

PRIVAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAR NA DIVERSIDADE: O CASO BRASILEIRO

DEPRIVATIONS IN TEACHER TRAINING TO EDUCATE IN DIVERSITY: THE BRAZILIAN CASE

Érika Capelato¹

<https://orcid.org/0000-0001-9039-6659>

Claudete de Sousa Nogueira²

<https://orcid.org/0000-0002-3919-942X>

Resumo: A equidade e a inclusão educacional são pilares para a promoção da qualidade dos sistemas educacionais e o seu alcance pode ser pensado sob diferentes aspectos incluindo, entre outros fatores, a atuação do docente nas salas de aula, um espaço plural com diferentes grupos sociais, culturais e étnico-raciais. Esta realidade, portanto, traz a necessidade de o docente conhecer e saber atuar frente a demandas relacionadas à diversidade o que implica em um constante olhar para sua formação inicial e continuada. Assim, como forma de contribuir para esta discussão, o presente estudo estima as privações na formação docente no Brasil para educar na diversidade. Para isso, são utilizados os dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – *Teaching and Learning International Survey*), de 2018 e faz-se uso da metodologia de Alkire e Foster (2009), seguindo semelhante adaptação feita em Oliveira e Fajardo (2023), o que permite identificar a intensidade das privações. Os resultados mostram que 40% dos docentes enfrentam privações em mais de oito dos dezesseis indicadores selecionados para esta análise. Os piores resultados referem-se aos indicadores da dimensão “desenvolvimento profissional” e o percentual de docentes com maiores privações são os que atuam no Ensino Médio.

Palavras-chave: Método Alkire-Foster. Talis. Formação Docente. Diversidade. Multiculturalismo.

Abstract: Equity and educational inclusion are pillars for promoting the quality of educational systems and their scope can be considered from different aspects, including, among other factors, the role of teachers in classrooms, a plural space with different social, cultural and ethnic-racial groups. This reality, therefore, brings the need for teachers to know and know how to act when faced with demands related to diversity, which implies a constant focus on their initial and

¹ Professora Associada do Departamento de Economia da Faculdade de Ciências e Letra da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/São Paulo, Brasil.

² Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letra da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/São Paulo, Brasil

continuing education. Thus, as a way of contributing to this discussion, this study estimates the deprivations in teacher training in Brazil to educate in diversity. To this end, data from the 2018 Teaching and Learning International Survey (Talis) are used and the methodology of Alkire and Foster (2009) is used, following a similar adaptation made by Oliveira and Fajardo (2023), which allows identifying the intensity of deprivations. The results show that 40% of teachers face deprivations in more than eight of the sixteen indicators selected for this analysis. The worst results refer to the indicators of the “professional development” dimension and the percentage of teachers with the greatest deprivations are those who work in Secondary Education.

Keywords: Alkire-Foster Method. Talis. Teacher Training. Diversity. Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

A necessidade e a relevância das relações das práticas docentes são inegáveis para a promoção de uma educação que seja equitativa e inclusiva. São das relações entre professor-aluno que os estudantes atingem bons níveis de adaptação, motivação e de sucesso escolar (Baker, 2006). No entanto, para que estas relações sejam construídas de forma positiva é necessário que o docente tenha oportunidade de conhecer e saber lidar com a diversidade vivenciada no ambiente escolar (Cantarelli; Genro, 2016).

Para Abramowicz, Rodrigues e da Cruz (2011, p. 87), a “imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade”; no entanto, estas discussões se diferenciam tanto em nível nacional como internacional, pois dependem do contexto que as fizeram emergir.

De acordo com Moehlecke (2009), geralmente o termo “diversidade” é usado no Brasil para se referir às numerosas culturas presentes em uma sociedade, ou seja, percebido como um sinônimo para sociedade “multicultural”. No entanto, além desta concepção, o autor descreve que nas esferas do poder público o termo diversidade é entendido como sinônimo de “multiculturalismo”, termo esse que se refere “às estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.” (Hall, 2003, p. 52).

Ainda, segundo Moehlecke (2009), os debates sobre multiculturalismo na área educacional marcam e diferenciam os seus significados. No entanto, há uma convergência na literatura, apontando a necessidade da presença do multiculturalismo na formação inicial e continuada de docentes, bem como na matriz curricular (Moreira, 2001; Oliveira; Miranda, 2004; Santos, 2021).

A diversidade nas escolas brasileiras também se faz pela presença de estudantes com deficiências e necessidade de educação especial e, neste âmbito, a literatura também tem apontado insuficiências na formação de educadores brasileiros (Kassar, 2012). De acordo com o Relatório Global de Monitoramento da Educação da UNESCO, mais de 50% de docentes brasileiros relataram “grande necessidade de desenvolvimento profissional na área de ensino de alunos com necessidades especiais” (UNESCO 2020, apud Todos pela Educação, 2022, p. 19).

Portanto, educar na diversidade é uma realidade necessária e que deve estar nas agendas políticas educacionais de diversos países. Conforme a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – Teaching and Learning International Survey), de 2018, aplicada à professores e diretores da Educação Básica de 48 países, chegou a conclusão de que uma grande

maioria das escolas tem um corpo discente multicultural e, segundo a avaliação da maioria dos docentes, a área que ainda falta formação para o desenvolvimento de suas competências é em relação ao ensino em ambientes multiculturais e ao ensino de estudantes com necessidades especiais (OECD, 2019).

Neste sentido, procurando compreender e acompanhar a escassez de oportunidade de formação docente para atuar na diversidade é que esta pesquisa se insere. Usando como base os microdados da pesquisa Talis de 2018 (INEP, 2019a, 2019b), direcionada a docentes brasileiros, este estudo propõe a construção de um indicador para análise destas privações, cujo objetivo é o de contribuir com as discussões sobre o ensino equitativo e inclusivo nas escolas brasileiras de Educação Básica. Para tanto, o presente trabalho se embasa teoricamente em uma perspectiva de pesquisadores que se debruçam em estudos sobre o multiculturalismo e faz uso da metodologia de Alkire e Foster (2009), seguindo semelhante adaptação feita em Oliveira e Fajardo (2023), em que os autores adaptaram o método para obter um índice para as privações da infraestrutura das escolas do Rio Grande do Sul.

Quanto à organização deste artigo, além desta introdução, este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, faz-se uma revisão da literatura discorrendo sobre os desafios e as potencialidades do papel do professor na educação em ambiente com diversidade. Na segunda, apresenta-se o método e a amostra utilizada nesta pesquisa e, na terceira, apresenta-se os principais resultados e discussões. Finalmente, nas últimas seções, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

EDUCAR NA DIVERSIDADE

Na literatura, o termo “diversidade” no ambiente escolar é tratado sob diferentes, mas não excludentes, aspectos. Em um primeiro aspecto, o termo refere-se a “sujeitos desprovidos de poder, subalternizados pela história oficial nacional e com existência e reconhecimentos negados pelos livros didáticos e programas governamentais” (Rios; Nuñez; Fernandez, 2016, p. 104).

Já no que se refere a diversidade cultural pode-se afirmar que ela é ampla e possui diferentes recortes, “negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros” (Gomes, 2003, p. 70). A autora ainda descreve que a escola “é um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais e valores diversos” (Gomes, 2003, p.74) e estas possibilidades precisam ser exploradas nas suas riquezas e no que elas proporcionam para as relações humanas. No entanto, a autora vê o trato pedagógico da diversidade como complexo, pois deve prever, simultaneamente, “padrões de respeito, de ética e de garantia dos direitos sociais” (Gomes, 2003, p. 74).

No recorte da diversidade cultural, é urgente se aprofundar as complexas relações étnico-raciais vivenciadas na sociedade brasileira uma vez que são permeadas por tensões e conflitos que se refletem no cotidiano das escolas e requerem novas formas de se elaborar o conhecimento, ampliando as representações e as diversas culturas. Diante desse contexto, muitas pesquisas veem demonstrando o quanto esses conflitos que permeiam o ambiente escolar, a necessidade de novas indagações e os limites da teoria educacional tem repercussões na prática pedagógica, exigindo um olhar para a formação inicial e continuada do docente (Gomes, 2012; Silva, 2007).

Assim, é consenso em todos os recortes da diversidade e em todas as instâncias de discussões sobre o tema, a necessidade de repensar a formação docente de forma que esse profissional possa conhecer e saber atuar frente a demandas que um ambiente plural lhe impõe. Logo, entende-se que, pensar a formação docente, é um processo que exige muito mais do que “ensinar a aprender”. Para Duck (2006), a docência implica em adquirir

[...] conhecimentos, aptidões e atitudes para fazer face à diversidade; ou seja, os professores e professoras devem estar preparados para trabalhar com meninos e meninas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um (Duk, 2006, p. 23).

Essa concepção de docência se fundamenta em teorias que propõe o diálogo com outro paradigma de conhecimento e necessidade de inserir futuros docentes nas discussões e ações referente às rupturas epistemológicas e superação do modelo monocultural, a partir da inserção de políticas de incorporação da diversidade cultural e étnico-racial, que se caracterizam por oferecer alternativas pedagógicas e práticas de convívio entre culturas e pela falta de uniformidade enquanto aplicação de política pública.

Assim, termos como multiculturalismo e interculturalismo surgem como propostas de integração das diferenças no campo educacional destacando a formação inicial e continuada de docentes como fundamental no processo contudo, com o desafio de inserir a temática da diversidade cultural como de combate aos preconceitos e discriminação, como destaca Moreira e Candau (2008)

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (Moreira; Candau, 2008, p. 7).

Considera-se que o momento atual exige um posicionamento de educadores e educadoras para não ignorar as questões culturais, “sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (Moreira; Candau, 2008, p. 16). No entanto, mais do que reconhecer a existência de uma multiplicidade de culturas, faz-se necessário pensar em ações que possibilitem a coexistência dessas culturas, assim como o respeito e a valorização de suas especificidades. Para isso, destaca-se a perspectiva da interculturalidade. Segundo Walsh (2001 *apud* Oliveira; Candau, 2008), a perspectiva intercultural significa:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade

não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2001 *apud* Oliveira; Candau, 2008, p. 26).

Educar, nesta perspectiva, implica em garantir a presença do diálogo como forma de partilha das experiências entre os diferentes grupos sociais, culturais, étnico-raciais, o que exige enfrentar desafios como mudança de concepções e valores que contribua para a ruptura de epistemologias e que dialogue com outro paradigma de conhecimento.

Por isso, de acordo com o trabalho de Canen (2001), a formação docente para a diversidade deve considerar dois aspectos: preparar docentes na linha da diversidade cultural e da quebra de estereótipos que se impõem sobre o rendimento de estudantes e na conscientização da relevância de práticas docentes que promovam valores nas futuras gerações que desafiem romper com preconceitos.

Assim, compreender melhor a formação inicial e continuada docente, bem como entender como se dá o ensino em um ambiente tão plural como a escola se faz importante para direcionar políticas públicas, (re)pensar ações formativas e modelos de ensino monocultural. Neste sentido, esta pesquisa, ao sistematizar dados brasileiros do Talis 2018 em um indicador possibilita a análise e discussão, empiricamente, sobre a privação de formação docente no Brasil para educar na diversidade.

O MÉTODO

O método Alkire-Foster, publicado em Alkire e Foster (2009), foi originalmente formulado como um índice para medir a pobreza multidimensional, ou seja, aquela que considera a privação do indivíduo em outras dimensões além da relativa às posses monetárias. As dimensões consideradas pelo índice são as mesmas que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), saúde, educação e padrões de vida (RDH, 2010).

Para além desta aplicação, Oliveira e Fajardo (2023) utilizam este método mencionando que é “pertinente sua adaptação ao estudo das privações vivenciadas pelas escolas” (Oliveira e Fajardo, 2023, p. 7). Os autores, a partir dos dados do Censo Escolar de 2018, propõem e analisam um índice para as privações de infraestrutura das escolas do estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, inspiradas nesta adaptação do método Alkire-Foster para o ambiente escolar, nesta pesquisa, considera-se as privações relacionadas às oportunidades de formação docente para atuar em ambiente com diversidade.

Para estimar esta privação de oportunidades, segue-se as doze etapas do método descritas em Alkire e Foster (2009):

- (1) Escolha da unidade de análise: neste estudo, esta unidade é o conjunto de docentes brasileiros que responderam ao questionário da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – *Teaching and Learning International Survey*), de 2018;

- (2) Escolha das dimensões: com o objetivo de identificar as privações na formação docente e, após análise, dos microdados disponíveis para o Talis 2018, definiu-se três dimensões: qualificação, desenvolvimento profissional e ensino em ambiente com diversidade;
- (3) Escolha dos indicadores para cada dimensão considerada: as três dimensões citadas anteriormente foram munidas de 16 indicadores, considerados neste trabalho com pesos iguais, os quais estão apresentados nas duas primeiras colunas da Tabela 1 e detalhados a seguir:

Para compor os indicadores de cada dimensão foram considerados itens do questionário para docentes da pesquisa Talis 2018. Para a dimensão “Qualificação” foram selecionados quatro indicadores. Para sua escolha, foram consideradas as questões do Talis 2018 que fizessem referência à inclusão na formação inicial ou continuada do docente, de componentes que pudessem auxiliar no ensino para uma turma com diferentes níveis de habilidade e para o ensino em ambiente multicultural. Além disso, considerou-se informações sobre o quanto o docente sente-se preparado para atuar em turmas com estas características.

Enquanto para compor a dimensão “Desenvolvimento profissional” foram selecionados três indicadores. De acordo com o questionário Talis 2018

desenvolvimento profissional é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades individuais, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor. Isto inclui todas as atividades de formação continuada (INEP, 2019b, p. 11).

A definição acima estava presente no questionário para docentes com a indicação de que fosse considerada para desenvolvimento profissional apenas atividades realizadas após a sua formação inicial. Assim, nesta dimensão, os indicadores avaliam se nos últimos doze meses o docente teve acesso a atividades que favoreceram o seu desenvolvimento profissional voltado para o ensino de estudantes com necessidades especiais, para o ensino multicultural e para a comunicação com pessoas de diferentes culturas ou país. De acordo com o questionário Talis 2018, estudantes com necessidades especiais são aqueles que

[...] possuem uma necessidade educacional especial formalmente identificada em virtude de deficiência mental, física ou emocional. Frequentemente, são aqueles para os quais foram fornecidos recursos públicos ou privados (pessoal, material ou financeiro) para apoiar a educação (INEP, 2019b, p. 8).

Finalmente, na dimensão “Ensino em ambiente com diversidade” estabeleceu-se nove indicadores. De acordo com o questionário Talis 2018, a diversidade cultural “refere-se ao reconhecimento e valorização das diferenças das origens dos alunos e dos funcionários da escola. No caso de diversidade cultural, refere-se principalmente a origens culturais ou étnicas” (INEP, 2019b, p. 27).

Desta forma, esta dimensão avalia a capacidade docente em: lidar com os desafios de uma turma culturalmente diversa, adaptar o seu ensino para a diversidade cultural do estudante, garantir que discentes com e sem história de migração trabalhem juntos, aumentar a conscientização sobre

as diferenças culturais e diminuir os estereótipos de etnias entre estudantes. Além disso, a dimensão de ensino em ambiente com diversidade também se refere a outras contribuições da escola para a formação docente como, a existência na escola, de organizações de apoio à diversidade, eventos multiculturais, aulas que ajudem estudantes a lidarem com a discriminação cultural e étnica e práticas de ensino e aprendizagem sobre assuntos globais.

Tabela 1 – Dimensões, indicadores, privação e percentual de professores com privação em cada indicador.

Dimensões	Indicadores	Privação	Professores com Privação (%)	
			EF	EM
Qualificação	1. O ensino para uma turma com diferentes níveis de habilidade foi um componente incluído na formação inicial ou complementar. 2. O ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue foi um componente incluído na formação inicial ou complementar.	Não incluído	26	27
			50	50
	3. O quanto se sente preparado para ensinar em uma turma com diferentes níveis de habilidade. 4. O quanto se sente preparado para ensinar em um ambiente multicultural ou multilíngue.	Pouco ou nada preparado	26	28
			50	51
Desenvolvimento profissional	1. O ensino para estudantes com necessidades especiais foi um tópico incluído nas atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 12 meses. 2. O ensino multicultural ou multilíngue foi um tópico incluído nas atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 12 meses. 3. A comunicação com pessoas de diferentes culturas ou país foi um tópico incluído nas atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 12 meses.	Não incluído	51	59
			65	67
			66	65
Ensino em ambiente com diversidade	1. Capacidade de lidar com os desafios ao ensinar para uma turma culturalmente diversa. 2. Capacidade de adaptar o ensino para a diversidade cultural nos estudantes. 3. Capacidade de garantir que estudantes com e sem histórico de migração trabalhem juntos durante o ensino para uma turma multicultural. 4. Capacidade de aumentar a conscientização sobre as diferenças culturais entre estudantes durante o ensino para uma turma multicultural.	Nada ou pouco capaz	19	21
			19	18
			17	22
			6	7

5. Capacidade de diminuir os estereótipos de etnias entre estudantes durante o ensino para uma turma multicultural.		9	10
6. Existência na escola de atividades ou organizações de apoio que incentivam a expressão da diversidade étnica e de identidades culturais dos estudantes (por exemplo, grupos artísticos).	Não existência	23	26
7. Existência na escola de organização de eventos multiculturais (por exemplo, um dia específico de atividades de diversidade cultural).		19	21
8. Existência na escola de aulas para os alunos sobre como lidar com a discriminação cultural e étnica.		20	23
9. Existência na escola de adoção de práticas de ensino e aprendizagem que integram assuntos globais por todo o currículo.		13	16

Fonte: Organizada pelos autores com base no questionário Talis (INEP, 2019a, 2019b).

- (4) e (5) Estabelecer e aplicar as linhas de corte: parâmetros que definem se um docente é privado ou não em cada indicador para cada dimensão. Na terceira coluna da Tabela 1 apresenta-se a primeira linha de corte escolhida para esta pesquisa que se refere a privação considerada para cada indicador em cada dimensão, de acordo com as respostas dos docentes no questionário do Talis 2018;
- (6) Contar o número de privação de cada professor(a);
- (7) e (8) Estabelecer e aplicar a segunda linha de corte que se refere ao número mínimo (k) de indicadores para que um docente tenha privação multidimensional e a comparação com a soma total das privações de cada professor. De acordo com Ferrão; Moraes e Oliveira (2022) esta escolha é menos intuitiva e este número “pode ser escolhido para refletir prioridades específicas e alguns objetivos de políticas públicas, ou então analisar diferentes percentis de pobreza” (Ferrão; Moraes; Oliveira, 2022, p. 4). Em consonância com a metodologia, a definição da segunda linha de corte leva em consideração “a soma das privações em uma porcentagem dos indicadores ponderados” (Oliveira; Fajardo, 2023, p. 9). Neste estudo, os indicadores foram ponderados da seguinte forma: para que um docente fosse considerado privado multidimensionalmente em oportunidades de formação para educar na diversidade devem apresentar privação em um terço do total de indicadores, ou seja, 6 ou mais indicadores. Esta razão também foi utilizada no trabalho de Oliveira e Fajardo (2023);
- (9) Calcular a incidência de privação multidimensional: este valor refere-se à porcentagem de docentes brasileiros que são considerados multidimensionalmente privados em oportunidades de formação para educar na diversidade. Este percentual é estimado pelo valor de H obtido pela fórmula da Equação 1 (Alkire; Foster, 2009):

$$H = \frac{q}{n}, \quad (1)$$

onde q representa o número de docentes multidimensionalmente privados e n o número total de docentes da amostra;

(10) Calcular a intensidade média de privação: este valor refere-se ao número médio de privação de formação que atinge o docente. Seu valor é estimado por A e é obtido pela fórmula da Equação 2 (Oliveira e Fajardo, 2023):

$$A = \frac{\sum C_i(k)}{q}, \quad (2)$$

onde $\sum C_i(k)$ representa a soma da proporção do número de privações de um docente multidimensionalmente privado em relação ao número total de indicadores;

(11) Calcular a incidência ajustada que se refere à incidência de privação ajustada à intensidade. Seu valor é denotado por M_0 é obtido pela fórmula da Equação (3) (Alkire; Foster, 2009):

$$M_0 = H \times A. \quad (3)$$

O valor de M_0 varia entre 0 e 1. Se $M_0 = 1$ indica que toda a população é privada em todos os indicadores considerados (Vieira; Kuhn; Marin, 2017) e

(12) Obter a decomposição da medida: os resultados das medidas de H , A e M_0 foram decompostos entre docentes brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e docentes do Ensino Médio (EM).

Para ilustrar as etapas do método para esta pesquisa considere a Tabela 2 onde na primeira linha são apresentados quatro indicadores A, B, C e D e na primeira coluna indivíduos numerados de 1 a 5. Considere ainda que os indivíduos foram questionados a respeito de cada indicador e suas respostas foram dicotômicas, ou seja, responderam que possuíam ou não os recursos descritos no indicador. Para cada indivíduo e cada indicador foi usado a primeira linha de corte que identificou com a letra P (privado) se o indivíduo relatou não possuir o recurso ou com NP (não privado) se ele possui o recurso do indicador.

Tabela 2 – Dimensões, indicadores e privação.

Indivíduo/indicador	A	B	C	D
1	P	NP	P	P
2	NP	NP	NP	P
3	P	P	NP	P
4	P	NP	P	NP
5	NP	NP	P	NP

Fonte: Os autores.

Após esta etapa, monta-se uma matriz formada substituindo P pelo número 1 e NP pelo número 0. A Tabela 2 resulta na matriz g^0 e a matriz C refere-se a soma de privação de cada indivíduo, ou seja, seus elementos são obtidos somando os números de cada linha de g^0 . A segunda linha de corte estabelece o número mínimo de indicadores para que o indivíduo tenha privação

multidimensional. Considerando que este número seja um terço dos indicadores obtém-se $k = 2$. Desta forma, a privação multidimensional ocorre para três indivíduos, ou seja, $q = 3$. Desta forma, as medidas H , A e M_0 são apresentadas em (4).

$$g^0 = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix} \quad C = \begin{bmatrix} 3 \\ 1 \\ 3 \\ 2 \\ 1 \end{bmatrix}$$

$$H = 0,60, A = \frac{(3+3+2)/4}{3} = 0,66 \text{ e } M_0 = 0,39. \quad (4)$$

Em Vieira, Kuhn e Marin (2021) pode-se encontrar outro exemplo ilustrativo que auxilia na compreensão das etapas do método Alkire-Foster.

AMOSTRA

Observa-se que foram considerados os microdados referentes ao questionário aplicado aos docentes brasileiros que participaram da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - Talis 2018 os quais estão disponíveis para acesso no *site* da OECD ou do INEP. De forma geral, a pesquisa Talis 2018 investigou a partir da percepção de diretores e docentes, o ambiente de ensino e aprendizagem das escolas de 48 países durante os anos de 2017 e 2018 (INEP, 2019a). A seleção da amostra de escolas de todos os países seguiu uma metodologia específica de amostragem sistemática com probabilidade proporcional ao tamanho (em termo do número de docentes). A amostra brasileira considerou todas as escolas com turmas dos anos finais do EF ou de EM e os docentes atuando nestas turmas, excluindo-se as escolas com menos de seis docentes. A seleção das escolas se deu através de *software* específico, obedecendo os procedimentos adotados por todos os países (INEP, 2019a).

De acordo com INEP (2019a), após a seleção, 182 escolas dos anos finais do EF participaram da pesquisa e 2.447 docentes destas escolas responderam ao questionário. No caso das escolas do EM houve 195 escolas participantes da pesquisa e o número de docentes destas escolas que responderam ao questionário foi 2.828.

Ao analisar os microdados referentes às respostas destes docentes para os indicadores selecionados neste trabalho obteve-se o total de 628 docentes dos anos finais do EF e 795 docentes do EM que responderam a todos os itens. Deste modo, neste estudo foi possível analisar as privações de oportunidades de formação docente para educar na diversidade a partir das percepções de 1.423 docentes brasileiros. Os resultados foram apresentados na próxima seção.

RESULTADOS

Neste estudo, o indicador foi estimado utilizando como variáveis as repostas do questionário Talis 2018 aplicado aos docentes brasileiros referentes à sua percepção sobre formação e desenvolvimento profissional, bem como o ensino em ambiente com diversidade. Da amostra dos 1.423 docentes brasileiros que responderam ao questionário pôde-se observar que: (i) 68% eram docentes do sexo feminino com idade média de 42,2 anos; (ii) o percentual de docentes

do sexo feminino é de 53% no EM e de 64% nos anos finais do EF e (iii) a idade média de docentes do EM é de 41,6 anos e nos anos finais do EF é de 42,9 anos.

Desta maneira, é possível observar na amostra estratificada entre docentes do EM e dos anos finais do EF construída para esta pesquisa que, tanto a idade média, como o percentual de docentes do sexo feminino são maiores para os professores dos anos finais do EF, quando comparados com os professores do EM.

Após a aplicação das doze etapas do método Alkire-Foster nas três dimensões e 16 indicadores selecionados, os resultados obtidos foram organizados na Tabela 3.

TABELA 3 - Resultado da incidência de privação multidimensional de oportunidades de formação docente para educar na diversidade pelo Método Alkire-Foster.

Professores	Incidência de privação (H)	Hiato de privação média (A)	Índice de incidência ajustada (M_0)
Total	40%	51%	20%
Anos finais do Ensino Fundamental (EF)	38%	50%	19%
Ensino Médio (EM)	41%	52%	21%

Fonte: Os autores.

De acordo com o valor da incidência de privação (H) observa-se que 40% dos docentes brasileiros são considerados multidimensionalmente privados no que se refere às oportunidades de formação para educar na diversidade. Ao observar o valor da incidência de privação entre docentes dos anos finais do EF e do EM é possível observar que no EM é maior; em suma, 41% de docentes deste nível possuem privações, enquanto nos anos finais do EF esta incidência atinge 38% de docentes.

Com o cálculo do hiato de privação média (A) pode-se mensurar a intensidade de privação para docentes multidimensionalmente privados. De acordo com a Tabela 3, os docentes são privados, em média, em 51% dos indicadores analisados, ou seja, dos 16 indicadores estes professores têm privação, em média, em 8,16 indicadores. Quando observados separadamente, docentes dos anos finais do EF são privados, em média, em 50% dos indicadores e docentes do EM são privados, em média, em 52% dos indicadores.

Finalmente, obteve-se o valor da incidência ajustada (M_0) que mostra a privação multidimensional de oportunidades de formação docente ajustada a sua intensidade, ou seja, o indicador M_0 aumentará caso os docentes multidimensionalmente privados sejam privados em um conjunto maior de indicadores (Vieira; Kuhn; Marin, 2021). Da Tabela 3 observa-se que a incidência de privação ajustada é maior para o grupo de docentes multidimensionalmente privados do EM.

Sistematizando os microdados usados neste trabalho, os quais estão nas duas últimas colunas da Tabela 1, observa-se que na dimensão “Qualificação” metade dos professores, tanto dos anos finais do EF quanto do EM, não tiveram formação inicial ou complementar voltadas para o ensino multicultural ou multilíngue. Além disso, 50% dos docentes brasileiros do EF e 51% dos

professores do EM sentem-se pouco ou nada preparados para ensinar neste ambiente. No que se refere a formação inicial ou complementar voltadas para o ensino em turma com diferentes níveis de habilidades 26% dos docentes do EF e 27% dos docentes do EM não tiveram este componente de aprendizagem. Além disso, 26% dos professores do EF e 28% dos docentes do EM sentem-se pouco ou nada preparados para ensinar neste ambiente.

A dimensão “Desenvolvimento profissional” possui os percentuais mais elevados para privação. Vale ressaltar que mais da metade dos docentes brasileiros, tanto dos anos finais do EF quanto do EM, não tiveram a oportunidade de, nos últimos doze meses, participar de atividades que promovessem o desenvolvimento de competências para o ensino de estudantes com necessidades especiais ou para o ensino multicultural ou para a comunicação com pessoas de diferentes países.

Na dimensão “Ensino em ambiente com diversidade” 6% dos professores dos anos finais do EF e 7% dos docentes do EM relataram possuir pouco ou nenhuma capacidade de aumentar a conscientização durante o ensino sobre as diferenças culturais entre estudantes. Além disso, 23% dos docentes dos anos finais do EF e 26% dos docentes do EM responderam que não existe na escola atividades ou organizações de apoio que incentivam a expressão da diversidade étnica e de identidades culturais de estudantes.

A temática sobre as “ausências” ou “reduzidas” oportunidades de formação docente para educar na diversidade é tema de outras pesquisas que, assim como esta, buscam contribuir para ampliar as discussões ao redor desta realidade sociocultural plural presente no cotidiano das escolas brasileira.

Em Canen e Xavier (2011) as autoras fazem um levantamento para o período 2001 a 2009 da produção de pesquisa que tem em seu recorte a preocupação com a diversidade cultural na formação continuada de professores. Para isso, utilizam-se de duas importantes revistas brasileiras, Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação, além da análise dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O resultado deste levantamento, no que se refere a análise das revistas, mostrou três tendências de trabalho: preocupação multicultural com ênfase em identidades coletivas, em predominância a indígena; aspectos macropolíticos que envolve a formação continuada de professores e a diversidade cultural dos professores e explicitação de conteúdos curriculares. Além disso, não se encontrou trabalhos envolvendo a gestão no contexto escolar multicultural, nem a presença de trabalhos que analisassem uma ação concreta no cotidiano, ou que abordasse a diversidade sexual, ou de cunho quantitativo. No que se refere aos trabalhos da ANPEd percebe-se 04 trabalhos na área de Didática, 08 trabalhos na Formação de Professores, 21 trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais e 23 trabalhos na área de Gênero, Sexualidade e Educação verificando-se assim, um pequeno número de trabalhos que articularam a formação continuada docente à perspectivas multiculturais.

Neste sentido, o trabalho de Nascimento e Gouvêa (2020) também faz um levantamento sobre os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (Enpec) desde a sua criação em 1997 até 2019. As autoras observaram que entre 2009 e 2019 houve um aumento significativo no número de trabalhos (saindo de 02 trabalhos em 2009 e chegando a 17 em 2019) que apresentaram o tema da interculturalidade ou do multiculturalismo

entre suas palavras-chaves. Já quando os descritores utilizados pelas autoras estão relacionados a Gênero e Sexualidade os trabalhos saltam de 02 em 2009 para 45 em 2019.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o recente trabalho de Oliveira e Pietro (2020) investiga a formação dos professores de 179 professores da rede municipal de São Paulo para atuar na sala de recursos multifuncionais. Os resultados mostraram que 84% dos docentes não se sentem capacitados para atuar com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial. As justificativas apontadas por 45% deles são relacionadas à área de sua formação e 34% à necessidade de aperfeiçoamento profissional.

Desta forma, pelo fato de muitos trabalhos apontarem a formação docente como cerne para a promoção da educação para a cidadania, é urgente estudos que apontem as fragilidades desta formação para que políticas educacionais possam ser formuladas a fim de atender a realidade das escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente estudo considerou o banco de dados do questionário aplicado aos docentes da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – *Teaching and Learning International Survey*), de 2018, para avaliar, a partir de suas percepções, as oportunidades de formação que possuem para educar na diversidade nas escolas brasileiras de educação básica.

Adaptando o método Alkire-Foster para esta pesquisa foram consideradas três dimensões e dezesseis indicadores. Diante disso, os resultados mostraram que 40% dos docentes brasileiros são privados em mais de oito dos dezesseis indicadores selecionados para esta análise, os quais vão desde a sua formação inicial até a sua formação complementar, além de estímulos a partir de atividades que venham a ocorrer dentro das escolas.

Observou-se que os piores resultados encontrados nesta pesquisa referem-se aos indicadores da dimensão “desenvolvimento profissional”, na qual incluía os indicadores referentes a atividades de desenvolvimento profissional desenvolvidas pelo professor para: o ensino multicultural ou multilíngue; o ensino para estudantes com necessidades especiais e a comunicação com pessoas de diferentes culturas ou país. Cabe ressaltar que recentes pesquisas ampliam o conceito de desenvolvimento profissional considerando, além das atividades desenvolvidas, os conceitos e valores adotados sobre os alunos, a aprendizagem, o ensino, as práticas pedagógicas, a organização curricular, as políticas acadêmicas, entre outros (Garcia, 1999; Nóvoa, 2013; Oliveira-Formosinho, 2009). No entanto, estes outros conceitos não foram contemplados no questionário Talis 2018 e, por isso, não foram adotados nesta pesquisa. Isto indica que pesquisas futuras podem ser desenhadas para investigar as privações que podem ser encontradas exclusivamente na dimensão de desenvolvimento profissional, ampliando, desse modo, seu conceito.

Diante do exposto, e da assertiva do papel de docentes na promoção da equidade educacional, destaca-se a importância de refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes brasileiros, na proposição de políticas públicas que valorizem a formação continuada principalmente em cursos e atividades que minimizem as privações percebidas nesta pesquisa. Em especial, é necessário investimentos para que as escolas possam adequar e reorganizar seu

ambiente e, assim, promover atividades que sejam mediadoras para uma educação mais inclusiva e equitativa. Além disso, dentro da linha teórica embasada na perspectiva multicultural, é imperativo a concordância com Canen e Xavier (2011, p. 644) que apontam para a “articulação dos conteúdos didático-pedagógico-curriculares ao olhar multicultural” como eixo para a promoção de formação continuada de professores.

A partir do panorama apresentado, é possível destacar que uma contribuição desta pesquisa se refere à sistematização dos dados referentes a privações de oportunidades de formação docente para educar na diversidade em forma de um indicador. Com isso é possível, de forma comparativa, acompanhar ao longo do tempo os aspectos de melhoria e/ou de retrocesso destas privações considerando, por exemplo, as possíveis atualizações da pesquisa Talis realizada em 2024, cujos dados serão divulgados nos próximos anos.

A seleção da amostra considerou apenas docentes dos anos finais do EF e do EM que responderam de forma completa o questionário Talis 2018 e não houve uma desagregação dos dados considerando docentes que atuam na Educação Básica privada e pública. Além disso, dada a complexidade da temática, faz-se necessário indicar que estudos qualitativos sejam associados às interpretações quantitativas deste indicador. Estes pontos representam, ao mesmo tempo, fragilidades da pesquisa e novos estudos que poderão originar-se dela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 06 set. 2024.

ALKIRE, Sabina; FOSTER, James. Counting and multidimensional poverty measurement. **Journal of public economics**, v. 95, n. 7-8, p. 476-487, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.006>. Acesso em: 06 set. 2024.

BAKER, Jean A. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. **Journal of school psychology**, v. 44, n. 3, p. 211-229, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>. Acesso em: 06 set. 2024.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 207-227, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>. Acesso em: 06 set. 2024.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641-661, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>. Acesso em: 06 set. 2024.

CANTARELLI, Juliana Mezomo; GENRO, Maria Elly Herz. Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 280-297, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/328>. Acesso em: 06 set. 2024.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente, 2. ed. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2006, 268p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

FERRÃO, Igor Peixoto Carvalho; MORAES, Nara Livia de França, OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo. Pobreza Multidimensional no Brasil e em Minas Gerais: Método Alkire-Foster para uma Análise Domiciliar. In 19º SEMINÁRIO DE DIAMANTINA, 2022. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG: CEDAPLAR, 2022. Disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2022/D19_134.pdf. Acesso em: 30 de abr. de 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, 272p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao01>. Acesso em: 06 set. 2024.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. 421p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

GOMES, N. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2003. cap. 5. p. 67-76. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In LIV, Sovik (Org.). **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Tradução: Adelaine L. G. Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. cap 2. p. 51-100.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem - Talis 2018, primeira parte. [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2019a, 36 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf. Acesso em: 30 de abr. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**: Talis 2018 – Questionário do Professor. [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 30 de abr. 2024.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso em: 06 set. 2024.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/15>. Acesso em: 06 set. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em: 06 set. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 245 p.

NASCIMENTO, Hiata Anderson; GOUVÊA, Guaracira. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências: olhares a partir do Enpec. **Revista brasileira de pesquisa em educação em Ciências**, p. 469-496, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u469496>. Acesso em: 06 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In* FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 06 set. 2024.

OLIVEIRA, Sibeles Vasconcelos de; FAJARDO, Ricardo. Análise do índice de privação das escolas do ensino básico do Rio Grande do Sul. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. 1 – 18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9083>. Acesso em: 06 set. 2024.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67-81, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100007>. Acesso em: 06 set. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Acesso em: 06 set. 2024.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2019, 220 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 06 set. 2024.

RDH, Relatório de Desenvolvimento Humano. **A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2010. Disponível em: https://idris.org.br/wp-content/uploads/2014/05/PNUD_HDR_2010.pdf.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lobos. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 101-

112, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2016.v25.n45.p101-112>. Acesso em: 06 set. 2024.

SANTOS, Bruno Freitas. O multiculturalismo na educação. **Margens**, v. 14, n. 22, p. 88-101, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v14i22.9647>. Acesso em: 06 set. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 06 set. 2024.

Todos pela Educação. **Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federais**, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>.

VIEIRA, Carine de Almeida, KUHN, Daniela Dias, MARIN, Solange Regina. Método Alkire-Foster: uma aplicação para medição de pobreza multidimensional no Rio Grande do Sul (2000-2010). **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 28, n.48, p.263-295, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/703/435>. Acesso em: 06 set. 2024.

Recebido em: 08 de setembro de 2024

Aprovado em: 02 de dezembro de 2024