

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PLURILOCALIDADE DO ENSINO EVOCADA PELA CONTEMPORANEI- DADE

SCHOOL EDUCATION AND THE PLURILOCALITY OF TEACHING EVOKED BY CONTEMPORANEITY

Leonardo Moraes Armesto¹

Patrícia Paiva Gonçalves Bispo²

Thabata Roberto Alonso³

Resumo: A contemporaneidade assume a cada dia, a agregação de uma série de ferramentas e mecanismos calçados nas possibilidades de contribuição do processo formativo de cidadãos mais ativos e entendidos em sua participação no contexto local. Esse redimensionamento conso-

lida-se em um ambiente social cada vez mais célere e repleto de desconstruções alicerçadas na globalização que expande e atrela as discussões, bem como as dinâmicas da pluralidade que problematizam as formas, as raízes e os aspectos do meio ambiente e do ser. Não obstante, faz parte

1 Doutorando e Mestre em Engenharias e Tecnologias em Educação e Medicina; Multiformação em Engenharias, Ciências, Saúde e Educação; Professor, Coordenador e Pesquisador em Instituições Superiores.

2 Doutoranda e Mestre em Educação e Cultura; Pedagoga e Historiadora; Diretora em Múltiplas Instituições de Ensino Superior Nacionais; Professora e Pesquisadora em Instituições Superiores

3 Mestranda em Bioengenharias e Tecnologias Educacionais em Saúde; Professora em Múltiplas Instituições de Renome Nacional e Pesquisadora em Instituições Européias.



desse ritmo, trazer ao ambiente escolar, seja ele qual for, as movimentações tão típicas, quanto corriqueiras que transformam o mundo a cada dia e que forjam novas demandas e exigências do ser vivente e inerente a sua realidade e ao estreitamento influente que uma localidade exerce nas demais que a circundam. Isso faz da escola, o ambiente próspero para a formação de ideias e geração de conhecimento do tempo presente em contato com a história passada e o futuro derivante.

Palavras chaves: Ensino-aprendizagem; Educação contemporânea; Filosofia da educação; Fundamentação escolar; Plurilocalidade.

Abstract: Contemporaneity assumes, every day, the aggregation of a series of tools and mechanisms based on the pos-

sibilities of contributing to the training process of more active and knowledgeable citizens in their participation in the local context. This re-dimensioning consolidates itself in an increasingly faster social environment and full of deconstructions based on globalization that expands and links discussions, as well as the dynamics of plurality that problematize the forms, roots and aspects of the environment and of being. Nevertheless, it is part of this rhythm to bring to the school environment, whatever it may be, movements that are as typical as they are commonplace that transform the world every day and that forge new demands and requirements of the living being and inherent to its reality and to the narrowing influence that a locality exerts on the others that surround it. This makes the school a prosperous environment

for the formation of ideas and generation of knowledge of the present time in contact with past history and the derived future.

Keywords: Teaching-learning; Contemporary education; Philosophy of education; School basis; Plurilocality.

EDUCAR COM E PARA A DIVERSIDADE

Ser diferente, apresentar variedade e pluralidade. Essas são algumas das características que, de maneira bastante ampla, conceituam a diversidade, significando que ela pode ser definida como a reunião de múltiplos aspectos que diferenciam um indivíduo de outro. Como exemplos, podemos citar diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, sexual, religiosa, entre outros, trazendo,

em si, um conjunto múltiplo e complexo de significados.

Na área da Educação, a diversidade é um dos temas mais presentes nos debates e discussões entre os pesquisadores remetendo, como consequência, às questões ligadas à inclusão/exclusão, ao preconceito, às desigualdades e ao aceite às diferenças entre os indivíduos, o que reflete, diretamente, no estabelecimento de estratégias e políticas públicas para enfrentar esses desafios (PAYET, 2005; FLEURI, 2006).

Tomando como foco a diversidade, uma questão que se levanta no meio educacional é o tratamento das igualdades X desigualdades, principalmente as sociais, nas oportunidades de acesso e de sucesso no desenvolvimento de diferentes níveis de formação escolar, o que reflete diretamente na valorização dife-

renciada das carreiras escolhidas e dos diplomas conquistados. No Brasil, as opções dos alunos refletem as condições sociais das famílias de origem e o valor sociocultural atribuído aos diplomas obtidos. Assim, observa-se que o ensino superior em instituições públicas apresenta mais acesso de indivíduos provenientes de classes socioeconômicas mais favorecidas, uma vez que, na percepção desses, cursos superiores públicos têm mais prestígio e maiores probabilidades de inserção profissional. Observa-se, igualmente, que indivíduos oriundos de camadas menos favorecidas, e que apresentam formações escolares deficitárias, são direcionados, preferencialmente para cursos profissionalizantes, muitas vezes não universitários.

Paralelamente, foi observado que o capital sociocultural familiar direciona aqueles

com menores recursos culturais e sociais a escolherem cursos onde o prestígio sociocultural é menor, tais como os cursos de ciências sociais. Esses indivíduos poderão ser alunos que antecipam mais dificuldades em levar adiante o seu projeto profissional ou que menos se identificam e valorizam a formação acadêmica superior (MACHADO et al., 2003). Ainda segundo os mesmos autores, ao contrário, os alunos detentores de maior capital econômico, social e cultural se direcionam, preferencialmente, para cursos nas áreas das engenharias e das ciências naturais.

Com as políticas públicas estabelecidas nas últimas décadas, que têm como objetivo principal, promover maior acesso ao ensino superior, e que priorizam a quantidade, muitas vezes em detrimento da qualidade, tem se observado que esse processo

de massificação do ensino superior não significa proporcionar igualdade de acesso a todos os jovens, continuando a registrar acentuadas disparidades. Isso nos permite dizer que a abertura generalizada e a aparente democratização do acesso ao ensino superior acabam por incorporar diferenciações relativas aos trajetos escolares anteriores, à escolha do curso e às taxas de sucesso associadas e, principalmente, à origem sociocultural dos estudantes. Novamente, os resultados obtidos no ensino superior de Portugal (Eurydice European Unit, 2003) apresentam grandes semelhanças com o que vem ocorrendo no Brasil.

Em relação à influência de gênero/sexo - masculino ou feminino - os estudos de Almeida et al. (2006) corroboram aqueles de diversos outros autores mostrando que as escolhas

educativas e/ou profissionais dos indivíduos e as suas percepções de inserção sócio profissional são influenciadas, em grande parte, pelo gênero/sexo ao qual pertencem. Assim, os autores observaram uma predominância do sexo masculino nos cursos associados às engenharias e do sexo feminino nos cursos ligados às ciências sociais.

Interessante notar que, apesar desta diferenciação (POESCHL et al., 2003), tem se observado, nos últimos anos, maior frequência de mulheres nos cursos tradicionalmente associados ao sexo masculino do que de homens nos cursos tradicionalmente associados ao sexo feminino. Este fato pode ser reflexo do efeito, registrado a nível internacional, tanto de uma feminização no acesso e frequência deste nível de ensino, como de uma maior flexibilidade e aberturas mulhe-

res para cursarem programas de estudo menos tradicionais (LACKLAND et al., 2001; ALMEIDA et al., 2002; SOARES, 2003).

Ainda com relação ao gênero/sexo, trabalho realizado com alunos de ensino médio, de escolas públicas e privadas do estado de Rondônia, no Brasil (MASCARENHAS et al., 2005), mostrou que, mais frequentemente entre as alunas, havia a percepção de que os fracos resultados obtidos estavam relacionados à capacidade acadêmica dos pais - pais sem habilitações acadêmicas ou pais com níveis superiores de escolaridade (secundário ou superior). Nos alunos, essa mesma percepção foi menos frequente quando os pais possuem habilitações acadêmicas superiores.

Entre as várias constatações derivadas do trabalho, podemos ressaltar que várias das explicações dadas pelos alunos

para seu desempenho de aprendizagem refletem, de maneira positiva, várias das atribuições estudadas em sua motivação, seu esforço e orgulho pessoal, enquanto outras refletem negativamente na inibição do rendimento escolar e na exibição de atitudes defensivas em relação ao seu desenvolvimento escolar.

É importante destacar o papel dos professores na reestruturação das atribuições que os alunos fazem sobre sua origem sociocultural, econômica e de gênero/sexo, a fim de favorecer sua motivação, persistência e auto-estima nas atividades de aprendizagem e de desempenho escolar. Da mesma forma, o professor deveria ajudar os alunos a atribuir uma parte significativa de seus resultados escolares, não a fatores externos, mas ao seu maior ou menor esforço em momentos de estudo e à quali-

dade de seus procedimentos de aprendizagem. A forma como os professores organizam as aulas, as informações que passam aos alunos, os processos de avaliação ou a interação mantida nas aulas moldam os estilos atribucionais dos alunos (BARCA et al., 2003).

Neste texto que se propõe a abordar questões relativas à educação e à diversidade, em seu sentido mais amplo, não se poderia deixar de abrir um espaço para discutir as relações entre escola e família. Para isso, é importante destacar que, em um primeiro momento, devem ser entendidas as concepções de educação compartilhadas por famílias e escolas e as responsabilidades, contribuições e limites educativos específicos de cada uma dessas duas instituições.

Segundo Carvalho (2004), quando se fala na desejável parceria escola-família e se

convoca a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram:

- as relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes;

- a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias;

- as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

A discussão dessas questões foi feita pela mesma autora (CARVALHO, 2000), pelo desenvolvimento de dois argumentos: o primeiro é que os modos de educação são his-

toricamente produzidos com base em diversos arranjos (que foram denominados educação informal, não formal e formal) e instituições, tais como a família, o trabalho, a escola e os meios de comunicação de massa. A educação escolar passou a ser o modo predominante na sociedade moderna. O segundo é que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, portanto perpetuando a parcialidade de gênero.

Na conclusão do trabalho, a autora enfatiza que o envolvimento dos pais na educação escolar é necessário somente se

concebermos a escola (e o trabalho docente) como dependente da contribuição da família e do trabalho extra-escolar de outros adultos em prol da aprendizagem do currículo escolar. Além disso, o envolvimento dos pais na educação escolar é desejável apenas na medida em que estes puderem se envolver com assuntos curriculares; ocorre que esse envolvimento tem se limitado à obrigação materna, no contexto de uma divisão sexual do trabalho educacional que persiste e é tomada como natural pela própria escola e por seus profissionais do sexo feminino.

Ainda sobre relações/interações, importante destacar a interação dos diferentes atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) na construção de um projeto de educação intercultural na escola, enfatizando a construção de um novo olhar para

si e para o outro (Cabral, 2004). Isso significa, resumidamente, a abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos, o que pode colaborar para o desenvolvimento, na escola, de uma sensibilidade para tratar da diversidade e da complexidade cultural da sociedade contemporânea (RAMOS, 2007). Adicionalmente, para que a construção desse tipo de projeto seja efetivada, são estimulados os debates sobre preconceitos e estereótipos, práticas fundamentais nos dias atuais para que se evite, especialmente no ambiente escolar, o preconceito e a rejeição à diversidade e, consequentemente, os tão observados comportamentos de exclusão.

Conforme destacado por Dubet (2001), para que os debates sejam realizados de maneira produtiva, três aspectos devem

ser destacados e discutidos como pontos de reflexão:

- o lugar da escola em uma estrutura social da qual fazem parte mecanismos de exclusão. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola em uma estrutura social que desenvolve processos de exclusão?

- a análise dos mecanismos propriamente escolares que propiciam uma segmentação escolar, determinante na formação dos comportamentos de exclusão.

- as consequências das mudanças estruturais sobre a natureza das próprias experiências escolares, a dos professores e a dos alunos.

Deve-se levar em conta que, de maneira geral, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recur-

tos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que acaba por beneficiar os mais beneficiados e, assim, aprofundar as desigualdades e acentuar a exclusão escolar.

Diante dos vários aspectos aqui discutidos, fica claro que a busca de soluções para minimizar as desigualdades e promover o aceite à diversidade deve ser, portanto, orientada por amplas discussões para a formulação de estratégias e de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa através da educação escolar. Esse é, sem dúvida, um dos maiores desafios que se impõe aos detentores das decisões políticas e aos profissionais do setor. O conjunto de ações a serem tomadas e de propostas educacionais efetivadas deve ser

voltado na construção de um novo olhar para si e para o outro.

Evidentemente, essas estratégias provocam resistências por desafiar o status quo. Entretanto, a implementação de projetos educacionais voltados para a diversidade deve ser objeto de total envolvimento e empenho de toda a sociedade, especialmente na era da informação e da globalização em que vivemos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

A construção dos múltiplos ambientes de ensino é produto de discussões e asserções variadas no Brasil e no mundo. Contribuinte a essa realidade, é contemporâneo que o fazer educacional seja cada vez mais nutrido por frentes que antes não eram consonantes e reconhecidamente servíveis a dado propósito. Neste

sentido, Dainez et al (2019) argumenta acerca de um propósito de educação que funcione como um processo participativo e de reconhecimento da união entre os pares e suas características de enriquecimento e convivência.

Não obstante, Marinho et al (2017) avalia não apenas a necessidade de transversalidade e integralidade de tais fazeres, mas um processo que busca qualidade contínua que embase esse relacionamento entre os atores presentes. Para tanto, as construções requerem e usufruem de apoio institucionalizado de mecanismo público de atividade integrada e garantia constitucionalizada de respeito, atribuição legítima e funcionalidade participativa no contexto de convivência e desenvolvimento.

Sinergicamente, Ropoli et al (2010) fundamenta que essa dinâmica de identidade deve ser

interpretada como fruto de um sistema cada vez mais aberto as receptividades, fragmentador de tipificações e extremamente paupado na coletividade, funcionalidade do individuo e requerimento de suas diversas potencialidades a serem utilizadas assertivamente na busca situacional a qual se analisar aplicável.

Para Castro et al (2018) a agregação e instrumentalização da idéia de diversidade escolar e educacional é implementada com um olhar apenas voltado para uma política meramente institucionalizada, mas pela quebra de paradigmas que mantém-se arraigados e paradigmáticos ao longo do tempo. Isto é, o autor questiona o fazer educacional que parcela a implementação da diversidade em “doses homeopáticas”, compreendendo que a normalização e assunção da produtividade cidadã devem ser

imediatamente regularizadas, naturalizada e fundamentada em condicionantes descontinuadas.

Portanto, os autores atuam consonantes à medida que interpretam o processo de relacionamento sócio-educativo por interface de um olhar humanizado, extremamente requerente de uma conduta social, não tipificada e objetiva do bem comum.

CULTURA E TECNOLOGIA DIGITAL NO TEMPO DA PANDEMIA

Ao longo do tempo o processo de ensino-aprendizagem passou por várias etapas e formas de consolidações pautadas em mecanismos que fizessem validar a educação como utilitarismo fomentador de condições mais apropriadas e salutaras para a sociedade de maneira geral. Esses múltiplos cenários de qua-

lificação educacional movimentaram, continuamente, as estruturas de políticas, moralidades, éticas estudantis e política do ponto de vista da socialização em espaços de coletivismo e convívio para o desenvolvimento coletivo. Para tanto, dada modelagem não deve ser estanque, mas envolvida e engajada regularmente com o momento o qual o mundo está. Essa premissa é realçada pela pandemia do COVID-19, acabando por atuar como um divisor de águas e exigindo que inovações e dinamicidades fossem verdadeiramente inseridas no mundo.

Neste ínterim, Zajac (2021) fundamenta sua reverberação especificamente na idéia de que o ambiente educacional ensaiou por meio de muito tempo a atualização dos mecanismos de transpasse informativo, quer fosse normativa, legal e/ou constitucionalmente, mas pou-

co expressou-se esse forjamento gradativo, constante ou efetivamente aplicado. Não obstante, Brito et al (2020) aponta acerca de uma educação que seja capaz de aglutinar as potencialidades de todos os envolvidos, sejam eles professores, alunos, familiares, de forma a difundir a expressividade da aprendizagem muito mais sócio-educacional do que simploriamente escolar. Essa construção deve levar em conta formação que abarque ainda a formação mais fundamental, nos anos iniciais, formando um indivíduo mais questionador e preparado para eventualidades.

Para tanto Doria et al (2020) projeta no ensino remoto uma das maneiras mais significativas de atuar em atuações mais prósperas e estruturadas. A consolidação de um ideário que trafega entre a presença física e a elaboração de uma proposta re-

mota de ensino, que usufrua das TDICs, e respectivamente das benesses as quais são providas por elas, associando, potencializando e fortalecendo a comunicação, fazem do modelo de ensino remoto, um campo a ser explorado.

Watanabe et al (2020) contribui, nesse sentido, fomentando ainda um processo totalmente institucionalizado tanto em estabelecimentos de ensino de ordem pública e privada. Esse vislumbre de uma linguagem educacional que aproveite-se da legitimidade midiática em face de suas ferramentas de ensino mais tecnológico em um modelo remoto, tende a desenvolver maiores e melhores habilidades do aluno, provendo desempenhos mais funcionais. A lógica da tecnicidade provoca o jovem, convidando-o ao aprendizado significativo e próximo de sua realidade. Esse pensamento consta

na nova BNCC na qualidade do ensino contemporâneo e informacional.

AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO

O ensino como uma área naturalmente social, é locomotor de uma série de interações entre o ambiente e os indivíduos que se encontram inserido nesse meio. Para tanto, as propostas de reformulação de ferramentas que engrandecem a tomada de decisões de maneira cada vez mais estimulante e pouco conflitiva com os propósitos naturais dos aprendizes, é fato primordial na constituição de uma educação mais humana e preparada ao pensar nos anseios vivenciados com jovens e adultos durante e pós pandemia COVID-19. Assim, muitas maneiras de transmissão informativas foram arquitetadas

e dimensionadas para tornar melhor esse processo. Essa reflexão é promotora de um projeto de ensino mais ativo e preocupado com a formação mais consciente e atualizada.

Em conjunção a toda essa sistemática, envolve-se também um meio absolutamente referido á criação das ferramentas didáticas. Trata-se de como efetivar o fomento a avaliação acerca de um ensino mais informacional e digital. Isto é, faz notar também uma nova dinâmica que contemple o processo avaliativo em si, bem como todas as influências, características e diligências que estejam notabilizadas na prática educacional. Gotti (2020) busca compreender a criação de ferramentas que atuem tanto na aplicação da carga informativa e educacional em si, mas que venha acompanhada de formas justas e notáveis de avaliação, de

forma a não atender requisições que busquem “pegar leve” com o aluno, mas, de fato, avaliar muito mais a forma de ensino e sua efetividade. Essa funcionalidade pode ajudar na estruturação de métricas para um ensino mais integrado com a contemporaneidade de mais digital.

Desta forma, Andrade (2019) reflete acerca da aprendizagem significativa não apenas do aluno, mas, sobretudo do professor, de forma abrir o leque de possibilidade do processo de avaliação, de forma a dar mais protagonismo ao processo formativo, valorizando a participação, a construção, a troca, o esforço, a criatividade e interatividade, entre outros. Essa promoção é ainda aprofundada por Santos (2020), que substancia esse propósito a partir do proveito do “feedback”, estreitando os laços e relacionamento entre professor e

aluno, engajando qualidade contínua e confiança.

Mancini (2021) aproveitada para solidificar a proposta da auto-avaliação, como forma de instrumentalizar o aluno a ponderar sua conduta, experimentação e aplicabilidade. Esse processo é capaz de engendrar alto benefício e apropriação de seus estímulos e responsabilidades de aprendizagem.

AMBIENTE E ESTRUTURA ESCOLAR

A democracia é um pleito em muitos sentidos, contudo, ao questionar suas funcionalidades, participação e inerências as relações do cotidiano, barra-se em conseguir contextualizá-la de maneira sinérgica ao mundo a as relações. Neste sentido, antes de qualquer coisa, entender a democracia como uma instância que

torna o ser proprietário de si e de suas transitoriedades particulares e de atuação coletiva, é fator estruturante para dimensioná-la, posteriormente, ao ambiente de formação ao qual a aplicação escolar está envolvida.

Para tanto, essa dinâmica muda ao longo do tempo e contemporaneamente é extremamente valoroso a reflexão que flexibiliza a escola como momento de exercício da democracia mais participativa e fomentadora do sujeito autônomo. Assim, Balmant (2012) ao questionar o educador Vitor Paro, substancia a necessidade da verdade democrática escolar como movimento que provoca a ruptura do modelo dogmático e equivocado de transmissão ruidosa do conhecimento pautado em um eixo totalmente centralizado no sujeito do saber, e de menos protagonismo para o aluno em si.

Desta maneira, criar, conjuntamente, um local mais ventilado, transverso em termos de cunho informativo e interessado na subjetividade que o outro carrega, é o estado propício para a educação em si. Não obstante, a verticalidade do professor é uma das condutas mais inadequadas para esse desenvolvimento. Assim, Fontana (2011) comenta que cabe ao professor ser provocativo e preocupado a conectar o conhecimento formal a mutabilidade situacional e, sobretudo, crítico em poder contextualizar a informação à vida de cada aluno, possibilitando a visualização e projeção do ensino-aprendizagem mais conectado e factível.

Para Cária et al (2014) é possível que a gestão escolar seja factível, mas sua qualidade e ajuste contínuo, dependem de torná-la vivaz e sem desfechos, além de permitir que o proces-

so de ensino seja dinâmico, bem como a atuação avaliativa. Vale-se também maior notoriedade a participação formativa do professor e do aluno, de forma que esse fator é observado á medida que dar-se-á maior legitimidade a todos os alunos em formação, discentes e estagiários. Essa temática propicia a dinamização da democracia escolar, atuando mais participativamente do estagiário docente como forma de confiar o desenvolvimento em uma ótica mais aberta e motivada de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato busca mais do que especificamente mencionar o conceito, mas integralizar os itens de maneira a formar um corpo único que proponha a composição das ações auxilia-doras na evolução do estágio em

si. Assim, iniciou-se compreendendo a forma com a qual a diferença deve ser estimulada e não apenas aceita. A subjetividade do ser humano é extremamente necessária para a maior e mais larga riqueza das relações e dos desenvolvimentos. Para tanto, é legítimo que não haja uniformidade, tão pouco a intenção educacional acerca disso.

Essa percepção é extremamente significativa e vinculada aos novos tempos, que entre outras coisas, carregam os acessos as digitalizações como instrumentos de alcance e funcionalidades do transpasse informacional e disseminação do ensino-aprendizagem significativo. Neste cenário, o estudo de agregação de ferramentas de ensino remoto, bem como seu acompanhamento por sistemas avaliativos mais engajados com o mundo e as realidades atuais é

fundamentalmente válido.

Além disso, o desenvolvimento de uma pesquisa escolar que possibilite a aplicação dos itens anteriores, de forma a intensificar a democracia escolar em uma participação mais horizontalizada e menos estratificada de sujeitos, de forma a estimular a autonomia, a criatividade e a originalidade foram o eixo que concatenou todo o processo de criação e desenvolvimento das atividades realizadas neste plano emergencial de estágio.

REFERÊNCIAS

ADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. *Revista Educar e Evoluir*, v. 1, n. 3, p. 7-12, 2021. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: dez. 2021.

ALMEIDA, L. S., VASCONCELOS, R., MACHADO, C., SOARES, A. P.; MORAIS, N. Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. POUZADA, L. S. ALMEIDA, & VASCONCELOS, R. M. (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*. Guimarães, Portugal: Universidade do Minho, Conselho Acadêmico, p. 219-230, 2002.

ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., SOARES, A. P., SAAVEDRA, L. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Gênero, Origem Sócio-Cultural e Percorso Acadêmico dos Alunos. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 507-514, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/Rs6tRKTTk48HcVM77Z-CYHZK/?lang=pt>>; Acesso em

nov. 2021.

ANDRIGOTTI, A. Como avaliar em tempos de pandemia? Revista Nova Escola, 3. p, 2020. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: out. 2021.

BALMANT, O. Gestão Escolar: Entrevista com Vitor Paro, professor da Faculdade de Educação da USP. Revista Nova Escola, 3. p, 2012. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: nov. 2021.

BARCA, A; PERALBO, M; MUÑOZ, M. A. Atribuciones causales y redimiento académico em alunos de educación secundaria: um estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EACM). Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 8, s/n, p. 12-30, 2003.

BRITO, G. S; COSTA, M. L. F. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. Revista Educar em Revista, v. 36, n. 1, p. 1-7, 2020. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: nov. 2021.

CABRAL, I. F. S. A Educação Intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 12, n. 59, p. 1-8, 2004. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/9022/2/v12n59%20Sousa%20-%20intercultural.pdf>>; Acesso em: nov. 2021.

CÁRIA, N. P; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. Revista Gestão e Avaliação Educacional, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/>>

pdf_1>; Acesso em: out. 2021.

CARVALHO, M. E. P. Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/nz4YCKY-5vtf8NKYsVHWTr/?format=pdf>>; Acesso em: nov. 2021.

CASTRO, G. G; ABRAHÃO, C. A. F; NUNES, A. X; NASCIMENTO, L. C. G; FIGUEIREDO, G. L. A. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 93-106,

2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>>; Acesso em: set. 2021.

DAINEZ, D; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. Revista Educação e Pesquisa, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: dez. 2021.

DORIA, R; ALCANTARA, C. G; LINHARES, R. N. Letramento, multimeios e aprendizagem: reflexões sobre as mídias na educação. Revista idéias & Inovação, v. 5, n. 3, p. 115-126, 2020. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: nov. 2021.

DUBET, F. A. [trad. Neide Luzia de Rezende] Escola e a Exclusão. Cadernos de Pesquisa, v.

10, n.119, p. 29-45, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2009/02/a-escola-e-a-exclusao-francois-dubet.pdf>>; Acesso em: ago. 2021.

EURYDICE EUROPEAN UNIT. Key data on education in Europe. Bruxelas, Bélgica: Comissão Europeia, 2003.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/?format=pdf&lang=pt>>; Acesso em: out. 2021.

FONTANA, A. R. Gestão escolar democrática: É possível? *Revista da Educação do IDEAU*, v. 6, n. 14, p. 1-13, 2011. Disponível em:

<Leitura Obrigatória>; Acesso em: out. 2021.

GAGO, J. M; AMARAL, J. F; GRÁCIO, S; RODRIGUES, M. J; FERNANDES, L; RUIVO, B; AMBRÓSIO, T. *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira, 1994.

LACKLAND, A. C; DELISI, R. Students choices of college majors that are gender traditional and non-traditional. *Journal of College Student Development*, v. 42, n. 1, p. 39-47, 2001. Disponível em: <<https://www.researchwithnj.com/en/publications/students-choices-of-college-majors-that-are-gender-traditional-an>>; Acesso em: nov. 2021.

MACHADO, F. L; COSTA, A. F;

MAURITTI, R; MARTINS, S. C; CASANOVA, J. L; ALMEIDA, J. F. Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 66, n. 1, p. 45-80, 2003. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1140>>; Acesso em dez. 2021.

MANSANI, M. 7 pontos para repensar o processo de avaliação durante a pandemia. Revista Nova Escola, 2. p, 2021. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: dez. 2021.

MARINHO, C. C; OMOTO, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e educação especial. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: set. 2021.

MASCARENHAS, S; ALMEIDA, L. S; BARCA, A. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. Revista Portuguesa de Educação, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2952/1/Prof.%20Leandro%2018%281%29%202005.pdf>>; Acesso em: set. 2021.

PAYET, J-P. A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. Revista Análise Social, v. 40, n. 176, p. 681-694, 2005. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218711073I8iSI4ek7J-q00QV5.pdf>>; Acesso em: dez. 2021.

POESCHL, G; MÚRIAS, C; RIBEIRO, R. As diferenças entre os

- sexos: Mito ou realidade? Revista Análise Psicológica, v. 21, n. 2, p. 213-228, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/111/pdf>>; Acesso em: nov. 2021.
- RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 41, n. 3, p. 223-244, 2007. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-3_11/664>; Acesso em: set. 2021.
- ROPOLI, E. A; MANTOAN, M. T. C. T; MACHADO, R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Cartilha – Ministério da Educação, v. 1, n. 1, 48 p. Brasília, 2010. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: nov. 2021.
- SANTOS, D. Fechamento de 2020: para repensar a forma de avaliar. Revista Nova Escola, 2. p, 2020. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: out. 2021.
- SANTOS, V. Ensino remoto: como ficam as devolutivas e feedbacks aos alunos? Revista Nova Escola, 3. p, 2020. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: out. 2021.
- SOARES, A. P. Transição para o Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Portugal, 2003.

WATANABE, C. A. A; COSTA, V. A. Possibilidades da tecnologia digital de informação e comunicação na educação com perspectivas críticas e emancipatórias. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 12, p. 101015-101020, 2020. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: set. 2021.

ZAJAC, D. Notas escolar de ensino da pandemia. Notas - Escola Preparatória da UFABC, 5 p, 2021. Disponível em: <Leitura Obrigatória>; Acesso em: set. 2021.