forum for digital inclusion, redefinition of educational practices and empowerment of teachers and students.

KEY WORDS

digital technologies of information and communication; one laptop per child program; digital inclusion; teaching practices; teacher training.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, pp. 8-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15068>

Tecnologias e Empoderamento: Análise da Implementação do Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo, Brasil

Lucila Pesce, Clecio Bunzen Júnior, Roberta Galasso

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a implementação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), no estado de São Paulo¹. Com o objetivo de promover a inclusão digital das escolas públicas de educação básica e suas comunidades, o PROUCA iniciou-se em 2007 e perdurou até 2012. Para tal, o Programa buscou prover as escolas de laptops educacionais e conexão à internet, bem como promover ações de formação docente voltadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A opção pela análise do PROUCA deve-se à sua relevância histórica no quadro das políticas públicas educacionais, especificamente no que se refere às políticas de inclusão digital e seus reflexos para a promoção da “educação com qualidade social”, nos termos do documento referência da CONAE (2014).

Os autores do texto integraram a equipe de avaliação regional do PROUCA e neste artigo buscam refletir sobre os limites e as possibilidades do Programa, para a inclusão digital, a ressignificação das práticas pedagógicas e o empoderamento dos professores e dos alunos que dele participaram, no estado de São Paulo. Para tal apresentam uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da análise temática de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994) dos registros de campo das visitas às escolas paulistas engajadas no PROUCA e das entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores, gestores educacionais, pais ou responsáveis.

O artigo compreende quatro seções. A primeira discorre sobre dois conceitos fundantes para a construção do argumento teórico ora apresentado. O conceito de empoderamento é apontado na acepção freireana do termo, valendo-se de Freire e Shor (1986), Baquero (2012), Meirelles e Ingrassia (2006). Com base em Lara e Quartiero (2011) e em Bonilla e Pretto (2011), o conceito de inclusão digital é situado como uma das facetas da inclusão social contemporânea. A segunda seção apresenta a caracterização do *corpus* de investigação – o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) – no âmbito do estado de São Paulo, trazendo um breve histórico do Programa e sucinta revisão de literatura a respeito do tema. A terceira seção indica o delineamento metodológico do estudo. A quarta seção desenvolve o relato analítico de cinco escolas públicas paulistas que aderiram ao PROUCA. Na discussão de resultados, o artigo apresenta os achados da pesquisa, procurando elencar os limites e os avanços do Programa, bem como sua contribuição para a educação básica e pública.

¹ Discussão de semelhante teor foi apresentada pela primeira autora, como trabalho encomendado pelo GT 16 (Educação e Comunicação), para a mesa-redonda “Políticas educacionais no Brasil e América Latina”, na XVI Reunião Anual da ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.



EMPODERAMENTO FREIREANO E INCLUSÃO DIGITAL

O excerto a seguir, extraído do livro dialogado com Ira Shor, esclarece a especificidade do termo empoderamento, na perspectiva de Paulo Freire (1981, 1992). Para Freire, o empoderamento imbrica-se às ações, em que um grupo social realiza de modo autônomo, as necessárias alterações que o conduzem ao fortalecimento e à promoção da transformação cultural:

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (Freire & Shor, 1986, p. 138)

Originalmente, o termo empoderamento foi cunhado na reforma luterana, no século XVI. À época, a tradução da bíblia para a língua alemã consubstanciou-se como um divisor de águas, na medida em que tal ação proporcionou aos letrados que não sabiam latim, a possibilidade de se situarem como sujeitos da sua própria religiosidade, como ensinam Meirelles e Ingrassia (2006). Para os autores, o sentido freireano de empoderamento, ao incidir sobre os grupos sociais, distancia-se do sentido assumido pela perspectiva liberal dos Estados Unidos, que privilegia o protagonismo individual.

Baquero (2012) destaca que o conceito de empoderamento, na perspectiva de Paulo Freire, implica conscientização praxiológica, mediante a qual o pensamento ingênuo cresce rumo à consciência crítica. A autora salienta que o conceito de empoderamento, na perspectiva freireana, aufere centralidade às questões coletivas, como ação colegiada promotora da transformação social. Com o conceito de empoderamento, Paulo Freire destaca o papel fulcral da Educação, para promover práticas sociais que contribuam para a construção do capital cultural (Bourdieu, 1997) de grupos, cuja cultura socialmente legitimada ainda não tenha sido incorporada. Para Freire é por meio da práxis que se efetiva a cidadania. No âmbito educacional, Freire assevera a importância das tecnologias para o pleno exercício da cidadania. Entretanto, o autor o faz atento às contradições que lhes são inerentes, conforme evidenciado no excerto a seguir: “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação” (1997, p. 147).

O conceito freireano de empoderamento encontra ressonância na inclusão digital, na importância auferida por ambos os conceitos, à construção da autonomia dos grupos sociais. Para tal, é oportuno trazer à baila as ideias de Dias (2011), pela defesa de que a inclusão digital deva andar de mãos dadas com a autonomia dos grupos sociais. Nesse movimento, a pesquisadora assume inclusão digital como uma das facetas da inclusão social; por essa razão, articula inclusão digital a aspectos como alfabetização digital, cidadania, construção de saberes afeitos à pesquisa e à produção de conhecimento, na internet.



O tema inclusão digital também é ponto de pauta de Lara e Quartiero (2011), que utilizam a expressão “capital tecnológico”, para se referir ao acesso, aos usos e às experiências de usos das tecnologias e saberes construídos pelas práticas sociais mediadas por estes artefatos culturais. Bonilla e Pretto (2011) apresentam o conceito de inclusão digital relacionado a um aspecto que transcende a fluência tecnológica decorrente do acesso aos recursos digitais. Ao fazê-lo, os pesquisadores imbricam inclusão digital a práticas sociais nas quais os sujeitos sociais situam-se como produtores e coautores, no universo ofertado pela internet, de modo a utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como instância de transformação das circunstâncias historicoculturais. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Lemos (2007) refere-se à inclusão digital como um amplo processo de exercício da cidadania, em sentido lato, através de quatro capitais: social, cultural, intelectual e técnico.

Nota-se, no campo da Educação, o relevante papel da inclusão digital ao empoderamento dos atuais grupos sociais. A utilização pedagógica das TDIC, quando realizada com consciência e criticidade, pode contribuir para a mudança a que se refere Freire.

É com esse olhar que o presente texto se propõe a analisar os limites e as possibilidades do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), na ressignificação das práticas curriculares, na inclusão digital e no empoderamento de professores e alunos de 5 escolas paulistas que aderiram ao Programa.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

BREVE HISTÓRICO

O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) insere-se no contexto do projeto internacional One Laptop per Child (OLPC), apresentado em 2005, no Fórum Econômico Mundial de Davos (Suíça), por Nicholas Negroponte (Massachusetts Institute of Technology), que concebeu o OLPC, juntamente com Seymour Papert (MIT).

O PROUCA buscou promover a inclusão digital das escolas públicas e comunidades por ele atendidas. No que diz respeito ao trabalho docente, o Programa tinha o objetivo de subsidiar, por meio dos módulos de formação, o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que utilizam as TDIC, e de favorecer a dinâmica em rede de cooperação entre alunos, entre alunos e professores e entre professores. Na primeira etapa, pré-piloto (2007-2009), o PROUCA foi implantado em cinco escolas, nas seguintes cidades: Brasília, Palmas, Piraí (Rio de Janeiro), Porto Alegre e São Paulo. Valente e Martins ressaltam que as ações desta fase “(...) forneceram importantes contribuições para a criação de um plano de formação” (2011, p. 124).

A regulamentação do PROUCA ocorreu em 2010. Com ela deu-se início a etapa piloto. Nesta segunda etapa, 300 escolas públicas aderiram ao Programa e foram contempladas com 150.000 computadores do tipo Classmate. A escolha das escolas ficou a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação. Em relação às



secretarias municipais, a escolha foi compartilhada com a UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Só aderiram ao Programa as escolas que contavam com a anuência da gestão escolar e do respectivo corpo docente.

A mobilidade assume centralidade no PROUCA, ou seja, a possibilidade de os alunos usarem os laptops em distintos espaços, dentro e fora da escola. Todavia, apesar dessa premissa, alguns gestores, apoiados por pais e professores, optaram por restringir a circulação dos laptops ao intramuros da escola, para salvaguardar os estudantes de uma possível situação de vulnerabilidade, no caso de eventual furto do equipamento.

Considerando a relevância das universidades para a efetiva implantação do PROUCA, de acordo com três princípios – avaliação, formação e pesquisa – os estados contaram, desde a gênese do Programa, com a interlocução de universidades formadoras e/ou responsáveis pela avaliação do Programa. O incentivo à pesquisa materializou-se no edital CNPq/CAPES/SEED-MEC 76/2010, que fomentou 27 projetos que tinham como corpus o uso dos laptops educacionais do PROUCA, em sala de aula. O PROUCA foi implantado em três etapas e o estado de São Paulo integrou o Programa desde o primeiro lote, em maio de 2010. Três universidades paulistas (duas públicas e uma comunitária) assumiram as ações de formação dos educadores para o uso pedagógico dos laptops educacionais e uma quarta (pública) integrou o Programa, assumindo as ações de avaliação regional. A avaliação do PROUCA, realizada pelos três autores do presente artigo, contemplou a coleta de dados quantitativos (digitados no sistema para posterior compilação e análise estatística) e qualitativos, mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas e da técnica de grupo focal (Cappelletti, 2012, p. 11). A autora (Cappelletti, 2012, p. 11) aponta a avaliação do PROUCA como inovadora, na medida em que não se limita à avaliação de resultados, por si só, mas a concebe, relacionada com a avaliação diagnóstica e com a avaliação de processo.

ESTUDOS E PESQUISAS CORRELATOS

Em relação aos diversos estudos e pesquisas nacionais sobre o PROUCA, destacam-se os seguintes trabalhos.

Marques (2009), ao investigar as percepções de 5 professoras de uma escola de Curitiba sobre a utilização dos laptops, pelos alunos, traz achados de pesquisa que evidenciam o despreparo profissional e a ausência de projetos pedagógicos para integrar os laptops à prática docente; ao fazê-lo associa tais achados à precariedade das ações de formação docente, que não possibilitou às professoras relacionar este uso aos processos de ensino e aprendizagem. Apesar de observar mudanças na interação entre professores e alunos, Moreira (2010) engrossa o coro dos estudos que deflagram o quanto os problemas relacionados à estrutura física e à falta de suporte técnico-pedagógico refletem-se negativamente no alcance dos objetivos educacionais do PROUCA. Mendes (2008), Silva (2009), Bento (2010), Santos (2010) e Mandaio (2011) também apontam mudanças na prática educativa, a partir da inserção dos laptops nas escolas.

Mascarenhas (2009), ao considerar 3 indicadores de inclusão – acesso às tecnologias, capacidade para manejá-las e integrá-las às tarefas cotidianas – desvela a fragilidade do projeto, em relação ao terceiro indicador e, nesse movimento, aponta a necessidade de



mudanças no Programa, para que a inclusão digital de fato se efetive. Em suma, as pesquisas apontam a importância de se aprofundar a discussão entre tecnologia digital e prática educativa. Saldanha (2009) também destaca tal aspecto, ao advertir que essa discussão deve possibilitar uma visão docente que refute a utilização dos laptops sob o enfoque tradicional de transmissão de conteúdos. Os problemas relativos à infraestrutura, em especial a fragilidade do acesso à internet, são sinalizados por dois estudos no campo da engenharia de telecomunicações: Carrano (2008) e Gomes (2010). Cumpre destacar o estudo de Camboim (2008). Ao revelar as bases nas quais o PROUCA se assenta como política pública educacional no Brasil, a pesquisa traz uma importante advertência sobre a compra dos laptops ter seguido as determinações do Fundo Monetário Internacional (FMI), de modo a envolver uma questão mercadológica. Atenta às ações de formação no Rio Grande do Sul, Hoffmann (2011) investiga trabalhos com projetos de aprendizagem mediados pelos laptops do PROUCA, por meio dos quais os estudantes revelam o desenvolvimento de condutas cognitivas e avanços, na solução de problemas. Pontes (2011) observou o Programa junto a três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em Fortaleza. A pesquisa aponta o avanço dessas professoras, em relação à utilização instrumental e pedagógica dos laptops e sinaliza a relevância do fator tempo, no processo de apropriação, pelas docentes, dos recursos disponíveis nos laptops e planejamento das aulas, incluindo tais recursos. Também em Fortaleza, Cavalcante e Castro Filho (2015) relatam uma pesquisa em que o uso dos laptops educacionais favoreceu experiências de multiletramento dos jovens. Piorino (2012) aponta uma linha ascendente, no decorrer das ações de formação docente, em uma escola paulista, em que quanto maior a compreensão na percepção pedagógica das tecnologias, menor o hiato entre estudantes e docentes, relativo ao letramento digital. Neiva (2013), ao analisar a prática pedagógica de duas professoras mediada pelo uso dos laptops, assinala que ambas as docentes utilizam as alternativas ofertadas pelos laptops, com vistas à diversificação da rotina, em sala de aula. Godói (2013) aponta o aumento da autonomia e da reflexão dos professores, no decorrer das ações de formação, inclusive na escolha dos materiais digitais.

Almeida (2014), ao investigar as práticas pedagógicas de professores com o uso dos laptops em sala de aula, a integração desse artefato cultural à rotina escolar e as novas práticas emanadas desta integração, assevera os seguintes ganhos: o trabalho com o erro na perspectiva construtiva, o estreitamento de vínculos entre professores e alunos, o ganho de autonomia docente e o potencial dos laptops para a inclusão digital. Sem deixar de atentar para as contradições do fenômeno, o estudo sinaliza aspectos como dificuldades técnicas e de infraestrutura, bem como a precária conexão à internet. Ferreira (2015) investiga o Programa UCA Total – quando todas as escolas da rede municipal são contempladas com os laptops – em Tiradentes. O estudo revela que as práticas pedagógicas sofrem reflexos das políticas de condução do Programa na cidade. Nesse contexto, a ausência de manutenção técnica dos laptops e os problemas de acesso à internet foram apontados como fatores que dificultam a efetiva implantação do Programa. Todavia, o estudo também revela indícios de ressignificação da prática docente e novas relações estabelecidas pelos estudantes com os laptops. Santos (2013) e Teixeira (2012) também apontam fragilidades semelhantes do PROUCA, em Tiradentes. Rigoni (2012), ao investigar uma escola pública no nordeste do Rio Grande do Sul, traz um aspecto que deve ser levado em conta e que faz frente a um possível deslumbramento em relação ao valor do PROUCA para os processos sociocognitivos:

certa tendência ao conformismo e trocas que podem conduzir a um falso equilíbrio de cooperação. Pischetola (2015), ao realizar uma pesquisa sobre o Programa OLPC em três países – Itália, Etiópia e Brasil – destaca a cultura local de cada contexto escolar e a necessidade de apoio formativo e de assistência técnica para viabilizar a efetivação de projetos educacionais.

Em suma, as pesquisas nacionais ora mencionadas sinalizam a potência do PROUCA para promover modos de utilização dos laptops educacionais em sala de aula que favoreçam mudanças nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem. Todavia, tal potência é deflagrada juntamente com o desvelar de fragilidades relacionadas a problemas com infraestrutura e conexão, manutenção de equipamentos, suporte técnico, bem como ações de formação que devem estar mais voltadas ao uso pedagógico dos laptops e considerar com mais atenção as circunstâncias históricas dos professores em formação e suas demandas.

Cumpra também trazer à baila alguns estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, em Portugal e no Uruguai. Bebell e Kay (2010) têm como corpus 5 escolas públicas e particulares de Massachusetts (EUA). A pesquisa aponta ganhos para a aprendizagem dos alunos e no envolvimento, para com seus estudos. Entretanto é importante considerar as circunstâncias nas quais o projeto se implantou: professores com facilidade para acessar tecnologia, com abertura para formação profissional e para promoção de uma cultura escolar de valorização da tecnologia. Drayton, Falk, Stroud, Hobbs e Hammerman (2010) também sinalizam ganhos para a aprendizagem dos estudantes norte-americanos, mas observam alguns aspectos preocupantes, como a dificuldade em recrutar professores para o projeto e em integrar a tecnologia no contexto da sala de aula. Shapley, Sheehan, Maloney e Caranikas-Walker (2010) desenvolveram um estudo, ao longo de 3 anos, sobre o modelo de implantação do Programa One Laptop per Child (OLPC), que envolveu 21 escolas norte-americanas. As dificuldades encontradas relacionam-se ao tempo de reparo dos equipamentos e outros problemas técnicos e à resistência de alguns pais. Em Portugal, Ramos e colaboradores (2009) apontam a melhoria nas práticas pedagógicas de uma escola, além do aumento do trabalho colaborativo e da motivação de estudantes e professores, em face da mobilidade oportunizada pelos laptops educacionais. Flores e Hourcade (2009) apresentam o Uruguai como um dos países que melhor aderiu ao Programa OLPC, por ter contemplado todas as escolas do ensino fundamental com os laptops educacionais do Programa. O estudo foi desenvolvido em região em que professores e estudantes tinham pouco ou nenhum contato com as TDIC e, nesse cenário, a inserção dos laptops educacionais provocou mudanças significativas na rotina escolar.

O breve relato das premissas e etapas do PROUCA, bem como de pesquisas correlatas busca melhor situar o objeto de investigação deste texto: os limites e as possibilidades do Programa à ressignificação das práticas pedagógicas, à inclusão digital e ao empoderamento dos grupos sociais envolvidos.



MÉTODO

O presente artigo emana de uma pesquisa qualitativa, que se vale da análise temática de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994) dos registros de campo das visitas dos autores do presente texto, às escolas paulistas engajadas no PROUCA, na qualidade de avaliadores regionais do Programa.

A análise pauta-se nos registros de campo dos pesquisadores que integraram a equipe regional de avaliação do Programa, em São Paulo, acerca dos depoimentos das escolas sobre a vivência no Programa. Nas visitas a campo foram realizadas coletas de dados quantitativos e qualitativos.

Os dados qualitativos são oriundos das entrevistas semiestruturadas junto a professores, gestores e pais ou responsáveis. Tais entrevistas foram realizadas nas três etapas de avaliação do Programa: diagnóstica, de processo e de resultados. Foi realizado um número maior de visitas, ao longo dos 3 anos de vigência do Programa (do início de 2010 ao final de 2012), uma vez que a avaliação abarcava instrumentos quantitativos e qualitativos de coleta de dados, junto a quatro classes de sujeitos de pesquisa: professores, gestores, alunos, pais ou responsáveis. Entretanto, o artigo procede a um recorte específico às entrevistas realizadas junto a gestores e professores, nas três mencionadas etapas de avaliação. As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas, pelos três pesquisadores paulistas que integraram o GT de Avaliação no estado de São Paulo, a partir de protocolos de questões desenhados pelo Comitê Gestor Nacional do PROUCA, que procurava investigar os modos de ressignificação do PROUCA, pelos atores sociais das escolas nele engajadas. Foram ouvidos os professores que participavam do PROUCA e que estavam presentes às reuniões colegiadas, nos horários de trabalho pedagógico coletivo, bem como a equipe gestora: direção e coordenação. Em relação ao corpus do presente artigo, foram selecionadas 5 escolas e ouvidos 60 sujeitos: 10 gestores e 50 professores. Os relatos foram gravados, transcritos e foram interpretados os enunciados relacionados aos temas analíticos apresentados no presente texto. Dos depoimentos dos distintos sujeitos sociais que integram o Programa – gestores, professores, alunos, pais ou responsáveis – são trazidas para este artigo reflexões sobre os discursos de professores e gestores, em respeito aos limites deste artigo.

De acordo com Fontanella, Ricas e Turato (2008), o estudo qualitativo lida com uma amostra não probabilística, em que os depoimentos dos sujeitos são compreendidos como representantes de um segmento de pertença. O relato analítico versa sobre os dados coletados em cinco escolas – doravante denominadas escolas A, B, C, D, E – escolhidas segundo critérios de intencionalidade.

A escola A foi escolhida por seu caráter idiossincrático, tanto no que diz respeito ao perfil socioeconômico da comunidade escolar, quanto ao fato de a área “Educação e Tecnologia” se diluir em uma miríade de projetos de pesquisa, oriundos do seu estreito vínculo com os professores da universidade formadora. Os projetos da escola são desenvolvidos em parceria com diferentes grupos de pesquisa, advindos de múltiplas áreas de concentração. Diferentemente da escola A, as demais escolas que integram o corpus do presente artigo atendem a comunidades com perfil socioeconômico específico à classe trabalhadora. Assim como a escola A, a escola B também apresenta estreito vínculo com a universidade formadora. Todavia, o que a distingue da escola A (em que se desenvolvem distintos projetos relacionados à universidade formadora), é o fato de



os projetos em desenvolvimento na escola B serem fortemente apoiados por um grupo de pesquisadores do campo da “Educação e Tecnologia”.

As escolas C, D e E localizam-se em regiões periféricas. As escolas C e D, em regiões urbanas; as escolas D e E, em regiões rurais. Nas regiões periféricas, a população costuma estar, até o presente momento, integral ou parcialmente apartada dos processos de inclusão digital. De acordo com as suposições aqui levantadas, tal circunstância aufere ao PROUCA uma centralidade no empoderamento freireano dessas comunidades escolares.

Das 5 escolas selecionadas, as escolas A, B e D integraram o Programa desde o primeiro lote, em maio de 2010 e as escolas C e E passaram a integrá-lo, a partir do terceiro lote, em agosto de 2010. Embora elas tenham recebido formação de universidades distintas, o plano de formação foi desenhado pelo Comitê Gestor de Formação, em nível nacional. Todavia cumpre observar que as 3 universidades formadoras tinham autonomia para trabalhar os temas e as estratégias de forma distinta e respondente às especificidades das escolas sob sua responsabilidade. Do mesmo modo, as escolas também tinham autonomia para desenvolver projetos de uso pedagógico dos laptops educacionais, a partir das demandas oriundas de suas circunstâncias e atores sociais: professorado, alunado e comunidade.

O relato analítico ora apresentado tem por base os campos conceituais que integram o marco teórico do artigo – inclusão digital e empoderamento – e pesquisas sobre o Programa. A análise procurou verificar o papel do PROUCA na ressignificação das práticas curriculares, na inclusão digital e no empoderamento de professores e alunos. Na análise, o referencial teórico adotado, ao ver com criticidade o uso da tecnologia sob a perspectiva instrumental, assume uma concepção de tecnologia como artefato cultural que integra as atuais práticas sociais, sendo, assim, relevante à constituição da identidade dos sujeitos e dos grupos sociais contemporâneos incluídos no mundo digital.

RELATO ANALÍTICO

ESCOLA A

Conforme anunciado no método, a escola A assume um caráter idiossincrático, por atender um público diferenciado, no que diz respeito ao capital cultural (BOURDIEU, 1997). Alguns alunos são filhos de professores universitários e de demais funcionários da universidade formadora que a atende. Outros advêm do entorno da escola, que se situa em região nobre da capital paulista. Grande parte dos alunos tem acesso às TDIC, em suas respectivas casas. A escola A desenvolve um amplo leque de projetos, em decorrência do estreito vínculo com a universidade formadora à qual se vincula. Os projetos são desenvolvidos em parceria com grupos de pesquisa, com distintas áreas de concentração e uma delas é a área “Educação e Tecnologia”. Quando da última visita a campo observou-se que o Programa não é destacado no projeto pedagógico da escola, em função de se diluir nos múltiplos projetos em desenvolvimento na escola. No âmbito dos projetos que integram as TDIC às atividades pedagógicas, o PROUCA é ofertado junto



com outros quatro: a) sobre ensino de Geometria; b) integrado à área de Comunicação; c) sobre aprendizagem em rede; d) sobre alfabetização.

Os professores alegam que os estudantes julgam outros laptops mais amigáveis que o laptop do PROUCA, já que a maioria deles tem acesso a outros dispositivos móveis.

Os dados das entrevistas dos professores apontam que eles praticamente não têm utilizado os laptops educacionais, em virtude da precária infraestrutura tecnológica que apoia o PROUCA. Para os professores há inúmeros fatores que dificultam o bom desenvolvimento das atividades escolares mediadas pelos laptops educacionais do PROUCA, dentre os quais se destacam: problemas com manutenção dos equipamentos, com conexão wireless e dificuldade com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional Windows². No que diz respeito à problemática relacionada à infraestrutura tecnológica é oportuno observar que tal questão tem sido recorrente, nos depoimentos das escolas paulistas integrantes do PROUCA.

A equipe gestora não pôde avançar muito na gestão do projeto, sob a alegação de que os problemas com infraestrutura tecnológica acabaram por comprometer suas possibilidades de atuação.

ESCOLA B

Localizada em região periférica de uma cidade interiorana de grande porte, a escola B atende a alunos oriundos da classe trabalhadora. O gestor da escola toma para si o papel de facilitador no desenvolvimento e na implantação de projetos educacionais do PROUCA. Ao fazê-lo, acompanha, bem de perto, a execução dos projetos, para: “ampliar os campos de atuação do PROUCA, tornando o uso da tecnologia uma parte integrante do currículo” (palavras literais do gestor). Aliado ao forte engajamento da gestão com o Programa também se destaca o intenso trabalho da universidade formadora, que extrapola em muito as ações de formação ordinariamente previstas no PROUCA. Isso porque, como já dito, a universidade formadora desenvolve ampla gama de projetos no Programa, sob a responsabilidade de uma equipe de pesquisadores, que tem o campo da “Educação e Tecnologia” como área de concentração em pesquisa. Tanto é que o projeto pedagógico da escola B já sinalizava a importância do uso educacional das TDIC para a inovação de práticas pedagógicas, antes mesmo da implantação do PROUCA.

De acordo com a equipe gestora, os laptops educacionais do Programa passaram a integrar o cotidiano das atividades escolares, graças à mobilidade destes equipamentos. Diferentemente do que até então ocorria, quando os alunos só desenvolviam atividades educativas com apoio das TDIC no laboratório de informática, a mobilidade dos laptops educacionais do PROUCA tornou possível o desenvolvimento diuturno de atividades educacionais com apoio das TDIC, nas salas de aula e em outros espaços, dentro e fora da escola. Dentre os projetos em desenvolvimento vale destacar o que se intitula Metodologia Científica, que se situa como um projeto irradiador das

² O PROUCA, aderente às políticas públicas de inclusão digital, engaja-se no movimento em prol da utilização de *softwares* livres. Essa é a razão que ampara a escolha pelo sistema operacional Linux ou Ubuntu, ao invés da adoção do sistema operacional *Windows*, hegemônico no mercado.

turmas e como eixo norteador dos processos de ensino e aprendizagem. Tal projeto coaduna-se com as ideias de Valente e Martins:

O Programa UCA (Um Computador por Aluno) em implantação pelo Ministério da Educação prevê, entre as mudanças a serem realizadas com a introdução dessas tecnologias na escola, a alteração na maneira como os assuntos curriculares são trabalhados em sala de aula. Isso não significa a alteração dos conteúdos curriculares, mas a nova abordagem pedagógica passa a considerar a possibilidade de o aluno vivenciar as concepções propostas por Kay, no sentido do aluno, por exemplo, fazer ciência ao invés de estudar os conhecimentos acumulados sobre ciências. (2011, p. 120)

Vale destacar o projeto Rádio Educa: produzido e editado nos laptops educacionais do PROUCA e integrado a Rádio Web. Os alunos produzem os programas com os equipamentos digitais, os editam nos laptops educacionais e os veiculam na rede e nos equipamentos de rádio, nas salas de aula. O projeto Rádio Educa não se restringe aos conteúdos escolares; por essa razão, possibilita às crianças e aos jovens a “plena vivência da cultura digital”, na expressão de Bonilla (2010). Os indicadores sugerem que os objetivos do PROUCA – promover a inclusão digital das escolas públicas e suas comunidades; subsidiar o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras suportadas pelas TDIC; favorecer a dinâmica em rede de cooperação entre alunos, professores, alunos e professores – parecem ter sido alcançados na escola B, provavelmente em virtude do forte engajamento da gestão e do estreito vínculo da escola com a universidade formadora.

ESCOLA C

Assim como na escola B, os alunos da escola C também são oriundos da classe trabalhadora e a gestão demonstra compromisso com a comunidade escolar, na escuta atenta às demandas dessa comunidade e no envolvimento direto com os projetos pedagógicos, para além do enfrentamento das questões administrativas. Localizada em uma região periférica de uma pequena cidade do interior paulista, a escola conta com forte engajamento dos pais ou responsáveis, à medida do possível, em relação ao cotidiano de trabalho a que estão submetidos. O corpo docente é, em sua maioria, estável, fato que incide diretamente sobre o sentimento de pertença à escola. De acordo com o depoimento da equipe gestora houve duas grandes preocupações: a) diferenciar os distintos projetos vinculados ao PROUCA, de acordo com o ano escolar em que a criança se encontra; b) integrá-los aos projetos dos livros do Programa Ler e Escrever³ e aos conteúdos propostos para cada ciclo.

³ O Programa Ler e Escrever é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que se consubstancia como política pública para o Ciclo I, tendo como meta ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na aludida rede de ensino e garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Para maiores informações: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>



As atividades foram planejadas para utilizar os laptops nas aulas, de modo a auferir a tais equipamentos centralidade na ampliação das fontes de informação sobre os temas dos projetos em desenvolvimento. Houve grande esforço em integrar as aulas, “como uma teia em que uma disciplina se torna eixo para a outra”, na expressão do documento da escola. Em que pese o fato de a utilização dos laptops educacionais ter se restringido aos conteúdos escolares, houve um movimento de integração dos campos do saber. Para os atores da escola, o PROUCA proporciona aos estudantes a vivência integrada de distintas linguagens, com fotos, desenhos, vídeos, pesquisas realizadas na internet. Para os professores, essa dinâmica de utilização dos laptops, a um só tempo dinamiza o trabalho do professor e mobiliza os alunos a irem ao encontro dos objetivos propostos em sala de aula, de forma mais estimulante. Uma das metas perseguidas pela escola foi conscientizar os professores da importância de se ampliar o conhecimento, diversificando as estratégias didáticas em sala de aula, podendo prever, inclusive, o uso dos laptops.

O relato da equipe gestora aponta para a inovação, mediante integração dos laptops à prática docente. Tal fato converge com os excertos seguir:

Os resultados obtidos até o presente momento indicam que os professores estão gradativamente se apropriando dos recursos dos laptops e, à medida que isso acontece, passam a utilizar os laptops com seus alunos, como parte das atividades que realizam em sala de aula. (Valente & Martins, 2011, p. 135)

Os relatos acima [mencionados no texto das autoras, grifo nosso] apontam uma fase inicial de uso em que o laptop é incorporado ao planejamento para fazer o que já se fazia antes, agora com o uso de recursos lúdicos, mais motivadores, gerando novos questionamentos e descobertas que levarão a outros modos de uso. (Mendes & Almeida, 2011, p. 56)

A unidade escolar em tela sinaliza o fortalecimento do engajamento dos pais ou responsáveis, nas atividades escolares desenvolvidos pelos estudantes, a partir da implantação do PROUCA. A escola C também aponta a melhoria no índice da frequência escolar, sobretudo nos dias em que a utilização dos laptops do PROUCA está prevista para a classe. Aliás, a relação entre implantação do PROUCA e melhoria dos índices de frequência é mencionada na maioria das escolas paulistas que aderiram ao Programa.

Integração dos conteúdos curriculares; diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem; fortalecimento do engajamento dos pais ou responsáveis, no trabalho desenvolvido pela escola; aumento da motivação dos alunos e da frequência escolar; inclusão digital e empoderamento dos alunos, ao trabalharem com diferentes linguagens e ao incorporarem as TDIC às práticas escolares. Tais indicadores de melhoria da educação com “qualidade social” (CONAE, 2014) são percebidos pelos atores sociais da escola C, a partir da implantação do PROUCA.



ESCOLA D

Localizada na zona rural de outro município interiorano do estado de São Paulo, a escola D, assim como a escola C, atende estudantes da classe trabalhadora e possui uma gestão escolar que demonstra compromisso com a comunidade que a entorna, na abertura aos anseios da comunidade escolar e no engajamento com as questões pedagógicas.

Engajada no PROUCA desde 2010, a escola D salienta que a presença dos laptops educacionais conduziu à melhoria das práticas educativas, fato que trouxe desdobramentos positivos na aprendizagem dos alunos. Uma cena emblemática do fator motivacional dos laptops é o relato dos professores da dificuldade em lidar com a resistência dos alunos em desligar os aparelhos, nos horários em que as atividades pedagógicas não abarcam o uso destes dispositivos midiáticos. Um fato ressaltado pelos professores foi o papel dos laptops educacionais do PROUCA na inclusão digital de alunos e suas famílias, sobretudo se for considerado o fato de que 80% dos alunos são da zona rural e não possuem estas mídias digitais em suas residências. Do que se pôde observar, houve melhora na incorporação de determinados conceitos, que, com os laptops educacionais puderam ser vivenciados por meio de múltiplos códigos semióticos (som, imagem, áudio, vídeo, animação).

Engrossando o coro das críticas das escolas envolvidas no PROUCA, a escola D sinaliza algumas dificuldades para a utilização dos laptops educacionais, com destaque para o mau funcionamento de alguns deles e os problemas com a manutenção dos equipamentos, além de problemas com conexão e para carregar as baterias, devido à ausência de armário com tomadas para esse fim. Na escola D emergem os seguintes avanços advindos da implantação do PROUCA: a) dinamização das dinâmicas de trabalho docente; b) aumento da motivação discente; c) melhoria dos índices de frequência escolar; d) maior atribuição de sentido e significado a determinados temas escolares.

A chegada dos laptops educacionais do PROUCA contribuiu para a inclusão digital e para o empoderamento de seus estudantes, mediante utilização deste dispositivo midiático para dinamizar as aulas. Tal fato coaduna-se com as premissas de Seymour Papert, um dos idealizadores do Programa One Laptop per Child. Para o pesquisador (1994), as TDIC acrescentam aos processos educacionais quando utilizadas na perspectiva construcionista, que ressignifica as práticas pedagógicas, por inserir os estudantes como sujeitos da construção do conhecimento; diferentemente da perspectiva instrucionista, que reifica as práticas pedagógicas que destituem os alunos da posição de autores da construção do conhecimento.

ESCOLA E

Assim como a escola D, a escola E participa do PROUCA desde 2010, está localizada na zona rural de um município paulista e atende alunos da classe trabalhadora. A comunidade escolar, a equipe gestora e o corpo docente mostram-se engajados com o PROUCA e com outros projetos em desenvolvimento. A escola apontou a resistência de alguns professores em incorporar os laptops educacionais às suas práticas educativas. O



respeito ao tempo do professor e o apoio contínuo da gestão contribuiu para que os professores resistentes pudessem, paulatinamente, rever os estereótipos em relação à TDIC. De junho de 2010 a dezembro de 2011, a escola trabalhou com o grupo “Alunos Integrados”, com o objetivo de dar suporte ao trabalho pedagógico. O grupo é composto por cinco alunos, um representante de cada classe, a partir do 5º ano. Em 2012, o trabalho teve início com nova equipe.

Os encontros de formação abarcavam distintos atores sociais – professores, funcionários, equipe de apoio, alunos do grupo “Alunos integrados” – com a intenção de tematizar o uso dos laptops educacionais com caráter eminentemente pedagógico. Os momentos de formação dos distintos setores envolvidos são diferenciados, de modo a contemplar os objetivos específicos a cada um deles. Tal formação foi fundamental para que alguns professores se sentissem mais confiantes na utilização pedagógica dos laptops do PROUCA. Só então os laptops chegaram aos alunos.

Uma das tônicas da formação era situar os laptops educacionais como mais um recurso de ampliação das estratégias de ensino e aprendizagem, para que os professores utilizassem os laptops educacionais “com responsabilidade didática”, nas palavras da gestora. Para acompanhar mais de perto a incorporação dos laptops ao cotidiano docente foi elaborado um modelo de plano de aula intitulado “Cenários”, percebido pela equipe gestora como indutor de estratégias didáticas mais bem planejadas de uso dos laptops. Nessa ação, deflagra-se a restrita representação de que as mídias digitais só podem contribuir para formação dos estudantes, quando sua utilização estiver especificamente focada nos conteúdos escolares, tal como adverte Bonilla (2010).

Na escola E, os estudantes podiam levar os laptops para casa. Desse modo, a mobilidade dos laptops era mais bem aproveitada e a inclusão digital podia começar a ocorrer, na medida em que este equipamento chegava à comunidade. Quanto a isso, a escola destaca o projeto capitaneado por uma mãe, intitulado “Inclusão Digital”, que ofertou um curso básico de informática para a comunidade. A escola atendeu ao pleito comunitário e uma monitora assumiu estas aulas, por três meses, até o término do ano letivo. No tocante às dificuldades, a escola, assim como as demais, aponta os problemas de infraestrutura tecnológica e a dificuldade dos professores em lidar com o sistema operacional Linux, que já estão habituados com a arquitetura de informação do Windows: sistema operacional hegemônico no mercado. A escola E relata o papel primordial do PROUCA na inclusão digital dos alunos e da comunidade, bem como na ressignificação de determinadas práticas pedagógicas. A experiência exitosa só foi possível em virtude do engajamento da gestão escolar, dos professores, da comunidade e da universidade formadora.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como já dito, o referencial teórico que guiou a discussão dos resultados, ao ver com ressalva o uso da tecnologia sob a perspectiva instrumental, percebe as TDIC como artefatos culturais inerentes às práticas sociais contemporâneas e fundantes da constituição da identidade dos sujeitos e dos grupos sociais incluídos no universo digital.



O relato analítico fornece importantes indicadores, que amparam algumas suposições sobre as experiências exitosas das escolas C, D e E. A primeira suposição incide sobre o fato de as três escolas serem um dos poucos locais culturais das respectivas comunidades por elas atendidas. A segunda suposição repousa sobre o fato de todas essas escolas se situarem em municípios interioranos. Em São Paulo, nos municípios de menor porte, governo local e comunidade tendem a estabelecer vínculos mais efetivos com as instituições sociais, dentre as quais as escolas.

Duas escolas estão estabelecidas em zonas rurais (escolas D e E) e a terceira (escola C), em região periférica de um pequeno município. Nesses locais, a comunidade costuma ter pouco ou nenhum acesso às mídias digitais. Diferentemente das outras escolas paulistas, em que seus atores sociais já são parcialmente ou integralmente incluídos no mundo digital, as circunstâncias dessas três escolas podem ter sido determinantes, para que suas respectivas comunidades auferissem maior valor ao PROUCA, no tocante à inclusão digital, à ressignificação das práticas pedagógicas e a um possível empoderamento de alunos e professores, na acepção freireana do termo.

Em função das considerações até então tecidas podemos inferir que, nas escolas B, C, D e E, a inclusão digital, a ressignificação das práticas pedagógicas e o possível empoderamento (freireano) de seus atores (alunos e professores) parecem ter se manifestado, ao longo da implantação do PROUCA. Contudo, apesar das considerações otimistas do parágrafo anterior, as experiências exitosas das escolas B, C, D e E não representam a totalidade das escolas paulistas participantes do PROUCA. Conforme demonstrado adiante há diversos determinantes circunstanciais que dificultam a efetiva implantação do PROUCA.

Em congruência com a maioria das pesquisas sobre o PROUCA aqui visitadas, todas as escolas paulistas relatam que os problemas com a infraestrutura tecnológica (inadequada manutenção dos equipamentos, problemas com a conexão wireless etc.) dificultam a plena implantação do Programa.

Lavinas e Veiga (2013) sinalizam que, com a vigência do PROUCA, a autoestima dos alunos se eleva e a dos professores se abala; fato que aponta a importância de se intensificar as ações de formação docente, inclusive as voltadas à melhoria das “habilidades digitais”, na expressão das autoras. Todavia, não se pode desconsiderar os aspectos que dificultam a almejada intensificação dessas ações de formação docente. A alta rotatividade de boa parte dos professores que participaram dos cursos de formação junto às universidades formadoras apresenta-se para as escolas, que se encontram, a cada ano, em eterno recomeço dos processos de formação docente para o uso pedagógico dos laptops do PROUCA.

Há problemas de caráter político, que extrapolam o âmbito de ação do Programa. Um deles é a precarização do trabalho docente, que se desdobra na árdua jornada de trabalho dos professores; fato que dificulta as ações de formação. Os professores, quando conseguem algum tempo para participar das ações de formação ofertadas no interior das escolas e/ou nas universidades formadoras, dificilmente conseguem fazê-lo com a dedicação que gostariam. Especificamente no que se refere às ações de formação, nos horários de trabalho pedagógico coletivo das escolas, o intenso ir e vir dos professores de uma escola para outra acaba por esvaziar esse importante espaço de formação colegiada. Outra problemática de caráter político incide sobre a formação inicial pouco sistematizada para integrar as TDIC às práticas pedagógicas, conforme sinalizado nas pesquisas de Gatti, Sá Barreto e André (2011).



Como podemos observar são múltiplos os desafios que se apresentam à formação docente para o uso pedagógico das TDIC voltado à ressignificação das práticas escolares e ao empoderamento freireano de alunos e professores, dentre os quais a necessidade de se pensar em formações mais atentas às circunstâncias históricas dos professores (em especial, a múltipla jornada de trabalho e a frágil formação inicial) e às demandas oriundas dos desafios que se lhes impõem, no cotidiano docente.

Um ponto de vista que se manifesta em vários depoimentos docentes é a percepção das TDIC como favoráveis ao fortalecimento das práticas escolares, sem, contudo, relacioná-las à participação ativa e à produção de cultura e de conhecimento. Tal representação docente manifesta-se na advertência de Brito (2006):

(...) é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano. (p. 14)

Na reflexão sobre os avanços e os desafios do PROUCA, nas escolas paulistas, manifestam-se alguns aspectos. Em relação aos problemas, essa pesquisa endossa os achados de muitas outras aqui citadas: a) precária infraestrutura tecnológica; b) problemas de manutenção dos equipamentos e de conexão wireless; c) dificuldade dos docentes em se familiarizar com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional Windows; d) alta rotatividade do corpo docente, de modo a dificultar as ações de formação das universidades; e) professores com árdua jornada de trabalho, fato que enfraquece seus vínculos com a unidade escolar e com a formação em serviço ofertada pela escola; f) percepção restrita da contribuição do PROUCA à formação dos estudantes, apenas se exclusivamente vinculada aos conteúdos escolares.

Quanto aos ganhos, o presente estudo corrobora com os achados das pesquisas aqui visitadas: a) aumento da motivação dos alunos; b) melhoria do índice de frequência às aulas; c) ressignificação das práticas pedagógicas (em algumas escolas); d) avanço, em direção ao desenvolvimento de trabalhos multidisciplinares (em poucos casos).

Aliado aos recorrentes avanços e desafios há uma realidade plural nas 5 escolas em tela, no que diz respeito aos seguintes aspectos: a) perfil econômico, social e cultural da comunidade em que as escolas se inserem; b) capital cultural (Bourdieu, 1997) de professores e gestores escolares; c) grau de engajamento da gestão escolar para com o PROUCA; d) grau de estabilidade (ou de volatilidade) do professorado, nas escolas engajadas nas ações de formação do Programa; e) natureza dos vínculos (fortes ou tênues) entre escola e secretarias de educação e entre escola e comunidade.

A reflexão sobre o papel do PROUCA no empoderamento freireano dos professores e dos alunos das escolas em tela, em convergência com Flores e Hourcade (2009), orienta-se no sentido de perceber que o PROUCA foi mais significativo para seus atores sociais, quando tais sujeitos se mostravam até então apartados (parcial ou integralmente) dos processos de inclusão digital. Tal consideração convida à reflexão sobre o papel, neste caso particular, da implantação de políticas sociais de focalização, como ação reparatória (Kerstenetzky, 2006). A autora entende a possibilidade de complementaridade entre uma política social focalizada e uma política social universal, mediante oferta de ações específicas voltadas a públicos específicos, com finalidade

reparatória. Fica claro, pois, que, segundo Kerstenetzky, nas políticas sociais de focalização, percebidas como ação reparatória, não se manifesta o caráter excludente entre políticas sociais de focalização (de equivalência imediata com eficiência) e políticas sociais de universalização (de equivalência imediata com equidade). Ao contrário, apresenta-se o caráter de complementaridade entre ambas.

São muitos os aspectos a serem vencidos pelo PROUCA, no que diz respeito à vivência educacional erguida em meio à mobilidade. Valente (2011), ao asseverar a importância de uma visão educacional, em que a mobilidade seja plenamente explorada sinaliza que essa visão de educação, que incorpora as características da era da mobilidade, certamente implica transformações das práticas curriculares. “Essas mudanças não são triviais e implicam novos papéis que os professores, os gestores, os alunos e os pais devem assumir” (Valente, 2011, p. 31). Para Bonilla (2010), ainda se apresentam muitos pontos a serem superados, para que se efetive a abertura das escolas à ampla vivência da cultura digital, em uma atitude de superação da perspectiva instrumental assumida em grande parte delas. Tal consideração mostra-se oportuna, no contexto da maioria das escolas paulistas que aderiram ao PROUCA.

A análise dos limites e das possibilidades do Programa – em meio à realidade plural das escolas paulistas engajadas no PROUCA e, particularmente, as situadas como corpus do artigo – sugere que ainda restam muitos desafios ao Programa, para que se efetive como instância significativa à inclusão digital (entendida em sentido lato), à resignificação das práticas pedagógicas e ao empoderamento de professores e alunos. São muitos os desafios do PROUCA, para se consubstanciar como contribuinte da “educação com qualidade social” (CONAE, 2014).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. F. (2014). *Programa um computador por aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do laptop*. (Tese de doutorado em educação não publicada). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- BAQUERO, R. (2012). Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates*, 6(1), 173-187. doi: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-5269.26722>
- BEBELL, D., & KAY, R. (2010). One to one computing: a summary of the quantitative results from the Berkshire Wireless Learning Initiative. *The journal of technology, learning and assessment*, 9(2). Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1607>
- BENTO, R. M. de L. (2010). *O uso do laptop educacional 1:1 nas séries iniciais do ensino fundamental: o que muda na gestão da sala de aula*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.



- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Trad. M. J. Alvarez, S. B. dos Santos & T. M. Baptista. Porto: Porto Editora.
- BONILLA, M. H. (2010). Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, XXII(34), 40-60. doi: 10.5007/2175-8042.2010n34p40
- BONILLA, M. H., & PRETO, N. (Orgs.). (2011). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno.
- BRITO, G. (2006, outubro). Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. Paper apresentado no 30º encontro Anual da ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação Social. Caxambu, Brasil.
- CAMBOIM, C. E. (2008). *Cadê o computador que estava aqui? As relações de poder e sua influência na compra dos laptops educacionais no governo Lula da Silva*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- CAPPELLETTI, I. (2012). Avaliação do Programa Um Computador por aluno (PROUCA): uma proposta inovadora em políticas públicas. *Revista E-Curriculum*, 8(1), 1-13.
- CARRANO, R. C. (2008). *Improving the scalability and reliability of the XO Mesh Network*. (Dissertação de mestrado em engenharia de telecomunicações não publicada). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- CAVALCANTE, A., & CASTRO FILHO, J. A. (2015, outubro). Multiletramentos e o uso do laptop em sala de aula: possibilidades de comunicação nas culturas juvenis. Paper apresentado na XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE - tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis, Brasil.
- CONAE – II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2014). *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração - Documento Final*. Brasília, DF: MEC, Brasil.
- DIAS, L. R. (2011). Inclusão digital como fator de inclusão social. In N. PRETO & M. H. BONILLA (Orgs.), *Inclusão digital: polêmica contemporânea* (pp. 61-9). Salvador: EDUFBA.
- DRAYTON, B., FALK, J. K., STROUD, R., HOBBS, K., & HAMMERMAN, J. (2010). After installation: ubiquitous computing and high school Science in three experienced, high-technology schools. *The journal of technology, learning and assessment*, 9(3). Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1608>
- FERREIRA, D. (2015). *Processos de ensino-aprendizagem em uma prática educativa mediada pelos laptops educacionais do PROUCA*. (Dissertação de mestrado em Educação não publicada). Universidade Federal de São João Del-Rei, João Del-Rei, Brasil.
- FLORES, P., & HOURCADE, J. P. (2009). One year of experiences with XO laptops in Uruguay. *Interactions*, 16(4), 52-55.



- FONTANELLA, B., RICAS, J. & TURATO, E. R. (2008, jan.). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. (6ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P., & SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GATTI, B., SÁ BARRETO, E. & ANDRÉ, M. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- GODOI, K. A. (2013). *Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design*. (Tese de doutorado em educação não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- GOMES, A. C. F. G. (2010). *Conectividade para utilização de laptops educacionais*. (Dissertação de mestrado em Engenharia de Telecomunicações não publicada). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- HOFFMANN, D. S. (2011). *Modalidade 1:1: tecnologia individual possibilitando recdes para aprendizagem de fluência digital*. (Tese de doutorado em informática em educação não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- KERSTENETZKY, C. L. (2006). Políticas Sociais: focalização ou universalização? *Revista de Economia Política*, 26(4, 104), 564-574.
- LARA, R. C., & QUARTIERO, E. M. (2011). Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. Paper apresentado no *V Simpósio Nacional da ABCiber*, UDESC/UFSC – Florianópolis, Brasil.
- LAVINAS, L., & VEIGA, A. (2013). Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 542-569. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200009>
- LEMONS, A. (Ed.). (2007). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: Edufba.
- MANDAIO, C. (2011). Uso do computador portátil na escola: perspectivas de mudanças na prática pedagógica. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- MARQUES, A. C. (2009). *O projeto um computador por aluno – UCA: reações na escola, professores, aluno, institucional*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.



- MASCARENHAS, P. R. R. (2009). *Inclusão digital dos alunos do colégio Dom Alano Marie Du'Noday: o Projeto UCA em Palmas (TO)*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- MENDES, M. (2008). *Introdução do laptop educacional em sala de aula: indícios de mudança na organização e gestão da aula*. (Dissertação de mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- MENDES, M., & ALMEIDA, M. E. (2011). Utilização do laptop educacional em sala de aula. In M. E. ALMEIDA & M. E. PRADO (Orgs.), *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 49-59). São Paulo: Avercamp.
- MEIRELLES, M., & INGRASSIA, T. (2006). Perspectivas teóricas acerca do empoderamento da classe social. *Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire, Pelotas, 2(2, ago), 1-9*.
- MOREIRA, S. R. S. (2010). *Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação: o caso do projeto UCA – um computador por aluno no colégio estadual Dom Alano Marie Du'Noday (TO)*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- NEIVA, S. M. S. F. (2013). *O laptop educacional em sala de aula: práticas pedagógicas construídas*. (Tese de doutorado em educação não publicada). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- PAPERT, S. (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIORINO, G. I. P. (2012). *A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA*. (Tese de doutorado em educação não publicada). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- PISCHETOLA, M. (2015). Tecnologias em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável. Paper apresentado na XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, Florianópolis, UFSC, Brasil.
- PONTES, R. L. J. (2011). *O uso da Web 2.0 na educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um computador por aluno (UCA)*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- RAMOS, J. L. (Coord.). (2009). *Iniciativa escola, professores e computadores portáteis: estudos de avaliação*. Lisboa: DGIDC.
- RIGONI, D. M. (2012). *Laptops educacionais: mecanismos sociocognitivos nos contextos de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil.
- SALDANHA, R. P. T. (2009). *Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- SANTOS, A. P. C. (2013). *Entre o lápis e a tela: a presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes-MG*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Brasil.
- SANTOS, M. B. F. (2010). *Laptops na escola: mudanças e permanências no currículo*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- SHAPLEY, K., SHEEHAN, D., MALONEY, K., & CARANIKAS-WALKER, F. (2010). Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student achievement. *The journal of technology, learning and assessment*, 9(4). Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1609>
- SILVA, M. (2009). *Repercussões do projeto um computador por aluno no colégio estadual Dom Alano Marie Du'Noday (TO)*. (Dissertação de mestrado em educação não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- TEIXEIRA, A. G. D. (2012). *Difusão tecnológica no ensino de línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de língua portuguesa sob a ótica da complexidade*. 2012. (Tese de doutorado em estudos linguísticos não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- VALENTE, J. A. (2011). Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In M. E. ALMEIDA & M. E. PRADO (Orgs.), *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 20-33). São Paulo: Avercamp.
- VALENTE, J. A., & MARTINS, M. C. (2011). O programa Um Computador por Aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à Unicamp. *Revista Geminis*, 2(1), 116-136.

*

Received: September 9, 2018

Final version received: October 10, 2018

Accepted: October 18, 2018

Published online: October 31, 2018



THE PRODUCTION CYCLE OF PISA DATA IN BRAZIL: THE HISTORY OF DATA BEYOND THE NUMBERS

MARIALUISA VILLANI

marialuisavillani@hotmail.com | Independent Researcher, France

ABSTRACT

In this paper we analyse the process of the production cycle of the OECD's Program for International Student Assessment (PISA) data in Brazil for 2012 and 2015 editions. We present the qualitative data collected in 2016 through semi-structured interviews conducted with members of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [National Institute for Educational Studies and Research] (INEP) who worked for PISA in Brazil for 2012 and 2015 editions. We made an ethnography of Brazilian PISA data to show the level of social embeddedness of statistics. In this paper, we propose a mindful approach to statistical data, particularly when results of international large-scale assessments (ILSA) are used to describe an educational system as complex as the Brazilian one. It is possible identify several levels of governance in PISA data production. That produces gap and misalignments that have an impact on quality of information disseminated by PISA data in Brazil.

KEY WORDS

PISA; INEP; ILSA; data production; reference model.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.30-52

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15100>

O CICLO DE PRODUÇÃO DOS DADOS PISA NO BRASIL: A HISTÓRIA DOS DADOS ALÉM DOS NÚMEROS

MARIALUISA VILLANI

marialuisavillani@hotmail.com | Investigadora independente, França

RESUMO

Neste artigo analisamos o processo de produção dos dados do programa de avaliação internacional PISA (Program for International Student Assessment), dirigido pela OCDE, no Brasil nas edições 2012 e 2015. Apresentamos dados qualitativos coletados em 2016 por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que trabalhou no PISA no Brasil em 2012 e 2015. Realizamos uma etnografia dos dados do PISA para mostrar a incorporação dos aspectos sociais na produção dos dados estatísticos. Propomos uma abordagem consciente dos dados estatísticos, especialmente quando os resultados deste tipo de estudos são usados para descrever a complexidade dos sistemas educativos brasileiros. É possível individualizar diferentes níveis de governança da produção dos dados estatísticos do PISA no Brasil. Isso produz uma distância e um desalinhamento que têm consequências na qualidade das informações difundidas através dos dados do PISA sobre o sistema escolar brasileiro.

PALAVRAS - CHAVE

PISA; INEP; ILSA; produção dos dados; modelo de referência.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.30-52

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15100>

The Production Cycle of PISA Data in Brazil: The History of Data Beyond the Numbers

Marialuisa Villani

Instead, I ask, what world do we prefer to live in: the world without education measurements and comparisons, with its issues of imprecise goals and lack of standards, or the world of explicit targets, indicators, and statistical measurements, with its problems of unwarranted assumptions, bad measurements, misplaced goals, and inappropriate incentives? If I lived in Scandinavia or, for that matter, Boston, places where the quality of education is beyond question, I would probably choose the first, but I live in Brazil, and have always chosen the second.

Schwartzman, 2013, p. 270

INTRODUCTION¹

The aim of this article is analysing the process of PISA data production in Brazil. PISA (Program for International Student Assessment) is an International Large-Scale Assessment program created and developed by OECD since the end of the 90'. The first edition of the program was in 2000. The assessment happens each three years and evaluates literacy, numeracy and sciences competences of 15 years old pupils. Brazil is the only Southern-American country, which is not a member of OECD state that participates to PISA since the beginning of the program in each edition.

In this article are investigated and studied the processes of design, gathering and analysis of PISA data in the transition from the central level, managed by PISA consortium to the national level, managed by INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira). In this work I develop a mindful approach to statistical data, realising an "ethnography" of data produced by PISA in Brazil. The principal aim of my research is presenting the social, political aspects that characterise the production cycle of PISA data in Brazil, and how they influence the representation of Brazilian scholar system.

The article is organised in four parts. The first part describes the theoretical framework of the research and it is composed by the first two paragraphs of the text. The second part, represented by the third paragraphs, describes the methodology used in the research and how the qualitative data were collected and presented in the text. The third part from the fourth paragraph to the seventh paragraph, presents the results and the issues emerged from the research. Therefore the fourth part, composed by the eighth paragraph, is the final part of the article. In this part I present some conclusions,

¹ This research was funded by REFEB fellowship 2016 of French Embassy in Brazil.



but more important I develop new questions that can gain a link in the analysis between statistical data, social aspect of it and relationship with educational policy analysis production in Southern-American Countries.

NEW PUBLIC MANAGEMENT, EVIDENCE-BASED POLICIES AND STANDARDISATION PROCESS IN EDUCATIONAL FIELD

The standardisation process in educational field in Southern-American countries has been developing and diffusing for the last twenty years (Rivas, 2015). This process is in part a result of demand made by local, national and international public institutions, and by policy makers and designers. Globally, the link between statistical data and policies suffered changes in the 1980s, namely with the introduction of 'Evidence Based Policy' (EBP) in United Kingdom when "New Public Management" (NPB) became the framework to design policies. This transformation was followed by a deregulation process in several policies sectors. This context also led to an important change in policy making process (Head, 2008).

Segone and Pron (2008) describe a transition to a new model of policymaking, and this change was influenced by statistics. The "old model" of policy making was based on "opinion-based policy" approach, today we are moving toward "influence-based policy". According to Segone and Pron (2008) in this process the stage of "evidence-based policy" is fundamental. Davis et al. (2000, p. 5) define "evidence-based policy as a tool that helps people make well informed decisions about policies, programs and projects by putting the best available evidence at the heart of policy development and implementation". Meanwhile, according to Scott (2005, p. 1): "Evidence-based policy-making in a democratic context means that, wherever possible, public policy decisions should be reached after an open debate which is informed by careful and rigorous analysis using sound and transparent data". The use of evidence-based policies became necessary to implement and realise the accountability process (Strasheim & Kettunen, 2014). According to some policy scholars, the role of statistics in policy design is crucial due to its "objective" nature (Scott, 2005).

However, the relationship between the production of statistical data and policy making is not as linear as one imagines. Authors inspired by the work of Foucault (2004) on the relationship between power, policy making and technical tools, have shown that in the last thirty years, statistics became one of the "technologies of power" (Lascombes, 2004). According to this point of view the quantification process of social phenomena revolves also around performance indicators, accountability, and other tools established by NPM (Desrosières, 2014). Use of statistic shaped by NPB framework produces a discontinuity with the old way these tools were used by governments. According to Desrosières, statistics indicators designed by NPM model produce a retroactive effect on choices, behaviours and actions of political and social actors (Desrosières, 2014).

The Foucauldian analysis of governmentality technologies compels us to consider the social scope of statistics and the way they are immersed in a "embeddedness" process. The embeddedness is a concept developed by Polany and Granovetter (Granovetter, 1973; Polany, 1977) to explain the link between economy, society and



particularly to highlight how economic development is “embedded” with the social aspect of the phenomena. We can translate this concept in policy analysis using the approach of Strassheim and Kettunen (2014). They analyse the “reflexive politicisation” of evidence-based-policy. The discussion around EBP is split about what we need to consider in knowledge production of public policy (Schütz, 1976). Selection mechanisms of knowledge production evolve in a context characterised by power asymmetry. This mechanism influences statistics production giving a social connotation to their design process.

OECD: A TRANSNATIONAL ACTOR OF EDUCATIONAL GOVERNANCE THROUGH PISA

According to Clara Morgan (2011), OECD with PISA program positions itself as a leader in statistical data design and production in educational field:

By creating the PISA, the OECD has positioned itself as a leader in the international statistical and data gathering and production infrastructure that exists within a global architecture of education. This global structure includes several key international governmental organizations such as the World Bank, the International Monetary Foundation (IMF), and the United Nations. Regional organizations such as the European Union (EU) are also connected to it. In addition, there is the OECD’s ‘rival’ in educational measurement – the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) which was created under the auspices of the UNESCO Institute for Education (UIE). (Morgan, 2011, p. 4)

Thus, we can define OECD as a transnational actor through PISA also due to its expansions in several dimensions (Carvalho, 2012). First of all, the sixth editions of assessment were realised at same time (time expansions) in all the continents of the world (over the years we moved from 32 countries to 72 participant countries), geographical and political expansion. Secondly, we also register an expansion of skills evaluated in PISA assessment, such as inclusion of ICT² competences or financial competences in numeracy. Thirdly, this expansion produces a link between PISA and other OECD assessment programs.

According to Mons (2007), PISA program develops a “universalistic conception” of comparison in educational field with an educational system analysis that aims to demonstrate the isomorphism process and how all countries chose the same goals to achieve. Consequently, a comparison realised with the same analysis and representation criteria seems justifiable at methodological level.

Clara Morgan (2011) views a supranational institution as OECD with its assessment programs as having a goal of measuring the human capital. One of the first PISA publications defines the evaluation paradigm as follows:

2 Information and Communication Technology.

The indicators are designed to contribute to an understanding of the extent to which education systems in participating countries are preparing their students to become lifelong learners and to play constructive roles as citizens in society. (OECD, 1999, p. 7)

Morgan affirms that the underlying goal of OECD countries and other non-member participant countries in PISA is measuring international competitiveness of their labour force in a society based on knowledge-economy. Bottani and Vrignaud (2005) meanwhile note that the normative force and influence of PISA in political agenda of participant countries is due to nature of OECD, in other words “*political organ*”.

It is very important to highlight that OECD does not have any legal tools to influence policymaking, and despite this fact it succeeded to develop and diffuse a policy and politic discourse based on international assessments and rankings (Pettersson, 2014). PISA shoulders two functions in the construction of international policy discourse: economical and educational (Pettersson, 2008, 2014). According to Luís Miguel Carvalho:

Together with the inquiry, relevant face-to-face activities take place (in meetings, workshops, seminars, etc.). Likewise, multiple publications – apart from the survey’s main reports – are generated and have a worldwide flow. All these activities involve a great variety of social worlds – public and private research centres, experts, OECD professionals, policy makers, bureaucrats and technicians from many countries – and multiple kinds of knowledge, interests and perspectives. The program is, from this point of view, a complex of activities, objects and actors that generates diverse resources for social action in various social spaces. (Carvalho, 2012, p. 173)

When we analyse the design and the implementation process of PISA we need to consider the “expertise monopoly” produced by the program. There are, in private and public organisations, a group of 10-20 experts from several OECD fields that participate in different ways in coordination (surveys, exchanges, publications). In this coordination process these experts mobilize, also, several actors of PISA implementation and internal and external agencies (Carvalho, 2012).

Felouzis and Charmillot (2012) point out that the analysis and reception process of PISA data is the result of the appropriation model of each participant country, and is also influenced by the state of public statistics of each country. The researchers assert that countries such as United Kingdom or France where statistics in educational field are very developed do not respond with concrete actions to PISA results. On the contrary, countries where PISA is the only evaluation tool, the program assumes the role of guidance.

Following Felouzis and Charmillot (2012) classification, and considering the institutions and agencies (in addition to INEP) that produce educational statistical data in Brazil, I guess that is possible collocate Brazil in an hypothetical mapping of educational data production on the border between countries with a strong statistical tradition and those who use OECD data as reference. This is one of the reasons it is important to analyse Brazil as a case study of PISA program. Thus, data collected through the

interviews at the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [National Institute for Educational Studies and Research] (INEP) with researchers in charge of PISA for 2012 and 2015 edition give us the possibility to understand the impact of the “PISA model” on design and implementation of standardised assessment at national level. ³

When we analyse the influence of PISA in Southern-American countries we also need to consider other factors that shape this process. Firstly, Southern- American countries that participate to PISA have a very unequal distribution of economic and social resources. Despite very significant changes, these elements remain important factors of educational inequalities for those contexts (Rivas, 2015).

These promising trends cannot overlook large social and education debts in the countries in the region. The increase in financing and education rights was a trend that ran parallel to the structural continuity of unequal societies and was not enough to re-vert large needs at schools, especially in rural areas in the poorest countries. (Rivas, 2015, p. 8)

One of the major problems in Brazil educational system (as in other Southern-American countries) is the access to compulsory education for a large population of school-age children. The question of representation and of pupils in Brazil scholar system is very important to analyse the state of art of this country. Other issues that are specific of Brazil and Southern-American countries will be then presented through our data.

THE RESEARCH

It is very important to describe the political context of research that had an impact on its realisation. The research was realised during March and August 2016 when Impeachment of former president Dilma Rousseff was happening in parallel with my arrival to Brazil. This element has a strong impact on political-institutional system of the country that produced changes of governance, therefore on INEP as well. These facts created significant difficulty in establishing contact with the organisation and the conduct of interviews with the PISA team. Due to the nature of the topic, and to respect the anonymity of interviewed researchers, their identity or role are made anonymous. I meet 8 researchers for the two editions considered (PISA 2012 and PISA 2015)⁴. The PISA team at INEP is small (introduce number of members), the Institution externalise a big part of assessment administration. The history life cycle of PISA data in Brazil, for the two editions studied, was influenced by a lot of changes within the research team. These changes had, also an impact on organisation and administration of test.

For each edition of PISA, we can distinguish two parts of the program: the centralized part managed by the PISA consortium, and the national part that is managed by a local

³ Furthermore, Brazil was the only Southern-American country that has participated in PISA from the beginning. Since 2013 Brazil has been member of the governing board of PISA (PGB) and its representatives have occupied a vice chair position.

⁴ From this point on, we refer to interviewees with using an int# and a number from 1 to 8. All the excerpts of the interviews were translated by the author from the original text in Brazilian Portuguese.



research group and supervised by consortium. In this process other actors participate in PISA. In Brazilian case for each edition that we studied, the administration of the test in the school was on the charge of private companies. The scheme in figure 1 summarise the production of PISA data and in particular the transition from central level to national level of the program.

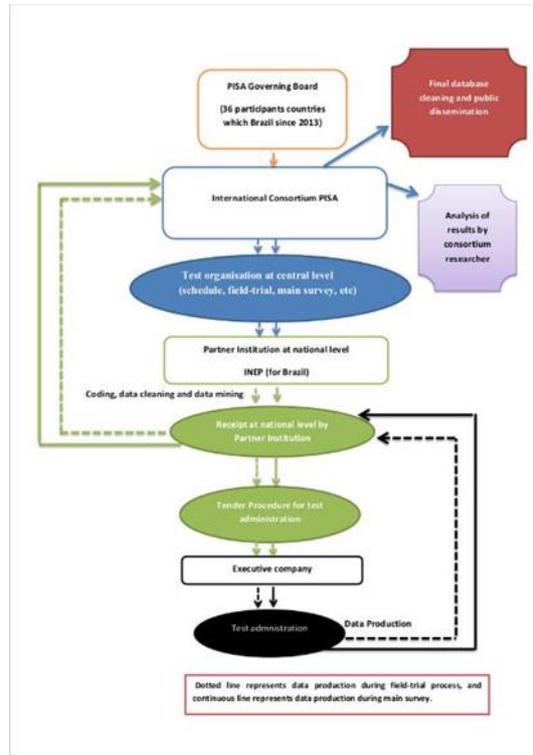


Figure 1. The cycle life of PISA data production.

FROM THE CENTRAL TO NATIONAL LEVEL

Based on the technical report and our data, we could notice that the design of test is managed at a central level by PISA consortium. The first step of the program is the experts' meeting at the central level in order to decide which items are kept from precedent edition, and which new items will be tested for the field-trial process. In each edition, PISA assessment focuses on literacy, numeracy or sciences. According to the OECD, the choice to maintain a stable corpus of items for each edition of assessment allows to compare pupils' performances with a diachronic approach (Le Donné, 2015). It is important to highlight that PISA data are not designed as longitudinal tools. The population assessed changes with each edition, consequently in order to maintain a statistic rigour it is not possible apply econometric duration models or develop analysis in a longitudinal approach on PISA database.



In this part of the process, some participant countries can propose new items to improve the assessment. In the Brazilian case, despite the fact that the country participates in the assessment since the beginning, it had the opportunity to propose some items just for 2018 edition. That happened for several reasons, but it is important to highlight two in particular: 1) the entrance in 2013 of Brazil in the governing board of PISA, that positioned Brazil in a decision-making place; 2). As has been presented above, the several changes of management within the team, with the consequence that INEP researchers have not been able to participate. The interviewee#2 describes us that he was not able to participate in this first part of the assessment, and contribute to the choices made:

Int #2: The Inep was in a heavy institutional crisis within general management because of a leak regarding a national test. PISA was at drift after 8 months of stalemate...they call me...to try...to implement the program, everything was done within a short timeframe, I worked a lot to respect the schedule, the implementation of field-trial in September... Anything was ready, all tasks to realise, the sampling were blocked because of an institutional crisis during which several managers who succeeded one another and also three presidents of Inep followed one another...during my three years in the program.

After the first stage the national team started to design the proposition of sampling and they received the first draft of test to translate. Translation is made from French and English test in the official language of the country.

THE SAMPLING STAGE

The sampling design is a very important part of the life cycle of data, because the choices of stratification variables determine the sample size, and define the kind of information we can obtain of it. Following the size of the country and the size of sample, the implementation process of PISA assessment become more complex due to application standards, imposed by OECD, to achieve. The Sample of Brazil is one of the biggest among the participant countries.

In 2012 editions in Brazil more of 20.000 pupils were assessed, and the final sample was made by 19.204 pupils. In 2015 more of 24.000 pupils were assessed and the final sample was made by 23.141 pupils. In 2012 Brazil (a small sample of other participant countries) during the main survey realised for a subsample of 5.506 a computer-based assessment (cba). This was a trial in anticipation of cba assessment implementation in

2015 PISA edition. In 2015, 53 countries out of 65 administered a (cba)⁵ test, and Brazil was one of them⁶.

The 2012 edition of PISA in Brazil has experienced interruptions of implementation process during 8 months until the new team take charge of the program at national level. In 2010 at the arrival of new team, the calendar of the assessment process had not been observed. The sampling and field-trial stages have been held trying to catch up with the schedule. The Brazilian sampling for the two studied editions was designed using two step method of stratification (OECD, 2014, 2016a, part 4).

Table 1
Stratification variables

PISA edition	Method	Explicit stratification variables	Implicit Stratification variable
2012	2 stages	State (27); Maintenance (3); Certainty Selections	Administration (3); DHI Quintiles (6); ISCED level (4); Urbanicity (2)
2015	2 stages	State (27) Modal grade (2); Certainty selections	Funding (5); HDI quintiles (5); ISCED level (3); Capital/Interior (2); Urbanization (2)

Source : OECD, 2014, 2016a.

For 2012 edition they choose 81 explicit stratification variables⁷, and 55 for 2015 edition.

We can analyse the sampling design following the keys, technical and political, as our interviewees described. Since the first edition of the program were excluded from the sample: Indigenous schools or all schools whose first language was not Portuguese; as international schools, or “quilombola school”⁸; North-east rural school on account of logistic implementations problems of test administration. Furthermore, in some case these schools have one multilevel-grade class, that do not allow the certitude of preparation of pupils (MEC/INEP, 2013).

5 In 2012, 35 pupils passed the paper test, if the school administrated also the cba test 18 of the 35 passed both of the assessments.

6 In 2015, 42 pupils for school participated to the assessment. The administration of cba test has been done by logging on offline platform based on a flash drive. For school questionnaire, the principals had to respond to online survey by logging on specific platform (OECD, 2016 a). A paper test was designed for 12 participant countries (Algeria, Argentina (Ciudad Autonoma of Buenos Aires), FYROM, Georgia, Indonesia, Jordan, Kosovo, Lebanon, Moldavia, Puerto Rico(USA), Romania, Trinidad and Tobago).

7 The comprehensive national list of all eligible schools is called the school sampling frame. Prior to sampling, schools in the sampling frame can be assigned to a predetermined number of explicit strata (mutually exclusive groups of schools which together cover the whole school sampling frame) and/or implicit strata (variables for sorting schools in the explicit strata, or the whole school frame if no explicit strata are used). If explicit strata are used, the school sample is allocated over the explicit strata in proportion to the PISA students in each stratum. A minimum of 150 schools will be selected in each country, with the requirements of national options often requiring a somewhat larger sample. Note that the minimum of 150 schools is selected with the expectation that there will be at least 150 participating schools, once field exclusions, ineligibility and nonresponse are accounted for. As the schools are sampled, replacement schools are simultaneously identified, should they be needed to replace eligible, non-excluded and non-participating sampled schools. (OECD: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA2012MS-SamplingGuidelines-.pdf>)

8 Quilombola school is a school situated in a Quilombo, where first language is not Portuguese. Quilombo is a In Brazil a remote settlement originally founded as a refuge by fugitive slaves or their descendants. The Brazilian Constitution of 1988 for the first time recognized the right of descendants of slave-era quilombos to receive lands from the state (Art. 68).



For 2012 edition, after the administration of the PISA test, the INEP chose to drop out of sample two others category⁹: All rural settlement school of the country; Pupils of 7th grade of education, due to scholar system reform implemented in 2006 with federal law 11.274. This reform changes the age start of compulsory education in Brazil from 7 years old to 6 years old. Consequently, compulsory school in Brazil provides for 9 education years.

The exclusion of rural pupils was justified as a willingness of more rigour to achieve the OECD standard (because since the beginning any north-rural schools were assessed, they chose to exclude all the other rural settlement school). This procedure demanded a political intervention from INEP to PISA governing board:

int #1: Concerning the sample the problem is (with is growth) ...is error growth, error rise with rate of pupils who are represented...and also school strike. These two things were a problem...but they understood (reference to OECD), and they accepted.

MV: Why did they accept? I would like to know if at political level there were problems between OECD and Brazil (INEP), the sample issue, did it create any difficulties?

Int #1 : About that Int#2.....knows very well diary problems, all decisions that we had to take and the impact that produced, as the exclusion of rural school pupils, before we administered the test to rural school pupils, but we decided to exclude all rural school pupils due to problem access in these places, the complexity of the process.....For that we had to write a technical note, everything passed by political sphere.

We can note how technical sphere of statistics and political world is nowadays crucial in data production. Brazilian case shows that these elements influence each other; on one hand politics is at service of statistics to INEP sample change is accepted by OECD, and on the other hand, the INEP establishment, according to interviewee #2, obtained validation by OECD. In this case, it seems that statistic is at service of politics. In this part, we find all the elements related to governmentality process described by Foucault (2004).

AGE TOPIC

For Southern-American countries the age issue is important. In the sample design the way we consider age of pupils has an impact on the quality of data as shown by Prais (2003) or Klein (2011), who produce work with a focus on Brazil context. Rubem Klein explores the comparability issue of South American educational systems and Western educational systems. In this article, he analyses how the use of age as continuous or discrete variable has an impact on pupils' performances. He studies the results of three Northern countries (USA, Mexico, and Luxembourg) and those of three South-American countries (Chili, Argentine, Brazil). He shows that during three different editions and in

⁹ For these changes on final Brazil sample INEP presented a technical note to PISA consortium that was accepted in one of consortium meeting in 2013. During our interview we had the possibility to have access a copy of this document, which is part of our data.

the countries the definition of scholar age changes. The month and the year of pupil determine in which grade he should be enrolled. According to Klein the change of month of the test administration, and consequently, the change of definition of pupils' age, has an impact on definition of population evaluated and on their performances. The assessment bias would happen, as reported by Klein, due to school age used as reference, but also as a result of the period during which the administration test happens. In his article, he explains how three of studied countries have been positive developments between 2000 and 2009 (specifically Luxembourg, Chili, and Brazil) they had changed during these three editions the date of test administration and the way to define age of pupils (Klein, 2011). In line with Klein, the solution will be to select 15 years old pupils and assess them after an identical number of month teachings, depending on the beginning of school year for each participant country.

Table 2
The Administration test period PISA 2000-2015 in Brazil

Month and age of the test administration	Eligible Pupils
October 2000	Born from 1st July 1984 and 30th of June 1985 enrolled 7th grade/8th years of compulsory school.
August 2003	Born from 1st May 1987 and 30th of April 1988 enrolled 7th grade/8th years of compulsory school.
August 2006	Born from 1st May 1990 and 30th of April 1991 enrolled 7th grade/8th years of compulsory school.
May 2009	Born from 1st January 1993 and 31th of December 1993 enrolled 7th grade/8th years of compulsory school.
May 2012	Born from 1st January 1996 and 31th of December 1996 enrolled 7th grade/8th years of compulsory school.
May 2015	Born from 1st January 1999 and 31th of December 1999 enrolled 7th grade of compulsory school.

Source: MEC/INEP, 2016.

During the interviews, Klein's (2011) article was mentioned by interviewee #1 and interviewee #2. The first used this analysis to support the technical choices made by INEP regarding the sample. The second has made reservation regarding the analysis proposed by Klein (2011). We found references to this article also in the Brazilian national report of PISA2015, to support the choices made by INEP team on sampling process.

At this stage, we find a harmonisation process of Brazilian educational system in line with Western educational systems that bring the years of compulsory education to nine. These changes happened in 2006¹⁰, and we started to see the effects on 2012 PISA edition, that corresponds to a very particular moment of Brazilian history in PISA. In

¹⁰ Law 11.274/2006.



October 2013 Brazil became the 35th full member of PISA governing board. Since this moment, the position of the country in the program changes. Its role grows within the PISA. Brazil had the opportunity to present national issues at PISA Governing board.

The 2015 Brazilian sample was designed following the 2012 model. In line with OECD, for this assessment, INEP excluded from their studied population these categories: indigenous schools, North-East rural schools, schools placed in rural settlement, quilombolas schools, and schools situated in sustainable protected area. INEP declares that the rate of excluded schools respects the OECD standard. In 2015, 6431 schools were excluded from the sample, an estimated rate of 2,2% calculated on Censo¹¹ escolar 2013 (MEC/INEP, 2016).

After this stage, if the sampling plan is accepted by the OECD consortium, countries begin the organisation of field trial and the translation of the test. The field trial is important to verify the good fit of sample design, and also to identify the dodgy¹² items to drop out of the test.

In this phase INEP, for both editions studied, produces a tender procedure for the translation of the test, and the administration of trial field and main survey. That creates a market where external actors participate in data collection. In the 2012 edition, the tender procedure generates bureaucratic problems:

Int #2

Until field trial stage these are... these are the steps...translation of assessment tools, tools assembly, sampling of the field trial, organising the database, cleaning and codification the database, and all these steps are still part of the field trial stage...Until the moment we send the database, we finished the work and we started to work on PISA2009 results, that were not exploited by INEP, therefore we were able to write a research report in this period, and we prepared the adaptation for the main survey, then the new tasks for the main survey sampling design.....there were all the items that were administrated, we needed to translate and adapt some linguistic terms, some elements that were not accurate, and the consortium sent us adjustments for the main survey administration....We outsourced with four contracts with private companies for the field trial as the main survey we realised the administration process in a rush.....For the field trial I knew about the delay, for main survey I did not expect to be so late....in August I sent the plans to be validated, and to implement the bids for the administration test, bid is a process that stipulates transparent contracts...what happened is that the process... I started in August has delayed with a back and forth of documents....when February came after six or seven months... Then we did manage the test administration of PISA2012 with delay, we had the whole month of May to administer the test and I think we realised the test administration only during the last two weeks, we had specific characteristics related to Brazilian context that do not exist outside the country....That they (OECD) do not

¹¹ Censo Escolar is a collection of statistical-educational data at national level. In this survey, we found information regarding: mainstream education (from primary to the end of secondary school), Educação Especial [special needs education], EJA - Educação Jovens Adultos [Education for young adults].

¹² If a source element had been altered by the Consortium, or if it was “dodgy”, it worked in an unexpected way during the Field Trial at national or international level, the National Centre was required to provide the Main Survey adaptation. All flagged items are considered to be dodgy items either nationally if a problem occurs only in a particular country, or internationally if the same problem occurs in many countries (in more than 50% of cases).

understand....so during the test administration, for instance, we had a lot of teachers strikes, so a lot of things have been impacted, for example, to draft the list of participant pupils. Some schools were on strike or closed...so they did not deliver class since the end of previous scholar year.

The translation and adjustment of the tests from the English or French original tool to national language (in our case in Portuguese) is a very important moment that has an impact on pupils' performances. Several studies have drawn attention to the cultural and linguistic bias produced by translation process (El Masri, Baird & Graesser, 2016; Prais, 2003; Robin, 2002). For these reasons, in this stage, national team have to confront the consortium in order to design an assessment tool adapted to the local context. For the 2015 editions the int#7 describes the adjustment difficulties that INEP team faced. Some items presented bias related to their significance in Portuguese (Prais, 2003; Robin, 2002). To succeed in changing the question the INEP operated a negotiation at technical and political level.

Int #7: there was some items that had translation problems, science items specifically, I talk about science item.....I remember of an item that had name of animals which did not have meanings.....which was mistranslated....and they (OECD) accepted our suggestion, we had a openness to send back (to the consortium) the items and ask for a change.

About this issue, interviewee#7 asserts that OECD consortium was more open to accept changes on open-ended items. That was a result of negotiation of several Lusophone participant countries (as Portugal) that had commitment to change the biased items. The int#7 followed a cycle of training organised by the PISA program (these courses happened concurrently the field trial and the main survey), in these occasions researchers of national teams had the possibility to meet and exchange experiences of PISA implementation process. During these meetings, the Lusophone countries have been successful in convincing the OECD consortium to accept changes on the Portuguese test.

THE ADMINISTRATION STAGE

In this part of the cycle of PISA data production new actors play a role in the process. In Brazilian case for both of editions private executing companies, took charge of the test administration, for field trial and main survey stages. In 2012 two different companies administered the test (one for the field trial, and one for the main survey). In 2015 one executing company managed both of the stages. Considering the size and the geographic structure of Brazil, the administration stage can be a difficult process. In addition, the sample size can be producing bias during the administration stage that has an impact also on the quality of the PISA data.



Int#2: Another thing I fixed and that bothered me was that in one school the assessment was administered below a tree...this was the most critical point...This expansion of sample made in Brazil plays against Brazil performances, because you do not have a lot of control. You are not able to bring the school reality to know if you could administer the test, reach the school, you talk about the PISA relevance, in 2015 we got improve some aspects, I left a folder for the new team with indications.

Our data show that there exists a specificity of Brazilian educational system which influenced both of the considered editions: the teachers or students strike. This element has a high impact on the test administration due to one of standards imposed by OECD, i.e. the obligation for participant pupils to have had at least six weeks of regular class upon test participation.

Int#2: You have Brazilian specificities that do not exist out of the country, they (OECD) do not understand,...so during the test administration, for example, in Brazil we have a lot of teachers strikes, and a lot of things that have an impact on (the process)...for example, to collect the participant pupils list....they (the school) did not give lesson since the previous school year...ok you obtained the lists and finally you can administer the assessment...in other schools you find others situations...in the next school the strike was starting during the administration period....so you have a lot of difficultiesin PISA you have a rule, the pupil needs to have had 6 weeks of lesson to participate in the assessment ...so you are not able to administer the test because just the 30% or 40% (of school) had given classes....because the school year started in March, and then two weeks of vacation, and the strike.....so we do not have six weeks....the other school is striking, the teachers invite the pupils to participate, but the pupils were not attending the lessons.....so these standards are very good on paper, but when you struggle with Brazil reality, it is another situations.

In 2015 school strikes impacted again the progress of the edition, but in this case even more importantly. For one of Brazilian states INEP registered a sample representation problem because schools were often closed during the administration of the PISA test. When I delivered my interviews the results for PISA2015 were not yet released, consequently INEP researchers were not able to produce analysis about the influence of the strike on survey.

Int #6: During the administration process I tried to pay attention on school participation, if there were on strike and there were closed, if it was necessary exclude a school and replace it..... because a school with a participation rate below 25% of population was not considered in the final analysis.....I tried to make this analysis during the test administration but since the process was realised in the rush, sometimes the executing company did not give us forthwith information....I just saw rapidly with the idea to realise analysis in a second time, but it was difficult because at any time (the school status) could

change regarding participation, so started, but as I saw that it was not good feedback, I have left it to the end...I waited to see how many schools registered a good participation rate, and as I so it was acceptable...We need to hope that it did not have an influence, and according to international consortium (the participation) was sufficient, in this way we did manage the survey.

According to interviewee #6 the strike issue influenced the test administration, he decided to analyse the rate of school participation or other elements that have produced a bias on data. This was a strategy adopted by INEP throughout the program. The int#6 announced during the interview that 30.000 pupils and 964 schools participated in PISA assessment. Nowadays we know that PISA database for Brazil is composed of 23.141 cases for a number of 841 schools.

The introduction of computer-based assessment added logistical problems for both of considered editions. In 2012 INEP faced of problems related to the incompatibility of operational system used for cba test, the lack or insufficiency of laptops in several participant schools. To overcome these issues in PISA2015 INEP decided to rent laptops (distributed to all participant school in the country). Despite that, INEP faced the difficulty of access to schools, and the assault risk.¹³

The administration stage is a delicate process. The outsourcing of the process creates an ulterior level of governance in data production. We define this stage a sort of “*black box*” where INEP does not have all the control of all the process and that can produce bias on data (fig 1).

After the administration process test are graded by professors trained and controlled directly by the INEP team. We find new actors that participate in data production; also, we register a new level of “*uncertainty*” and “*discretion*” of the process.

Int#2:Another problem is represented by codification....So PISA for the codification process has a book of 300 pages....if a pupil responds “I do not know, but maybe it can be that”....when you need to note this item you will find an example of another country that already has noted it, it asked(the country) to OECD consortium and consortium already did an answer...So anything you do, any point you give you do not do that with discretion, you have standards and rules, you have the rules if this answer is good, partially good or false...you give 0 point, 1 point or 2 points....more or less does not exist....you codify the pupil answer....you have all the historical....in a case of doubt you need to consult the international consortium...If you cannot solve with answers codified on the book by other countries, moreover our codification process happens after the other countries, you have almost all the answers ready.....for this pupils you give 2 points,....this is 21 code, code 22 for this question....and there was people that had work in PISA that said “look in case of doubt the merit is to the pupil”...so in this way the codification was realised until 2009, was realised in a way does not follow all the PISA rules....so in a case of doubt the point is for the pupil, because if you give the point for the pupil then the point is for Brazil....I

13 In this paper we show the process of PISA data production, other works analysing the effect of digital divide and pupils' performances (Jerrim, 2016; Komatsu & Rappleye, 2017), and the effect of cba tools on the assessment.



made a lot of correction in this direction...PISA said...look for these booklets you need to codify four times, because you will know if this booklets....you will take the proof-reader errors of this booklet, if you disseminate that on all the sample...So here you correct the first time, the second time, and if you have a disparity you give one(point)....so there were things do not follow the international psychometrics standards imposed by PISA.

After the correction, and the creation of a national database, these data are sent at central level of OECD. The consortium collects the entire national database, it makes the database cleaning, including a second check on dodgy items, and starts the analysis.

Generally, in this moment at national level, research team starts the work for the next edition of the assessment. OECD produces the main analysis on the final database, and usually it releases in the August of the successive year of assessment realisation the database for the national research team. In December of the successive year of PISA realisation the database and the analysis are publicly released.

In addition to the OECD comparison, analysis and ranking, each participant country realises a national report and develops its own analysis model. From the interviews, arises a distance from the research interests of OECD and those of Brazil as a country. What we are facing here is a process of *"misalignment"*, as Carvalho describes (2012), between the analysis produced by OECD and those developed in Brazil. We have on one part the question of *"immigration"*, a phenomenon that impacts (until now) the Western educational system, but which has no impact on the Brazilian; and secondly the dimension of *"pupils' exclusion"* that is barely present in OECD analysis.

Int#2: There is an international debate about that (the pupils' exclusion), for example in the Vietnam case. Vietnam is positioned among the top first 15th countries, and from 11th countries in math, when you look at the Vietnam sample, you have 40% of pupils at school and 60% out of school. So when OECD places Vietnam on top of the ranking, you are placing a country with high levels of pupils exclusion from school on the top...Shanghai is an example as well (on pupils exclusion), where there is a debate made by an American professor named Tom Loveless¹⁴: he takes the numbers of Shanghai population, (which are more or less those of Portugal population), but the number of students enrolled at school is higher than Shanghai...he starts (the American professor) his analysis by describing how Shanghai excludes pupils from their educational system, while OECD places them on top. I say that (my position is that), considering that Brazil's performances worsenwe have a rate of pupils out of school as well, but when in Vietnam's case that advantages it, same as in the Shanghai case...they (OECD) do not discuss the sample issue (on its measurements), it is only an annex in the technical report....so this is a shame....that you do not develop a debate on thatas these issues exist....they influence the results.... when you're placing them (the Vietnam and Shanghai's case) as an educational model...I am not saying that without OECD standards the performance of Vietnam changes...Vietnam will always

14 <https://www.brookings.edu/research/lessons-from-the-pisa-shanghai-controversy/>

have a better performance than Brazil...because as Brazil also excludes pupils...and you need to consider also the representation issue in the OECD analysis...They (OECD) do not apply that, and is not for lack of attention.....they do not do that because (for them) it is not an issue that should be raised...but I think it should.

Analysing the PISA report, we note that the representative issue is mentioned only in the 2012 analysis. In this report, it is underlined the element that in most of participant countries the number of out-school children is low (OECD, 2013, Volume II, p. 53; OECD, 2016b, Volume I, p. 44). For this reason, this variable is not included in estimation model regarding performances. This factor has had an impact on few countries:

In most countries and economies that participate in PISA, the proportion of 15-year-olds who are not enrolled in school is very small; thus, including proxy results for them would have limited impact on an education system's mean performance. For example, one could assume that students outside the education system would score at the lowest level of performance identified in PISA (the lower end of Level 1 in the mathematics performance scale, or 358 score points) and weight these students by their proportion in the population of 15-year-olds. As Table II.2.12 shows, most countries would show no or very small changes in average performance after taking into account the performance of those outside the school system. Of the six countries and economies where the changes in performance are largest (more than 15 score points; Hong Kong-China, Macao-China, Mexico, Shanghai-China, Turkey and Viet Nam), only Viet Nam would drop a significant number of places in its relative rank (up to 24 places in the ranking, followed by Macao-China, with a loss of up to 10 places). (OECD, 2013, Volume II, p. 53; OECD, 2016b, Volume I, p. 44)

It is important to highlight that Shanghai is one of the countries with the best performances and the not consideration of the inclusive variable improves the average score of 24 points. We consider that this is as an important issue, therefore is necessary to debate and analyse this in a public space at an international level. Tom Loveless (2014) analyses this controversy describing "*the hukuo*"¹⁵ phenomenon and the impact on inequality of access to education. According to Loveless the impact of *hukou* on the 15-year-old population in Shanghai is easily seen in PISA performances.

As on Carvalho (2012) and Normand (2015) studies, PISA is a vector to design and disseminate new sets of tools for knowledge production. Our interviews show an example of this phenomenon. In 2016 INEP started a project titled "A Hora do PISA"¹⁶ [PISA TIME] that was an interactive platform where teachers and pupils could find instruments and tests to train on PISA assessment. That creates:

15 The Chinese hukou system is unique in the world. Started by Mao Zedong in 1958 as a tool for controlling internal migration from rural to urban areas, hukou is a household registration system that restricts rural migrants' access to urban social services, including education.

16 A hora do PISA [Pisa Time] was a pedagogical platform designed for teachers, to be familiar with PISA items and the idea of competences, and students to train PISA test.



- New pedagogic tools that improve teacher's instruments and allow familiarising with other kinds of assessment;
- The production offers a knowledge space to establish strategies to pass the assessment, in other words the program privileges learning for success more than learning for acquiring competences and knowledge.

What we find here is also a translation of the assessment nature. The program becomes a "*subject*" of the educational system debate and a goal to be achieved. We can see how the data translates from an "instrument" to a "subject" on educational process.

CONCLUSIONS

This reconstruction shows some of the social, cultural and political aspects of a standardised statistic process. We have several levels of governance in the process, with different public and private actors.

Using a Foucauldian paradigm, we can identify, as Morgan (2011) describes three level of relationship between PISA and the participant countries: a relation aimed at developing technical competences, relationship of communication, and relationship of power. This relationship changes among the participant countries. In Brazilian case, we find traces of the relationship in developing technical competences (the introduction within the INEP team the new assessment approach), our interviewees assert that their experiences in PISA training and workshop had improved their knowledge and skills in a very good way. We registered also a link between politics and statistics in Brazilian case that has an impact on PISA implementation.

Our data show that there exists a distance between Southern-American countries and OECD stakes in educational field. We consider this as a result of the "*reference model*" used by the OECD to design, implemented the assessment and analysed the results of it.

The program is settled on the "*Western educational system*" and we found this at the methodological and analytical level. At the methodological level, for example the variables chosen for the sample stratification do not include a lot of the educational reality, as in the Brazilian case. When we use the Brazilian PISA data, we describe mainly the "*Brazilian pupils of urban centre*". If we do not have the knowledge of the Brazilian context, we can produce biased analysis, or represent only a part of the pupil population as a generalisation. The PISA standards that regulate the assessment process do not consider the local problems that can have an impact on data production. As we show in the Brazilian case, the school strikes have affected the two analysed editions. The size of the country, and access difficulties of several regions of it, also produced logistical difficulties for the implantation of the assessment.

Another element is represented by the period when the test is administrated. The choice of administration produces a lot of differences between pupils from Western countries and Southern-American pupils.



An official letter¹⁷ sent from the representative of educational Ministry of MERCOSUR¹⁸ countries to PISA deputy director Andreas Schleicher is an example of this matter. In this letter, the MERCOSUR members focus on four issues that influence the assessment process in their countries.

The first element was related to the gap in the school path of pupils and their age. Southern-American educational systems have differences based on school tracks. What they propose is a separate analysis between: population of 15-year-old pupils enrolled in their “*theoretical graduation-age*” and population of 15-year-old pupils that have a repetition background. According to MERCOSUR members, this differentiation allows the collection of more information about their educational systems, and limits the differences with countries where the educational system is organised on a common track in compulsory grade. The issue of age also emerged in the interviews as related to sampling process. Secondly, MERCOSUR members do not agree with OECD and PISA analysts about showing their results based on ranking and countries comparison. They suggest developing another way of focusing on regional issues, in order to give more importance to the socio-economic and cultural context. We need to find dissemination approach not based on the relative position of the countries and that considers the structural differences of the countries. Thirdly, they proposed to include in PISA items that better represent social-cultural context of MERCOSUR countries who participate in PISA. Fourthly, in order to facilitate digital assessment in countries where digital divide in school is a real issue they suggest using free software for delivering the assessment. Our data show that other issues related to statistics, policy and politics can be important in the production cycle of PISA data in Brazil.

In this paper, we find the “*misalignment*” illustrated by Carvalho (2012) that need to be developed as an issue in international large assessment. That debate is necessary to design data that consider all these contextual factors. Furthermore, we consider as important a “*database ethnography*” based on historical and social analysis of educational data design, in order to produce secondary analyses that consider the nature and quality of it. Considering all the elements presented, to continue and improve this debate, we are presented with several questions: How can Southern-American Countries, such as Brazil, play the assessment game when the rules are not adapted to them? Is it possible to use “*a reference model*” in design of data, settled not only in Western educational systems? How can we make secondary analyses which consider contextual factors that influence data design, using a mindful approach?

REFERENCES

BOTTANI, N., & VRIGNAUD, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. Rapport pour l'haute Conseil de l'évaluation de l'école. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

¹⁷ We had the possibility to access a copy of this letter that is part of collected data.

¹⁸ Mercosur is an economic and political bloc comprising Argentina, Brazil, Paraguay, Uruguay, and Venezuela. Mercosur was created in 1991 when Argentina, Brazil, Paraguay, and Uruguay signed the [Treaty of Asuncion](#), an accord calling for the “free movement of goods, services, and factors of production between countries.” Mercosur’s one-year suspension of Paraguay in 2012 and indefinite suspension of Venezuela in 2016 for violating its rules on democracy have revealed fractures within the group.



- CARVALHO, L. M. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172-188. doi: 10.2304/eerj.2012.11.2.172
- DAVIES, H. T. O., NUTLEY, S. M., & SMITH, P. C. (2000). *What works?: evidence-based policy and practice in public services*. Bristol: Policy Press. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9302.00144>
- DESROSIERES, A. (2014). *Prouver et Gouverner*. Paris : La Découverte.
- EL MASRI Y. H., BAIRD J., & GRAESSER A. (2016). Language effects in international testing: the case of PISA 2006 science items, *Assessment. Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 427-455. doi: 10.1080/0969594X.2016.121832
- FELOUZIS, G., & CHARMILLOT S. (2012). *Les Enquêtes PISA*. Paris : Puf.
- FOUCAULT, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris : Seuil.
- GRANOVETTER, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. doi: <https://doi.org/10.1086/225469>
- GRENET, J. (2008, February 8). *PISA : une enquête bancale? . La vie des idées*. Retrieved from <http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>
- HEAD, B. W. (2008). Three lenses of evidence-based policy. *Australian Journal of Public Administration*, 67(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2007.00564.x>
- JERRIM, J. (2016). *PISA 2012: How do results for the paper and computer tests compare? Department of Quantitative Social Science Working Paper No. 16-02*, February 2016, (16), 1-38.
- KLEIN, R. (2011). Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 19(73), 717-768. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500002>
- KOMATSU, H., & RAPPLEYE, J. (2017). Did the shift to computer-based testing in PISA 2015 affect reading scores? A View from East Asia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1309864>
- LASCOUMES, P. (2004). Présentation - La gouvernementalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir. *Le Portique, Revue de Philosophie et de Sciences Humaines*, 14(13-14), 1-15. doi: <https://doi.org/https://leportique.revues.org/625>
- LE DONNE, N. (2015). *Inégalités sociales de compétences (scolaires) et organisation du système éducatif. Études comparées à partir des enquêtes PISA de 2000 à 2009*. (Unpublished doctoral dissertation). Science Po, Paris, France.
- LINDBLAD, S., PETTERSSON, D., & POPKEWITZ, T. S. (2015). *International Comparison of School Results. A systematic review of a research on large scale assessments in education*. Stockholm: Swedish Research Council. doi: 10.13140/RG.2.2.23176.01286

- LOVELESS, T. (2014). *How well are American students learning. With the section on the PISA-Shanghai controversy, Homework and common core*. Washington, DC: Brookings Institution—Brown Center. Retrieved from <http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2001/9/education/09education.pdf>
- MEC/INEP. (2013). *Relatório nacional PISA 2012: Resultados brasileiros*. Brasília. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264207486-11-de>
- MEC/INEP. (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Brasília. Retrieved from http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Puf.
- MORGAN, C. (2011). Constructing the OECD Programme for International Student Assessment. In M. Pereya (Ed.), *PISA under examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 47-59). Rotterdam: Sense Publisher. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-740-0_4
- NORMAND, R. (2015). L'enquête PISA : un objet-frontière des politiques éducatives. *Administration & Éducation*, 145(1), 121-126. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-1-page-121.htm>.
- NÓVOA, A., & YARIV-MASHAL, T. (2003). Comparative Research In Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 93(4), 423-438.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD Edition.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity Giving Every Student the Chance to Succeed Volume II*. Paris: OECD Edition.
- OECD (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Edition.
- OECD (2016a). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: OECD Edition.
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Edition.
- PETTERSSON, D. (2008). *International knowledge assessments: an element of national educational steering*. (Doctoral dissertation) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 120.
- PETTERSSON, D. (2014). Three Narratives: National Interpretations of PISA. *Knowledge Cultures*, 2(4), 172-191.
- POLANYI, K. (1977). The Economy Embedded in Society. In K. Polany (Ed.), *The Livelihood of Man* (pp. 47-56). New York: Academic Press.



- PRAIS, S. J. (2003). Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29(2), 139-163. doi: <https://doi.org/10.1080/0305498032000080657>
- RIVAS, A. (2015). *Latin America after PISA: Lessons Learned about Education in Seven Countries*. Buenos Aires: CIPPEC.
- ROBIN, I. (2002). L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans: Trois biais culturels en question. *VEI Enjeux*, 129(1), 65-91.
- SCHÜTZ, A. (1976). Tiresias, or our knowledge of future events. In A. SCHÜTZ (Ed.), *Tiresias, or our knowledge of future events* (pp. 277-293). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- SCHWARTZMAN, S. (2013). Uses and abuses of education assessment in Brazil. *Prospects*, 43(3), 269-288. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9275-9>
- SCOTT, C. (2005, January). Measuring Up to the Measurement Problem The role of statistics. *Evidence-based policy-making*, London School of Economics. Research in Economics, United Kingdom. Retrieved from <https://www.paris21.org/sites/default/files/MUMPS-full.pdf>
- SEGONE, M., & PRON, N. (2008). *Bridging the gap. The role of Monitoring & Evaluation in Evidence-based policy making*. UNICEF.
- STRASSHEIM, H., & KETTUNEN, P. (2014). When does evidence-based policy turn into policy-based evidence configurations, contexts and mechanisms. *Evidence and Policy*, 10(2), 259-277. doi: <https://doi.org/10.1332/174426514X13990433991320>
- TURNER, R., & ADAMS, R. J. (2007). The Programme for International Student Assessment: An Overview. *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 237-248.

*

Received: September 25, 2018

Final version received: October 22, 2018

Accepted: October 25, 2018

Published online: October 31, 2018



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PERFIS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

MARTA MATEUS ALMEIDA

mialmeida@ie.ulisboa.pt | Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

O artigo resulta de um estudo em extensão, etapa subsequente a uma primeira incursão de natureza qualitativa, integrando-se de forma sequencial e complementar num estudo mais amplo, em que se procurou contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior. Atendendo, em particular, à dimensão docente do exercício profissional, e circunscrevendo-se aos docentes que atuam na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico, procurou-se associar as preocupações manifestadas e as conceções perfilhadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem a diferentes perfis de orientação pedagógica. Recorrendo à aplicação de questionários à população docente das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo foi possível agrupar os docentes em três grupos com diferentes traços de orientação pedagógica, tendo-se ainda concluído, que nenhuma das variáveis sociodemográficas analisadas interferiu per si na composição dos grupos.

PALAVRAS - CHAVE

desenvolvimento profissional; orientação pedagógica; docência no ensino superior; ensino superior.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, pp.53-75

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15275>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFILES OF PEDAGOGICAL GUIDANCE IN TEACHING IN HIGHER EDUCATION

MARTA MATEUS ALMEIDA

mialmeida@ie.ulisboa.pt | Universidade de Lisboa, Portugal

ABSTRACT

The article results from an extension study, a stage that follows a first qualitative study, and is integrated in a sequential and complementary way in a larger study, in which we tried to deepen the understanding of the professional development process of higher education teachers. Considering, in particular, the teaching dimension of the professional practice, and regarding teachers who work in the training of polytechnic higher education teachers, different profiles of pedagogical orientation have been linked both to the concerns expressed by teachers, as to their concepts about the teaching-learning process. By applying questionnaires to the teaching population of the Higher Education Schools of the Lisbon and Vale do Tejo region, it was possible to group the teachers into three groups with different traits of pedagogical orientation. We, also, conclude that none of the sociodemographic variables analyzed interfered per se in the groups' composition.

KEY WORDS

professional development; pedagogical guidance; teaching in higher education; higher education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.53-75

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15275>

Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior

Marta Mateus Almeida

INTRODUÇÃO

Os cânones que presidem à entrada e permanência dos docentes no ensino superior em Portugal são indiscutivelmente reveladores de elevados padrões de exigência. Com efeito, quer atentemos à preparação requerida no domínio disciplinar, quer atendamos aos requisitos no âmbito das atividades de produção e divulgação do conhecimento, vamos encontrar uma forte similitude quando comparados com os mais prestigiados sistemas de ensino superior estrangeiros.

Já no que concerne à preparação para o ensino, a observação do quadro normativo de acesso e de promoção na carreira revela a inexistência de requisitos formais relativamente à preparação específica para o ensino, ao contrário do que já vai acontecendo em outros países, como assinalam Gibbs e Coffey (2004).

O contraste que enunciámos entre exigências de preparação na área disciplinar objeto de ensino *versus* preparação pedagógica para o ensino, sugere uma “notável indiferença relativamente à formação para a docência” (Zabalza, 2004, p. 25), o que nos leva a questionar se estamos perante cenários de secundarização da atividade docente face a outras funções que caracterizam o exercício profissional no ensino superior, nomeadamente a componente de investigação, ou se nos encontramos perante uma desvalorização dos saberes de natureza pedagógica.

Em consequência da ausência de uma tradição de preparação especializada para o ensino, seja como requisito de acesso, seja inserida em dispositivos de promoção do desenvolvimento profissional, vimos assistindo a uma perpetuação da “naturalização” na atuação docente, enraizada em lógicas de aprendizagem artesanal, intuitivas e de mimetização.

Para além das inquietações acima referidas, deparamo-nos com um conhecimento ainda muito escasso sobre os processos de desenvolvimento profissional daqueles que exercem a sua atividade no ensino superior, contrariamente à prolixa literatura que vem sendo publicada sobre a mesma temática no que se refere a professores de outros níveis de ensino.

A relevância em aceder à compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior tem sido amplamente argumentada na literatura, assumindo-se que compreender estes processos é condição indispensável para melhorar a profissionalidade do professor e, naturalmente, as aprendizagens dos alunos (Brancato, 2003; Feixas, 2002, 2004; Ramsden, 2003; Trigwell, Postareffa, Katajavuoria & Lindblom-Ylänne, 2008; Zabalza, 2004).



Partindo, então, de uma interrogação mais genérica sobre quem são, o que fazem, o que pensam e como se desenvolvem profissionalmente os professores do ensino superior, atendendo, em particular, à dimensão docente do seu exercício profissional, o estudo desenhou-se em torno de uma abordagem mista, contemplando duas etapas sequenciais e complementares. A primeira etapa correspondeu a um estudo em profundidade, de cariz qualitativo. A segunda etapa, a que damos particular atenção neste texto, correspondeu à fase de extensão do estudo.

Mais especificamente, na etapa de que agora damos conta, recorreremos ao uso do questionário contruído para o efeito com base nos resultados obtidos na etapa anterior, tendo a sua aplicação sido circunscrita aos docentes que atuam na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico, abrangendo em particular a população docente das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo.

A aplicação do questionário teve como intuito situar os docentes em relação a diferentes perfis de orientação pedagógica conotados com níveis de desenvolvimento profissional mais ou menos avançados. A maior ou menor aproximação dos docentes a diferentes perfis de orientação pedagógica assentou em dois tipos de indicadores. Por um lado, atendeu-se às preocupações manifestadas pelos professores, por outro lado, analisaram-se as conceções perfilhadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Recorremos, assim, ao pressuposto de que o foco das preocupações declaradas pelos sujeitos, é revelador de diferentes níveis de desenvolvimento profissional e, inerentemente, aproximam-se ou distanciando-se mais dos diversos perfis de orientação pedagógica, tal como é sugerido nos trabalhos precursores de Fuller (1969) com professores de outros níveis de ensino.

A primeira etapa do estudo deu-nos indícios de que os professores estudados são capazes de perceber as mudanças que se vão dando nas suas preocupações e no seu posicionamento face ao ensino e à aprendizagem dando ainda conta de um conjunto de fatores (quer endógenos, quer exógenos) que reconhecem como operadores de mudança nas suas posições (Almeida, 2014).

Na segunda etapa do estudo, refletida neste texto, procurámos não só identificar traços associados a diferentes perfis de orientação pedagógica no grupo estudado, como também averiguar da possibilidade de algumas variáveis de natureza sociodemográfica poderem ser responsáveis por diferenças encontradas nas orientações pedagógicas dos inquiridos.

O artigo estrutura-se em quatro secções. A primeira secção resulta da necessidade de clarificar alguns conceitos a que recorreremos e de enquadrar o estudo teoricamente. Assim, pareceu-nos oportuno começar por circunscrever o conceito de ‘desenvolvimento profissional’, conceito polissémico com múltiplas aceções, pelo que optámos por dedicar uma primeira parte do texto à clarificação do significado atribuído ao conceito no contexto deste trabalho. Em seguida discute-se a relação entre desenvolvimento pedagógico e orientação pedagógica e procede-se uma revisão dos principais modelos teóricos em que se tipificam perfis de orientação pedagógica, ancoragem teórica do estudo desenvolvido. Na segunda secção enunciam-se as opções metodológicas e processuais, bem como os eixos de análise em que assentou o estudo. Na terceira secção, apresentam-se e discutem-se os resultados e na última secção avança-se com uma síntese interpretativa a propósito da análise efetuada. Fechamos com a discussão de alguns traços mais salientes do estudo.

ANCORAGENS TEÓRICAS

PARA UMA DESAMBIGUAÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A aparente clareza da enunciação ‘desenvolvimento profissional’ está, à partida, comprometida pela análise de cada um dos termos envolvidos. Em primeiro lugar o termo *desenvolvimento* confunde-se ou compartilha ideias com outras expressões como mudança, aprendizagem, continuidade, transformação, aperfeiçoamento, entre outras. Por seu turno, a ideia de *profissional* remete-nos implicitamente para os conceitos de profissão, de profissionalismo, de profissionalidade e de identidade profissional. Estamos, assim, perante um conceito complexo e polissémico que nos reenvia para uma diversidade de expressões e significados distintos.

Na literatura é frequente encontrar alguma ambivalência no uso da expressão *desenvolvimento profissional*. Com efeito, tanto nos deparamos com a expressão aplicada a modelos que visam explicitar as transformações que se operam nas formas de pensar e de agir do docente, como encontramos a utilização da mesma expressão para indicar modalidades de intervenção ou de formação potenciadoras da melhoria das competências docentes. Estrela e Estrela (2006) fazem claramente a distinção entre estas abordagens. Por um lado, encontramos abordagens que fazem coincidir o processo de desenvolvimento do indivíduo com os mecanismos de promoção desse desenvolvimento. A esta primeira perspetiva Cruz Tomé (1999) designa por ‘tese da equivalência’. Por outro, encontramos abordagens que alertam para a necessidade de distinguir o conceito de formação contínua do conceito de desenvolvimento profissional. Para autores como Estrela (Estrela & Estrela, 2006) e Flores (Flores & Viana, 2007), que se identificam mais com esta segunda perspetiva, desenvolvimento profissional pode abarcar o conceito de formação, mas não se esgota nele, correspondendo ao que Cruz Tomé (1999) intitula de ‘tese da inclusão’.

Na senda do que defendem diversos autores, o conceito de desenvolvimento profissional em que nos situamos permite ir para além da ideia de formação permanente, formação contínua, formação em serviço, cursos de reciclagem ou capacitação (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005; Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Marcelo, 2009), não obstante implicar aprendizagem permanente, simultaneamente enquanto processo e enquanto produto (Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005).

Em síntese, para além da aprendizagem decorrente de processos de formação, considera-se que todos os processos e experiências que, de algum modo, provocam mudanças na profissionalidade docente, são parte integrante dos processos de desenvolvimento profissional.

Invariavelmente, o conceito de desenvolvimento surge na literatura associado ao conceito de mudança, como aliás acabámos de salientar no ponto anterior, sendo até por vezes percebidos como sinónimos. Com efeito, é consensual que o desenvolvimento acarreta alterações ao longo do tempo, envolvendo mudanças de formas simples para formas mais complexas (Burden, 1990), implicando mudanças de primeira ordem



(superficiais) e mudanças de segunda ordem (culturais e sistêmicas) (Fullan & Miles, 1992). Contudo, importa ressaltar que uma mudança pode ser de natureza adaptativa a circunstâncias, não significando necessariamente transformação no sentido de uma melhoria e, por conseguinte, não ser sinal de desenvolvimento (Cruz Tomé, 1999; Zabalza, 2004). Neste sentido, a mudança pode estar associada a uma necessidade de sobrevivência (dos indivíduos ou das instituições) podendo até refletir retrocessos ou o abandono da trajetória de desenvolvimento desejada.

Quanto a nós, o conceito de desenvolvimento profissional em que nos apoiamos, embora não se confundindo com o conceito de mudança, implica perspetivar alterações no ser, no saber e no agir profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional abarca, então, processos de aprendizagem e de mudança que acontecem num *continuum* ao longo da vida, implicando a participação ativa do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem como sustentam as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto de acordo com os trabalhos amplamente difundidos de Bronfembrenner, Erickson, Kolberg, Piaget e seus discípulos. Para Goodwin (2005) podemos falar em *Comprehensive Teacher Growth*, ou para Staudinger e Kessler (2009) em *Adaptive Transformation*.

Entendemos, assim, que o desenvolvimento profissional se traduzirá no crescimento e evolução dos atributos e competências profissionais. Não obstante, mais do que assente numa perspetiva de défice ou de lacuna de conhecimento (Webster-Wright, 2009), reporta-se essencialmente à ideia de integração de ferramentas para a aprendizagem profissional ao longo de toda a vida (Day, 2001; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Knight, Tait & Yorke, 2006; Korthagen & Verkwyl, 2007), abrangendo as diversas dimensões do indivíduo (ao nível pedagógico, cognitivo, teórico, conhecimento e compreensão de si, entre outros) (Fullan, 1990).

A complementaridade entre a *dimensão individual* e a *dimensão organizacional* é outro dos princípios subjacente a diversas abordagens sobre desenvolvimento profissional. Parece ser já consensual que não se pode pensar em desenvolvimento profissional do indivíduo sem pensar que este se dá no seio das instituições e é mediado por estas.

Desta forma, entende-se que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p.15). Posto de outro modo, a direção que o desenvolvimento profissional de cada indivíduo assume é sempre resultado de uma teia de interações entre as *biografias pessoais* e os *contextos* onde atua (Dall’Alba & Sandberg, 2006; Day, 2001; Desimone, 2009; Feixas, 2002, 2004; Huberman, Thompson & Weiland, 1997; Knight *et al.*, 2006; entre outros).

Vem também sendo consensualmente reconhecido que as mudanças que ocorrem durante as trajetórias de desenvolvimento profissional dos professores são acompanhadas por alterações nas preocupações manifestadas, e que, concomitantemente, essas preocupações refletem uma maior ou menor aproximação aos diversos perfis de orientação pedagógica.

Os trabalhos de Fuller (1969), iniciados na década de 50 do século passado, precursores dos estudos sobre as preocupações dos professores, sustentam as ideias acima enunciadas. Entendendo-se aqui por preocupação “a *representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa*” (Hall & Hord, citado por Marcelo, 1999, p. 61).

Procurando perceber o tipo das preocupações manifestadas pelos professores, Fuller e a sua relação com o esquema de desenvolvimento dos indivíduos, encontrou diferenças nas preocupações entre os professores principiantes e os professores reconhecidos como peritos. Com base nos resultados obtidos propôs uma categorização tripartida e sequencial das preocupações dos professores, em que identifica como foco inicial a preocupação com os conteúdos; seguindo-se a ênfase nas tarefas e, por último, a concentração na aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de desenvolvimento profissional docente implica, como vimos, mudanças no modo como o docente exerce a sua prática profissional. Contudo, a mudança nos modos de agir dos professores pressupõe modificações profundas nas concepções e crenças, aqui entendidas como “os pensamentos, concepções e teorias que impulsionam a acção didáctica dos professores” ou “tendências ou disposições dos professores que os levam a ensinar de um determinado modo” (Navarro, 2007, p. 33).

Na literatura fica patente a relação entre as práticas de ensino e as crenças explícitas ou implícitas dos professores (Navarro, 2007; Russell & Kane, 2005); entre a intencionalidade, as estratégias adotadas, e o tipo de orientação pedagógica (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden & Benjamin, 2000) e entre as concepções e a orientação pedagógica predominante (Trigwell & Shale, 2004; Trigwell *et al.*, 2008).

Se, por um lado, os processos de desenvolvimento profissional pressupõem clivagens nos modos de pensar e de agir do professor, por outro lado, as mudanças preconizadas deverão dar-se numa direcção considerada como *a* direcção desejável (Dall’Alba & Sandberg, 2006; De Ketele, 2003; Sachs, 2009; Webster-Wright, 2009).

Considerando que cabe a cada profissão “estabelecer que tipo de desenvolvimento será mais adequado para conseguir rendimento, eficácia e eficiência profissional” (Feixas, 2004, p. 32), é visível, no caso da profissão docente, um acentuar do discurso em prol da “mudança de paradigma educacional” (Flores & Viana, 2007, p. 10). Advoga-se, assim, a adoção generalizada do paradigma da aprendizagem, e o abandono do paradigma instrucional. A inevitabilidade desta mudança, fortemente vincada nos documentos nacionais e internacionais, é também atestada de forma consensual na literatura. Como refere Trindade “a recusa do paradigma da instrução (Trindade, 2003) é, hoje, enquanto objecto discursivo, objecto do mais amplo consenso no campo da educação” (2010, p. 82).

Face ao exposto, aceita-se que *a* orientação desejada, quando nos reportamos ao que deve ser o expoente máximo a almejar em termos de desenvolvimento profissional docente, será consonante com um paradigma focado na aprendizagem, remetendo para uma orientação pedagógica mais centrada no aluno, cabendo ao professor o papel de facilitador.



Modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação pedagógica

Apesar da escassez de estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, em particular no que se refere ao exercício docente da sua atividade, encontramos três propostas de modelos que enquadram diferentes perfis de orientação pedagógica e que sugerem mecanismos de transição entre eles. São eles os modelos de Kugel (1993) e de Robertson (1999) e, decorrente destes, a proposta de Feixas (2002).

O modelo de Kugel (1993) tem por base a reflexão em torno da sua própria experiência enquanto docente e em entrevistas informais. Também Robertson (1999) toma por referência a sua experiência pessoal quer enquanto docente, quer enquanto “*professional developer*” e complementada por uma exaustiva revisão de literatura.

Mais recentemente, Feixas (2002), partindo dos modelos anteriormente citados e de um estudo abrangendo docentes de diferentes instituições de ensino superior em Espanha, propõe um modelo de três fases.

Vejamos o primeiro modelo de desenvolvimento profissional que conhecemos e que foi proposto por Kugel (1993). Na sua proposta, o autor identifica duas grandes fases integrando cinco estádios distintos.

A primeira fase, que denomina como a fase de ênfase no ensino, abrange as três primeiras etapas do processo de desenvolvimento profissional. Segundo esta perspetiva, o professor começa por focar a atenção em si próprio e na imagem que os outros têm de si, seguindo-se uma transição do enfoque para os conteúdos, nomeadamente para o seu domínio e para a transmissão do máximo de informação aos alunos e, por último, uma mudança ou transferência do foco principal para o estudante, aqui ainda percecionado como aluno-recetor.

A segunda fase corresponde a uma mudança mais acentuada, sendo agora dada particular atenção à aprendizagem. Num primeiro momento o docente assume que o estudante é um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, a que se segue uma fase -a última prevista neste modelo de desenvolvimento, em que o professor passa a considerar o aluno como aprendiz autónomo capaz de traçar o seu próprio percurso de aprendizagem.

O autor explora, em cada uma das etapas, dimensões como as características do professor, o tipo de preocupações, as características do processo de ensino-aprendizagem e o tipo de relação que é estabelecida com os estudantes.

Para Kugel (1993) a transição entre estádios corresponde à ‘iluminação’ de um aspeto particular da atividade do docente que passa a ocupar um lugar primordial nas preocupações do professor.

A proposta de Robertson (1999), que parece integrar algumas das posições patentes no modelo de Kugel (1993), define duas fases. Assim, primeiramente o docente está centrado no ensino (fase do egocentrismo), passando depois focar-se na aprendizagem (fase aliocentrista), acrescentando uma terceira fase em que o professor integra as duas fases anteriores tendo presente o ensino e a aprendizagem como um sistema dinâmico, complexo e subjetivo (sistemocentrista).

A terceira fase (sistemocentrista), inovação introduzida por este modelo comparativamente à proposta de Kugel (1993), revela também uma maior atenção dada

aos processos de transição entre estádios, resultando num modelo de desenvolvimento profissional mais compreensivo.

O autor considera que o «*professor-as-teacher*» tem que ser abordado numa perspetiva tridimensional, em que a expansão ou desenvolvimento da nova dimensão se faz através do acumular de experiência na ou nas dimensões anteriores e que, pela sua correlação ou introdução de novas experiências, algo de novo é introduzido no sistema pré-existente.

De acordo com o modelo proposto por Robertson (1999), o desenvolvimento profissional de cada indivíduo poderá conceber-se como um processo de ampliação de experiências nas dimensões pré-existentes ou na extensão do sistema pela integração de uma nova dimensão que passa a ser dominante face às pré-existentes, aplicando para a sua explicação o Modelo de Transição de Bridges (citado por Robertson, 1999) que considera períodos de aprendizagem transformativa (Robertson, citado por Robertson, 1999).

A primeira fase dos períodos de transição do Modelo de Bridges prende-se com a constatação, por parte do indivíduo, de que algo que constituía uma certeza na sua forma de pensar e agir não resulta, pelo que põe em causa o seu sistema de referências. Segue-se um período de incertezas e de alguma desorientação e experimentação até a uma nova fase em que as novas perspetivas são integradas no sistema de referências.

Mais recentemente, Feixas (2002) propõe um modelo compreendendo três fases: centrado em si mesmo, centrado no professor e no ensino, centrado no estudante e na sua aprendizagem.

Para cada uma das fases enunciadas procurou estudar um conjunto de dimensões: a dimensão pessoal/docente (traços de personalidade, preocupações, capacidade de empatia), a dimensão processo de ensino-aprendizagem/docência (conteúdos, dinâmica, conceções sobre a docência) e a dimensão relações (alunos, colegas, instituição).

De forma transversal aos modelos teóricos discutidos, é estabelecida a associação de perfis de orientação pedagógica mais centrados no aluno e na aprendizagem a níveis de maior desenvolvimento profissional, como aliás tem sido defendido por diversos autores.

Por exemplo, Cruz (2006) defende que só entre os professores peritos aparece a que deve ser a preocupação profissional prioritária: o impacto da ação educativa. Este entendimento é reforçado por estudos como os de Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) em que se estabelece uma relação direta entre a orientação de ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo apontada como a orientação mais favorável a focada para o aluno e para a aprendizagem. Também os resultados de Prosser, Ramsden, Trigwell e Martin (2003) vão nesse sentido, revelando que os professores centrados nos conteúdos são associados pelos alunos a fracas oportunidades de aprendizagem e a um menor nível de qualidade das aprendizagens.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCESSUAIS

Atendendo ao quadro teórico conceptual discutido nas secções anteriores, o estudo desenvolvido teve como propósito contribuir para a compreensão do processo do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na formação inicial de professores, centrando-se em particular naqueles que atuam na formação de professores do subsistema de ensino politécnico.



Embora seja dada especial atenção à componente docente da atividade destes professores, procurámos não perder de vista o papel que as restantes vertentes da atividade profissional, nomeadamente a investigação e a gestão, desempenham neste processo, vertentes que não são exploradas nos modelos teóricos discutidos.

A possibilidade de integração da investigação numa matriz paradigmática vê-se desde logo comprometida face aos opostos e inconciliáveis pressupostos ontológicos e epistemológicos subjacentes aos paradigmas positivista/naturalista e fenomenológico/hermenêutico. Assim, pareceu-nos oportuna a posição de Shulman (1986) pelo que optámos por abandonar esta discussão e preferir contextualizar o estudo em termos do género de abordagem seguida. Trata-se, assim, de uma abordagem mista, onde se incorporam duas grandes fases sequenciais e complementares com recurso a métodos quer qualitativos, quer quantitativos, adequados à procura de evidências que possam contribuir para um maior esclarecimento dos objetivos do estudo.

Os resultados da primeira fase do trabalho empírico (Almeida, 2014) desempenharam uma função heurística para a seleção de eixos de análise pertinentes e para a formulação de algumas hipóteses norteadoras da segunda etapa do estudo. Nesta segunda etapa, em que recorreremos à aplicação de um questionário à população docentes das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo, tivemos como objetivo primordial identificar a presença de perfis de orientação pedagógica dominantes nos docentes do grupo estudado, bem como verificar a influência de um conjunto de variáveis independentes (sexo, idade, experiência profissional no ensino superior, experiência de ensino em outros níveis de escolaridade, área científica de formação, categoria profissional, instituição de pertença e formação pedagógica) nesse posicionamento.

Trata-se, portanto, de um trabalho circunscrito contextual e temporalmente, decorrente das limitações inerentes a um trabalho de natureza académica, mas que pensamos poder permitir encontrar regularidades que contribuam para uma maior compreensão do processo de desenvolvimento dos docentes do ensino superior.

Antecedeu à aplicação do questionário definitivo um processo de testagem e validação que envolveu o desenvolvimento de um estudo piloto numa instituição congénere não abrangida na fase de aplicação do questionário definitivo.

Os dados recolhidos foram sujeitos a processos de tratamento estatístico considerados adequados para os objetivos e hipóteses delineadas, bem como para o número de respondentes conseguido, adiante explicitado.

A consciência da complexidade do objeto de estudo e da nossa incapacidade em apreender todo o objeto, obriga-nos a tomar decisões na seleção de alguns eixos de análise. Decisão essa sustentada nos resultados da primeira etapa do estudo, apresentando-se neste recorte da segunda etapa os resultados inerentes ao vetor ‘profissionalismo e profissionalidade’ docentes deixando para outro lugar a discussão mais aprofundada em torno dos restantes vetores de análise – níveis de implicação e compromisso pessoal, paradigmas de formação de professores privilegiados e fatores condicionantes.

No vetor “*Profissionalismo e Profissionalidade*” do docente do ensino superior, procura-se perceber se existem perfis de orientação pedagógica demarcados e caracterizados por diferentes preocupações e por diferentes conceções sobre a função docente e sobre o papel do aluno.

Partindo do pressuposto que é possível identificar diferentes estádios de desenvolvimento de acordo com as teorias de autores como Kugel (1993) e Robertson (1999) e os trabalhos de Feixas (2002), Prosser *et al.* (2003), Trigwell, Lindblom-Ylänne, Nevgi e Ashwin (2006) e Trigwell *et al.* (2008), adotamos como ponto de partida o modelo de três estádios apresentado por Feixas (2002, 2004), uma vez que as características essenciais e fundamentais definidas neste modelo são transversais aos modelos teóricos dos autores acima referidos.

A principal diferença em relação aos estudos que citamos reside no facto de ao procurarmos perceber quais as preocupações manifestadas pelos sujeitos e a sua relação com fases de desenvolvimento profissional, consideraremos um conjunto de categorias que pressupomos transversais aos diferentes estádios, isto é, a natureza (correspondente às categorias criadas) das preocupações não deixa de estar presente em todos os estádios de desenvolvimento, dando-se sim uma mudança na leitura/interpretação desse objeto de preocupação, com a introdução de novas preocupações que se tornam centrais.

Exemplificando a ideia anterior, pressupõe-se que em cada estádio existem preocupações relativas aos conteúdos, contudo, o que é específico de cada estádio é o lugar que os conteúdos assumem. A pergunta passa de «*será que domino o conteúdo?*» para «*como e o que devo ensinar?*», «*como se apropriam e recriam os alunos esses conteúdos?*».

Na tabela 1 estão patentes as diferentes dimensões contempladas.

Tabela 1
Vetores e dimensões de análise

Preocupações	
<u>Ao nível dos</u>	1.1. Saberes Profissionais 1.1.1. Conhecimento do Conteúdo 1.1.2. Conhecimento Pedagógico 1.1.3. Conhecimento de Teoria e desenvolvimento Curricular
<u>Ao nível das</u>	1.2. Relações 1.2.1. Com os alunos 1.2.2. Com os pares
Conceções	
	2.1. Papel do professor 2.2. Papel do aluno

A tipificação dos perfis de orientação pedagógica dos docentes em torno das dimensões e categorias analíticas representadas na tabela 1, pressupõe a existência de diferentes preocupações em torno dos conhecimentos profissionais (restringidos neste estudo ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento curricular); ao nível das relações estabelecidas (com os alunos e com os pares) e ao nível das conceções sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Não sendo nossa pretensão esgotar todas as dimensões passíveis de destringir os professores, considerámos que a análise das percepções e representações dos docentes nos âmbitos selecionados seria suficiente para inferir a existência de tendências.



Procurámos ainda apurar a interferência das variáveis sexo, idade, experiência profissional no ensino superior, experiência de ensino em outros níveis de escolaridade, área científica de formação, categoria profissional, instituição de pertença e formação pedagógica no posicionamento dos indivíduos em termos de orientação pedagógica.

O QUESTIONÁRIO

Como referimos, recorreremos à aplicação de um questionário de opinião (Ghiglione & Matalon, 1992), construído a partir do referencial emergente da primeira fase do estudo. Trata-se de um questionário multidimensional estruturado *a priori*, que pretende, através de cada escala construída, medir uma variável ou dimensão considerada relevante para os propósitos do estudo.

Encetámos um processo de aperfeiçoamento e validação do instrumento, processo que designámos por 'estudo piloto' tendo procurado assegurar a validade do conteúdo (Moreira, 2004), isto é, o grau em que os conteúdos incorporados na escala se referem de modo apropriado ao que se pretende medir. O pré-questionário elaborado foi aplicado a um grupo de sujeitos com características semelhantes às da população abrangida pelo estudo. Aplicámos o índice de precisão mais importante apresentado por Cronbach (cit. Moreira, 2004) conhecido como coeficiente α (alfa) que corresponde ao método de consistência interna da escala. Os resultados apurados através do coeficiente alfa foram bastante satisfatórios garantindo, assim, a consistência interna de cada uma das escalas.

Repetimos este exercício já com os dados da aplicação do questionário definitivo. Para além de averiguar a consistência interna da escala como um todo, procurámos ainda verificar a consistência interna das subescalas construídas em função do referencial de perfis de orientação pedagógica, tendo apurado os resultados que se apresentam na tabela seguinte:

Tabela 2
Consistência Interna: Perfis de Orientação Pedagógica

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Perfil A	0,823	16
Perfil B	0,814	16
Perfil C	0,829	16

Consideramos, assim, que as subdimensões correspondentes aos perfis pedagógicos (subdimensões conceptuais) teoricamente concebidas apresentam uma consistência interna muito boa.

O instrumento definitivo foi, então, aplicado à população docente das Escolas Superiores de Educação públicas da região de Lisboa e Vale do Tejo. Foi distribuído um total de 152 questionários, obtendo-se uma taxa de resposta de 55%.



APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES INQUIRIDOS

O grupo de respondentes é maioritariamente do sexo feminino, predominando os professores entre os 50 e os 59 anos e entre os 30 e 39 anos, abrangendo níveis de experiência de ensino no ensino superior diversificados embora se destaquem entre eles o grupo de professores que tem até 5 anos de experiência e o grupo com mais experiência (mais de 20 anos). A maioria dos professores é das Ciências Humanas, sendo que a maioria fez a sua formação inicial em cursos vocacionados diretamente para o ensino. A maioria detém ainda o grau de mestre.

A maioria dos docentes tem experiência de ensino anterior em outros níveis de ensino, destacando-se a experiência no 3º Ciclo e Secundário, que, contrariamente ao que era por nós expectável, não corresponde aos níveis de formação visados pelos cursos de formação em que lecionam.

De assinalar, ainda, que a maioria dos docentes teve formação pedagógica de algum tipo e reconhece o contributo dessa formação para a melhoria do seu desempenho. Pelo contrário, dos docentes que não tiveram formação pedagógica, mais de metade não sente que a sua prática tenha sido prejudicada pela ausência dessa formação.

IDENTIFICAÇÃO DE GRUPOS EM FUNÇÃO DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Impossibilitados de proceder à análise fatorial quer pela dimensão da amostra (N inferior a 100) ou seguindo a regra do rácio entre o número de casos e o número de variáveis ser, no mínimo, de 5/1 (Hill & Hill, 2005) optámos pela análise de *clusters* através do procedimento não hierárquico K-Means. Os resultados da análise do coeficiente Alpha de Cronbach, apresentados anteriormente, permitiram-nos assegurar a consistência interna das subescalas associadas às subdimensões conceptuais utilizadas (perfis pedagógicos) usadas no apuramento de *clusters*¹.

Este procedimento permitiu agrupar num primeiro grupo 19 professores (*cluster 1*), 29 professores num segundo grupo (*cluster 2*) e 24 professores no terceiro grupo (*cluster 3*). Para identificar as variáveis com maior importância nos três *clusters* retidos procedeu-se à análise da estatística F da Anova dos *clusters*.

O teste indica-nos que os *clusters* são significativamente diferentes nos três perfis². A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que os *clusters* encontrados apresentam diferenças significativas no agrupamento de itens do Perfil A

1 Este método calcula os centróides (média de todos os sujeitos em cada uma das variáveis de medida) e depois os sujeitos são agrupados nos clusters de cujos centróides se encontram mais próximos.

2 $F(2, 69) = 66,883, p=0,000$ para o perfil A, $F(2, 69) = 662,171, p=0,000$ para o perfil B e $F(2, 69) = 19,182, p=0,000$ para o perfil C



(orientado para o conteúdo), sendo que o *cluster 2* apresenta a média mais elevada (4,24) enquanto o *cluster 3* apresenta a média mais baixa (3,33).

Tabela 3
Teste de Tukey: Perfil A

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Cluster 3	24	3,3307		
Cluster 1	19		3,6908	
Cluster 2	29			4,2414
Sig.		1,000	1,000	1,000

A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que os clusters encontrados apresentam diferenças significativas no agrupamento de itens do Perfil B (orientado para o ensino), sendo que o *cluster 2* apresenta a média mais elevada (4,38) enquanto o *cluster 3* apresenta a média mais baixa (3,54).

Tabela 4
Teste de Tukey: Perfil B

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Cluster 3	24	3,5417		
Cluster 1	19		3,8388	
Cluster 2	29			4,3879
Sig.		1,000	1,000	1,000

A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que os clusters encontrados apresentam diferenças significativas no agrupamento de itens do Perfil C (orientado para a aprendizagem), sendo que o *cluster 3* apresenta a média mais elevada (4,33) enquanto o *cluster 1* apresenta a média mais baixa (3,73). As diferenças entre o *cluster 3* e o *cluster 2* não são estatisticamente significativas.

Tabela 5
Teste de Tukey: Perfil C

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Cluster 1	19	3,7336	
Cluster 2	29		4,2198
Cluster 3	24		4,3307
Sig.		1,000	,490

Assim, os professores do *cluster 1* apesar de apresentarem características de todos os perfis, são os que apresentam as médias mais baixas no perfil C e intermédias no perfil A e B. Poderemos considerar que este grupo de professores se situa entre um perfil de orientação pedagógica centrado no domínio dos conteúdos e centrado em si e no ensino (sendo aqui que se regista a média mais elevada), sendo o grupo que se encontra mais afastado de um perfil orientado para o aluno e para a aprendizagem.

Os professores do *cluster 2* apresentam as médias mais altas no perfil A e B, embora também apresentem uma média alta no perfil C (não se distinguindo aqui do *cluster 3*). Este grupo parece agrupar docentes em que não se denota um perfil de orientação mais acentuado, revelando preocupações elevadas quer com o domínio dos conteúdos, quer com a organização do ensino e com o seu papel nessa organização, quer ainda com o aluno e com a aprendizagem. Este grupo parece indicar a possibilidade de nem todos os docentes relativizarem umas preocupações quando assumem outras, pelo que podemos estar perante docentes que cumulativamente valorizam preocupações de todos os níveis, situação singular face aos resultados dos estudos revistos.

Os professores do *cluster 3* têm as médias mais baixas no perfil A e B e a mais alta no perfil C. Este padrão de respostas parece indicar uma diminuição das preocupações com o domínio e transmissão do conteúdo, com o seu papel e com o processo de ensino para valorizar essencialmente os processos de aprendizagem e o aluno. Será este grupo o que mais se aproxima de uma orientação pedagógica mais consonante com estádios de desenvolvimento profissional mais avançados.

A influência das variáveis independentes nos clusters

Procurando verificar se existiam diferenças significativas entre os *clusters* encontrados recorreremos ao teste do Qui-quadrado de independência. Apenas detetamos a influência do género nos clusters, denotando-se uma maior proporção de professoras do que professores no *cluster 3*. Não foram, no entanto, encontradas diferenças significativas nos *clusters* relativamente às restantes variáveis (idade, área científica de base, anos de experiência no ensino superior, categoria, instituição, formação pedagógica, experiência de ensino anterior ou relativamente aos anos de experiência noutros níveis de ensino).

Os resultados obtidos nesta análise apontam para a insuficiência da explicação da influência de fatores condicionantes nos processos de desenvolvimento profissional através da análise de variáveis isoladas, indiciando processos mais complexos de interdependência entre estas.

Procurámos perceber se existiria alguma relação entre os grupos de docentes organizados em *clusters* e a postura face ao papel da formação contínua no seu desenvolvimento profissional, procurando nestas dimensões alargar a perspetiva às diferentes vertentes da atividade profissional.

Examinámos ainda de que forma se relacionam os grupos de docentes organizados em *clusters* diferem entre si relativamente à postura que têm face à formação contínua. Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (teste de Kruskal-Wallis):



Tabela 6
Clusters vs Formação contínua - Testes de Kruskal-Wallis

Item	Chi-square (χ^2)	GI (KW)	Sig.* (p)
17.1	11,224	2	,004
17.6	13,311	2	,001
17.7	6,708	2	,035
17.8	13,269	2	,001
17.9	6,698	2	,035
17.10	11,341	2	,003

* $p \leq 0,05$

A análise do teste de comparação múltipla a posteriori (teste de Tukey) revela que as diferenças de opinião face ao item “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se for desenvolvida no seio da instituição onde ensino, com a criação de grupos de trabalho interdisciplinares” se encontram entre os professores do grupo 3 e os professores do grupo 1, sendo que os primeiros concordam mais com a afirmação.

Já as diferenças significativas detetadas na apreciação dos itens “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se incidir sobre a área científica das disciplinas que leciono e A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se for proporcionada em cursos estruturados e organizados por instituições especializadas na área em que me interessa obter formação” foram detetadas entre os professores do grupo 2, a concordar mais com o primeiro item, e os professores do grupo 3, a concordar mais com o segundo item.

Refletindo sobre as três diferenças acima enunciadas mais uma vez parece que o grupo 3 está mais vocacionado para uma formação de cariz interdisciplinar, opção menos valorizada pelo grupo 1. Já o grupo 2 parece valorizar particularmente a formação formal, principalmente na sua área, do que o grupo 3, sugerindo mais uma vez uma maior descentração do seu território (dos seus conteúdos, do seu ensino) para revelar uma visão de ensino integrado e integrador, quanto a nós mais consentâneo com um maior foco nos processos de aprendizagem do aluno.

A análise das diferenças de opinião relativamente aos itens “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se incidir sobre modelos de formação de professores” e “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se for orientada por colegas mais experientes (sistema tutorial)” continua a revelar diferenças essencialmente entre o grupo 2 e o grupo 3, sendo que os primeiros concordam mais com estas afirmações.

Por fim, a análise efetuada permite perceber que há diferenças entre os professores do grupo 2 e os professores do grupo 1 no entendimento do contributo que a formação poderá dar, sendo que o grupo 2 revela uma maior apetência para formação que se centre na análise e reflexão sobre as práticas (“A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se incidir na investigação e reflexão sobre as nossas práticas”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base as concepções perfilhadas e as preocupações declaradas pelos docentes, foi possível identificar um conjunto de tendências que permitiram a constituição de três grupos distintos em função da orientação pedagógica dominante. Por conseguinte, os resultados apontam para a existência de diferentes níveis de maturação e desenvolvimento profissional nos docentes abrangidos pelo estudo, corroborando muitos dos resultados patentes nos trabalhos de Feixas (2002), Trigweell *et al.* (1994) e Trigwell *et al.* (2008). No entanto, se em dois dos casos emergentes do nosso estudo é notória a convergência com os perfis de orientação pedagógica tipificados nos modelos teóricos analisados e com os resultados dos estudos referidos, num dos grupos essa aproximação não é visível.

Como vimos, um primeiro grupo reúne os docentes que se situam entre um perfil de orientação pedagógica centrado no domínio dos conteúdos e uma orientação pedagógica focada em si e no ensino (*Cluster 1*). Este grupo é o que mais se afasta de uma orientação focada no aluno e na aprendizagem, podendo-se inferir que se trata de um grupo de docentes com um longo percurso ainda a trilhar para alcançar níveis de desenvolvimento profissional mais avançados.

Outro grupo de docentes (*Cluster 3*), integra os professores que indiciam uma diminuição das preocupações com o domínio e transmissão do conteúdo, bem como com o seu papel e com o processo de ensino. Parece estarmos perante um grupo que passou a valorizar essencialmente os processos de aprendizagem e o aluno, mais consonante com padrões de desenvolvimento profissional tidos como mais avançados.

Por fim, um outro grupo (*cluster 2*) de professores identificado na análise têm a particularidade de não permitir a identificação de um foco dominante nas suas preocupações. Com efeito, este grupo, que para nós acabou por ser o mais surpreendente, revela preocupações elevadas quer com o domínio dos conteúdos, quer com a organização do ensino e com o seu papel nessa organização, quer ainda com o aluno e com a aprendizagem.

Este último grupo, por sinal o que integra maior número de professores, tem um posicionamento atípico, contrariando o que vem sendo sugerido na literatura, pois parece evidenciar que nem todos os docentes relativizam umas preocupações quando assumem outras. Perante estes resultados, podemos inferir estar perante docentes que cumulativamente valorizam preocupações conotadas com diferentes perfis de orientação pedagógica. Poder-se-ia considerar também que se trataria de um grupo de docentes mais evoluído, próximo da terceira fase contemplada no modelo de Robertson (1999) em que o professor integra as fases anteriores tendo presente o ensino e a aprendizagem como um sistema dinâmico, complexo e subjetivo (sistemocentrista).

Não esquecendo as limitações do estudo, mormente em termos da dimensão do grupo estudado, parece-nos que o fenómeno aqui detetado seria merecedor de novas abordagens. Várias interrogações nos surgem a partir da constituição deste grupo: será que estes docentes são professores entusiastas, preocupados igualmente com todas as vertentes dos processos de ensino-aprendizagem, que investem e procuram soluções a todos os níveis, indicando um nível de desenvolvimento profissional mais avançado e menos polarizado? Ou, por outro lado, representa um grupo de professores angustiado



e confuso, assolado por inúmeras preocupações, vivendo contradições internas sobre o que realmente o preocupa e os jargões e discursos partilhados pela comunidade profissional em que se insere, entre as ansiedades pessoais e as exigências externas?

Se a emergência de um grupo de docentes com um comportamento atípico nos deixa um conjunto de inquietações a exigir mais investimento no estudo do desenvolvimento profissional destes atores, a análise das variáveis sociodemográficas idade, experiência profissional no ensino superior e a categoria profissional, revela que estas variáveis *per si* não interferem na orientação pedagógica perfilhada pelos docentes. Estes resultados estão em linha com o que Trigwell *et al.* (1994) apurou, tendo concluído que é possível encontrar todos os tipos de orientação pedagógica em docentes logo em início da carreira.

Outras variáveis estudadas – experiência de ensino em outros níveis de escolaridade e formação para o ensino –, também se revelaram inócuas na constituição dos grupos de docentes. Se, por um lado, a crença de que os docentes do ensino superior se tornam professores naturalmente está enraizada nos padrões profissionais vigentes (Cunha, 2010; Pill, 2005; Ramsden, 2003; Zabalza, 2007), poder-se-ia também presumir que a experiência profissional enquanto docente em outros níveis de ensino, bem como a formação que os qualifica para o exercício dessa profissão, seria facilitadora do desenvolvimento profissional e da aproximação a uma orientação pedagógica tida como a mais evoluída. Contudo, como vimos, os resultados do estudo não revelam diferenças significativas nas preocupações em função de ter ou não experiência de ensino anterior em outros níveis de escolaridade.

Podemos depreender destes resultados que a experiência ou a formação pedagógica *per si* não garantem o desenvolvimento profissional, mas também nos permite levantar a hipótese de que trajetórias profissionais bem-sucedidas noutros níveis de ensino não são linearmente transferíveis para o contexto do ensino superior. Estes resultados reforçam a nossa convicção de que é necessário dotar os professores do ensino superior de um conhecimento pedagógico específico para este nível de ensino, parecendo-nos paradoxal que num contexto em que o saber pedagógico é objeto de investigação e de ensino, não se reconheça ou não se valorize esse saber quando se reporta ao exercício docente no seu próprio seio (Cunha, 2010; Elton, 2009; Leite & Ramos, 2010; Tardif, 2000). Neste sentido, Marcelo (1999) sustenta que os professores que se implicam em processos de mudança, desejavelmente conducentes a um maior nível de desenvolvimento profissional, têm necessidades e exigências específicas, subsequentes de uma leitura própria das situações, e que são refletidas nas preocupações manifestadas.

Apesar de cientes das limitações que a reduzida dimensão do grupo estudado apresenta, parece-nos que são aqui levantadas pistas para que se repense na importância de (re)pensar práticas indutoras de desenvolvimento profissional que possam permitir a introdução de novos olhares sobre que poderá significar ensinar e aprender no contexto do ensino superior.

Por fim, não podemos deixar de assinalar o que nos parece ser uma necessidade incontornável de, em futuros estudos, se atender às diversas componentes da atividade profissional como um todo interconectado, que nos permita avançar na proposição de teorias mais compreensivas e holísticas dos processos de desenvolvimento profissional no ensino superior. Com efeito, os trabalhos de Prosser, Trigwell, Ramsden e Middleton (2008), em que se procura perceber a relação entre a investigação, a abordagem ao

conteúdo e o tipo de ensino dos professores, os autores conseguem evidenciar uma inter-relação entre estes componentes, sublinhando que esta conexão depende da relação que o professor estabelece entre a investigação que faz e o que ensina. Assim, associam a uma abordagem mais complexa e holística dos conteúdos uma orientação de ensino mais focada na aprendizagem do aluno, sugerindo que não é a quantidade de investigação que potencia esta abordagem (paradoxo da produtividade - Archer, 2008), mas antes a forma de integrar a atividade de investigação na sua atividade docente.

Para Trigwell e Shale (2004) é fundamental perspetivar os proveitos da atividade indagadora do docente não só através das publicações científicas que daí advêm, mas atendendo aos efeitos ou reflexos que essa atividade tem nas suas práticas e nas aprendizagens dos alunos, traduzindo-se no que consideram ser essencial: a “*ressonância pedagógica*”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. (2014). Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 61-85.
- ARCHER, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- BURDEN, P. (1990). Teacher development. In W. R. HOUSTON, M. HABERMAN & J. P. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 311-328). New York: MacMillan.
- BRANCATO, C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., & BRU, M. (2005) Introduction : Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 5-14.
- CRUZ, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CRUZ TOMÉ, M. A. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Granada: Universidad de Granada.
- CUNHA, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. LEITE (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). Porto: CIEE/Livpsic.
- DALL'ALBA, G., & SANDEBERG, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.



- DARLING-HAMMOND, L., WEI, R., ANDREE, A., RICHARDSON, N., & ORPHANOS, S. (2009). State of the profession. Study measures status of professional development. *National Staff Development Council*, 30(2), 42-50.
- DEAUDELIN, C., BRODEUR, M., & BRU, M. (2005). *Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- DE KETELE, J. M. (2003). La Formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y Sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- DESIMONE, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- ELTON, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8, 247-258.
- ESTRELA, A., & ESTRELA, M. T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. BIZARRO & F. BRAGA (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-80). Porto: Porto Editora.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tese de doutoramento não publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- FEIXAS, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- FLORES, M. A., & VIANA, I. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho
- FULLAN, M. (1990). Staff development, innovation and institutional Change. In B. JOYCE (Ed.), *Changing School Culture through Staff Development* (pp. 3-25). USA: ASCD.
- FULLAN, M., & MILES, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- FULLER, F. (1969). Concerns of Teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GIBBS, G., & COFFEY, M. (2004). The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- GOODWIN, D. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In D. BEIJARD, P. MEIJER, G. MORINE-DERSHIMER & H. TILLEMA (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 231-244). Netherland: Springer.

- HILL, M. M., & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C., & WEILANDA, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B. BIDDLE, T. GOOD & I. GOODSON (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol.2, pp. 11-78). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- KNIGHT, P., TAIT, J., & YORKE, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- KORTHAGEN, F., & VERKWYL, H. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In J. LOUGHRAN & T. RUSSELL (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 106-123). London: Routledge.
- KUGEL, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315- 329.
- LEITE, C., & RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. LEITE (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 29-45). Porto: CIEE/Livpsic.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MARTIN, E., PROSSER, M., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P., & BENJAMIN, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 2, 387-412.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionário: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- NAVARRO, P. L. (2007). *Auto-eficácia del profesor universitario. Eficácia percebida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- PILL, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 175-188.
- PROSSER, M., RAMSDEN, P., TRIGWELL, K., & MARTIN, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- PROSSER, M., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P., & MIDDLETON, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36, 3-16.
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- ROBERTSON, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.



- RUSSELL, T., & KANE, R. (2005). Reconstructing knowledge-in-action. Learning from the authority of experience as a first-year teacher. In D. BEIJARD, P. MEIJER, G. MORINE-DERSHIMER & H. TILLEMA (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 133-148). Netherland: Springer.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. FLORES & A. M. SIMÃO (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. WITTRICK, *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: McMillan Publishing Company.
- STAUDINGER, U., & KESSLER, E. M. (2009). Adjustment and growth: Two trajectories of positive personality development across adulthood. In M. C. SMITH (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 241-268). New York: Routledge.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- TRIGWELL, K., LINDBLOM-YLÄNNE, S., NEVGI, A., & ASHWIN, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- TRIGWELL, K., POSTAREFFA, L., KATAJAVUORIA, N., & LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., & TAYLOR, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., & WATERHOUSE, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- TRIGWELL, K., & SHALE, (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- TRINDADE, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In C. LEITE (Ed.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 75-98). Porto: CIEE/Livpsic.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. (2ª edición). Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

*

Received: October 25, 2018

Accepted: October 30, 2018

Published online: October 31, 2018



**LITERACY AND NATIONALIZATION OF ITALIAN CHILDREN IN BRAZIL:
PRESCRIPTIONS ON TEXTBOOKS**

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA

rosa.correa@pucpr.br | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brazil

ABSTRACT

The following article discusses aspects of Italian nationalization found in two primary education textbooks in Brazil, which were used in Italian schools in this country. It analyses how the ideal of an Italian nation was instilled in Italian elementary school students in Brazil at the beginning of the 20th century, through many references to figures such as the queen mother, kings, and Italian national heroes. It also highlights the reactions to such inculcation methods from many sectors of Brazilian society.

KEY WORDS

history of education; nationalism; italian immigration.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.76-98

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.13062>

**ALFABETIZAR E NACIONALIZAR A INFÂNCIA ITALIANA NO BRASIL:
PRESCRIÇÕES EM LIVROS DE LEITURA**

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA
rosa.correa@pucpr.br | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

RESUMO

O presente artigo trata de aspectos da nacionalização italiana contidos em dois livros didáticos destinados à educação primária no Brasil para serem usados em escolas italianas neste país. Analisa como o ideal de nação italiana deveria ser inculcado em crianças da escola elementar italiana no Brasil no início do século XX por meio de distintas referências, tais como, a *nonna*, reis e heróis nacionais italianos. Além disso, destaca as reações a esses modos de inculcação, por vários setores da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

história da educação; nacionalismo; imigração italiana.



SISYPHUS
JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 6, ISSUE 03,
2018, PP.76-98

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.13062>

Literacy and Nationalization of Italian Children in Brazil: Prescriptions on Textbooks

Rosa Lygia Teixeira Corrêa

INTRODUCTION

The organized process of Italian immigration to Brazil is a phenomenon manifested at the end of the nineteenth century (1870), which damped at the beginning of the twentieth century (1920). The southern and southeastern regions were those to where a large number of immigrants directed themselves, and the state of São Paulo, in the southeast, received the largest amount to work, mainly on coffee farms, replacing the slave labor that had been suppressed with the abolition of slavery in 1888, but also having groups settled in the capital and colonial nuclei. In these, as part of colonization actions of the Brazilian State (Bertonha, 2016; Cenni, 2003; Trento, 1989)¹. According to Trento between 1880 and 1924 3,600,000 immigrants entered Brazil, 38% of whom were Italians.

In the southern region, Italian immigrants settled in the states of Rio Grande do Sul and Paraná. In addition to coffee farms, colonial nucleus were also insertion spaces regarding work in small farms, where school education became a motive for claiming the state and, at the same time, on the initiative of the settlers themselves.

The educational offer pretension in the colonial nucleus by the public power during the Empire was left out but it was contemplated in the law of 03/29/1884² and later in the São Paulo State Regulation for the Immigration Service of 08/30 / 1887. In this state, in the First Republic, through state decree No. 1458 of April 10th, 1907, there is also a guarantee of instruction to the settlers' children in public schools, but these determinations are no longer fulfilled in their entirety, since immigrants had to organize school educational spaces, because even when they existed as a state offer, they were not enough to meet the needs existing in those places. This demonstrates that, although in the transition from the Monarchy to the Republic, the educational system, especially with regard to primary education, undergoes major changes, with emphasis on primary education, whose bases are broadly based on a modernizing conception of science through the intuitive method, with the institutionalization of school groups, however, measures like these that resulted in a certain expansion of primary education were not extended to the majority of the school-age population at this level of education (Souza, 1998).

The provinces, later states, since the Empire, have had autonomy to organize their own systems of education, since the additional act of 1834. The changes operated in that

1 Italians were already present on Brazilian soil since the discovery, for instance travelers, sailors, political refugees (Bertonha, 2016; Trento, 1989).

2 Law n. 28 of 03/29/1884. This law provided for the creation of a mixed primary education chair in each colonial nucleus (Makino, 1971-1974, pp. 104-112).



passage result from isolated actions of the central power and the states. The Reform Benjamin Constant (Decree No. 981 of November 8th, 1890) is an example, when it is only intended to regulate changes in primary and secondary education of the federal district, then headquartered in Rio de Janeiro. Another example is the Caetano de Campos reform in São Paulo in 1892 which advocates the modernization of primary education. Other reforms were made by different states from 1915³, with the aim of modernizing education, but also and especially of its nationalization.

In the nationalist logic, the formation of the National Defense League (1916), created by Olavo Bilac, through conferences which highlight two aspects: the moral situation and the education, considering the raising illiteracy rate, in around 76.5% (Carvalho, 2003) aimed at combating the internal danger manifested by the breakdown of national unity due to the rarefied national spirit that existed at that time. What triggers nationalistic civic preaching (Nagle, 1985). According to Nagle (1985), the federal government intervened and combined efforts with the states to close foreign schools. Thus, by the end of the first war, in 1918, by decree, subsidizes them financially to keep foreign schools in former European colonies.

From my first, and I would say, rudimentary approximation of school textbooks⁴, I established the first periodization that encompasses the years 1890 to 1920, including the end of the nineteenth century and the first part of the First Republic of Brazil⁵, which results in a considerable period of thirty years. This has motivated me to speak about nationalism and, at the same time, to demand a more careful introduction of school books, with a view to having a more thorough approach to the inter-related sources that influence them. I was then required to establish a theoretical/methodological approach that considers the “particular,” to examine the “general” in the History of Education as articulated within Social History. The particular is understood as the books with which I try to engage, following an argument that sometimes makes me more distant from and sometimes closer to the general understanding of the historical period in which these books were disseminated in Brazil, and at the same time, the reasons/purposes behind their editing, which would justify the use (Certeau, 1994) and dissemination of these books in different times and places.

Effectively, as I previously indicated, this paper focuses on two books. The first one is a syllabary, the *Sillabario Italiano Illustrato, per la sezione inferior dela prima classe elementare maschile e femminile ad uso dele scuole italiane al Brasile*. The second is *Lo Scolaretto Italo-Brasiliano, libro III, ad uso dela classe terza ementare, compilato per uso dele scuole Italiani al Brasile conforme I ultimi programmi governativi Italiani Brasilliani*.⁶

Although these books do not have a publication date, there are indications within the texts to suggest that they were disseminated in Brazil at the end of the nineteenth

3 It is worth saying that the Constitution of 1891, it was up to the states alone to legislate on their educational subjects. See also in this meaning in the article by Veiga (2011).

4 By school book, we understand a material that was specifically organized for school education purposes that can comprehend different areas of knowledge, and in which formative and informative purpose is given through values that are intended to be conveyed. In general, the school book is organized by knowledge areas in different grades, increasing in complexity for each grade and teaching degree.

5 Encompasses the period between 1889 and 1930.

6 This book was published in São Paulo by steam Typ. in Casa Endrizzi – publisher, 74 – Boa Vista Street – 74. S/D. The nominated government program was implemented under Deputy Samuel Malfatti’s project proposal, regarding Italian language teaching in schools of that ethnicity. This project was converted into law in August 1893 (Cfr. Cenni, 2003, p. 326). Which had been under the administration of the Italian government since 1870, through the Ministry of Foreign Affairs of Italy under the auspices of the Ministry of Public Instruction.



century and during part of the First Republic. This research was structured from this perspective, which allows for a degree of flexibility in my analysis of the school books. In light of this, I will first introduce the appreciation of literacy and the nationalization of Italian children in Brazil within the *Sillabario Italiano Illustrato*, and then go on to consider the process of teaching Italian children in Brazil, still at the end of the nineteenth century, in *Lo Scolaretto Italo-Brasiliano, libro III*. The *Syllabary*⁷, though seemingly published after the *Scolaretto*, will be taken first as an analysis reference point from which to contemplate the sequence of literacy/nationalization, before turning to the *Scolaretto*, which contemplates nationalization, and apparently aimed to disseminate (Julia, 2001) this concept among the students.

I center my analysis on aspects of Italian language teaching in schools that were founded by Italian immigrants in São Paulo, and on the knowledge that this teaching expresses values that were apparently disseminated and instilled in children attending Italian schools in São Paulo. Such values include a greater emphasis on the Italian national dimension through civility and patriotism, and, subsequently, subjects such as family, work, solidarity, obedience, kindness, courage, and honesty, which are somehow linked to divinity⁸.

We understand values to be everything that is idealized by the individual or subject in a subjective or spiritual strand, as opposed to the sensitive strand. In this sense, values are understood as an idea, which, according to Hessen, leads us to approach them “as an ideal content of Being, referred and subordinated to the Spirit’s emotional side, that is, to our sentiment towards values” (Hessen, 1974, p. 52) School books (Corrêa, 2000), because they contain messages with a clear purpose, also contain ideas that aim to significantly guide the student according to an ideal. Values are disseminated through languages and specific codes, and also embed “a secret that brings in itself, but on the surface, the decipherable marks of what it means. It is, at the same time, an underground revelation, and a revelation that, little by little is reestablished in an ascending clarity” (Foucault, 1995, p. 51). In this sense, texts from Italian textbooks that exalt patriotic/nationalistic values express this comprehension for two reasons: first, they appear to be subtly distributed between texts that introduce different value proposals (religion morality, solidarity, etc.), and second, different areas of knowledge are used in the dissemination of these values. Therefore, on the one hand, this concealed dimension can be explained by these two aspects, and also through the underlying intentions or perhaps by reading between the lines. On the other hand, as these are printed texts, and codified in a specific language, we can appeal to Foucault once again, in the sense that “whilst language, those texts are not placed there arbitrarily, due to the fact that they concern a specific world” (Foucault, 1995, p. 51), and to an even greater extent, for existing with clearly defined purposes, despite being concealed most of the time. It is thus precisely because the language used represents what this author considers as “an enigma to be solved, because words are proposed to men as things to decipher” (Foucault, 1995, p. 52). Such comprehension occurs rapidly to me, since these are books that were largely organized by Italian authors and published in Brazil.

7 The *Syllabary*, it seems, was published after 1900, because it refers to King Vitor Emanuel III as the current king of Italy. He took over the throne after the death of Umberto I in 08/29/1900. The *Scolaretto* portrays Umberto I as the king of Italy and Margherita de Savoia as the Queen, who were still the country’s monarchs in 1895, the date contained in a letter on page 78 of this book.

8 The comprehension of the relationship between family and a divinity comes very close to, for example, a positivist understanding under Comte’s comprehension. In this sense, read Comte & Giannotti (1996) and Comte (1996).

LITERACY AND NATIONALIZATION OF ITALIAN CHILDREN IN BRAZIL

THE SYLLABARIO ITALIANO AND THE LO SCOLARETTO ITALO-BRASILIANO

Data regarding the literacy of Italian immigrant children in São Paulo, Brazil, can be inferred from the *Syllabario Italiano*. This illustrated booklet frequently refers to a rural childhood, as can be seen on the cover of the book, shown below.



Figure 1. the second cover of the italian syllabary.

Source: "Syllabario Italiano Illustrato", per la sezione inferiore della prima classe elementare maschile e femminile ad uso delle scuole italiane al Brasile, [s.d], p. 6.

Animals – such as rats, snakes, lambs, oxen, goats, dogs, flowers, cats, birds (chickens, parrots, owls, eagles), insects (spiders, mosquitoes), and reptiles (snakes, frogs) – and work tools (a shovel) are shown in this image and in the other pictures spread throughout the book, situating the elements that must be taught to the youth. Such images have a central importance in the material. The eye surely symbolizes the ability of the child to see his/her surroundings and to learn from them. These are rudimentary learnings, similar to those written by Hebrad (1990), which are fundamental, along with others, to the construction of notions of



nationality, and which are also intended, through students' comprehension of the world they live in and their reading about it, to follow the empiricist guidelines preached since the eighteenth century.

The end of page fifteen of the *Syllabary* shows a picture of a child, Emilio, at an early age lying on a crib of branches, representing his babysitter (balia), a nurse. From this point of view, there is evidence of an educational guidance based on the child's natural world, inspired by the classic book *Emile* by Rousseau (2009), and his reference to the dedication of this work to mothers and the protection that mothers must grant to their child, the growing bush, against human influences. In terms of the illustration in the *Syllabary*, the child is entwined with a bush, which confuses nature in its most absolute form with the nature that was lived, as previously indicated.

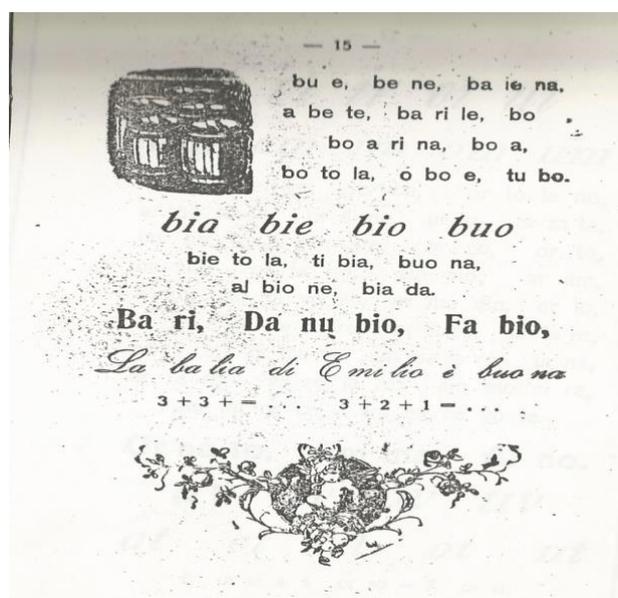


Figure 2. A child sheltered by nature.

Source: "Sillabario Italiano Illustrato", per la sezione inferiore della prima classe elementare maschile e femminile ad uso delle scuole italiane al Brasile, [s.d], p. 15.

With regard to the *Syllabary*, the literacy process begins with the learning of vowels, the first one being the letter "i" – from the word Italy, it seems – as seen in the image placed in the next page:



Figure 3. Image of the vowel *i* – Sillabario Italiano.

Source: “Sillabario Italiano Illustrato,” per la sezione inferiore dela prima classe elementare maschile e femminile ad uso dele scuole italiane al Brasile, [s.d], p. 3.

The letter *i* can be interpreted here as the seed, so to speak, of the infant’s initiation in subjects of a national/patriotic order, and is followed by an image of Elena (Regina de d’Italia) and Nona. This elementary knowledge in its rudimentary sense is thus bound up with important and traditional Italian characters.



figure 4. Image of Elena Queen d’Italia and nona.

Source: “Sillabario Italiano Illustrato,” per la sezione inferiore dela prima classe elementare maschile e femminile ad uso dele scuole italiane al Brasile, [s.d], pp. 4-5.



For Hobsbawm (1996), the idea of language and its teaching as a process of nationalization was introduced at the end of the nineteenth century by those who knew how to read and write, and not by those who spoke. From the *Syllabary's* point of view, this would serve as a basis for representing the country and, at the same time, it would form part of the three-part system – along with elementary work and religion notions – of shaping Italian national children living abroad.

The *Syllabary* as a whole is a school textbook (Choppin, 1992, 2002) that contains elementary knowledge (Júnior Gatti, 1997) aimed to introduce children to the processes of reading and writing. Gradually, through an analytical method and the introduction of numbers, its organization is developed according to intuitive logic – that is to say, from elementary knowledge that is relatable for the children rather than distant (Valdemarin, 1998, 2004) – whilst also according to syllables that then give rise to learning words, small sentences, and texts. When considering what would be relatable for the children, their rural environment and the beings and objects around them, such as small animals (initiation to sciences) and toys, constitute the “Things” (Calkins, 1861) to which the knowledge would be linked and would have, at the same time, a meaning for the child from the scientific perspective of observation. Patriotism would still be emphasized, however, according to the logic of the closest (most relatable) to the most distant, through the figurative representations of the monarchy distributed throughout the book. For example, King Vittorio Emanuele III (Re d'Italia) appears on page 9 of the *Syllabary*, and Queen Margherita (madre) d'Italia, on page 36.⁹ It should be noted that such illustrations of king and queen are not placed arbitrarily in the books. They are part of the construction of Italianity, which for the Italian state became necessary to disseminate abroad, resulting from Italian unification in 1852.

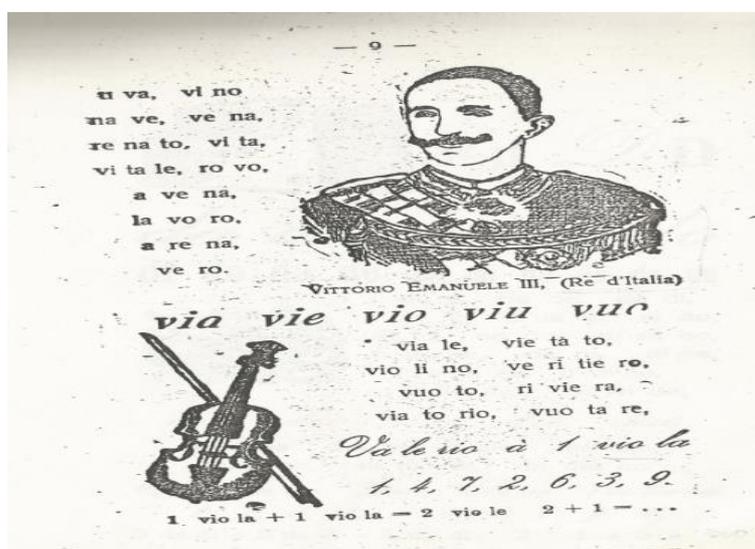


Figure 5. Image of Vittorio Emanuele III.

Source: “Sillabario Italiano Illustrato”, per la sezione inferiore dela prima classe elementare maschile e femminile ad uso dele scuole italiane al Brasile, [s.d], p. 9.

9 The *Syllabary* has 40 pages.

Effectively, there is a form of nationalism that is taught and learned through language, with a strong emotional content emphasizing the values of a good child. In the *Syllabary*, obedience to the mother is embodied in the Queen and the Nona, who become substantial actors in the nationalization process, which was at an incipient phase especially during the period between 1870 and 1914, according to Hobsbawm (1996), when the ideological and political content of nationalism advanced.¹⁰

Nationalism gained strength in Europe after the unifications of many States, including the Italian state, after 1870. Seemingly, after this period, until the First Republic of Brazil, Italy tried to consolidate its unification process by expanding the nationalistic sentiment to Italians who had emigrated to Brazil while they were still children, or even those that were born in Brazil, but had Italian parents. This was done with the permission of the Brazilian government, as stated on the cover of the book, *Lo Scolaretto Italo-Brasiliano*, published after 1895,¹¹ three years after the law of 1893, which was approved by the São Paulo Legislative Assembly.

It has not been possible to find information about the effective use of this material in Italian schools. For this reason, one should ask the following question: was it used? All evidence indicates that it was. As for the potential of dissemination of this book, it is hard to know since the copy used in this analysis does not include the publication number.

The pretension of nationality diffusion, however, can also be seen in the example below, destined for third-grade students, of which only the passages with the most patriotic emphasis are recorded, given its length. Alongside an illustration of the map of the country, the following text is shown.

ITALY – Italy is my nation, the rich country from where I was born and from which I will be a strong, honest, and laborious citizen. I love Italy with all of my soul. That is why I will grow up to be good, smart, robust; that is why I will always be ready to donate my blood and sacrifice my life. Because I love my country so much, I will meet it, I will see how it is, I will contemplate all of its beauty, I will admire its monuments, I will study how it is governed. Next year, I will be a soldier, I hope, and how I will have to walk through it and visit the city and the fields. But for now I must be satisfied with seeing it in my mind, contemplating its map. This imaginary trip does not cost much, it only takes a bit of good will and patience. (...). By observing Italy's geographic map, I see that my country has the shape of a boot. And I understand that if I could be taken high up in the sky, to be able to contemplate it with one single gaze, it would look to me as a giant boot floating over the water. Italy is a peninsula, as surrounded by the sea on three sides. This north part is crossed by the Alps that, similar to a wall, separates it from the opposite site of Europe. (...). my country, by the glory of its sky, by the rich and diverse vegetation of its hills and plateaus, by its picturesque beauty, by its weather, that is almost always delightful, was

10 According to Hobsbawm, "the word nationalism appeared for the first time at the end of the nineteenth century, to describe groups of right-wind ideologists in France and Italy, who enthusiastically brandished their national flag against foreigners, liberals, and socialists who were in favor of that aggressive expansion of their own States, which would come to be a feature of such movements. (...)" (1996, pp. 203-204).

11 This suggestion taken from data contained on p. 78 of the referred book.



called *The Garden of Europe*. Let's make it always prosper, loved, and feared. (Lo Scolaretto Italo-Brasiliano, [s.d], p. 30) ¹²

The content of the text draws attention to the force of many expressions within it, which we considered appropriate to highlight. Undoubtedly, it was intentionally drafted for children who felt distant from the country, which denotes a different literary style, reinforced by expressions that sound more emphatic. This passage aims to disseminate love of the nation by stimulating the child to construct representations of the distant nation that should be cultivated. In this sense, it is not enough to look at the map and see Italy; it is necessary to cultivate in the mind what that map represents as a nation. This mental journey aims to instill a deep and lasting love for the nation, which is translated through the idea of growing up to be good, smart, strong, and to fight for your country if necessary. This passage aims to disseminate not only love for the nation, but also the idea that it must be feared. This all seems to be done with the intention of geographically guiding the young and distant reader through the geography of his home country, although the patriotic element of geographical content appears to a lesser extent. As a result, the country becomes a spatial reference for the student, which can inform and guide them about their place in the world. In this sense, it becomes a reference point for their identity, as well as for their national character.

In this way, following the same patriotic trajectory, *Lo Scolaretto Italo-Brasiliano* was published in Italian, as with the other books considered in this research. It also follows the organizational logic from *Lessons of Things* (Calkins, 1861), with the only difference being that it introduced contents denoting knowledge of Brazilian Geography and History, but to a lesser extent compared to those regarding Italy, as can be seen in the image below, showing the book's contents pages. It is different from the *Syllabary*, in which the introduction of the patriotic occurs by praising the monarchy, through images of the king and the queen, as shown above.

¹² Our emphasis. The content of this book refers to morality and patriotic values, as well as geography (both Italy's and Brazil's) and also to both countries' histories, as well as very limited content on arithmetic.

In the *Scolaretto*, the texts that accompany them are long, considering this is a book aimed at third-grade students.

OUR KING – In the morning of June 24 1866, during the war to free *Venice*, our soldiers vigorously attacked the *Austrians*, even though they did not reach victory, they bravely fought and spilled a lot of blood on *Custoza* field. PRINCE UMBERTO, who was then 22 years old, commanded the 16th division and was seen boldly riding through the fight while the bullets crossed through; the cannons blew; horses and soldiers simmered, surrounded by clouds of gunpowder and smoke that hid everything. And he, safe and calm, gave orders and conveyed courage. It was an indescribable mess, a moment of supreme heroism. When the smoke dissipated, the land was covered in dead and wounded horses and Austrian soldiers. Prince Umberto, impassive and composed, turned around and looked to see if his soldiers were, such as him, safe and sound. Prince Umberto I, the valuable general of 1866, is currently our King, our dearly beloved King. (...). Now he spends most part of his time commanding the state. (...). We must love our Sovereign the way he loves us; we must remember, wherever he is, he suffers, wherever he goes, he alleviates pains and disgraces. We must love Italy as much as he loves it, we must always try to fulfill our duty, as he does. We must be smart and brave students, because he is the loyal King, fair of heart. UMBERTO PRIMO DI SAVOIA was born in Torino, in March 14 1844, and rose to the throne on January 1878. (Lo Scolaretto Italo-Brasiliano, [s.d], pp. 73-74)¹⁴

It can be noted that the monarch is an example of a man and patriotic hero¹⁵ to be followed; for this reason, everyone must love him. He not only defends the nation, but also each one of its citizens, curing all ills.

Similar to this approach, the queen's celestial image appears to be related to kindness, promptness, and dedication, especially to the child; the Italian student must also love her as her mother and, for that reason, be faithful to her:

Our Queen – So much kindness in that celestial look that seems to reflect from the sky! So much tenderness in that smile that inspires confidence and comforts us! Our queen, Umberto I's faithful companion, is indeed an angel of kindness. There is no disgrace she will not solace, nor a tear she will not dry. The orphan, widow, a hurt worker who is incapable of working, are sure to find a cautious and gentle protection. She loves boys in another way, and wherever she goes, she dedicates to, first of all, visit a school. When she is among good and intelligent students, she truly feels happy; and if she sees them approach, she kneels to kiss them and fill them with love and gifts (...) She wishes she could hug and caress all Italian boys; but she cannot; she is content with demonstrating the affection she feels for them by celebrating with a few of them together. However, all

¹⁴ This is one of the longest texts. For this reason, it has not been quoted in its entirety and only the excerpts mentioned have been translated.

¹⁵ The text refers to the war to free Venice in 1866, one of the wars fought to unify Italy, which happened in September 20th 1870.

Italian boys must pretend they received a kiss from the queen, for the acknowledgment we get. Our acknowledgment will always be, if fulfilling the duties, growing up to be good, scholar, and honest, as she wishes, and loving the queen as we love our moms. Margherita di Savoia was born in November 20th 1851, and became Umberto's wife on April 22nd 1868. (Lo Scolaretto Italo-Brasiliano, [s.d], pp. 74-75)¹⁶

Fidelity to the nation stems from fidelity to the monarchs. The queen is entwined with the nation itself. In this sense, loving her also means loving the nation, which she represents and incarnates as the great mother. Since she loves all unconditionally, everyone must therefore unconditionally love her as much as they love their own mothers. Simply loving her is not enough; one must satisfy her. In order to do so, it is indispensable to study and to be honest and good.

Beyond the representation of the monarchy itself, however, Italian personalities also proliferate in these textbooks as patriotic symbols, such as Giuseppe Mazzini, Camilo Benso di Cavour, and, perhaps the most famous one, Giuseppe Garibaldi. All three of them, along with Vittorio Emanuele II, are highlighted as the heroes of what is known as the Italian resurgence, the unification of the country, which happened on September 20th 1870.

What remains through the Italian resurgence heroes is the idea of a nation and nationality. From the children's educational point of view, these are examples to be followed for two reasons: first, because they incarnated the nation and made it their personification, and second, because they fought and sacrificed their lives to defend and construct the Italian nation. From this perspective, it is about instilling the concept of nationality in the child through the examples of these personalities, and therefore constituting nationality *in a network of non-imaginary personal relations*.

Hobsbawm, referring to the unified States after 1870, highlights,

(...) the State not only did the nation, but it had to make the nation. The governments now would directly reach the citizen in the territory of its daily life, through modest but omnipresent agents, from mail carriers to police officers, even teachers, and, in many countries, railroad workers (...) (1996, p. 212)

In this sense, communication could not only be conveyed orally, but also through other means that could contain the messages from the State to be deciphered by students. The school book was one such method. The primary school emerged as a great ally in terms of its use as a tool to form subjects and good citizens. In Brazil in 1908, there were 232 Italian schools, with 13,656 students, and by 1911 there were 303 schools, with 16,295 students enrolled. In 1913, the number increased to 396 schools with 23,323 students enrolled, and in 1924, fell to 329 schools and 18,940 students enrolled (Trento, 1989, p. 182). During the same period, the state of São Paulo had the largest number of Italian schools. In 1908, there were 115 schools, and in 1911, 122, with a total of 80 schools in

16 Two excerpts were not quoted; however, the text has been translated in its entirety.



the capital. In 1913, the number increased to 187 (121 in the capital) and, finally in 1924, it decreased to 87 (46 schools in the capital), and a total of 10,626 students enrolled (Trento, 1989).¹⁷

In Brazil, however, the “movement” in favor of nationalization of the Italian immigrant seems to have been a two-way street, as previously stated. For this purpose, politicians, such as the deputy Samuel Malfatti, and the Catholic Church claimed a two-way partnership with the Italian State.

It seems that the intentions within the texts represent the implementation of ideals that had been long postulated, which concretely substantiated the objective of disseminating Italianism and expanding Italian nationality in America. In this sense, Veronesi stated,

We must keep in mind that these are the few oases of Italianness that still survive in America, and if we do not want to see soon all traces of our great national expansion in those continents, we must try at all costs to save... (1914, pp. 4-5)

The school would become a crucial alternative for the Italian national expansion in the American continent. In order to achieve this, it would be necessary to focus the Italian government’s attention in terms of avoiding the denationalization of Italian settlers. Although long, the following passage shows that intention:

already too many important Italian colonies in America that, with their constant work, started in their time, they could have been preserved in our nationality, are now almost completely lost. We feel the duty to draw the attention of our country and our Government on the opportunity and the means to save from *snazzionalizazione* at least those colonies where Italianity is still preserved and in which we can still usefully work; and we feel the duty to insist on the necessity in their regard, of an urgent action, since the possibility of action is diminishing every year, by hand to man in those our colonies are made more frequent contacts with the indigenous elements, as their parents in Italy die in them; perhaps what can be done now will not be as little as between a dozen years ago. (Veronesi, 1914, p. 6)

The sense of identification with their native country would be reduced each year. Veronesi emphasizes that this remains pertinent because he sees schools’ main purpose as conserving the language and national sentiment. It thus becomes important to protect

17 I did not have access to data to prove the efficient distribution and use of the books analyzed in the schools of Italian immigrants. Everything leads one to believe that they were used at the primary school of the Circolo Italinai Unito Association, on which specific research was carried out. It was verified the use of the *Sillabario Italiano Illustrato* was made in a document of this school, as well as access to a copy.

schools as a national institution aiming to assist the immigrant, providing him with a way of instruction (Veronesi, 1914, p. 6).¹⁸

This author's pretensions regarding Italian schools in America are interesting. He considered necessary "a project of Italian scholastic organization, not temporary, but lasting" (my emphasis). He adds that this is easy to accomplish, especially in Southern colonies, such as Santa Catarina and Rio Grande do Sul, where Italian schools do not find a strong competitor, as would happen in the rest of America. Italian schools did not aim to simply disseminate a useful foreign language; rather, it was the only way for the settlers' sons to be instructed, since Brazilian schools were scarce and deficient as a system (Veronesi, 1914).

The diffusion of these texts refers to what the press in Campinas was already reporting on during the first decade of the nineteenth century. Under the title "The Italianization of Brazil," through a story published in the *Correio de Minas* newspaper, they said the following:

When entering one of the public schools of Congonhas do Campo, (...), I was hurt to see at the very first moment that the school was decorated with symbols of the Italian colony, with no presence of anything that represented national sovereignty. The teacher, a woman of color, had found a subject of King Victor Manoel for a husband. When I was visiting the school Regina Margherita founded and kept in this city by an Italian association and destined for sons of Italians, although born here, I found a complete absence of anything that indicated we were in Brazilian territory. The education was exclusively in Italian, not even one Portuguese word was heard. The textbooks were Italian, from the syllabaries to the learning books. The civic lessons were conducted according to Italy's national interests, and not according to our country. The classroom walls were covered with symbols that represented Italian glories, Italian things, the Italian government; the school was a center of denationalization fed in our own country. (Jornal Gazeta de Campinas, 1907, p. 15)

The *Jornal Cidade de Campinas* would worry about that matter throughout the second half of the 1910s. This newspaper focused on defending the national language: "Everything in Brazil leads to denationalization. The objects are good if they are foreign; the objects are bad if are made here; the men are only worth something when they come from outside." (Desnacionalização, 1910). Similarly, for the writer, there is no defense of nationality, as can be seen in the little regard paid to our language and in the disdain with which it appears in the will to imitate foreign languages.

We are illiterates in our language. A child is a prodigy, a genius when he knows English, French, but no one worries if they know the meaning of the words in Portuguese. No one

¹⁸ It is important to highlight that this statement was published in the magazine *Italica Gens*, an Italian Catholic missionary journal, which perhaps explains the constant presence of God alongside patriotic allusions, both in the text mentioned and in other existing texts in this specific book. In this sense, the church plays a substantial role in the defense of nationality.



worries about correcting the syntax mistakes of the scholars who are wise in foreign languages, but illiterate in their own. Yesterday, I decided to count the foreign language schools with which our kid's heads are ruined, and notice the number of people speaking strange languages. It was as if I had seen the draft of the Tower of Babel. (Jornal Cidade de Campinas, 1910, p. 1)

In the writer's opinion, foreign schools would be held responsible for the non-appreciation of the national language; however, they had society's support.

THE "BATTLE" AGAINST ITALIAN NATIONALISM IN SÃO PAULO

Given this other dimension of Italian patriotism – intended to be fostered and, to a certain extent, disseminated among immigrant descendants in Brazil – it is not surprising that many voices have spoken out against such a situation in the state of São Paulo, even if some were slightly xenophobic. Similarly, they vehemently defend the public school, not only secular and free, but also national in terms of the obligation to teach the Portuguese language. Such defense would only come to be part of educators' concerns after 1909. We have already seen that parts of the press had already been reporting on the foreignization of the national language since 1906. Effectively, although the 1909 Education Yearbook had already shown that from the educational authorities' perspective, there was a clear need to control foreign schools¹⁹, they were, however, still fairly hesitant. Nevertheless, the most incisive positions would only be unleashed after 1913. The first recorded criticism comes from Reis Júnior to the Interior Secretary:

(...) in addition to what we just said about the private teaching establishments, (...) I appeal to talk about a fact almost generally treated in foreign schools.

I refer to the absence, in these schools, of the teaching of our country's history, geography, and language...

Imagine now a system of schools, spread throughout all states of the country, and, in the distant future there could be a fatal obliteration of patriotic feeling, which excites and promotes the greatness of nations... (Reis Júnior, 1914, pp. 19-20)²⁰

Only at this point did the general director of public education turn his "gaze" to a matter that was especially present in Italian schools—texts of a patriotic/nationalistic nature, such as the *Scolaretto Italo-Brasiliano*, published in Italy and disseminated in São Paulo

¹⁹ The São Paulo State Education Yearbook corresponding to the years 1909 and 1910 introduced, on page 122, the record of the existence, of two Italian associations in Jornal Diário de Campinas, de 8 de maio de 1909, arquivo Edgard Leuenroth.

²⁰ Report presented to the Interior Secretary by the General Director of Public Education, São Paulo State Education Yearbook. São Paulo State archive.

in the eighteen-hundreds. Additionally, it is still important to highlight some important passages from that report:

(...) understanding that men are the ugliness of your education, what to expect of future citizens to whom the knowledge of our great men, of our traditions, our language, the greatness and strength of our territory, our institutions, all these facts that characterize our nationality, is a mystery?

The state can no longer endorse such irregularities; therefore, it is your duty to shelter and protect the youth against the evils that may fall upon them from the absence of the education to which they have the right. (Reis Júnior, 1914, pp. 19-20)

One can see that this education administrator reported on the need to nationally legitimize schools and education in the state of São Paulo, whilst also defending a nationalism that must be nurtured; it seems to us, however, not too far from the Italian molds that we were able to distinguish in the texts laid out above. In this sense, he positions himself in the same nationalistic frame as Alberto Torres who, with his positivist nationalism, defended the idea that there was a need to form a legitimate national consciousness, with no traces of any foreign influence, which could therefore genuinely be called *Brazilian* (Torres, 1933, pp. 24-54). In the report from the following year, 1914, that same manager speaks again:

It is indispensable to adopt a more direct intervention to the management of education in the surveillance and execution of the respective programs. There is a law that makes teaching Portuguese language and Brazilian history and geography mandatory in these schools, but such teaching, if any of them do it, is deficient, unproductive, ineffective. Generally administered by foreigners, unfamiliar with our language, altering it, misrepresenting it in its terminology and syntax, in a way that it can be anything but Portuguese. (Reis Júnior, 1914, pp. 19-20)

The reporter refers to an 1898 law that made Portuguese language teaching mandatory in foreign schools. As for the ineffectiveness and productivity of teaching Portuguese, if we take into account the fact that the textbooks were analyzed and consigned to the second and third grades of primary schools, the criticism made by this reporter is well grounded, since, in the second-grade books, there is no allusion whatsoever to any aspects of Brazilian geography and history. In the third-grade books, even though this would have been a concern for the Italian author, because the book was written after an agreement between Brazil and Italy, there are few pages dedicated to Brazilian matters, when considering the entire work. Of the 171 pages of this book, only 17 are dedicated to Brazilian geography and history. On the other hand, those who taught at Italian schools were generally well-educated Italians. In this sense, it is also important to refer to a passage from the reporter who initially refers to the capital:



There are here, in the Capital, countless schools where not even a word of Portuguese is spoken when teaching, and those are not language schools, but primary schools, destined to the teaching of the youth, integrated part of our nationality, through birth or nationalization, and that tomorrow will inflict in our destinies as Brazilian citizens.

How can these children love their nation, if they do not know the language that is spoken in it, its national traditions, the history of its heroes, its ethical and geographical greatness, its natural riches, the glorious future that awaits it?

They will grow up ignorant of it all, and will not be able to collaborate with us, conventionally, patriotically, in our national progress and aggrandizement. (Reis Júnior, 1914, pp. 19-20)

There was no desire to deal with the contradictions of immigration, especially Italian immigration, in any way. This is what the reporter continues to discuss:

I remember, by the way, that a few days ago, a jaunty poster arrived in my hands, published by an Italian society in this Capital, where it puts before Italian children, in burning, persuasive terms, the moral greatness, the material richness, the glorious traditions of Italy, making them see that, at any moment, in any place where they are, they should not forget Italy, but eagerly love it, enthusiastically honor it, make it greater, always ineradicably bringing its glorious name stamped in their hearts and spirits. Will they do anything for Brazil? (Reis Júnior, 1914, pp. 19-20)

Complaints about the foreignization of Brazilian schools had already been observed in São Paulo since the beginning of the first decade of the twentieth century, but would only acquire resonance after 1916, according to Nagle, with Olavo Bilac's conferences and the consequent formation of the National Defense League.²¹

From an educational point of view, the expansion of primary school would be the only way to avoid promoting the patriotic spirit. In this sense then, for Nagle, the year 1915 marks what is considered to be the beginning of a phase called the "enthusiasm for education,"²² which became more consistent in the 1920s. During those five years, they also demanded greater responsibility from the State towards education.

We previously saw that, when it comes to Campinas, not only those related to the educational arena, but also those in the press, had been taking a stand ever since the first decade of the nineteenth century against the problem of having exclusively foreign education in foreign schools. Even though the democratization of primary education had been a liberal and republican policy, it was not concretely or effectively expanded to the majority of the population, which included foreigners.

21 By means of four fronts: on one side, through military service, to take front against the external danger represented by international greed, and on the other side, by the education, to fight the internal danger, that is manifested on the break of unity, by the impoverishment of character and languishing of patriotism (Nagle, 1985, p. 162).

22 According to the author, he understands the manifestation through alteration in one or another aspect of the educational process, and especially through the effort to spread the existing (model) school. Refers to the model school then operating in the capital.

When it comes to the use of the Italian textbook in Brazil by Italian immigrants' schools, it seems that it was only one of many so-called biases that existed in primary schools – in São Paulo, and in Brazil – until the outcome of the campaign for nationalization that marked the 1920s. Bittencourt, for example, highlights that the diagnosis made by José Veríssimo in 1890 represents the nationalistic trend that began to influence the intentions of those who created the school books. Citing his own experience, the author points out that his entire formation was based on foreign books, and that even those translated to Portuguese were unrelated to the reality of the country. For this reason, he suggested that the government should conduct a general survey of Brazilian education:

In this general survey, that it is necessary to perform in order to promote national education, one of the most necessary reforms is the reading book. They must comply with being Brazilian, which is not the most important factor, but Brazilian in its contents, in its spirit, in the translated authors, in the poets reproduced, and in the national feeling that uplifts it. (Bittencourt, 1993, pp. 19-20)

It seems that Veríssimo's proposal was finally carried out in 1918. In January of that year, Sampaio Dória presented the following report to the other members of the Textbook Selection Commission:

...On the preliminary reports, I examined textbooks, as to the priority of their subjects. In this aspect, two main things are extended: the interest in the subject, with its perfect adaptation to the preparation and school age, and the moral convenience of the subject as a factor in forming children's ethics, all geography, history, physical and natural science compendia, calligraphy books, manual work, must be rejected. As well as the Heart of E. de Amicis who, incomparable and exemplary, does not serve the goals of our patriotic and nationalistic formation, especially where the population of Italian descendants is more intense. That book is an admirable standard, through which national subjects can be conveyed to cooperate on the maintenance and development of national consciousness. (Bittencourt, 1993, pp. 19-20)

The report is directly concerned with an Italian school book that was used in these immigrants' schools in Brazil.

Lastly, this excerpt also demonstrates a more incisive action by the State when it comes to controlling the contents of foreign schools. Incidentally, and by way of conclusion, this action is a consequence of the 1.159 Law, which dates from December 15th 1917, which imposed rigid control on these schools, as well as the obligation to teach Portuguese language and Brazilian geography and history, as explained by Souza: "In 1917, the federal government demanded that all foreign schools located in the south of the country were closed, subsidizing those on the following year, as a way to monitor and control them" (Souza, 1998, p. 31).



SOME FINAL CONSIDERATIONS

The purpose of this work was to bring data contained in two schoolbooks in spite of the dissemination and inculcation of Italianity among students of Italian primary schools, which the Italian State intended to be the spirit to foster among them in America, especially in Brazil in São Paulo state.

The texts and images are understood as values carriers to instill in those students, because they contain languages (Foucault, 1995) from the perspective of this work, to be deciphered. In this case they refer to the specific reality, of Italy and its representations perpetuated in the imagination of the small descendants, about their meaning, Distant homeland, now a Nation. In short, of being Italian, before the efforts of those who, like their heroes, have made it what it is. In this sense, school books are objects, values carriers, and therefore need to be deciphered in the messages / languages they contain and convey.

REFERENCES

- CARVALHO, J. M. de. (2003). Os três povos da República. *Revista USP*, 17(set.-out.-nov.), 96-115.
- CHOPPIN, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, 11, 5-24.
- CORRÊA, R. L. T. (2000). O livro escolar como fonte de pesquisa na História da Educação. In *Cultura escolar, práticas e apresentações*. Cadernos CEDES, 52, Centro de Estudos Educação e Sociedade, UNICAMP.
- BITTENCOURT, C. M. F. (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do conhecimento escolar*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- CALKINS, N. A. (1861). *Primary Object Lessons For a Graduated Course of Development. A manual for Teachers and parents, with Lessons for the proper training of the faculties of children*. New York: Harper & Brothers, Publishers, Franklin Square.
- CENNI, F. (2003). *Italianos no Brasil*. (3ª edição). São Paulo: EDUSP.
- CERTEAU, M. (1994) *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro / Petrópolis: Vozes.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- COMTE, A. (1996). *Curso de Filosofia Positiva: um discurso preliminar sobre o positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural.
- COMTE, A., & GIANNOTTI, J. A. (1996). *Curso de Filosofia Positiva*. São Paulo: New Culture.
- FOUCAULT, M. (1995). *As palavras e coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- HEBRARD, J. (1990). A escolarização dos saberes elementares na era moderna. *Revista Teoria e Educação*, 2, 65-110.



- HESSEN, J. (1974). *Filosofia dos Valores*. (4ª edição). Coimbra: A. Beloved.
- HOBBSAWM, E. (1996). *A Era das Revoluções 1789-1848*. (6ª edição). Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBSAWM, E. (2013). *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. Maria Celia Paoli and Nana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JR. GATTI, D. (1997). Livros didáticos, conhecimento disciplinar e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação*, 2, 29-50.
- JULIA, D. (2001). A Cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1, Jan./jun.), 8-43.
- MAKINO, M. (1971-1974). *Contribuição ao estudo da legislação sobre os núcleos coloniais no período imperial*. Anais do Museu Paulista. São Paulo.
- NAGLE, J. (1985). Educação na Primeira República. In *O Brasil Republicano* (Volume III, 2nd Volume, Society, and Institutions). São Paulo: DIFEL.
- REIS JÚNIOR, J. C. B. dos. (1914). *Relatório Apresentado ao Secretário do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Pública*. Anuário de Ensino do Estado de São Paulo.
- ROUSSEAU, J.-J. (2009). *El Contrato Social. Emílio*. Madrid: Prisa Innova.
- SOUZA, R. F. (1998). *Templos de Civilização. A implantação da escola graduada em São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP Publishing House.
- TORRES, A. (1933). *O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional*. (2ª edição). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- TRENTO, A. (1989). *Do Outro Lado do Atlântico: Um século de imigração italiana no Brasil*. (1ª edição). São Paulo: Nobel.
- VALDEMARIN, V. T. (1998). O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo. In R. F. SOUZA, V. T. VALDEMARIN & J. S. ALMEIDA, *O Legado Educacional do Século XIX* (pp. 85-132). São Paulo: Araraquara, UNESP, Faculdade Ciências e Letras.
- VALDEMARIN, V. T. (2004). *Estudando Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas, SP: Associated Authors.
- VEIGA, C. G. (2011). A escola e a República: o Estado e as políticas educacionais nacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, 11(1), 143-178.
- VERONESI, P.R. I. (1914). I Sussidi all scuole italiane in America. In *Italica Gens*, nº 1 and 2.

SOURCES

Sillabario Italiano Illustrato, per la sezione inferiore dela prima classe elementare maschile e femminile ad uso dele scuole italiane al Brasile [s.d]



BOCCI, D., ZACARIAS, A., ALFANI, A., DAZZI, BENCIVENNI, I., & PRATO, ece. [s.d]. *Lo Scolaretto Italo-Brasiliano, libro III, ad uso dela classe terza ementare, compilato per uso dele scuole Italiani al Brasile conforme i ultimi programmi governativi Italiani Brasilliani*. S. Paulo: Typ. A Vapor da Casa Endrizzi.

Jornal Gazeta de Campinas. (1907). Janeiro.

Jornal Cidade de Campinas. (1909). Maio.

*

Received: September 12, 2017

Revised version received: September 25, 2018

Accepted: October 18, 2018

Published online: October 31, 2018



AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS NORMATIVOS E DESAFIOS

GISELE SOTTA ZILIOUO

gisozi@onda.com.br | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

MARIA LOURDES GISI

gisi.marialourdes@gmail.com | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

RESUMO

O presente artigo analisa a legislação brasileira referente à educação especial e identifica a participação do Estado brasileiro na viabilização da escolarização, de modo a suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Trata-se de análise documental, que considera a legislação desde o Período Colônia (1500-1822), até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Evidencia as primeiras experiências educacionais e as parcas iniciativas em termos de normatização da educação de pessoas com deficiência. No decorrer do período, a participação incipiente do Estado fomenta um fazer político que isentava a ação governamental de ofertar gratuitamente o ensino, delegando-o à esfera privada e marginalizando a população com deficiência. Conclui-se que embora o processo inclusivo na atual política educacional brasileira tenha avançado em termos legais, como preconizados na Constituição Federal (1988), garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado, necessita consolidar vários aspectos para implementação e garantia da qualidade na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

PALAVRAS - CHAVE

educação especial; legislação educacional brasileira; políticas educacionais inclusivas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.99-115

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15075>

THE SPECIAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL: HISTORICAL TRAJECTORY OF NORMATIVES AND CHALLENGES

GISELE SOTTA ZILIOFFO

gisozi@onda.com.br | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

MARIA LOURDES GISI

gisi.marialourdes@gmail.com | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

ABSTRACT

This article analyzes the Brazilian legislation regarding special education and identifies the participation of the Brazilian State in the feasibility of schooling, in order to meet the educational needs of students with disabilities. It is a documentary analysis, which considers the legislation from the Colony Period (1500-1822) until the publication of the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective (2008). It shows the first educational experiences and the meager initiatives in terms of normatization of the education of people with disabilities. Throughout the period, the incipient participation of the State fostered a political move that exempted government action from gratuitously offering education, delegating it to the private sphere and marginalizing the population with disabilities. It is concluded that although the inclusive process in the current Brazilian educational policy has advanced in legal terms as recommended in the Federal Constitution (1988), guaranteeing the equality of conditions of access and permanence in the school and the specialized educational service, needs to consolidate several aspects for implementation and quality assurance in the schooling of the targeted public education students.

KEY WORDS

special education; brazilian educational legislation; inclusive educational policies.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.99-115

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15075>

As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios

Gisele Sotta Ziliotto, Maria Lourdes Gisi

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras na atualidade contemplam a oportunidade de acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino comum, com base no direito de equiparação de condições e sem discriminação. O presente artigo, tem como objetivo analisar a trajetória das normatizações educacionais voltadas à educação especial desde à época do Brasil Colônia (1500-1822), até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), evidenciando a morosidade ao longo dos anos, perpassando a segregação, a institucionalização destes alunos até o delineamento de políticas atuais voltadas ao processo de inclusão no ensino comum.

O percurso brasileiro de constituição de políticas inclusivas, sob a influência dos organismos internacionais e da pressão social oriunda das famílias e dos grupos que se sensibilizavam pela causa da educação especial, culminou na proposição de políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, exigindo das instituições escolares inovações em suas práticas de ensino para acolher a diversidade. A necessidade de tais inovações nas escolas foi analisada por Oliveira e Leite (2007, p. 514), e já apontavam para a exigência de um planejamento para a sustentação de um sistema escolar inclusivo, envolvendo “(...) desde as ações a serem implementadas no macrossistema, a partir da elaboração de uma política educacional diferenciada, até as ações pontuais no cotidiano da sala de aula, através de um planejamento pedagógico que atenda à diversidade dos alunos”. Destarte a periodização política ocorrida, muitos impasses e ajustes desafiam a implementação das legislações educacionais para o sucesso do processo inclusivo, preocupação que circunda os profissionais e pesquisadores da área.

Os estudos sobre a inclusão nas escolas de educação básica, tem sido tema de pesquisas e debates de diferentes autores, tais como, Pasian, Mendes e Cia (2017), que tratam da formação de professores voltada ao processo de inclusão, Rebello e Kassar, (2017), Baptista (2011), abordando o atendimento educacional especializado, Souza e Pletsch (2017), Laplane (2014), Kassar (2011), envolvendo aspectos relacionados as influências do organismos internacionais e as políticas inclusivas, condições de acesso e permanência de alunos, entre outros.

Para compreender a política de inclusão, se buscou retomar aspectos históricos e políticos deste processo, contemplando inicialmente a trajetória histórica da educação especial e da concepção de inclusão e, em um segundo momento, discutir os desafios atuais da inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns. Para tanto, foi realizado uma análise documental, tendo como base a legislação relacionada com a inclusão de pessoas com deficiência, assim como documentos nacionais e internacionais que tratam da temática.



DA SEGREGAÇÃO ÀS PRIMEIRAS NORMATIZAÇÕES

As primeiras concepções acerca da educação especial em nosso país remontam à época do Império e início da República, num período em que os discursos de políticas públicas educacionais praticamente não mencionavam a escolarização para pessoas com deficiência.

Somado a esses aspectos e em se tratando de normatizações constitucionais, a Constituição de 1824 apresentava a gratuidade de ensino em seu Artigo 179, § 32, que dizia que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Niskier, 1989, p. 101), mas tal preceito constitucional não abrangia os alunos tidos como “anormais”. A Constituição de 1934 vinculava o termo obrigatoriedade em seu Artigo 149, estabelecendo que “(...) a educação é direito de todos”. Contudo, a referida lei ordenava a instrução primária obrigatória a todos os cidadãos, e excluía os alunos com deficiência, à medida que não fora organizado um sistema de ensino público que os incluísse, culminando no descaso do poder público.

Dessa maneira, as pessoas consideradas “anormais” eram agrupadas em instituições ligadas a ordens religiosas e não se tinha como finalidade a questão pedagógica, tão somente de proteção, assinalando, assim, um período institucionalista, marcado pela segregação das pessoas com deficiência em ambientes isolados da sociedade, caracterizado pelo atendimento assistencial e filantrópico. Como escreve Jannuzzi,

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam, incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada. (2004, p. 28)

As primeiras preocupações nacionais em educar essas pessoas iniciaram-se somente em meados de 1854, Período Imperial, sob influência das ideias pedagógicas europeias, que repercutiram posteriormente no Brasil, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos², em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (Mazzotta, 2011). À época, o intuito maior com a educação das pessoas com deficiência restringia-se à instrução básica e no caso das crianças surdas, ministravam-se as matérias de história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática e ainda “(...) dispunham de oficinas de encadernação e de sapataria” (Niskier, 1989, p. 157).

1 O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado pelo Decreto nº 1428, composto por 43 artigos, que estabelecia a instrução primária constituída de educação moral e religiosa, música e alguns ofícios fabris. Em meados de 1875, esse instituto já contava com 49 alunos. O então ministro Couto Ferraz, influenciado pelo trabalho do professor cego Jose Alvarez de Azevedo, recomendou a Dom Pedro II a criação do Instituto dos Meninos Cegos, que em 1981 passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro (Niskier, 1989).

2 O surdo Ernesto Huet, ao retornar da França, apresentou um relatório em língua francesa, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar um colégio para surdos-mudos, sugerindo a criação do Instituto. O Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos, passou a funcionar em janeiro de 1856, nas dependências do Colégio de M. De Vassimon, no modelo privado (Rocha, 2007).



A LENTA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS (1930-1970)

Tal condição de institucionalização educacional manteve-se enraizada no sistema educacional e somente em meados de 1930 começaram a surgir discussões acerca da escolarização das pessoas com deficiência em classes especiais, sob influência do ideário da Escola Nova, considerando o “(...) aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, à metodologia ativa, à ação educacional” (Miguel, 2011, p. 135).

O movimento escolanovista foi permeado pelas concepções de vários pensadores que atuaram na administração federal por meio de cargos importantes, como Lourenço Filh³, e que defenderam transformações consideradas revolucionárias ao funcionamento escolar, atreladas às condições sociopolíticas daquele período em que para o modelo econômico vigente se requeria somente um nível de escolarização adequado para atender às demandas de industrialização do país.

A Revolução de 30 resultou da crise que destruiu o monopólio do poder das oligarquias e favoreceu a implantação do capitalismo industrial no Brasil, propiciando condições para a modificação cultural da população brasileira, atingida pela industrialização, o que ocasionou a pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino “(...) que não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação a qualidade” (Romanelli, 1989, p. 61), já que esse crescimento foi desigual nas diferentes regiões brasileiras e inadequado frente às exigências da demanda e do desenvolvimento do país.

Em meio a tantas mudanças no contexto educacional, algumas iniciativas na área da educação especial iam se constituindo lentamente, como na atuação de Helena Wladimirna Antipoff – psicóloga russa convidada em 1929 pelo governo mineiro para assumir as aulas de Psicologia da Educação e Psicologia Experimental, da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte – bem como seu laboratório de psicologia. Antipoff é considerada pioneira na introdução de estudos relacionados à educação especial no Brasil, pois fundou a primeira Sociedade Pestalozzi e ampliou seu trabalho de assistência à criança por ela nominada de anormal (Borges, 2015). Sua interferência corroborou à formação de professores para atuar com os alunos denominados anormais, à medida que Helena Antipoff propôs o processo de homogeneização de classes, que consistia em treinar as professoras para avaliar as crianças mediante a aplicação de testes de inteligência, aplicados no Instituto Pestalozzi, criado pelo Decreto 11.908, de 5 de abril de 1935, e já contava com a formação de três classes especiais.

As professoras dessas classes deveriam ser, preferencialmente, formadas pela Escola de Aperfeiçoamento, além de estagiárias que se especializariam na questão dos deficientes, a partir de estágio de seis meses nas classes especiais. (...) As classes especiais mineiras

3 Manuel Bergström Lourenço Filho exerceu vários cargos na administração pública, como diretor de gabinete de Francisco Campos (1931), como diretor geral do Departamento Nacional de Educação (nomeado por Gustavo Capanema, em 1937) e como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-46). Atuou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, em conjunto a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Publicou muitos estudos, dentre eles a Cartilha do Povo, de 1928, e Testes ABC, demonstrando as bases teóricas de seu projeto de alfabetização e questões relativas à maturidade da criança e em conhecimentos psicológicos (Niskier, 1989).



foram uma proposta inovadora na época, ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais, ao propor uma metodologia diferenciada e acima de tudo, ao acreditar na educabilidade de crianças consideradas até então, irrecuperáveis. (Borges, 2015, p. 357)

Em mesmo período, ainda influenciado pelos ideais escolanovistas e os “(...) avanços científicos da psicologia, da biologia e da sociologia” (Miguel, 2011, p. 135), os estudos relacionados à psicomетria⁴ intensificaram-se com o uso dos testes de inteligência em crianças para identificar deficientes intelectuais, os casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas, já que os casos mais graves eram rejeitados pela escola pública (Jannuzzi, 2004). Dessa maneira, propagava-se a criação de várias instituições que recebiam esses alunos, como em 1926 em que foi criado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e em 1945, com o início do atendimento às pessoas com deficiências físicas e intelectuais no Rio de Janeiro pela “Escola México” (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2011). Posteriormente, em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2010). Contudo, nota-se novamente a secundarização no atendimento às pessoas com deficiência à medida que o Estado delegava seu processo educacional às instituições especializadas.

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade. (Mendes, 2010, p. 99)

Posteriormente, com o advento do Estado Novo⁵, em 1937, período caracterizado pelo autoritarismo, centralização da educação e viés populista, as intenções das reformas educacionais procuraram adequar o ensino ao contexto social e a preocupação governamental estava na modernização dos setores econômicos e na expansão industrial, necessitando de mão de obra qualificada para formação da tecnologia nacional, dando mais atenção à formação das classes populares. Para tanto, promulgaram-se as Leis Orgânicas do Ensino de 1942, que priorizavam o ensino técnico profissional, o ensino secundário e o primário. Já a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, previa em sua legislação que os Institutos de Educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de educação especial (Saviani, 2009).

Com o fim do Estado Novo, a redemocratização do ensino revigorou e houve influência do movimento econômico com a entrada de capital estrangeiro e ainda de

4 Psicomетria refere-se aos testes utilizados no campo pedagógico com o objetivo de detectar aqueles que poderiam vir a ter problemas de aprendizagem devido aos seus déficits de inteligência. É considerada como condição de sucesso escolar.

5 Estado Novo caracterizou-se pelo governo do presidente Getúlio Vargas, que assumiu o poder depois de um golpe que instalou a ditadura entre os anos de 1937 e 1945.

organismos internacionais que refletiram na educação. Um importante documento que repercutiu nas políticas públicas e nos instrumentos jurídicos de muitos países, incluindo o Brasil, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em que a Organização das Nações Unidas (ONU) apregoava a igualdade de direitos para todos os cidadãos e corroborava para que os textos legais acerca da educação de excepcionais⁶ dedicassem, pela primeira vez em suas diretrizes de educação, políticas de Estado voltadas a esse público-alvo, como expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961,

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O artigo 89, da referida Lei, deixa transparecer que se delegava à rede privada a responsabilização pela educação dos chamados excepcionais, dado o incentivo financeiro às instituições particulares que ofertassem esses serviços e isentando o Estado de responsabilizar-se pela escolarização desse público, num discurso ambíguo e “[...] ao mesmo tempo em que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da ‘garantia’ de apoio financeiro” (Kassar, 1998, p. 15).

DA EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL À INFLUÊNCIA NORMATIVA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS (DÉCADAS DE 70, 80 E 90)

Em meados de 1971, a legislação sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi revista sob a Lei Educacional nº 5.692, a qual preconizava a obrigatoriedade e a organização da escolarização no então denominado ensino de 1º grau, para faixa etária entre os 7 a 14 anos e em seu Artigo 1º afirmava:

6 Excepcionais, termo utilizado na Emenda Constitucional de 1969, usada até 1978, trazendo ideia mais ligada à deficiência mental.



O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Niskier, 1989, p. 418)

Em mesmo período, inicia-se a formatação de uma política de Estado voltada à educação especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de educação especial no Brasil. A referida Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961 e em seu Artigo 9º estabeleceu como público-alvo “(...) alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 2010).

Esses alunos receberiam tratamento especial, fato que acabou por incentivar a organização de um sistema de ensino voltado ao encaminhamento para as classes e escolas especiais, numa configuração integracionista de educação especial.

(...) a educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. (Brasil, 2010, p. 11)

Durante a década de 1980, a sociedade civil organizou-se politicamente e ganhou forças nas reivindicações pela igualdade de direitos e oportunidades e em meio a essa perspectiva democrática, promulga-se a Constituição Cidadã, em 05 de outubro de 1988. No Artigo 6º, da referida lei, assegura-se a garantia à educação como um dos direitos sociais, garantia fundamental e dever do Estado. Nessa Carta Magna, nos Artigos 206 e 208, apregoam-se a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Cabe salientar que vários documentos de cunho internacional influenciaram na formulação das normatizações no tocante à educação especial, como a Declaração de Jontien, na Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, que propôs o plano de ação focando transformações nos sistemas de ensino, a fim de assegurar a inclusão e a permanência de todos⁷ na escola. Em seu Artigo 3º, proclama “(...) as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial, medidas que garantam igualdade de acesso à educação” (Brasil, 2010).

Seguindo essa mesma tendência, em 1994, na Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, envolvendo 88 representantes de governos e 25 organizações internacionais com programas de

7 Conforme informa Mendes (2006), as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação.

cooperação internacional, agências financiadoras internacionais – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (Brasil, 1994), reafirmando na Declaração de Salamanca o “(...) compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades8 educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

Em 1999, na Guatemala, originou-se a Convenção⁹ Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e **apontou como fundamental direito** a garantia de igualdade de participação, de aprendizagem com qualidade, a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade, definindo a “(...) discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (Brasil, 2001).

De acordo com Ziliotto e Gisi (2017, p. 7664):

As ideias de escola inclusiva se fortaleceram na década de 1990, num movimento mundial em defesa da inclusão escolar das pessoas com deficiência, influenciando as políticas educacionais brasileiras, estabelecendo a responsabilidade do Estado para a efetivação da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

A PERSPETIVA INCLUSIVA NO BRASIL (SÉCULO XXI)

Efetivamente, tal concepção repercutiu no sistema educacional brasileiro e exigiu novas posturas e propostas educacionais voltadas ao novo paradigma da educação inclusiva. O Brasil tornou-se um país signatário dessas convenções, fator que influenciou o movimento inclusivo no sistema educacional do país e foram determinantes para a formulação de várias legislações que se seguiram, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que vem repercutindo até os dias atuais.

Pautada nos princípios da promoção da cidadania, igualdade, liberdade e democracia, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, e a educação especial, nesse documento, ganha maior evidência:

8 O termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais originam-se em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem e requerem da escola adaptações e acessibilidade condizente as suas reais necessidades.

9 Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.



Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação¹⁰ (Brasil, 1996).

Outra alteração apresentada na mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação refere-se aos serviços de apoio especializados em função das condições específicas dos alunos, conforme consta no artigo nº 58, § 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996) e ainda, em seu Artigo 59, especifica que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “(...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996), exigindo a formação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior.

Essa normatização coloca a educação especial no contexto da educação escolar, consolidando-a como alternativa competente para os alunos público-alvo da educação especial (Mazzotta, 2011) e constitui-se como um dos pilares para o movimento inclusivo, que exige uma reestruturação das instituições de ensino em consonância com o movimento internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência,

(...) acompanhando os mesmos princípios filosóficos da educação inclusiva, como o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do homem, a equiparação de oportunidades na educação, a visão de cidadania, o reconhecimento das diferenças e a participação das pessoas com deficiência na sociedade (Ziliotto, 2015, p. 79).

Consoante com o cenário internacional e aos pressupostos da educação inclusiva, o Ministério da Educação publicou, em 2008, as diretrizes da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, cujo texto enfatiza o direito de os alunos público-alvo¹¹ da educação especial matricularem-se na escola comum, bem como a garantia de frequentarem os atendimentos complementares e suplementares à sua formação escolar por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹², realizado em contraturno com professores especializados. Em mesmo documento, é veiculada a necessidade de assegurar os recursos de acessibilidade (arquitetônica, urbanística, nos transportes, no mobiliário e equipamentos, na comunicação e informação), a fim de prover condições de acesso e permanência dos alunos inclusos no ensino comum (Brasil, 2008a).

¹⁰ Alteração na redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013.

¹¹ Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a).

¹² O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser ofertados nas escolas regulares, em salas de recurso multifuncional ou em centros de atendimentos especializados (Brasil, 2008b).

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p 15).

Posteriormente, em 2014, o Ministério da Educação aprova o Plano Nacional de Educação¹³, sob Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional no período de 2014-2024, que consta de vinte metas nacionais. Destaca-se a Meta 4, referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, a qual propõe que os estados e os municípios devem organizar-se e promover a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, propondo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 12).

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DESAFIOS ATUAIS

A análise que efetuamos nas seções precedentes permite-nos sublinhar que a trajetória das políticas públicas educacionais voltadas à educação especial foi se constituindo lentamente ao longo dos anos, seguindo um processo histórico de inovações políticas no campo educacional, que exigem na atualidade novos olhares e posturas pautadas na educação inclusiva.

Atualmente, já se tem um avanço significativo no número de pessoas com deficiência matriculadas na educação básica, o que não significa obrigatoriamente inclusão, posto que há necessidade de mudanças substantivas no fazer pedagógico das escolas, no planejamento de ações que envolvem a elaboração de políticas educacionais articuladas aos demais serviços de apoio, constituindo "(...) práticas inclusivas, as quais dependem, em grande medida, das providências político-administrativas geradas no âmbito da gestão pública, seja na esfera nacional, estadual ou municipal" (Oliveira & Grago, 2012, p. 350), de forma a atender as demandas dos alunos inclusos.

13 É importante informar que a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência (Brasil, 2014).



De acordo com os dados de 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), podemos observar a quantidade de alunos com deficiência em classes de turmas regulares:

Na educação básica, 84,1% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns. 61,3% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em 37,1% das escolas de anos iniciais, em 51,7% daquelas que oferecem os anos finais e em 62,2% nas de ensino médio (Brasil, 2017).

Em relação ao atendimento de pessoas com deficiência em unidades especializadas – como é o caso das APAES – consta o número no país:

Atualmente de acordo com o site da APAE, existem 2.172 Apaes e entidades filiadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atender cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla diariamente. (Apaes - Brasil, 2018)

Um estudo realizado por Marins e Matsukura (2009), no estado de São Paulo, sobre o acesso à educação de pessoas com deficiência, revelou que as condições para a inclusão, de modo geral, estavam sendo atendidas, mas constataram um número muito reduzido de alunos atendidos. Essa é uma dificuldade que ainda precisa ser superada e que somente vai ocorrer quando os alunos se sentirem de fato acolhidos nas escolas.

Do mesmo modo o estudo realizado por Meletti & Ribeiro (2014), que apresenta os indicadores educacionais oficiais em âmbito nacional obtidos no Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2012), os quais revelam dados preocupantes referentes ao baixo número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em relação às matrículas gerais da educação básica, em que a “(...) análise dos números apresentados sugere que uma parcela considerável da população com necessidade educacional especial ainda não está tendo acesso a qualquer tipo de escolarização” (Meletti & Ribeiro, 2014, p. 180), além da problemática referente à defasagem idade/série, que “(...) denuncia a precariedade da escolarização da população-alvo da educação especial em um sistema de ensino que se pretende inclusivo” (Meletti & Ribeiro, 2014, p. 186). Apontam, ainda, que as condições de acesso e permanência dos alunos inclusos precisam ser consolidadas enquanto efetivação das políticas públicas educacionais.

Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil (Meletti & Ribeiro, 2014, p. 178).



Concordamos com Américo, Carniel e Takahashi (2014) ao refletirem acerca do descompasso entre a política nacional e as realidades estaduais, marcado por “(...) mudanças na legislação, e na orientação política das diversas instâncias da educação brasileira” (Américo, Carniel & Takahashi, 2014, p. 404). Para esses autores, na maioria dos estados brasileiros – nove entre doze (75%) – a permanência e a manutenção de salas, ou escolas especiais, indicam conformações administrativas, políticas e pedagógicas, diferentes daquelas idealizadas recentemente pelo MEC, o que evidencia que a política pública federal adapta-se aos contextos locais, sendo igualmente factível afirmar que esses contextos modificam-se frente às exigências nacionais.

(...) o desenvolvimento do regime político legislativo indica diferentes tentativas de reestruturação definitiva da educação especial no território brasileiro, na perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, em menos de dez anos, o Brasil passou da inclusão gradativa, alunos com NEE “preferencialmente” matriculados em classes regulares, à obrigatória. Este movimento foi influenciado por pressões internacionais e nacionais, que utiliza, como instrumento, inúmeros mecanismos coercitivos dispostos pelo poder público nacional, entre eles: normas, projetos piloto, programas, manuais, incentivos, restrições financeiras e, principalmente, legislações diversas que se repetem e se reforçam (Américo, Carniel & Takahashi, 2014, p. 387).

Como lembram Pasian, Mendes e Cia (2017), há necessidade de superar outras fragilidades na implantação das políticas inclusivas, constatadas nos resultados de pesquisa em nível nacional acerca da opinião dos professores de sala de recurso multifuncional (SRM), que revelam dados sobre o funcionamento e a organização do atendimento educacional especializado (AEE) e apontam a falta de material adequado aos alunos, a necessidade de equipe interdisciplinar, a ausência de estrutura física e a necessidade de formação continuada dos professores. Afirmando, ainda, sobre a necessidade de “(...) os decretos que dispõem sobre o AEE sejam repensados com a finalidade de contemplar essas exceções e também prever fiscalização para o atendimento, para que seja garantido o direito a educação regular” (Pasian, Mendes & Cia, 2017, p. 14).

Verifica-se que em outros países, questões referentes às políticas de inclusão também apresentam fragilidades, como relatado por Dias e Cadime (2018), acerca da realidade em Portugal, referindo-se ao recente acesso de alunos com deficiência nas instituições de educação pré-escolar, apesar de a legislação para a inclusão de crianças na educação obrigatória esteja prevista desde o início dos anos 1990, “ só em 2008 é que a legislação estende os serviços de educação especial ao ensino pré-escolar, definindo as medidas e os recursos aplicáveis a todas as escolas” (p. 93). Em mesmo estudo, os autores abordam sobre “(...) a necessidade de as diferentes estruturas educativas proporcionarem meios, recursos e suporte à implementação de práticas educativas inclusivas junto dos profissionais que trabalham neste nível de ensino, dada a ainda parca experiência destes na gestão de ambientes inclusivos, fruto das recentes alterações legislativas e estruturais” (Dias & Cardime, 2018, p. 105).

Laplane (2006, p. 708), realizou um estudo comparativo dos documentos oficiais entre o Brasil e Inglaterra, em que os mesmos incorporaram as ideias internacionais acerca da implementação das políticas de inclusão nas escolas, apresentando



aproximações no tocante aos “princípios inclusivos e o tratamento da questão como um problema prático, de implementação, que deve ser resolvido por meio das medidas pontuais contidas na legislação e nos documentos oficiais”.

Observa-se assim, que a questão da inclusão não é uma problemática apenas do Brasil, e que somente a legislação não garante o processo inclusivo, embora seja a base para a sua efetivação, à medida que por meio destas se planejam e gerenciam as possibilidades de concretizar suas proposições na busca de um sistema educacional inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos defrontarmos com essa análise do percurso histórico acerca das legislações referentes à educação especial em nosso país, verificamos que as primeiras experiências educacionais concentravam-se em ambientes segregados, com poucas iniciativas em prover normatizações que abrangessem a temática da escolarização de pessoas com deficiência.

Vários fatores políticos e sociais já apontados no texto corroboraram para a incipiente participação do Estado no processo de escolarização desse alunado e fomentaram um fazer político que isentava a ação governamental de ofertar gratuitamente o ensino, delegando-o à esfera privada, e marginalizava-se a população com deficiência. Diante desse tipo de prática governamental relacionada às políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, verificamos que a conquista de direitos é um processo permeado por lutas sociais para promover o rompimento do paradoxo exclusão-inclusão, o que exige, por sua vez, maior participação do Estado no processo de escolarização. Considerando o exposto, constatamos a necessidade de maior visibilidade das pessoas com deficiência na proposição e efetivação de políticas públicas educacionais, almejando atingir a equidade de direitos e as oportunidades no tocante ao acesso e à permanência na escola.

REFERÊNCIAS

- AMÉRICO, B. L., CARNIEL, F., & TAKAHASHI, A. R. W. (2014). Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 379-410. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200006>
- APAE - BRASIL. (2018). Federação Nacional das APAES. Retirado de: <http://apae.com.br/>
- BORGES, A. A. P. (2015). As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 345-362. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (1961). *Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Retirado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722publicacaooriginal-1-pl.html>



- BRASIL. SENADO FEDERAL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- BRASIL (2001). *Decreto nº 3956, de 8 de outubro. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC). Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- BRASIL. (2008b). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEESP. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Retirado de: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). *Censo Escolar*. Retirado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica.pdf
- DIAS, P. C. A., & CADIME, I. M. D. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na



educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 91-111. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002600962>

JANNUZZI, G. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

KASSAR, M. C. M. (1998). Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES*, 19(46), 16-28. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>

KASSAR, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(spe1), 41-58. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

KASSAR, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cad. Cedes*, 34(93), 207-224. Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>

LAPLANE, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.*, 27(96), 689-715. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>

LAPLANE, A. (2014). Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cad. Cedes*, 34(93), 191-205. Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>

MARINS, S. C. F., & MATSUKURA, T.S. (2009). Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-polo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1) Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100005&script=sci_abstract&lng=pt

MAZZOTTA, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. (6ª edição). São Paulo: Cortez.

MELETTI, S. M. F., & RIBEIRO, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. *Cadernos CEDES*, 34(93), 175-189. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MIGUEL, M. E. B (2011) A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In M. E. B. MIGUEL, D. G. VIDAL & J. C. ARAUJO (Orgs.), *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)* (pp. 121-137). Campinas: Autores Associados.

NISKIER, A. (1989). *Educação brasileira: 500 anos de história*. São Paulo: Melhoramentos.



- OLIVEIRA, A. A. S., & DRAGO, S. L. S. (2012). A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 20(75), 347-372.
- OLIVEIRA, A. A. S., & LEITE, L. P. (2007). Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15, 511-524.
- PASIAN, M. S., MENDES, E. G., & CIA, F. (2017). Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, 33, e155866. Epub April 03, 2017. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155866>
- REBELO, A., & KASSAR, M. (2017). Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inc. Soc.*, 11(1), 56-66.
- ROCHA, S. M. (2007). *O INES e a educação de surdos no Brasil – aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. (V. 01, 2ª edição). Rio de Janeiro: INES.
- ROMANELLI, O. (1998). *História da educação no Brasil*. (21ª edição). Petrópolis: Vozes.
- SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- SOUZA, F. F. de, & PLETSCH, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 25 (97), 831-853. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000400831&lng=pt&nrm=iso
- ZILLOTTO, G. S. (2015). *Educação Especial na perspectiva inclusiva, fundamentos psicológicos e biológicos*. Curitiba: Intersaberes.
- ZILLOTTO, G. S., & GISI, M. L. (2017). As políticas educacionais e a educação de surdos. In *Anais do XIII Educere*. Curitiba: PUCPR. Retirado de: <https://educere.pucpr.br/p230/anais.html?tipo=2>

*

Received: September 20, 2018

Final version received: October 18, 2018

Accepted: October 27, 2018

Published online: October 31, 2018



NOTES ON CONTRIBUTORS

CLECIO BUNZEN JÚNIOR é licenciado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Atualmente, é professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco, atuando no curso de Letras/Português (Licenciatura) e no Mestrado Profissional PROFLETRAS (UFPE).

GISELE SOTTA ZILLOTTO é Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Brasil. Pedagoga com formação em Psicopedagogia, Educação Especial e em Processo Pedagógico. Desenvolveu atividades de docência na etapa da Educação Básica e Pós-graduação nos cursos de Educação Especial, coordenação e assessoramento pedagógico, e, atualmente, trabalha na área da Psicopedagogia e Educação Especial, na área da surdez. Seus temas de interesse abrangem: processo ensino-aprendizagem, psicopedagogia, educação especial e educação de surdos.

LUCILA PESCE texto é Doutora e mestre em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação - Universidade Estadual de Campinas; bacharel e licenciada em Letras, Português e Inglês - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo: credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação e vice coordenadora do curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura. Vice coordenadora do GT 16 da ANPEd: 2017-2019. Áreas de pesquisa: Linguagens Hipermediáticas e Processos Formativos; Linguagens Hipermediáticas e Educação Básica; Linguagens Hipermediáticas e Formação Inicial e Continuada de Professores.

MARIA LOURDES GISI é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), do Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É membro do Conselho Editorial da Revista *Diálogo Educacional*, foi Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR - 2015-2017. Foi Professora da UFPR. Fez Pós-Doutorado na Université de Genève (UNIGE, Suíça). Realiza estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de políticas educacionais, acesso à educação e formação de professores.

MARIALUISA VILLANI holds a Phd in Social Systems, Organization and Policy Analysis at Sapienza University in Rome. Her thesis focused on Italian and French student university experience in Bologna reform context. In 2014/15, she decided to specialise in Statistic for Social Sciences at EHESS and ENS in Paris. In 2016 she received Refeb fellowship from French Embassy in Brazil. Her ongoing research is about the relationship between national and international assessment in Southern-American countries, the production of statistical data and educational policy design implementation. In addition, she is working on the self-academic construction of European Earlier career researchers.



MARTA MATEUS ALMEIDA é Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa. Integra a área de Políticas de Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e é investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).

ROBERTA GALASSO possui Doutorado (2007) e Mestrado (2001) em Educação e Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e graduação em Pedagogia. Coordena o Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar - SENAC/SP. É docente no curso de Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar no SENAC/SP. É coordenadora Pedagógica da AACD Lar Escola. Membro do Grupo de pesquisa Ecotransd-CNPq. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores no que diz respeito a Currículo, Didática e Avaliação da Aprendizagem; Educação Especial, Inclusão Social e Educacional de pessoas com deficiência; Complexidade e Transdisciplinaridade; Interface entre Educação e Saúde.

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA é Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Instituições Escolares no Brasil. Desenvolve pesquisas no campo de História da Educação destacadamente em temas relacionados às disciplinas, manuais e saberes escolares.



SUBMISSION GUIDELINES

PUBLICATION FREQUENCY

The Journal is published every four months: February, June and October.

Each number will focus on a specific theme. Along with the articles, the journal will include other research materials such as case-study reports, experiences and inquiries, conceptual and methodological discussions, on-going research papers and book reviews.

SUBMISSION

Authors are requested to submit their papers electronically by our website <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>.

SUBMISSION DECLARATION

Sisyphus – Journal of Education only publishes original articles, explicitly on the strict condition that they have not been published already, nor are they under consideration for publication elsewhere (excluding abstracts or writings extracted from conferences or theses). Articles must be approved by all authors in order to be published.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Review criteria

All submitted articles must be rigorous, technically precise, and should put forward a progressive perspective in relation to the state of the art. They should also elucidate and circumscribe the significance of the subject matter, as well as the conceptual and methodological orientations; the research enquiry; the revision of the correlative and most relevant publications on the subject; and the presentation of all results and conclusions. The manuscripts must be essentially problematical; that is, they should draw research vectors that open up new theoretical paths while suggesting methods to deal with intrinsic interrogations. They must also add new perspectives to current writings.

In order to be published, the articles must focus on issues that can resonate with an international audience, which is why they should promote and be engaged in wide-ranging issues and debates that can be inscribed within a non-local agenda.

Language and use of language

Articles must be written in English (U.K.), French, Spanish or Portuguese. National, colloquial terms and idiomatic expressions should be avoided. Non-discriminatory language is mandatory for all manuscripts: any words or expressions conveying social prejudices are to be avoided.

Articles

Length: Articles submitted should not exceed 10,000 words.

Abstract: An abstract containing between 100 and 150 words is required for all submitted papers.

It must synthesize the article's main query, its results and conclusions.

Key words: Each article should have 3 to 5 key words.

Use of word-processing software

The document format should be compatible with Microsoft Word, in any of its versions.

References

All submitted articles must follow APA Style, 6th edition. For detailed information, please see the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition (www.apastyle.org).



**TEMAS DE INVESTIGAÇÃO
EDUCACIONAL
SISYPHUS' EDITORS**

**TECNOLOGIAS E EMPODERAMENTO: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO
DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO NO ESTADO
DE SÃO PAULO, BRASIL**

Lucila Pesce, Clecio Bunzen Júnior, Roberta Galasso

**THE PRODUCTION CYCLE OF PISA DATA IN BRAZIL:
THE HISTORY OF DATA BEYOND THE NUMBERS**

Marialuisa Villani

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PERFIS DE ORIENTAÇÃO
PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Marta Mateus Almeida

**LITERACY AND NATIONALIZATION OF ITALIAN CHILDREN IN BRAZIL:
PRESCRIPTIONS ON TEXTBOOKS**

Rosa Lydia Teixeira Corrêa

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS NORMATIVOS E DESAFIOS**

Gisele Sotta Ziliotto, Maria Lourdes Gisi

ISSN: 2182-9640

