



Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografia Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Dialnet - Fundación Dialnet - Universidad de La Rioja (Espanha)
<https://dialnet.unirioja.es/>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Espanha)
https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1740

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil)
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Junho 2017
Tiragem: 1.000 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3723-3000
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (+55) (19) 3789-9000
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

AUTORES ASSOCIADOS



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,
Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lília Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox Donoso
(Universidad Diego Portales,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche
Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios
Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Rouen, Université de Rouen,
Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

ARTIGOS

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E ESPAÇO FÍSICO EM EDUCAÇÃO: O ESTADO DA ARTE 386

SCHOOL INFRASTRUCTURE AND PHYSICAL SPACE IN EDUCATION: THE STATE OF THE ART

INFRASTRUCTURE SCOLAIRE ET ESPACE PHYSIQUE EN ÉDUCATION: L'ÉTAT DE L'ART

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR Y ESPACIO FÍSICO EN EDUCACIÓN: EL ESTADO DEL ARTE

Jauri dos Santos Sá, Flávia Obino Corrêa Werle

EL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN ARGENTINA: OCHO EXPLICACIONES PARADIGMÁTICAS 414

THE GROWTH OF PRIVATE EDUCATION IN ARGENTINA: EIGHT PARADIGMATIC EXPLANATIONS

LA CROISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN ARGENTINE: HUIT EXPLICATIONS PARADIGMATIQUES

O CRESCIMENTO DO ENSINO PRIVADO NA ARGENTINA: OITO EXPLICAÇÕES PARADIGMÁTICAS

Mariano Narodowski, Mauro Moschetti, Verónica Gottau

ESCOLAS *CHARTER*: GESTÃO DE PROFESSORES E AQUISIÇÃO DE RECURSOS NA COLÔMBIA 442

CHARTER SCHOOL: TEACHER MANAGEMENT AND RESOURCE ACQUISITION IN COLOMBIA

ÉCOLES *CHARTER*: LA GESTION DES PROFESSEURS ET L'ACQUISITION DES RESSOURCES EN COLOMBIE

ESCUELAS *CHARTER*: GESTIÓN DE PROFESORES Y ADQUISICIÓN DE RECURSOS EN COLOMBIA

D. Brent Edwards Jr., Stephanie M. Hall

A DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA AFETA MAIS MUNICÍPIOS MENOS FAVORECIDOS? 470

DOES SOCIOECONOMIC INEQUALITY AFFECT EDUCATION MORE
IN LESS WEALTHY MUNICIPALITIES?

L'INÉGALITÉ SOCIO-ÉCONOMIQUE AFFECTE-T-ELLE PLUS L'ÉDUCATION
DANS LES COMMUNES MOINS RICHES?

¿LA DESIGUALDAD ECONÓMICA AFECTA MÁS A LOS MUNICIPIOS
MENOS FAVORECIDOS?

Maria Cristina Gramani

**DISCURSOS SOBRE CLASE SOCIAL Y MERITOCRACIA
DE ESCOLARES VULNERABLES EN CHILE 496**

DISCOURSES ON SOCIAL CLASS AND MERITOCRACY OF VULNERABLE STUDENTS IN CHILE

DISCOURS SUR LES CLASSES SOCIALES ET LA MÉRITOCRATIE DES ÉLÈVES VULNÉRABLES AU CHILI

DISCURSOS SOBRE CLASE SOCIAL E MERITOCRACIA DE ESCOLARES VULNERÁVEIS NO CHILE

Mónica Peña Ochoa, Camila Toledo Orbeta

**CURRÍCULO DO PRÉ-SECUNDÁRIO EM TIMOR-LESTE
E SUA ARTICULAÇÃO COM O SECUNDÁRIO GERAL 520**

MIDDLE SCHOOL CURRICULUM IN EAST-TIMOR AND ITS ARTICULATION
WITH SECONDARY SCHOOL

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PRÉSECONDAIRE AU TIMOR-ORIENTAL
ET SON ARTICULATION AVEC L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CURRÍCULO DE LA PRE SECUNDARIA EN TIMOR ORIENTAL Y SU ARTICULACIÓN
CON LA SECUNDARIA GENERAL

Ana Margarida Capelo, Isabel Cabrita

**REGIME DE COLABORAÇÃO E EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL NO BRASIL 540**

COLLABORATIVE SYSTEM AND FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL

RÉGIME DE COLLABORATION ET ÉDUCATION À TEMPS PLEIN AU BRÉSIL

RÉGIMEN DE COLABORACIÓN Y EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL EN BRASIL

**Donaldo Bello de Souza, Janaína Specht da Silva Menezes,
Lígia Martha C. da Costa Coelho, Elisângela da Silva Bernado**

**O PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL (1971-1976) 562**

THE TEXTBOOK PROGRAM FOR *ENSINO FUNDAMENTAL* (1971-1976)

LE PROGRAMME DU LIVRE DIDACTIQUE POUR L'*ENSINO FUNDAMENTAL* (1971-1976)

EL PROGRAMA DEL LIBRO DIDÁCTICO PARA EL *ENSINO FUNDAMENTAL* (1971-1976)

Mônica Maciel Vahl, Eliane Peres

**EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN CIENCIAS:
ESTADO DE LA CUESTIÓN 586**

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE IN THE SCIENCES: STATE OF THE ART

CONNAISSANCE PÉDAGOGIQUE DU CONTENU EN SCIENCES: ÉTAT DE LA QUESTION

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NAS CIÊNCIAS: ESTADO DA ARTE

José Javier Verdugo-Perona, Joan Josep Solaz-Portolés, Vicent Sanjosé-López

**MONITORIZAÇÃO DO PROGRESSO DO ALUNO NA
IDENTIFICAÇÃO DE RISCO NA LEITURA 612**

MONITORING STUDENT PROGRESS IN IDENTIFYING RISK IN READING

CONTRÔLE DU PROGRÈS DE L'ÉLÈVE À L'IDENTIFICATION DES RISQUES DANS LA LECTURE

MONITOREO DEL PROGRESO DEL ALUMNO EN LA IDENTIFICACIÓN DE RIESGO EN LA LECTURA

Paula Marisa Fortunato Vaz, Ana Paula Loução Martins, Luís de Miranda Correia

**LOS MÉTODOS MIXTOS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN:
HACIA UN USO REFLEXIVO 632**

MIXED METHODS IN EDUCATION RESEARCH: TOWARDS A REFLEXIVE USE

LES MÉTHODES MIXTES EN RECHERCHE EN ÉDUCATION: VERS UNE UTILISATION RÉFLEXIVE

OS MÉTODOS MISTOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: RUMO A UM USO REFLEXIVO

Javier Núñez Moscoso

**BAKHTIN E WITTGENSTEIN:
DIÁLOGOS SOBRE ÉTICA E PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS 650**

BAKHTIN AND WITTGENSTEIN: DIALOGUES ON ETHICS AND RESEARCH IN HUMAN SCIENCES

BAKHTIN ET WITTGENSTEIN: DIALOGUES SUR L'ÉTHIQUE ET LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES

BAKHTIN Y WITTGENSTEIN: DIÁLOGOS SOBRE ÉTICA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS

Solange Jobim e Souza, Elaine Deccache Porto Albuquerque

O NOVO (VELHO) PARADIGMA EDUCACIONAL PARA O SÉCULO XXI 670

THE NEW (OLD) EDUCATIONAL PARADIGM FOR THE 21ST CENTURY

LE NOUVEAU (VIEUX) PARADIGME ÉDUCATIF POUR LE XXI SIÈCLE

EL NUEVO (VIEJO) PARADIGMA EDUCACIONAL PARA EL SIGLO XXI

Rafael Rodrigo Mueller

**EDUCAÇÃO SOCIAL: QUANDO O PASSADO É DESAFIO
PRESENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE 688**

SOCIAL EDUCATION: WHEN THE PAST IS A CURRENT CHALLENGE IN TEACHER TRAINING

ÉDUCATION SOCIALE: QUAND LE PASSÉ EST UN DÉFI ACTUEL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

EDUCACIÓN SOCIAL: CUANDO EL PASADO ES DESAFÍO PRESENTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Eric Ferdinando Kanai Passone

**EN TORNO A LOS DISCURSOS ACERCA DE LA FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE 716**

CONCERNING THE DISCOURSES ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

AUTOUR DES DISCOURS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS

SOBRE OS DISCURSOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Ana Zavala

RESENHAS

**GÊNERO, TRABALHO E CUIDADO:
CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES 740**

GENDER, WORK AND CARE: CONTINUITIES AND DISCONTINUITIES

GENRE, TRAVAIL ET CARE: CONTINUITÉS ET DISCONTINUITÉS

GÉNERO, TRABAJO Y CUIDADO: CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES

Yumi Garcia dos Santos

LÓLIO LOURENÇO DE OLIVEIRA (1926-2016) 746

INSTRUÇÕES A AUTORES 754

ARTIGO

ARTIGOS

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E ESPAÇO FÍSICO EM EDUCAÇÃO: O ESTADO DA ARTE

JAURI DOS SANTOS SÁ • FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE

RESUMO

Levantamento da produção acadêmica de Programas de Pós-graduação em Educação a partir da consulta aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Foi utilizada abordagem qualitativa pautada na análise de conteúdo. Metodologicamente realizou-se um levantamento das teses e dissertações a partir de dois descritores: infraestrutura escolar e espaço físico. O mapeamento identificou 90 resumos assim distribuídos: 23 teses e 67 dissertações, filiadas a 42 instituições de ensino superior do país. Os dados analisados, além de permitirem a construção de um estado da arte, apontam para a necessidade emergente de estudos que envolvam a questão da infraestrutura escolar e do espaço físico, como objeto empírico e não apenas como uma questão periférica nos trabalhos acadêmicos.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR • ESPAÇO FÍSICO • ESTADO DA ARTE

SCHOOL INFRASTRUCTURE AND PHYSICAL SPACE IN EDUCATION: THE STATE OF THE ART

ABSTRACT

This study aims to analyze the academic production developed in Brazilian graduate programs in education, using the database of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Higher Education Personnel Improvement Coordination] – Capes – and the Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD as sources. The qualitative approach employed in this study is based on content analysis. Regarding methodology, we carried out a bibliographical survey of dissertations and theses from two describers: school infrastructure and physical space. Our mapping identified 90 abstracts, as follows: 23 dissertations and 67 theses affiliated with 42 higher education institutions in Brazil. In addition to allowing us to construct the state of the art, the analyzed data point out the emerging need of studies involving school infrastructure and physical space, as empirical objects and not only as marginal issues in academic studies.

SCHOOL INFRASTRUCTURE • PHYSICAL SPACE • STATE OF THE ART REVIEW

INFRASTRUCTURE SCOLAIRE ET ESPACE PHYSIQUE EN ÉDUCATION: L'ÉTAT DE L'ART

RÉSUMÉ

Relevé de la production des Programmes de Post-graduation en Éducation à partir des bases de données de la Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur] – Capes – et de la Biblioteca Digital de Teses e Dissertações [Bibliothèque Numérique de Thèses et Dissertations] – BDTD. L'approche qualitative de cet étude est fondée sur l'analyse de contenu. Le relevé des thèses et des dissertations a été réalisé méthodologiquement à partir de deux descripteurs: l'infrastructure scolaire et l'espace physique. Cette cartographie a identifié 90 résumés distribués de la manière suivante: 23 thèses et 67 dissertations, appartenant à 42 institutions brésiliennes d'enseignement supérieur. Les données analysées, au delà de l'élaboration d'un état de l'art, signalent la nécessité d'études concernant l'infrastructure scolaire et de l'espace physique en tant qu'objets empiriques et non seulement comme un sujet périphérique dans les travaux académiques.

INFRASTRUCTURE SCOLAIRE • ESPACE PHYSIQUE • ÉTAT DE LA QUESTION

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR Y ESPACIO FÍSICO EN EDUCACIÓN: EL ESTADO DEL ARTE

RESUMEN

Levantamiento de la producción académica de los Programas de Postgrado en Educación a partir de la consulta a las bases de datos de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Capes– y de la Biblioteca Digital de Teses e Dissertações –BDTD. Se utilizó un abordaje cualitativo basado en el análisis de contenido. Metodológicamente se llevó a cabo un levantamiento de las tesis y disertaciones a partir de dos descriptores: infraestructura escolar y espacio físico. El mapa ha identificado 90 resúmenes distribuidos del siguiente modo: 23 tesis y 67 disertaciones, filiadas a 42 instituciones de educación superior del país. Los datos analizados, además de permitir la construcción de un estado del arte, señalan la necesidad emergente de estudios relacionados con el tema de la infraestructura escolar y del espacio físico como objeto empírico y no solamente como una cuestión periférica en los trabajos académicos.

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR • ESPACIO FÍSICO • ESTADO DE LA CUESTIÓN

**BRASIL TEM 141.995¹ ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, SENDO 122.716 (87%)**

do ensino fundamental e 19.279 (13%) do ensino médio. Em estudo coordenado pelo pesquisador Joaquim José Soares Neto, com base no Censo Escolar de 2011, englobando escolas públicas, privadas, rurais e urbanas, chama a atenção o fato de mais de 44% das escolas da educação básica do país contar com uma infraestrutura escolar com apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha (SOARES NETO et al., 2013a).

Ainda conforme os pesquisadores, na outra extremidade há apenas 0,6% das escolas de educação básica consideradas adequadas, ou seja, que proporcionavam aos estudantes infraestrutura capaz de atingir os propósitos de uma educação de qualidade. Esse tema, infraestrutura escolar, vem chamando a atenção de estudiosos há alguns anos. Soares Neto *et al.* (2013a) citam o trabalho de Castro e Fletcher,² publicado em meados de 1980, e a questão da eficiência dos gastos públicos com a educação, que relacionava a relevância da infraestrutura das escolas com o aprendizado dos alunos.

Em estudo mais recente, com base nos censos escolares de 1997 a 2005, Natália Soares e Sergei Soares (2007) analisam as condições de infraestrutura escolar, revelando que houve uma melhora nas condições das escolas, ainda que seus impactos não estejam refletidos nos indicadores de desempenho escolar. Para os autores, esses efeitos indicam “a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país,

¹ Os dados aqui informados foram extraídos do Censo Escolar da Educação Básica 2012, que reúne informações sobre matrículas, infraestrutura e função docente (BRASIL, 2013, p. 36-37).

² CASTRO, Cláudio de Moura; FLETCHER, Philip. *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.

em especial as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental” (SOARES; SOARES, 2007, p. 7).

Ainda sobre a influência que a infraestrutura escolar pode exercer na qualidade da educação, os autores também argumentam que prédios e instalações adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos. Marri e Racchumi (2012) também sugerem a associação positiva entre infraestrutura escolar e desempenho dos alunos, alegando que este pode ser um fator relevante em países como o Brasil,³ onde variam os recursos, as redes de ensino e a localização geográfica. Por outro lado, Borges (2014) cita a questão da demanda por infraestrutura como o principal contraponto à execução da educação em tempo integral.

No entanto, Soares e Soares (2007) destacam uma contradição: a rara ou insuficiente publicação a respeito do tema, diante dos sistemáticos levantamentos sobre as condições materiais da escola apresentados de forma consolidada nas sinopses anuais do Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. A relevância desses argumentos, além de estar presente em inúmeras publicações (SOARES; SOARES, 2007; MARRI; RACCHUMI, 2012; SOARES NETO et al., 2013a, 2013b) e ser reconhecida em documentos oficiais, como a Resolução n. 4/2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB –, está igualmente prevista na Constituição da República e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Com base nessas constatações, o presente estudo⁴ identifica e analisa a produção científica brasileira nessa temática – infraestrutura escolar e espaço físico – IE/EF –, com foco nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação entre 2003 e 2013 e disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Além de permitirem a construção de um estado da arte, os dados analisados também possibilitam estabelecer parâmetros comparativos entre os trabalhos, contribuindo para o debate sobre o tema. Ressalta-se, ainda, a importância de estudos dessas proporções para descrever e explicar o papel que as fontes *on-line* assumem na disseminação das informações e no desenvolvimento da própria pesquisa em Educação.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme explica Gatti (2002), a pesquisa científica visa à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, sintetizados sob certas condições ou circunstâncias (teorias, métodos, temáticas) e vinculados a

3

“No âmbito internacional, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela UNESCO, realizou em 1997 o primeiro estudo internacional comparativo em Matemática e Língua, e analisou fatores associados ao desempenho dos alunos nestas duas áreas de conhecimento. O estudo foi realizado numa amostra de aproximadamente 55 mil alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de treze países da América Latina. [...] Com relação à infraestrutura, o estudo avaliou a disponibilidade de materiais básicos [...]. Por fim, a infraestrutura física das escolas também se associa com um melhor desempenho escolar dos alunos, com um aumento de 0.66 no teste de Língua e de 0.56 no teste de Matemática.” (LIMA, 2012, p. 21).

4

Inserir-se no Projeto de Pesquisa “Infraestrutura escolar: correlações entre as condições materiais das escolas e o desempenho dos alunos”, com apoio do CNPq/PDJ. Essa pesquisa é parte integrante de um projeto maior: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – Núcleo em Rede – 2011/2014, cuja coordenação está sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Esses projetos estão vinculados ao Observatório de Educação Inep/Capes.

critérios de escolha e interpretação de dados. Com o propósito de contribuir para a instrumentalização do estudante/pesquisador em Educação no Brasil, alguns autores,⁵ têm discutido as diversas compreensões, entendimentos ou mesmo significados que as pesquisas denominadas “estado da arte”, “estado do conhecimento”, “estado da questão” ou “revisão da literatura” são abordadas, na pretensão de distinguir algumas diferenças predominantes.

Ao refletir sobre o modo de entender e encaminhar o processo de produção científica, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) delimitam o alcance das pesquisas denominadas “estado da questão”, ao mesmo tempo em que as diferenciam de “estado da arte”. Enquanto a finalidade da primeira “é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”, o objetivo da segunda é “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”, caracterizada pelo uso predominante de “fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7-8).

Ferreira (2002, p. 258) associa “estado da arte” a uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. A autora problematiza algumas limitações que as pesquisas podem trazer, quando a leitura fica restrita a resumos publicados em catálogos informatizados (FERREIRA, 2002). Primeiro, porque a inserção do material nesses bancos de dados é feita a muitas mãos e, segundo, porque tais resumos podem sofrer, por conta de exigências desse suporte, operações de corte e/ou acréscimos que os tornam diversificados e multifacetados.

Nesse sentido, a autora alerta para a grande heterogeneidade que há por trás da aparente homogeneidade do catálogo informatizado, revelando distintas posições dos pesquisadores para contornar o problema:

Alguns lidam com certa tranquilidade no mapeamento que se propõem a fazer da produção acadêmica a partir dos resumos publicados em catálogos das instituições [...]; outros optam por uma única fonte, por exemplo, os resumos encontrados na Anped; e há ainda aqueles que, num primeiro momento, acessam pesquisas através dos resumos e, em seguida, buscam os trabalhos na íntegra. (FERREIRA, 2002, p. 266)

Romanowski e Ens (2006, p. 39) apresentam uma distinção entre os estudos denominados “estado da arte” e “estado do conhecimento”, considerando que os primeiros “recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos

5

Para citar alguns trabalhos:
Ferreira (2002); Castro e Werle (2004); Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); Romanowski e Ens (2006).

que geraram produções” (resumos de teses e dissertações, artigos em periódicos e publicações), enquanto os segundos abordam “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Longe de esgotar aqui as discussões, compreendemos que “um estado da arte ou do conhecimento é uma análise da produção acadêmica em uma determinada área que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema em estudo” (CASTRO; WERLE, 2004, p. 1045) e que a construção desse mapa da produção pode ser realizada a partir de distintas fontes de pesquisa “usando tanto os resumos e catálogos, como teses, dissertações, relatórios de pesquisa, estudos teóricos e obras publicadas sobre o tema” (CASTRO; WERLE, 2004, p. 1046).

Com base nessa visão, a metodologia utilizada no presente estudo pautou-se na abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, uma vez que se busca verificar como a temática está sendo tratada, em teses e dissertações. Mainardes (2009, p. 8) define esse tipo de proposta como exploratória e preliminar,

[...] pois visa mapear as pesquisas sobre um determinado tópico, bem como sintetizar as temáticas abordadas, abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e sínteses das conclusões.

A partir dessas delimitações, desenvolvemos quatro etapas de pesquisa. Na primeira, consideramos alguns trabalhos recentes⁶ que indicam a importância de pesquisas como expressão do estado da arte sobre a realidade de determinado campo educacional, como forma de obter subsídios para a análise. Em um segundo momento, procedemos à coleta de dados propriamente dita, constituída pelas fontes disponíveis nos bancos de dados da Capes e da BDTD.

Na terceira etapa, esses dados foram sistematizados com o suporte de gráficos, esquemas e tabelas. Comparamos as informações recolhidas visando estabelecer semelhanças, divergências ou oposições entre os respectivos trabalhos, tendo por base aspectos como a metodologia utilizada e os resultados alcançados. Finalmente, no quarto momento, analisamos e interpretamos os dados que permitiram verificar o quadro da produção científica na temática.

A CONSTRUÇÃO DO BANCO DE DADOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Trabalhando com dois descritores (IE/EF), restringimos a busca à área educacional e aos programas de pós-graduação em Educação, descartando resumos filiados a outras áreas.⁷ Primeiramente, mapeou-se a

⁶ Para citar alguns trabalhos: Wittmann e Gracindo (2001); Castro e Werle (2004, 2009); Stephanou (2008); Mainardes (2009) e Bauer (2014).

⁷ No mapeamento identificamos resumos filiados a outras áreas, tais como Administração, Educação Física, Ciências Ambientais, Economia, etc. Cabe ressaltar que a área da Educação concentrou a maioria dos resumos.

produção acadêmica registrada sob a forma de resumos junto ao Banco de Teses da Capes. As informações constantes permitiram identificar autoria, título completo, número total de folhas, nível do curso, área de conhecimento, instituição de ensino superior e biblioteca depositária.

Além disso, há um *link* detalhando o trabalho em que constam o *e-mail* do autor, o nome do orientador, os nomes dos componentes da banca examinadora, as palavras-chave, o resumo propriamente dito, a agência financiadora do autor do trabalho, a área de conhecimento, as áreas afins, a linha de pesquisa e a descrição da linha de pesquisa. Posteriormente, identificou-se a produção junto ao Banco de Teses da BDTD. Do mesmo modo, as informações permitem identificar instituição e título do trabalho, autor, orientador, grau (tese ou dissertação), idioma, data de publicação, assunto, incluindo, nesse banco de dados, o *link* para *download* do texto completo.

A partir dessa primeira aproximação, o *corpus* da presente pesquisa constitui-se de 90 resumos (Tabela 1) distribuídos entre 2003 e 2013, com destaque para os anos de 2011 e 2012, os quais registram, respectivamente, 25,5% e 35,5% dos trabalhos. Apenas 19 resumos foram localizados, simultaneamente, nos bancos da Capes e da BDTD. A redução gradativa, observada em 2013, poderia ser justificada pela indisponibilidade de dados desse ano no portal da Capes.⁸

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS SEGUNDO OS ANOS EM QUE FORAM DEFENDIDOS, OS TÍTULOS ACADÊMICOS OBTIDOS E A REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL

ANO	Nº DE TRABALHOS	%	MESTRADO (%)	DOCTORADO (%)	IES PÚBLICA (%)	IES PRIVADA (%)
2003	1	1,11	-	1,10	1,07	-
2004	4	4,40	4,51	-	4,51	-
2005	3	3,30	1,07	2,20	2,20	1,07
2006	1	1,11	1,07	-	-	1,07
2007	1	1,11	1,07	-	1,07	-
2008	5	5,50	4,51	1,10	4,51	1,07
2009	5	5,50	3,30	2,20	3,30	2,20
2010	2	2,20	1,07	1,10	1,07	1,07
2011	23	25,50	21,10	4,50	18,97	6,71
2012	32	35,50	28,90	6,70	21,10	14,51
2013	13	14,50	7,80	6,70	14,50	-
Total	90	100,00	74,40	25,60	72,30	27,70

Fonte: <www.capes.gov.br> e <www.bdtb.ibict.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Como se observa na Tabela 1, os trabalhos segundo o nível do título acadêmico correspondem a 74,4% de dissertações de mestrado e 25,6% de teses de doutorado, responsáveis pela produção acadêmica sobre a temática estudada. Esses dados permitem concluir que a alta concentração de estudos em nível de mestrado deve-se, principalmente, ao aumento da oferta de programas nesse nível, observado especialmente nas instituições privadas.⁹

8

Em nota divulgada no portal da Capes, a equipe responsável pelo Banco de Teses esclarece que "apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos", justificando a razão pela qual esse banco apresenta apenas a produção do biênio. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Acesso em: 15 maio 2014.

9

Conforme dados levantados no portal da Capes Avaliação Trienal 2013, havia no país, na área da Educação, 99 programas de pós-graduação em nível de mestrado e 60 em nível de doutorado. Foram excluídos nesse levantamento os programas de mestrado profissional. Fonte: Avaliação Trienal 2013. Disponível em: <http://mstr.capes.gov.br/MicroStrategy/servlet/mstrWeb>. Acesso em: 15 maio 2014.

O mapeamento a partir da representação institucional mostra que a produção acadêmica está concentrada em 42 programas de pós-graduação em Educação, dos quais 26 são vinculados a instituições públicas e 16 a instituições privadas. Outra variável possibilita observar que, da totalidade de resumos localizados, 72,3% foram defendidos em instituições públicas e 27,7% em instituições privadas (Tabela 1). Isso significa que, embora houvesse um aumento da oferta de programas de pós-graduação em Educação em instituições privadas – principalmente no nível de mestrado –, a produção dos programas das instituições públicas ainda predomina.

O estado de São Paulo é o principal centro de produção dessas pesquisas, concentrando 23 trabalhos. A seguir aparecem os estados de Minas Gerais com 19, Paraná com dez, Rio de Janeiro com nove, Distrito Federal com sete e Santa Catarina e Rio Grande do Sul com quatro. Ceará, Goiás, Bahia e Piauí, com dois cada um, fecham o grupo com mais de um trabalho. O restante da produção, seis trabalhos, está dividido entre os estados de Alagoas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Norte, com uma pesquisa cada um.

A concentração de trabalhos em São Paulo deve-se, sobretudo, à produção da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e da Universidade de São Paulo – USP –, que juntas concentram 74,0% dos trabalhos produzidos no estado. Entretanto, se considerarmos a produção de uma única instituição, destaca-se a Universidade Federal de Uberlândia – UFU –, com 15 trabalhos. Considerando-se indicadores tais como a diversidade de linhas de pesquisa e/ou áreas temáticas, o número de professores credenciados ou a quantidade de vagas oferecidas nos programas de mestrado e doutorado, esses números refletem o nível de excelência acadêmica de três dos mais antigos programas implantados no país (USP/1971, UFSCar/1975 e UFU/1988).

Como complemento, consultamos as bibliotecas digitais das 42 instituições de ensino selecionadas, com a intenção de validar os registros encontrados, principalmente aqueles referentes às linhas de pesquisa, e também porque interessava o trabalho completo para a construção do *corpus* empírico. Esse estudo contém ainda um anexo que ajuda a situar a informação sobre os trabalhos selecionados e contextualizar a fonte estatística da qual provêm os dados. O documento reúne todos os trabalhos selecionados, que tanto dão suporte às tabelas inseridas nas análises como aportam informação adicional.

CARACTERIZANDO AS LINHAS DE PESQUISA E OS ORIENTADORES

Buscando conhecer, nesse universo de teses e dissertações, se os investimentos na temática IE/EF são intencionais ou ocasionais, propomos

primeiro caracterizar as linhas de pesquisa.¹⁰ Desse modo, buscamos dar significado ao contexto em que o estudo foi produzido, além de conhecer quem o produziu. Ler um resumo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da linha de pesquisa em que o trabalho foi desenvolvido, nem do orientador que o acompanhou, contribui para uma análise menos aprofundada e, conseqüentemente, para sínteses mais genéricas.

Entendemos que a análise que estamos construindo não depende apenas de elementos presentes no resumo. Pelo contrário, é necessário todo um conjunto de dados, como os princípios norteadores das linhas de pesquisa ou a trajetória do orientador do trabalho. Propomos esse diálogo a partir das reflexões de Chartier (1999), lançando nosso olhar para além dos resumos identificados.

CARACTERIZANDO AS LINHAS DE PESQUISA

Agrupamos em cinco grandes subáreas as 67 linhas de pesquisa vinculadas aos 42 programas de pós-graduação em Educação do país selecionados nessa amostra. Cabe mencionar que a distribuição das linhas de pesquisa pode variar nas subáreas, dependendo do entendimento da respectiva coordenação.¹¹ Como se pode observar na Tabela 2, há um predomínio de linhas de pesquisa vinculadas à subárea Ensino-Aprendizagem (33,0%). Embora Fundamentos da Educação apareça na sequência, reunindo 25,0% das linhas de pesquisa, essa subárea registra a maioria dos trabalhos selecionados (37,0%). Na sequência aparecem Tópicos Específicos de Educação (21,0% das linhas e 18,0% dos trabalhos), Planejamento e Avaliação Educacional (18,0% das linhas e 17,0% dos trabalhos) e Currículo (3,0% das linhas de pesquisa e 2,0% dos trabalhos catalogados).

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DAS LINHAS DE PESQUISA E DOS TRABALHOS, SEGUNDO SUBÁREAS

SUBÁREAS	LINHAS DE PESQUISA		TRABALHOS	
	N	%	N	%
Fundamentos da Educação	17	25,0	33	37,0
Planejamento e Avaliação Educacional	12	18,0	15	17,0
Ensino-Aprendizagem	22	33,0	24	26,0
Currículo	02	3,0	02	2,0
Tópicos Específicos de Educação	14	21,0	16	18,0
Total	67	100,0	90	100,0

Fonte: Elaboração própria.

¹⁰ Para essa consulta, também utilizamos o portal Capes: Avaliação Dados SNPG Cadernos de Indicadores 2012 Linhas de Pesquisa. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

¹¹ Tabela organizada conforme a classificação adotada pela Capes/CNPq. Cabe recordar que uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas.

No contexto da subárea Fundamentos da Educação, destacamos as linhas de pesquisa História e Historiografia da Educação e Saberes e Práticas Educativas, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Juntas, as linhas de pesquisa concentram 13 dos 33 trabalhos da subárea. Essa

prevalência observada no número de pesquisas contempla o inegável crescimento dos estudos voltados a esses campos do conhecimento, revelado na multiplicação de teses e dissertações defendidas no programa de pós-graduação.

Nesse caso, podemos perceber que a temática IE/EF está contemplada, sobretudo, em pesquisas que envolvem a história das instituições escolares ou do cotidiano escolar. Também é necessário sinalizar que o elevado peso que a temática apresenta nessas linhas de pesquisa é consequência da relação direta existente entre os princípios norteadores dessas linhas e a produção acadêmica dos docentes e discentes. Sem dúvida, o resultado dessa combinação de fatores é o incremento de pesquisas.

Entretanto, as características dos trabalhos vistos sob a perspectiva da análise das linhas de pesquisa indicam que a temática IE/EF, por geral, não está explícita nas ementas. Tal análise é apenas sugerida, de forma subjetiva, em alguns projetos. Observando as linhas de pesquisa e a produção acadêmica como um fenômeno combinado, sugerimos que a temática seja mais bem explorada nos programas de pós-graduação em Educação que envolvem, por exemplo, a área da arquitetura, problematizando a complexidade que caracteriza a educação a partir dos edifícios escolares.

CONHECENDO OS ORIENTADORES

Nessa parte, a análise busca prospectar possíveis redes que conectam orientadores e instituições.¹² Inicialmente, propomos conhecer os orientadores a partir da sua origem acadêmica (formação). Em seguida, a análise centra-se em construir uma linearidade nas interações entre os orientadores. Por último, problematizamos a relação entre a formação e a experiência do orientador.

A formação de doutores na área da Educação (52) é a titulação que predomina entre os orientadores (79). A proporção de titulados em outros quatro diferentes âmbitos (Sociologia, História, História e Filosofia da Educação e Psicologia Escolar) é bastante estável e corresponde a dois em cada área. A dinâmica que rompe esta estabilidade se encontra na categoria “outras titulações”,¹³ reunindo 19 titulados. Nesse quadro geral, deve-se considerar que a presença de doutores titulados na área da Educação será sempre superior, embora se observe uma inserção gradual de pesquisadores das mais distintas áreas, qualificando positivamente os programas de pós-graduação em Educação do país.

A maioria dos orientadores (44) obteve o título na última década (2000-2009), com destaque para os formados entre 2000 e 2003. O segundo ritmo de formação aconteceu na década anterior (1990-1999), período que reúne 27 doutores titulados. Além da forte presença de titulados com menos de 15 anos de atuação, observa-se um segundo contingente em que alguns já atingiram mais de 25 anos de atuação profissional.

12

Para constituir os diversos elementos que subsidiaram essas análises, consultamos o Currículo Lattes.

13

Reunimos aqui todas as áreas de formação que apresentaram apenas um orientador titulado. História da Educação; Ciências da Educação; Psicologia; Psicologia Educacional; Literatura Comparada; Artes; Meio Ambiente e Desenvolvimento; Filosofia, Administração Escolar; Engenharia da Produção; Economia e Ciências Sociais; Filosofia e Ciências da Educação; Ciência do Movimento Humano; Informática na Educação; Antropologia Cultural; Psicopedagogia; História Social e Mídia e Conhecimento. Apenas um orientador não informava a área de formação.

Desse cenário, pode-se deduzir que a inserção de novos doutores nos programas de pós-graduação em educação continua acontecendo em ciclos de formação e, ao que tudo indica, a pesquisa que envolve IE/EF passou a ser uma preocupação mais presente entre os doutores recentes.

Entre os orientadores, 69 obtiveram o título em universidades brasileiras e dez em instituições estrangeiras.¹⁴ O eixo São Paulo-Campinas (USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – e Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) lidera, tendo titulado 52,2% desses orientadores. Na sequência, aparecem os orientadores titulados nas seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –; Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep –; UFSCar; Universidade Federal de Goiás – UFG –; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –; Universidade de Brasília – UnB –; Universidade Federal do Paraná – UFPR –; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –; Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás –; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –; Universidade Estadual Paulista – Unesp –; Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –; Universidade Federal do Ceará – UFC –; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –; e Universidade Federal Fluminense – UFF. Pode-se observar que a formação desse grupo ocorreu em instituições de excelência acadêmica reconhecida, contribuindo para a vinculação desses profissionais aos programas de pós-graduação de origem.

Para 90 dissertações e teses defendidas entre 2003 e 2013, encontramos 79 orientadores. Em toda a amostra estudada predomina a relação de um trabalho para cada orientador. Apenas dez pesquisadores orientaram mais de um estudo sobre a temática: José Carlos Souza de Araújo (UFU) orientou duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado; Marcos Daniel Longhini e Myrtes Dias da Cunha (UFU), duas dissertações cada; Marieta Lucia Machado Nicolau (USP) orientou uma dissertação e uma tese; Stela Conceição Bertholo Picoñez (USP), duas teses de doutorado; Aparecida Barco Soler Huet (UFSCar) orientou duas teses; Itacy Salgado Basso (UFSCar), uma dissertação e uma tese; Paulo Roberto Holanda Gurgel (UFBA) e Alicia Maria Catalano Bonamino (PUC-RJ) orientaram uma dissertação e uma tese; e Maria Antonia de Souza (UTP) orientou duas dissertações de mestrado.

Como se observa, a dinâmica que rompe este predomínio se encontra em instituições como UFU, USP e UFSCar, onde ganham peso fatores associados, tais como maior número de vagas oferecidas ou nível de excelência acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação, entre outros. Apesar da alta dispersão, a produção revela a ativa inserção desses orientadores nos programas de pós-graduação do país, o que permite que a temática IE/EF seja abordada por diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

14

Três orientadores obtiveram o título em instituições da Inglaterra, dois na Espanha, dois nos Estados Unidos, um em Portugal, um na Argentina e um no Vaticano.

Qualquer análise baseada apenas nas informações constantes no currículo seria pretenciosa para fundamentar as relações entre a formação e a experiência dos orientadores. Entrevistas ou questionários semiestruturados seriam ótimas alternativas para estabelecer algumas pistas, considerando a trajetória e as áreas de atuação desses orientadores. De todo modo, pode-se dizer que os orientadores que se debruçam sobre estudos na área da historiografia da educação, por exemplo, estão mais propensos a levantar questões sobre infraestrutura escolar ou espaço físico, uma vez que nos trabalhos sobre a criação ou a instalação de escolas se podem priorizar, como categoria de análise (BUFFA, 2002), questões como a caracterização e a utilização dos espaços físicos.

Dadas as características desse estudo, a principal conclusão que se pode extrair concernente à relação entre a formação e a experiência dos orientadores (e orientadoras) é que nenhum registra ou menciona a questão da análise da IE/EF no Currículo Lattes. Como vimos, a área da Educação se destaca na atuação desses pesquisadores, que têm experiência nos mais diversos temas, tais como currículo, formação docente, avaliação em larga escala, história das instituições escolares, inclusão, desenvolvimento, políticas públicas, educação e trabalho, espiritualidade, entre outros.

Um aumento das pesquisas acadêmicas na temática pode significar um incremento nas políticas voltadas para a melhoria das condições escolares e um indicativo de que a área da Educação não está de costas para as condições de infraestrutura escolar. No entanto, o que se observa é que a Educação parece desconhecer a importância da temática, o que pode ser comprovado na inexistência de linhas de pesquisa dedicadas ao tema infraestrutura e espaço escolar, ainda que na história da educação há estudos que discutem as relações entre infraestrutura e bem-estar, beleza ou funcionalidade.

A TEMÁTICA IE/EF: CARACTERIZANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Conhecida “a representação institucional dos resumos, ou seja, os espaços acadêmicos em que são desenvolvidos” (STEPHANOU, 2008, p. 23), um segundo mapeamento permitiu caracterizar a produção acadêmica. Cabe lembrar que as expressões IE/EF fazem-se presentes nos resumos das 90 dissertações e teses selecionadas, embora poucos resumos apresentem evidências importantes sobre a realidade das escolas, ou seja, revelam-se distintas perspectivas quando o foco é colocado sobre a temática.

A maioria dos trabalhos explicita, em seus resumos, a metodologia de pesquisa utilizada. A estratégia prioritária envolveu estudos de caso (87,7%), desenvolvidos em uma ou mais escolas, com utilização de

diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas; análise documental; observação; questionários (grupo de alunos, professores e gestores); grupo focal; etc. Quanto aos referenciais teóricos que fundamentam os estudos, observou-se o emprego de literatura sobre políticas públicas, avaliação da educação básica e gestão escolar, cultura escolar, entre outros.

A tentativa de organizar a abordagem desses trabalhos em temas ou categorias pode mostrar-se pretensiosa diante da grande variedade de enfoques do nosso material de análise. Alguns trabalhos, dependendo da forma como foram abordados, podem estar categorizados em mais de um foco temático; em outras palavras, essa não é uma classificação absolutamente rígida. No entanto, vale lembrar que a nossa intenção é destacar o esforço pouco usual de se desenvolverem estudos na pesquisa acadêmica em Educação relativos à temática.

A partir do mapeamento realizado (Anexo), a amostra foi classificada em cinco categorias (Tabela 3).

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS, SEGUNDO CATEGORIAS

REF.	CATEGORIAS	FOCO DO ESTUDO	N	%
A	Avaliação da educação	Eficácia pessoal e coletiva de gestores e professores.	17	36,7
		Desempenho escolar e políticas de avaliação	16	
B	Formação de professores	Práticas pedagógicas	20	28,9
		Políticas públicas	6	
C	Política da educação	Estado e gestão educacional	21	23,3
D	História das instituições	Memória institucional	8	8,9
E	História da educação	Instrução pública primária no período Republicano	2	2,2
	Total		90	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A maior concentração de estudos (36,7%) ocorreu na categoria *avaliação da educação*. Nesse grupo classificamos 33 estudos, assim distribuídos:

- dezessete relacionam desempenho escolar e políticas de avaliação, na sua maioria associados ao ensino básico e profissionalizante (no Anexo, referentes aos números 2, 19, 21, 34, 36, 38, 40, 44, 61, 64, 65, 68, 72, 78, 83, 85 e 88). São trabalhos que apresentam uma análise mais detalhada no que se refere às características escolares relativas à infraestrutura/espço físico. Dois deles (MARQUES, 2012; RODRIGUES, F. R. da, 2012) não indicam a infraestrutura escolar como elemento associado ou como fator determinante ao rendimento dos alunos. Lima (2012) aponta para a ausência de uma literatura sobre eficácia escolar que relaciona os aspectos da infraestrutura

como fator que colabora para o bom desempenho dos alunos. Já três estudos (WIEBUSCH, 2011; HORNICK, 2012; THIBES, 2012) relacionam a infraestrutura escolar como fator que contribuiu – ou determinou – para que as escolas analisadas estivessem entre aquelas com melhor desempenho. Cordeiro (2012) procura compreender quais representações sociais da infância são compartilhadas pelos grupos que participaram da pesquisa, composto por crianças, mães, docentes e moradores do entorno da comunidade escolar. A pesquisa indica a construção de espaços com infraestrutura para atender às crianças da educação infantil como uma das possibilidades para examinar as questões sociais da infância que se fazem presentes nas escolas rurais. Almeida (2012) analisa os fatores da evasão escolar relacionados aos alunos dos cursos técnicos de nível médio do Programa Senac de Gratuidade no Distrito Federal, constatando que há uma conexão entre fatores de ordem intraescolares (gestão, professores, infraestrutura e currículo) e extraescolares (social, cultural e econômico) que interferem diretamente no processo de evasão escolar. Rosa (2011) aborda a concepção de espaço (público e não público) de um programa municipal de educação em tempo integral, relacionando o sucesso da proposta com a concretização de parcerias (utilização de espaços não públicos), principalmente quando o território carece de infraestrutura;

- dezesseis trabalhos tratam de eficácia pessoal e coletiva de gestores e professores (no Anexo, referentes aos números 20, 23, 35, 46, 47, 50, 55, 58, 71, 73, 74, 77, 79, 84, 87 e 89). Casanova (2013) busca demonstrar como as crenças de eficácia pessoal e coletiva contribuem para explicar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp –, valendo-se da infraestrutura escolar como uma variável explicativa. D'Agostini (2011) investiga a concepção das professoras que atuam em uma escola especial, sobre a inclusão de seus alunos no ensino regular, destacando que, embora a inclusão ocorra de fato, a plenitude só poderá ser alcançada com uma melhoria na infraestrutura das escolas e com a inserção de educadores qualificados para atendê-las. Mota (2012) trabalha com a ideia de que o espaço físico das instituições também educa e busca conhecer o que pensam professores do ensino infantil sobre a temática. Oliveira (2012) analisa os projetos político-pedagógicos de escolas da cidade de São Paulo, que apostam na participação dos membros da comunidade nas instâncias deliberativas, demonstrando que o espaço físico é um dos fatores que permitem um maior fluxo de ideias em um contexto escolar. Pereira (2011) trata da perspectiva docente no sentido de compreender o mal-estar docente, evidenciando a infraestrutura escolar inadequada como um dos indicadores. Silva (2010) analisa as características de escolas de Educação de Jovens e

Adultos – EJA – da rede municipal do Rio de Janeiro consideradas eficazes, sugerindo que a infraestrutura adequada às aulas noturnas para jovens e adultos é uma das evidências para se atingir resultados positivos.

Na categoria *formação de professores*, foram classificados 26 trabalhos (28,9%), em sua maioria apresentando ou relatando práticas pedagógicas. Os estudos também manifestaram uma forte preocupação com a formação de professores para o ensino infantil. Estão assim distribuídos:

- quatro tratam da inserção de novas práticas educativas (no Anexo, referentes aos números 1, 6, 22 e 48). Tais estudos relacionam, geralmente, a integração das novas tecnologias digitais de informação e a questão da infraestrutura, nesses casos, restrita ao ambiente de ensino, ou seja, aos suportes tecnológicos com finalidade pedagógica;
- dezesseis procuram fundamentar a formação de professores articulando a temática aos ensinos infantil, fundamental e/ou médio (no Anexo, referentes aos números 4, 5, 7, 8, 15, 17, 28, 31, 43, 45, 51, 53, 59, 67, 70 e 80). Bagnara (2012) pesquisa as principais abordagens pedagógicas utilizadas nos processos de formação continuada que influenciam na implementação da educação física escolar. Campos (2011) analisa a formação inicial de professores para a educação básica, em uma universidade privada, privilegiando aspectos da introdução das tecnologias da informação e da comunicação e questionando sobre o espaço físico para essa formação. Octaviani (2003) trabalha com as questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores da educação infantil e à qualidade do trabalho oferecido por esses educadores, identificando a necessidade de infraestrutura adequada nas instalações destinadas ao atendimento a essa faixa do ensino. Silva (2004) traz uma importante contribuição ao analisar a formação do professor que atua na escolarização hospitalizada, investigando o espaço físico do hospital onde ocorre o atendimento ao escolar. Terçariol (2009) investiga a temática formação de formadores em contexto *on-line*, considerando que a modalidade é um caminho para a criação de novas oportunidades de formação e relacionando a não readequação da infraestrutura tecnológica como um dos fatores que interferem na implantação dos cursos de formação continuada em contextos *on-line*;
- seis trabalhos realizam uma investigação sobre a formação de professores com foco nas políticas públicas (no Anexo, referentes aos números 9, 26, 30, 32, 33 e 70). Nesses casos, a carência de infraestrutura é apenas citada como um dos problemas que envolvem o atual cenário educacional brasileiro. No estudo de Barboza (2012) emerge uma proposta de autorregulação da profissão docente. A expressão responsabilidade social é contextualizada, primeiramente,

na sua forma mais ampla e, em seguida, no seu sentido educacional, destacando a infraestrutura no contexto das partes interessadas, ou seja, entre os responsáveis nos âmbitos da legislação e da execução. Dias (2012), por exemplo, analisa a formação continuada de professores, a fim de observar como as políticas instituídas pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010 foram implementadas em um município do interior fluminense. Seus resultados mostraram uma formação focada no desenvolvimento do currículo e orientada ao aperfeiçoamento da prática docente, visando a um melhor desempenho escolar. Ferreira (2012), por exemplo, focalizou, por meio da análise de documentos oficiais, o Programa Mais Educação, reconhecendo a formação profissional como um dos elementos-chave para o alcance dos objetivos do programa, porém, sinalizou para a necessidade de investimentos na infraestrutura das unidades escolares como condição de prever o pleno desenvolvimento das atividades previstas.

A categoria *política da educação* engloba 21 trabalhos que focalizam o Estado e a gestão da Educação (23,3%). Eles foram assim distribuídos:

- treze discutem Estado e políticas públicas (no Anexo, referentes aos números 11, 27, 37, 41, 42, 49, 52, 60, 62, 69, 76, 82 e 90). Bastos (2012) aborda os vieses políticos e econômicos a fim de perceber a presença dos determinantes da macropolítica na estrutura administrativa do estado do Maranhão e reconhece, a partir da concepção dos sujeitos de sua pesquisa, a precariedade da infraestrutura escolar. Ainda que a temática nem sempre seja devidamente explorada na pesquisa, é interessante destacar que esse trabalho foi um dos poucos que articularam os contextos macro e micro em suas observações. Marcóccia (2012), com o objetivo de compreender a educação especial pela ótica da inclusão educacional, relata os processos de exclusão que sofrem os alunos da educação especial que frequentam as escolas públicas do campo, principalmente no que diz respeito à infraestrutura dessas escolas, estando, portanto, desatendidos no seu direito à educação. Montuani (2013) elege o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e investiga sua implementação na rede municipal de uma cidade mineira, constatando as dificuldades referentes à falta de infraestrutura das bibliotecas escolares. Silva (2011) faz um diagnóstico da oferta educacional no sistema prisional brasileiro, a partir do perfil socioeconômico dos gestores das unidades prisionais e da infraestrutura das escolas, constatando que a falta de espaço físico para as aulas é um dos fatores a dificultar as atividades educacionais;
- seis trabalhos investigam o tema Estado, políticas e formação de professores (números 16, 24, 25, 29, 63 e 66). Buiatti (2013), por

exemplo, ao trabalhar com a educação inclusiva, destaca, em documentos legais, a acessibilidade como questão central nos textos, constatando, na prática, que o espaço físico inadequado é uma das limitações para a configuração do atendimento educacional especializado – AEE – nas escolas. Beatriz Passos da Silva (2012), tendo como *locus* uma rede municipal do interior paulista, investiga como se deu o processo administrativo-pedagógico de organização e reformulação para implantação do ensino fundamental de nove anos, destacando que limitações na mobília e no prédio são pontos da reorganização da estrutura física que merecem ser repensados;

- dois trabalhos tratam do tema Estado, políticas e instituições (números 12 e 13). Nesse grupo, Belle (2011) comprova, em uma escola de identidade ambígua, com vínculo em dois sistemas estaduais (educação e segurança), que a excelência em qualidade de ensino se deve, entre outros fatores, à infraestrutura escolar acima dos padrões mínimos definidos pelas diretrizes estaduais.

Na categoria *história das instituições* foram relacionados oito trabalhos que correspondem a 8,9% do total. Estão assim distribuídos:

- quatro tratam especificamente da trajetória de instituições de ensino confessionais direcionadas à formação das elites locais (números 39, 56, 57 e 81). O primeiro estudo aborda a infraestrutura no contexto do que a nova escola oferecia ao município em formação. Os seguintes analisam o contexto e os eventos que proporcionaram a constituição das instituições de ensino direcionadas ao desenvolvimento das atividades educacionais;
- quatro estudos discutem a evolução de instituições públicas de ensino (números 3, 18, 54 e 86). São análises que incluem instituições de ensino fundamental, médio e de formação de professores, com ênfase em currículo, história, migração e escolarização. Almeida (2011) procura identificar e compreender os caminhos trilhados pela disciplina de Educação Física em uma instituição de ensino superior. Quanto à infraestrutura destinada à prática pedagógica, o autor relata que esta começa a receber atenção a partir de 1950, ainda que a presença seja comprovada desde 1945. Carvalho (2012), por exemplo, analisa a distribuição do espaço físico e as concepções arquitetônicas de uma instituição criada sem as mínimas condições, mas que gradativamente corrigiu suas deficiências, adquirindo imagem de escola pública de qualidade.

Finalmente, em *história da educação*, última categoria elencada nesse estudo, são contempladas duas pesquisas:

- ambas analisam a instrução pública primária no período republicano (números 10 e 14). Barros (2013) relaciona representações e

práticas educativas a partir da escola primária rural de Minas Gerais (1899-1911) e Both (2013) aborda a organização da instrução primária em três estados brasileiros (Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso). São trabalhos que se complementam, uma vez que o primeiro evidencia as ausências de prioridades quanto ao ensino público primário rural, enquanto o segundo reconhece, nas propostas dos grupos escolares, o novo ideário republicano. Nos dois estudos, a infraestrutura escolar é relatada como representações culturais presentes no processo de institucionalização da instrução primária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve análise de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação brasileiros, entre 2003 e 2013, focada na temática IF/EF, permite perceber que, embora reduzido no número pesquisas, tal tema revela-se um campo rico e promissor e que merece ser explorado por diferentes pesquisadores. A miscelânea de trabalhos analisados também possibilita identificar as principais lacunas das pesquisas na temática. Nesse sentido, observamos algumas necessidades:

- exploração da temática infraestrutura escolar como foco principal das linhas de pesquisa, ou seja, criação de linhas de pesquisa que tematizem infraestrutura em diferentes dimensões em suas relações com currículo, bem-estar docente, acolhida discente, etc., em que “teses e dissertações expressem e concretizem os projetos e linhas de pesquisa como seu produto” (PESSANHA, 2015, p. 161);
- ampliação na gama de temas de pesquisa no tocante à atuação dos orientadores, embora possamos concluir que nesse grupo de pesquisadores há especialistas capazes de assegurar o desenvolvimento de estudos nesse campo do conhecimento;
- aprofundamento das questões empíricas das pesquisas, pois em diversos trabalhos analisados a temática é tratada de forma tangencial, periférica, incluindo, por exemplo, relegar a um segundo plano questões que dizem respeito aos materiais físicos disponíveis na escola, incluindo prédios, salas de aula e equipamentos.

Seguramente os comentários aqui descritos podem ser desdobrados, de modo a nos acercarmos sobre onde ou em que contexto foi produzido os estudos sobre o tema IE/EF na área da Educação. Acreditamos, por meio dessa visão geral, poder socializar como a temática é focalizada e abordada nos programas de pós-graduação, apontando, ainda, possíveis lacunas nesses estudos. Ainda que se limitando a estudar resumos de teses e dissertações, essa construção do “estado da arte” aponta novas perspectivas sobre um tema emergente como é a IE/EF, constituindo-se em um diagnóstico sobre significado dessas pesquisas para a área da

educação. Salienta-se, também, a importância de se avançar nos estudos, de forma a que se constituam linhas de pesquisa, multidisciplinares, sobre infraestrutura escolar, no sentido de discutir esse interessante aspecto da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ledir Junior de. *A evasão escolar no Programa SENAC de Gratuidade (PSG): um estudo de caso no Distrito Federal*. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- ALMEIDA, Rogério Marques de. *Caminhos trilhados pela educação física no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.
- BAGNARA, Iván Carlos. *Abordagens pedagógicas da educação física nas escolas públicas de Erechim, RS*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2012.
- BARBOZA, Sergio de Góes. *Responsabilidade social: ética ou estética. Um desafio para a educação escolar no Brasil*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.
- BARROS, Josemir Almeida. *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)*. 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.
- BASTOS, James Dean Brito. *Reforma administrativa do Estado do Maranhão: expressões do neoliberalismo na política educacional no período de 1995 a 2002*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2012.
- BAUER, Adriana. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: o que apontam os estudos acadêmicos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto, Portugal. *Anais...* Porto: Anpae, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/AdrianaBauer_GT2_integral.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.
- BELLE, Helena Beatriz de Moura. *Escola de civismo e cidadania: ethos do colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2011.
- BORGES, Jesus Rosemar. *Levantamento da situação escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramentas de gestão?* 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- BOTH, Sergio José. *República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1899-1930)*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2012: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 29 mar. 2014.
- BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos de Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 25-38.
- BUIATTI, Viviane Prado. *Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais*. 2013. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

- CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. *Tecnologias da informação e da comunicação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada*. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- CARVALHO, João Wilson Savino. *Instituto de educação do Amapá: uma história de educação pelo exemplo*. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.
- CASTRO, Marta L. S. de; WERLE, Flávia O. C. Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982- 2000). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 491-521, 2009.
- CASTRO, Marta L. S. de; WERLE, Flávia O. C. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a08.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2014.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. *Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.
- DIAS, Simone Chaves. *Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do Município de Itaguaí*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2012.
- FERREIRA, Jaime Ricardo. *O programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar*. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002 (Pesquisa em Educação, v. 1).
- HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade. *Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciarão os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas*. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2012.
- LIMA, Naira da Costa Muylaert. *Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do projeto GERES*. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2014.
- MARQUES, Rafaela Nunes. *Escolas bem sucedidas: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal*. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- MARRI, Izabel; RACCHUMI, Júlio. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 28., 2012. Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[596\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[596]ABEP2012.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Meio século em sala de aula: histórias de pessoas, de cultura escolar e de currículo*. Campo Grande, MS: Oeste, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

SILVA, Beatriz Passos da. *Política educacional e o ensino fundamental de 9 anos: da proposição à implantação*. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, 2012.

SILVA, Cirlei Evangelista. *Formação continuada de educadores infantis: uma proposta de intervenção*. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2004.

SILVA, Flordelia Rodrigues da. *IDEB da rede municipal de ensino de Barra Mansa: análise das ações dos gestores*. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SOARES, Natália; SOARES, Sergei. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: MPOGIPEA, 2007. (Texto para discussão n. 1267). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1267.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público*, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 377-391, 2013b. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1291129>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas de pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGLI, Maria da Conceição (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

THIBES, Patrícia Andyara. *A Prova Brasil de língua portuguesa: um estudo sobre os desempenhos do Paraná nos anos 2007 e 2009*. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. *Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). *Políticas e gestão da educação (1991-1997)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Realização Anpae. (Estado do Conhecimento, n. 5). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/serie_estado_conhecimento_5_238.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.

JAURI DOS SANTOS SÁ

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos –, São Leopoldo,
Rio Grande do Sul, Brasil
arjauri@gmail.com

FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos –, São Leopoldo,
Rio Grande do Sul, Brasil
flaviaw2008@gmail.com

ANEXO

RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
1.	Autor: ALLAN, Luciana Maria Vaz Título: <i>Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós-graduação</i> Orientador: Stela Conceição Bertholo Picoñez	Capes - 2011 BDTD - 2011	USP	D
2.	Autor: ALMEIDA, Ledir Junior de Título: <i>A evasão escolar no Programa SENAC de Gratuidade (PSG): um estudo de caso no Distrito Federal.</i> Orientador: Wellington Ferreira de Jesus	Capes - 2012 BDTD - 2012	UCB	M
3.	Autor: ALMEIDA, Rogério Marques de Título: <i>Caminhos trilhados pela educação física no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva</i> Orientador: Cleomar Ferreira Gomes	Capes - 2011	UFMT	M
4.	Autor: ARAUJO, Wanna Santos de Título: <i>A formação inicial e a prática pedagógica de professores de biologia de Bom Jesus-PI: articulações possíveis</i> Orientador: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho	Capes - 2012	UFPI	M
5.	Autor: ASSIS, Muriane Sirlene Silva de Título: <i>Representações de professores: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil</i> Orientador: Itacy Salgado Basso	BDTD - 2004	UFSCar	M
6.	Autor: ASSIS, Vanessa Luciene de Título: <i>O dia seguinte da formação continuada de professores para o uso pedagógico do laboratório de informática: um estudo de caso com professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte</i> Orientador: Simão Pedro Pinto Marinho	Capes - 2011	PUC-MG	M
7.	Autor: BAGNARA, Iván Carlos Título: <i>Abordagens pedagógicas da educação física nas escolas públicas de Erechim, RS.</i> Orientador: Graciela Rene Ormezzano	Capes - 2012	UPF	M
8.	Autor: BARACHO, Nayara Vicari de Paiva Título: <i>A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro</i> Orientador: Marieta Lucia Machado Nicolau	Capes - 2012	USP	M
9.	Autor: BARBOZA, Sergio de Góes Título: <i>Responsabilidade social: ética ou estética. Um desafio para a educação escolar no Brasil</i> Orientador: Leoni Maria Padilha Henning	Capes - 2012 BDTD - 2012	UEL	M
10.	Autor: BARROS, Josemir Almeida Título: <i>Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)</i> Orientador: Sandra Cristina Fagundes de Lima	BDTD - 2013	UFU	D
11.	Autor: BASTOS, James Dean Brito Título: <i>Reforma administrativa do Estado do Maranhão: expressões do neoliberalismo na política educacional no período de 1995 a 2002</i> Orientador: Maria José Pires Barros Cardozo	Capes - 2012 BDTD - 2012	UFMA	M
12.	Autor: BELLE, Helena Beatriz de Moura Título: <i>Escola de civismo e cidadania: ethos do colégio Beta da Polícia Militar de Goiás</i> Orientador: Iria Brzezinski	Capes - 2011	PUC-GO	D
13.	Autor: BESSA, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Título: <i>Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional</i> Orientador: Maria Vieira Silva	BDTD - 2005	UFU	M

(continua)

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
14.	Autor: BOTH, Sergio José Título: <i>República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1899-1930)</i> Orientador: José Carlos Araújo Souza	BDTD - 2013	UFU	D
15.	Autor: BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima Título: <i>Significações da educação infantil na perspectiva de professores que atuam neste segmento</i> Orientador: Afonso Celso Tanus Galvão	BDTD - 2008	UCB	M
16.	Autor: BUIATTI, Viviane Prado Título: <i>Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais</i> Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	BDTD - 2013	UFU	D
17.	Autor: CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho Título: <i>Tecnologias da informação e da comunicação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada</i> Orientador: Hormindo Pereira de Souza Junior	Capes - 2011	UFMG	M
18.	Autor: CARVALHO, João Wilson Savino Título: <i>Instituto de educação do Amapá: uma história de educação pelo exemplo</i> Orientador: Geraldo Inácio Filho	Capes - 2012 BDTD - 2012	UFU	M
19.	Autor: CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire Título: <i>Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino</i> Orientador: Luiz de Sousa Junior	BDTD - 2013	UFPB	M
20.	Autor: CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro Título: <i>Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista</i> Orientador: Roberta Gurgel Azzi	BDTD - 2013	Unicamp	D
21.	Autor: CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos Título: <i>Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia</i> Orientador: Paulo Roberto Holanda Gurgel	Capes - 2012	UFBA	D
22.	Autor: CZESZAK, Wanderlucy Angélica Alves Correa Título: <i>A construção dos saberes dos professores e as contribuições do mapeamento conceitual</i> Orientador: Stela Conceição Bertholo Picoñez	Capes - 2011 BDTD - 2011	USP	D
23.	Autor: D'AGOSTINI, Fabiana Piccoli Título: <i>Concepções de professoras que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular</i> Orientador: Maria Teresa Ceron Trevisol	Capes - 2011	Unoesc	M
24.	Autor: DANAGA, Nilce Helene Poiatti Título: <i>Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o torna-se educador a partir de reflexões e (trans)formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem</i> Orientador: Aparecida Barco Soler Huet	BDTD - 2004	UFSCar	M
25.	Autor: DE PAULA, Adalberto Penha Título: <i>Educação do campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo</i> Orientador: Esméria de Lourdes Saveria	BDTD - 2013	UEPG	M
26.	Autor: DIAS, Simone Chaves Título: <i>Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do Município de Itaguaí</i> Orientador: Inês Ferreira de Souza Bragança	Capes - 2012	Unesa	M
27.	Autor: DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto Título: <i>Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011</i> Orientador: Paulo Sergio de Andrade Bareicha	Capes - 2012	UnB	M

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
28.	Autor: FERNANDES, Telma Cristina Dias Título: <i>O ensino de astronomia em uma vertente investigativa a partir de histórias problematizadoras: o que emerge da fala de professores após a experiência em sala de aula</i> Orientador: Marcos Daniel Longhini	BDTD - 2013	UFU	M
29.	Autor: FERREIRA, Claudia Elisa Alves Título: <i>O meio ambiente na prática de escolas públicas da rede estadual de São Paulo: intenções e possibilidades</i> Orientador: Myriam Krasilchik	Capes - 2012 BDTD - 2012	USP	D
30.	Autor: FERREIRA, Jaime Ricardo Título: <i>O programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar</i> Orientador: Livia Freitas Fonseca Borges	Capes - 2012	UnB	M
31.	Autor: FERREIRA, Lilian Aparecida Título: <i>O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência</i> Orientador: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	BDTD - 2005	UFSCar	D
32.	Autor: GASQUES, Silvana de Oliveira. Título: <i>A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da Lei a realidade escolar [de Uberlândia - MG].</i> Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.	BDTD - 2013	UFU	M
33.	Autor: GOUVEA, Maria Elena de Título: <i>Desafios da formação docente no município de Diadema-SP</i> Orientador: Maria de Lourdes Ramos da Silva	Capes - 2012 BDTD - 2012	USP	D
34.	Autor: HEIDEMANN, Karine Maria Título: <i>O direito de permanecer na escola: um foco na rede municipal de ensino de Campinas</i> Orientador: Anna Maria Lunardi Padilha	Capes - 2012	Unimep	M
35.	Autor: HENRIQUES, Franciane Título: <i>As possibilidades e os limites do trabalho do diretor em uma escola estadual do ensino médio</i> Orientador: Aparecida Barco Soler Huet	BDTD - 2004	UFSCar	M
36.	Autor: HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade Título: <i>Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas</i> Orientador: Tania Regina Raitz	Capes - 2012 BDTD - 2012	Univali	M
37.	Autor: JOSLIN, Melina de Fátima Andrade Título: <i>A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR</i> Orientador: Jefferson Mainardes	Capes - 2012	UEPG	M
38.	Autor: KEMPFER, Liderci Maria de Andrade Título: <i>Impactos da cibercultura na mediação pedagógica nas escolas públicas municipais do ensino fundamental da cidade de Goiânia (GO)</i> Orientador: Gilberto Lacerda Santos	Capes - 2012	UnB	M
39.	Autor: LIMA, Aldivina Américo de Título: <i>Ginásio Maringá (1952-1963): história da implantação de uma instituição escolar</i> Orientador: Cezar de Alencar Arnaut de Toledo	Capes - 2011	UEM	M
40.	Autor: LIMA, Naira da Costa Muylaert Título: <i>Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do projeto GERES</i> Orientador: Alicia Maria Catalano de Bonamino	Capes - 2012 BDTD - 2012	PUC-RJ	M
41.	Autor: MARCHAND, Patrícia Souza Título: <i>Implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas - 2007-2011</i> Orientador: Nalú Farenzena	Capes - 2012 BDTD - 2012	UFRGS	D

(continua)

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
42.	Autor: MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula Título: <i>Escola pública do campo</i> : indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional Orientador: Maria Antonia de Souza	Capes - 2011 BDTD - 2011	UTP	M
43.	Autor: MARQUES, Marta Nascimento Título: <i>Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em educação física escolar</i> : um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria RS Orientador: Hugo Norberto Krug	Capes - 2011	UFSM	M
44.	Autor: MARQUES, Rafaela Nunes Título: <i>Escolas bem sucedidas</i> : como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal Orientador: Candido Alberto da Costa Gomes	Capes - 2012 BDTD - 2012	UCB	M
45.	Autor: MARTINS, Rosa Maria Castilho Título: <i>Implementação da iniciativa unidade básica amiga da amamentação</i> : educação continuada e prática profissional Orientador: Aida Victória Garcia Montrone	BDTD - 2007	UFSCar	M
46.	Autor: MELO, Claudia Viana de Título: <i>Projetos de trabalho na creche UFF</i> : articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças Orientador: Ligia Maria Leão de Aquino	BDTD - 2013	UERJ	M
47.	Autor: MELO, Rozana Machado Bandeira de Título: <i>Uma educação infantil centrada no brincar</i> : a experiência da Te-Arte Orientador: Deise Juliana Francisco	Capes - 2011	Ufal	M
48.	Autor: MENEZES, Leonardo Donizette de Deus Título: <i>Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica</i> : análise do uso de recursos computacionais na ação docente Orientador: Marcos Daniel Longhini	Capes - 2011 BDTD - 2011	UFU	M
49.	Autor: MONTUANI, Daniela Freitas Brito Título: <i>O programa nacional biblioteca da escola - PNBE</i> : conhecimento, circulação e usos em município de Minas Gerais Orientador: Aparecida Paiva	BDTD - 2013	UFMG	D
50.	Autor: MOTTA BORTOLOTTI, Sandra Cristina Título: <i>O lugar do espaço na educação infantil</i> Orientador: Maria de Lourdes Sá Earp	Capes - 2012	UCP	M
51.	Autor: OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic Título: <i>As concepções de "educar" das profissionais de educação</i> : um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural Orientador: Itacy Salgado Basso	BDTD - 2003	UFSCar	D
52.	Autor: OESTREICH, Marlise Título: <i>Democratização da educação infantil no município de Florianópolis</i> : uma análise das "creches ampliadas" Orientador: Roselane Fatima Campos	Capes - 2011	UFSC	M
53.	Autor: OJA, Aline Juliana Título: <i>Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora</i> : a construção de práticas bem-sucedidas Orientador: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Capes - 2011 BDTD - 2011	UFSCar	M
54.	Autor: OLIVEIRA, Carlos Edinei de Título: <i>Migração e escolarização</i> : história de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso Brasil (1964-1976) Orientador: Décio Gatti Junior	BDTD - 2009	UFU	D
55.	Autor: OLIVEIRA, Marina Rodrigues de Título: <i>Autonomia e criatividade em escolas democráticas</i> : outras palavras, outros olhares Orientador: Adriana Mabel Fresquet	Capes - 2012	UFRJ	M
56.	Autor: OLIVEIRA, Sandra Ferreira de Título: <i>Gênese e descaminhos do Ginásio Profissional Cristo Rei (1944-1956) de Uberlândia-MG</i> Orientador: José Carlos Souza Araújo	BDTD - 2009	UFU	M

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
57.	Autor: PACHECO, Simone Beatriz Neves Título: <i>Colégio São José: gênese e funcionamento da escola dos estigmatinos em Ituiutaba, MG (1940-1971)</i> Orientador: Sauloerber Tarsio de Souza	Capes - 2012 BDTD - 2012	UFU	M
58.	Autor: PEREIRA, Flaviane Farias Sudário Título: <i>Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador</i> Orientador: Paulo Roberto Holanda Gurgel	Capes - 2011	UFBA	M
59.	Autor: PEREIRA, Reginaldo Santos Título: <i>O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil</i> Orientador: Myrtes Dias da Cunha	BDTD - 2008	UFU	M
60.	Autor: RABINOVICH, Shelly Blecher Título: <i>A articulação da educação infantil com o ensino fundamental: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano</i> Orientador: Marieta Lucia Machado Nicolau	Capes - 2012	USP	D
61.	Autor: RAMOS, Maria da Luz Santos Título: <i>Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?</i> Orientador: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	Capes - 2012	PUC-GO	D
62.	Autor: REAME, Elizabete Máximo Título: <i>A biblioteca escolar como suporte ao trabalho do professor, à aprendizagem e ao enriquecimento cultural da comunidade escolar e local</i> Orientador: José Camilo dos Santos Filho	BDTD - 2009	Unoeste	M
63.	Autor: RIBAS, Eneida Título: <i>Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos</i> Orientador: Maria Lourdes Gisi	BDTD - 2006	PUC-PR	M
64.	Autor: ROCHA, Wellington Moreira da Título: <i>Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará, campus de Fortaleza</i> Orientador: Jose Ribamar Furtado de Souza	Capes - 2011 BDTD - 2011	UFC	M
65.	Autor: ROSA, Alessandra Victor do Nascimento Título: <i>Educação integral e(m) tempo integral: espaços no programa bairro-escola, Nova Iguaçu-RJ</i> Orientador: Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	Capes - 2011	Unirio	M
66.	Autor: SILVA, Beatriz Passos da Título: <i>Política educacional e o ensino fundamental de 9 anos: da proposição à implantação</i> Orientador: Alberto Albuquerque Gomes	Capes - 2012	Unesp-PP	M
67.	Autor: SILVA, Cirlei Evangelista Título: <i>Formação continuada de educadores infantis: uma proposta de intervenção</i> Orientador: Myrtes Dias da Cunha	BDTD - 2004	UFU	M
68.	Autor: SILVA, Flordelia Rodrigues da Título: <i>IDEB da rede municipal de ensino de Barra Mansa: análise das ações dos gestores</i> Orientador: Elisângela da Silva Bernardo	Capes - 2012	Unesa	M
69.	Autor: SILVA, Gerlan Oliveira da Título: <i>Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades</i> Orientador: Wagner Bandeira Andriola	Capes - 2011	UFC	M
70.	Autor: SILVA, Giselli Cristiane da Título: <i>A formação de professores e a utilização das mesas educacionais como meio pedagógico integrado à proposta de escolarização em contexto hospitalar</i> Orientador: Elizete Lucia Moreira Matos	Capes - 2012	PUC-PR	M

(continua)

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
71.	Autor: SILVA, Inaja Zaem da Título: <i>O espaço do brincar em uma escola municipal</i> Orientador: Elisa Angotti Kossovitch	Capes - 2011	Unicamp	M
72.	Autor: SILVA, Izaura Maria de Andrade da Título: <i>Política de educação profissional para pessoa com deficiência</i> Orientador: Rosemary Dore Heijmans	Capes - 2011	UFMG	D
73.	Autor: SILVA, Janice Mendes da Título: <i>As relações educativas na organização do trabalho didático da educação à distância</i> Orientador: Maria Antonia de Souza	Capes - 2012	UTP	M
74.	Autor: Silva, Jaqueline Luzia Título: <i>Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre a eficácia escolar no programa de educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro</i> Orientador: Alicia Maria Catalano de Bonamino	BDTD - 2010	PUC-RJ	D
75.	Autor: SILVA, Maria Oneide Lino da Título: <i>A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre o desenvolvimento profissional</i> Orientador: Carmen Lucia De Oliveira Cabral	Capes - 2012	UFPI	M
76.	Autor: SILVA, Natalia Menin da Título: <i>A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário</i> Orientador: José Marcelino de Rezende Pinto	BDTD - 2013	USP-RP	M
77.	Autor: SILVA, Rute Regis de Oliveira da Título: <i>Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública</i> Orientador: Denise Maria de Carvalho Lopes	BDTD - 2010	UFRN	M
78.	Autor: SILVA, Wender Faleiro Título: <i>Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG</i> Orientador: Roberto Valdés Puentes	BDTD - 2013	UFU	D
79.	Autor: SITTA, Kellen Fabiana Título: <i>Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil</i> Orientador: Maria Aparecida Mello Banca examinadora: Marlene F. C. Gonçalves, Emília F. de Lima	BDTD - 2008	UFSCar	M
80.	Autor: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima Título: <i>Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo</i> Orientador: Maria Elizabeth B. T. M. Pinto de Almeida	BDTD - 2009	PUC-SP	D
81.	Autor: TEODORO, Júlio César Orias Título: <i>A educação salesiana em Uberlândia: a gênese do instituto Teresa Valsé Pantallini (1959-1971)</i> Orientador: José Carlos Souza Araújo	BDTD - 2008	UFU	M
82.	Autor: TEZANI, Thais Cristina Rodrigues Título: <i>Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva</i> Orientador: Marisa Bittar e Waldemar Marques (co-orientador)	BDTD - 2008	UFSCar	D
83.	Autor: THIBES, Patrícia Andyara Título: <i>A Prova Brasil de língua portuguesa: um estudo sobre os desempenhos do Paraná nos anos 2007 e 2009</i> Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori	Capes - 2012	UEM	M
84.	Autor: THIEL, Renato Título: <i>Jovens universitários em projetos de voluntariado socioeducativo: perfil, motivações, impactos</i> Orientador: Geraldo Caliman	Capes - 2012 BDTD - 2012	UCB	M
85.	Autor: TIRIBA, Léa Velocina Vargas Título: <i>Crianças, natureza e educação infantil</i> Orientador: Leandro Augusto Marques Coelho Konder	BDTD - 2005	PUC-RJ	D

	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
86.	Autor: TREVIZAN, Marcio Bogaz Título: <i>Grupo escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil Paraguai (1889-1931)</i> Orientador: Maria do Carmo Brazil	Capex - 2011	UFGD	M
87.	Autor: VOICHICOSKI, Marcia Silvana Rodrigues Título: <i>As abordagens do tema meio ambiente pelos livros didáticos e professores da quinta série do ensino fundamental</i> Orientador: Angélica Gois Morales	Capex - 2011	UEPG	M
88.	Autor: WIEBUSCH, Eloisa Maria Título: <i>Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação</i> Orientador: Leda Lisia Franciosi Portal	Capex - 2011 BDTD - 2011	PUC-RS	M
89.	Autor: ZANATTA, Sergio Título: <i>Gestão e inovação educacional: as tecnologias móveis no espaço escolar</i> Orientador: Elisa Maria Quartiero	BDTD - 2013	Udesc	M
90	Autor: ZINGARELLI, Joice Eliete Boter Título: <i>A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara</i> Orientador: Luiz Bezerra Neto	BDTD - 2009	UFSCar	M

ARTIGOS

EL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN ARGENTINA: OCHO EXPLICACIONES PARADIGMÁTICAS

MARIANO NARODOWSKI • MAURO MOSCHETTI •
VERÓNICA GOTTAU

RESUMEN

Este artículo ofrece una revisión de la producción académica que ha intentado analizar las causas del proceso de privatización de la educación en Argentina. Se delimitan ocho explicaciones paradigmáticas que condensan las diversas interpretaciones y construcciones teóricas surgidas en los últimos veinte años referidas a la cuestión de la privatización, y se identifican sus logros y limitaciones empíricas y hermenéuticas. El artículo culmina postulando una explicación estructural en la que se verifican algunos elementos de otras explicaciones a la vez que se resignifican procesos de carácter micropolítico que, por su inobjetable consistencia intertemporal, evidencian la existencia de una política de Estado de privatización.

PRIVATIZACIÓN • ARGENTINA • EDUCACIÓN • ESTADO DE LA CUESTIÓN

THE GROWTH OF PRIVATE EDUCATION IN ARGENTINA: EIGHT PARADIGMATIC EXPLANATIONS

ABSTRACT

This article provides a review of the academic production that has aimed to analyze the causes of the process of privatization of education in Argentina. It presents eight paradigmatic explanations that summarize the different interpretations and theoretical constructions that have emerged in the last twenty years regarding privatization, and identifies their achievements as well as empirical and hermeneutical limitations. The last section offers a structural explanation that draws on some of the elements present in other explanations while re-signifying micro-political processes that, due to their undeniable inter-temporal consistency, demonstrate the existence of a State policy of privatization.

PRIVATIZATION • ARGENTINA • EDUCATION • STATE OF THE ART REVIEW

LA CROISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN ARGENTINE: HUIT EXPLICATIONS PARADIGMATIQUES

RÉSUMÉ

Cet article propose une révision de la production académique qui a essayé d'analyser les causes du processus de privatisation de l'éducation en Argentine. Les conquêtes et limitations empiriques et herméneutiques de ce processus ont été identifiées à travers huit explications paradigmatiques qui condensent les diverses interprétations et constructions théoriques fournies durant ces vingt dernières années concernant la privatisation. Le postulat de l'article repose sur une explication structurale dans laquelle certains éléments issus d'autres explications sont vérifiés et certains processus à caractère micropolitique ressignifiés. De par leur indéniable consistance intertemporelle, ces derniers mettent en évidence l'existence d'une politique de privatisation de l'Etat.

PRIVATISATION • ARGENTINE • EDUCATION • ÉTAT DE LA QUESTION

O CRESCIMENTO DO ENSINO PRIVADO NA ARGENTINA: OITO EXPLICAÇÕES PARADIGMÁTICAS

RESUMO

Este artigo oferece uma revisão da produção acadêmica que tentou analisar as causas do processo de privatização da educação na Argentina. São delimitadas oito explicações paradigmáticas que condensam as diversas interpretações e construções teóricas surgidas nos últimos vinte anos referentes à questão da privatização, identificando-se suas conquistas e limitações empíricas e hermenêuticas. O artigo culmina postulando uma explicação estrutural na qual verificam-se alguns elementos de outras explicações, enquanto são ressignificados processos de caráter micropolitico que, por sua inegável consistência intertemporal, evidenciam a existência de uma política de Estado de privatização.

PRIVATIZAÇÃO • ARGENTINA • EDUCAÇÃO • ESTADO DA ARTE

ESTE ARTÍCULO TIENE COMO OBJETIVO SOMETER A ANÁLISIS AL CONJUNTO DE la producción académica referida al proceso de privatización de la educación en la Argentina, considerando el amplio y heterogéneo abanico de interpretaciones acerca de las causas que se construyen sobre el fenómeno.

Desde la segunda mitad de la década de 1990, se evidencia un interés creciente por la cuestión de la educación privada, especialmente por los procesos de crecimiento de su matrícula en todos los niveles de la educación escolar. Un buen número de libros y artículos publicados en medios locales e internacionales muestran un prolífico campo académico. Valiéndose de diferentes enfoques, metodologías y técnicas, estos trabajos arriban a conclusiones dispares que exigen un intento de sistematización.

El interés parece radicar en el incremento del número de alumnos en las escuelas del sector privado y, en particular, de la participación de la matrícula privada sobre el total de la población escolar: desde mediados del siglo XX se observa una participación creciente del sector privado de la educación y, a partir de 2003, este aumento ofrece como contrapartida una pérdida de alumnos en escuelas públicas,¹ especialmente en el nivel primario y en algunas provincias (ARGENTINA, 2016).

Algunos autores han tendido a minimizar o directamente negar la fase más tardía de este proceso (BOTTINELLI, 2013). A pesar de estas excepciones, existe un consenso en el resto de los autores respecto de la

¹ El concepto que utilizamos para definir a las instituciones educacionales cuya propiedad y administración depende del Estado (nacional, provincial o municipal) es escuelas públicas. Aquellas cuya propiedad y administración corresponden a alguna entidad no oficial -con o sin fines de lucro; con o sin financiamiento estatal- serán referidas como escuelas privadas. Esta distinción evidente en el marco del debate académico internacional, en Argentina resulta necesaria merced a distinciones de carácter legal recientemente acuñadas.

significatividad del proceso de crecimiento de la oferta y de los alumnos en escuelas privadas y de su participación sobre el total. Los estudios históricos de Morduchowicz et al. (1999) y De Luca (2008) no parecen dejar dudas respecto de la consistencia intertemporal del crecimiento de la matrícula privada en todos los niveles de la enseñanza. Gamallo (2015) y Narodowski y Moschetti (2015a) han mostrado que esas tendencias históricas se mantienen y profundizan en los años 2000.

Este artículo pretende responder una pregunta simple pero central y cuya respuesta evidencia un conjunto diverso de interpretaciones: ¿por qué creció la educación privada en Argentina? El trabajo pretende exponer y analizar las diversas explicaciones identificando logros y dificultades. Para ello, se han delimitado ocho ‘explicaciones paradigmáticas’ (WOODWARD, 2003, p. 240) que condensan un número importante de estudios a la vez que delimitan inferencias causales congruentes. Se presentan explicaciones que se sostienen sobre bases sociológicas y antropológicas y explicaciones que refieren específicamente a política educativa.

El itinerario de este trabajo es el siguiente: en primer lugar, se delimitará el concepto mismo de privatización de la educación. Luego, se presentarán y discutirán las ocho explicaciones paradigmáticas que surgen del análisis del disperso y heterogéneo corpus investigativo, a saber: i) la privatización de la educación como un efecto del mejoramiento de los ingresos de la población; ii) la privatización de la educación como resultado del incremento de huelgas docentes; iii) la privatización de la educación como efecto del comportamiento de las familias que buscan mejores resultados educacionales; iv) la privatización de la educación como consecuencia de procesos de segregación y autosegregación socioeconómica; v) la privatización de la educación como efecto del neoliberalismo; vi) la publicación de las escuelas privadas; vii) la privatización de la educación como un fenómeno cuasi espontáneo; y viii) la privatización de la educación como política de estado. Finalmente se presentan algunas conclusiones.

PRIVATIZACIÓN O CÓMO LLAMARLA

Los procesos de privatización de la educación han venido cobrando una importancia creciente en distintos escenarios internacionales desde las últimas décadas del siglo XX. La instauración de un nuevo orden en la ‘economía internacional de la educación’ ha supuesto, según Ball (2014), un nuevo marco de posibilidades para el desarrollo de prácticas comerciales asociadas a la provisión de servicios educativos. Así, los procesos de reforma del sector público, las transformaciones en los propios Estados y las prescripciones de los organismos multilaterales de crédito han contribuido a que algunos sistemas educativos constituyan ecosistemas

fértiles para el desarrollo de novedosas y muchas veces controversiales formas de vinculación entre lo estatal y lo privado (BURCH, 2006).

Los orígenes del proceso de privatización del sistema educativo argentino son, no obstante, muy anteriores. Antes de que comenzara a gestarse esta nueva economía global de la educación y de que Chile e Inglaterra y Gales impulsaran sus icónicas reformas pro mercado, el sistema educativo argentino ya había experimentado un sostenido proceso de privatización expresado, concisamente, en un incremento relevante y generalizado de la matrícula de la educación privada.

Al incremento de la participación de la matrícula escolar privada sobre el total de la población escolar habremos de denominarla *privatización de la educación*, en consonancia con el uso habitual de este concepto en la literatura académica internacional. Por ejemplo, Ball y Youdell destacan dos formas específicas de privatización educacional: por un lado, la denominada privatización exógena, o ‘privatización *de* la educación’, donde el Estado habilita e incentiva la participación del sector privado en la provisión de servicios educativos públicos. Por otro lado, la privatización endógena, o ‘privatización *en* la educación’, que supone “la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado a fin de tornar al sector público más semejante al sector empresarial” (2008, p. 16). Argentina se encontraría en el primer tipo y el aumento de la matrícula privada constituiría uno de sus principales indicadores. De hecho, estos autores ubican a la Argentina (junto a España y a Australia) como un caso de privatización *de* la educación por medio del financiamiento estatal a la oferta privada.

OCHO EXPLICACIONES PARADIGMÁTICAS SOBRE LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO UN EFECTO DEL MEJORAMIENTO DE LOS INGRESOS DE LA POBLACIÓN

Una de las explicaciones ha estado asociada a la variable socioeconómica entendida en términos de nivel de ingresos de las familias o, más estructuralmente, de crecimiento económico y su consecuente mejora en las condiciones económicas de las familias. Esta explicación parece razonable toda vez que en la Argentina la gratuidad de la educación está constitucionalmente garantizada y no existen – desde 1993– exenciones impositivas directas al pago por educación privada: el financiamiento estatal a la oferta de educación privada consigue una reducción de precios pero difícilmente determina una gratuidad equivalente a la de la oferta escolar pública por lo que el acceso a escuelas privadas supone una capacidad pecuniaria capaz de afrontar un precio siempre superior al de la escuela pública gratuita.

Por ejemplo, para interpretar la privatización de la educación en el contexto de los países latinoamericanos participantes de las pruebas PISA, Rivas (2015) sostiene que:

En cuanto a las hipótesis explicativas, lo primero que hay que recordar es que la región experimentó un gran crecimiento económico. Más de 50 millones de personas dejaron la pobreza durante la primera década del nuevo siglo en toda la región. Muchos de ellos tuvieron por primera vez ingresos que les permitieron pagar una escuela privada. En algunos países como Argentina y Chile, esta opción puede ser de bajo costo porque existen numerosas escuelas subsidiadas por el Estado.² (RIVAS, 2015, p. 137)

Esta argumentación refuerza una conexión causal directa: una mayor capacidad de pago (en este caso por un proceso de crecimiento económico y ascenso social) dispone un aumento del número de alumnos en escuelas privadas como efecto de una ‘huida social’ (RIVAS, 2015, p. 133) desde la escuela pública, a la que concurrirían aquellos sectores no beneficiados por el mejoramiento económico.

Pero el proceso no es tan sencillo. En un estudio que correlaciona la matriculación en escuelas públicas con la presencia de hogares con necesidades básicas insatisfechas –NBI– (un indicador que incluía el nivel de ingresos y constituía un *proxy* de pobreza), Narodowski y Nores (2000) muestran que para el nivel primario de enseñanza, en las localidades con mayor número de hogares-NBI, la educación privada tiende a mostrar una menor participación mientras que, a la inversa, en los distritos en los que la pobreza disminuía, la participación privada aumenta. Los autores hallaron, además, un dato llamativo: distritos de muy pocos habitantes y bajo NBI no registraban una presencia de escuelas privadas como la esperada e, incluso, en algunos casos directamente no existían escuelas privadas. Este estudio es relevante no solamente por haber mostrado una asociación general fuerte entre escuela privada y nivel de ingresos, sino por advertir que esta relación merece un cuidadoso examen según el caso. Si bien las escuelas privadas están pobladas en su mayoría por familias de bajo NBI, no es posible aplicar una lógica inversa: que a mayor nivel de ingresos le corresponde necesariamente un incremento de la matrícula privada.

En la misma línea, al analizar la distribución de la población escolar por quintil de ingresos según la Encuesta Permanente de Hogares, Gamallo (2015, p. 65) señala:

Analizando el período posterior a 2003, entre el 85 y el 90 por ciento de los estudiantes que habitan los hogares de la población escolar (HPE) que corresponden al primer quintil (Q1) de ingreso

2

No resulta del todo preciso equiparar los sistemas de Argentina y Chile. Los regímenes de subvención estatal al sector privado son intrínsecamente diferentes en uno y otro caso, se rigen por normativas y políticas formalmente distintas e implican dinámicas de oferta y demanda muy particulares. Por ejemplo, el financiamiento estatal chileno es propio de un cuasi mercado educativo y es una función directa de la demanda en el marco de un régimen per capita que incentiva a las escuelas a competir por matrícula. En Argentina, el financiamiento está dirigido a la oferta y el vínculo con la demanda es mucho más indirecto y menos automático.

total familiar per cápita concurren a las escuelas estatales. El comportamiento de ese estrato muestra estabilidad: parecen ser quienes no pueden elegir.

El autor advierte que en la población escolar que asiste a la escuela pública también se evidencia, a partir de estos datos, como pauperizada, con mayor presencia de hogares monoparentales, menor capital educativo familiar, y peores condiciones habitacionales. En consecuencia, apunta: “la asistencia a las escuelas estatales no es un problema de ingresos” (GAMALLO, 2015, p. 66).

Con datos de la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y recurriendo a un modelo probabilístico (probit), aplicado a hogares con hijos en escuelas primarias, un estudio reciente ha mostrado que el nivel educativo de los padres, el status migratorio o la monoparentalidad son mejores predictores de la elección de escuela (pública o privada) que el nivel de ingresos (NARODOWSKI et al., 2015). Más aún, los hogares pertenecientes al quintil de mayores ingresos tienen una participación menor en la escolaridad privada que sus pares del quintil anterior. Además, un 15% de la población con mayores niveles de vulnerabilidad –los que habitan en villas de emergencia³– envían a sus hijos a escuelas privadas. Ibáñez Martín (2015) usando un modelo logit, obtiene resultados muy similares para todos los conglomerados urbanos argentinos.

Respecto de la cuestión del ‘crecimiento económico’ como variable determinante en los procesos de privatización, Narodowski y Moschetti (2015b) evidencian que el crecimiento económico provincial contribuye a explicar –en un escenario más amplio– el aumento de la matrícula de la educación privada, pero en el contexto de un modelo econométrico complejo, donde dicha variable interacciona con otras. De Luca (2008) en un sentido semejante, apunta que son los ciclos de la acumulación capitalista (no meramente el ‘crecimiento económico’) los que determinan el incremento de la escolarización privada.

Por tanto, la relación entre ingresos, ascenso social, crecimiento económico y educación privada, cuanto más es planteada en forma compleja atendiendo a todas sus dimensiones y matices, presenta una mayor consistencia interpretativa. La relación causal directa, al contrario, presenta muchos flancos débiles y puede resultar falaz al naturalizar y generalizar lo que sólo es una condición de posibilidad: el acceso a una escuela privada a pesar de la gratuidad estatal, no debería ser considerado como destino inexorable del mejoramiento de las condiciones económicas, dado que muchas sociedades desarrolladas e incluso muchos países semejantes a la Argentina, como México y Colombia –tal como señala también Rivas (2015)–, no esperan el crecimiento de la educación privada como consecuencia ineluctable

3

Urbanizaciones
informales precarias.

de un mejoramiento de las condiciones de vida de la población. En esos casos, las escuelas públicas continúan captando a la población beneficiada por los procesos de mejoramiento económico.

Incluso si el nivel de ingresos, el crecimiento económico o el ascenso representan condiciones de posibilidad para la privatización de la educación, la cuestión es por qué la escuela pública argentina merma en su capacidad de captar matrícula de niveles sociales crecientes. En resumen, aun aceptando su aporte, la explicación *i* es limitada para brindar una respuesta estructural que supere la identificación de un conjunto de condiciones de posibilidad.

Esta limitación, llevada al campo de la política educativa, predispone a suponer que si frente a un proceso de crecimiento económico los sectores de mayores recursos están destinados a enviar a sus hijos a escuelas privadas (y los más pobres a escuelas públicas), es poco lo que la política podría hacer: las variables macroeconómicas y macrosociales se impondrían sobre las políticas públicas, a las que no les quedaría otro camino más que resignarse frente a estas presiones estructurales o a lo sumo ‘regar y rezar’ (RIVAS, 2015, p. 148): acometer acciones incrementales de recursos sobre el sector más dependiente de la política educativa (la escuela pública) y seguidamente invocar una plegaria para que las variables macro, las presiones estructurales, sean algo menos severas. Paradoja fatal, el mejoramiento de las condiciones de vida de la población condena, siguiendo el hilo de la explicación *i*, a una política educativa resignada al vaciamiento de las escuelas públicas.

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO RESULTADO DE LAS HUELGAS DOCENTES

La interpretación de las huelgas docentes como la variable que mejor explica el proceso de privatización de la educación ha sido muy recurrente, aunque su circulación ha sido prolífica en medios periodísticos. Alieto Guadagni –en Dillon (2015)– ha señalado que el “cumplimiento del calendario escolar y la ausencia de paros en las privadas es la clave” del aumento de la matrícula en escuelas privadas y del decrecimiento en las escuelas públicas. Por su parte, Rivas (2015, p. 137) afirma que “los conflictos con los sindicatos quitaron días de clase y sumaron motivos para el pasaje [a la escuela privada]”.

Donde mejor parece sintetizarse la explicación *ii* es en el libro de Grimson y Tenti Fanfani (2014), donde se argumenta que la percepción de “no pocos padres” respecto de que “la escuela privada es mejor que la pública”, radicaría en el hecho de que la “cuestión decisiva para los trabajadores que no pueden faltar a su trabajo (la inmensa mayoría de padres y madres de niños en edad escolar) es la previsibilidad” que estaría siendo conmovida por las huelgas docentes, “aunque a veces basta la simple ausencia del docente” (p. 161). En este sentido, destacan que “en algunas provincias es frecuente llevar a los hijos a una escuela

pública y encontrarse con que no se los recibe porque no ha llegado ni el maestro ni el suplente. Y la institución no tiene recursos para hacerse cargo de los niños” (GRIMSON; TENTI FANFANI, 2014, p. 162).

Sin embargo, el único trabajo empírico en este sentido (NARODOWSKI; MOSCHETTI; ALEGRE, 2016) ha mostrado que las huelgas docentes no se correlacionan estadísticamente con el aumento de la matrícula de educación privada. Usando las bases de datos de conflictividad laboral del Ministerio de Trabajo de la Nación, los autores construyen un ‘índice de conflictividad docente’ para cada provincia y para el período 2006-2012, y los datos presentados señalan que el incremento de la inscripción en escuelas privadas mantiene una marcha independiente de la mayor o menor conflictividad laboral por parte de los docentes de cada provincia. Una de las conclusiones de los autores es que el carácter contra intuitivo de esta explicación radica en la diferencia entre ‘huelga docente’ y ‘maestro ausente’ o ‘escuela cerrada’ en las escuelas públicas. En coincidencia con Grimson y Tenti Fanfani (2014), estas situaciones (y no las huelgas) sí podrían estar operando como un predictor de la salida de las familias a las escuelas privadas. Futuros estudios podrán producir evidencia concluyente al respecto.

LA PRIVATIZACIÓN COMO EFECTO DE LA BÚSQUEDA DE MEJORES RESULTADOS EDUCACIONALES

En la literatura académica internacional, existe una vertiente muy relevante que analiza la relación entre la elección escolar de las familias y la calidad de las escuelas, entendida ésta como respuestas satisfactorias en pruebas estandarizadas (cfr. GORARD, 1999). Buena parte de estos estudios ponderan positivamente la competencia entre escuelas y arguyen que el comportamiento racional de los actores tiende a procurar mejor calidad educativa y, si fuera el caso, la opción por escuelas privadas⁴ (BLACK, 1999). Este es el caso de la controvertida revisión que llevan adelante Bast y Walberg (2004), en un intento por demostrar cómo la elección escolar constituye un proceso eminentemente racional en el que las familias evalúan, comparan y deciden en función de la calidad académica de cada proveedor. Si bien la tesis racionalista pura asociada a la elección escolar no goza de gran consenso, los modos en que las familias evalúan la calidad de las distintas propuestas educativas continúan siendo objeto de discusión (DEJARNATT, 2008; BEN-PORATH, 2010).

Para el caso de la Argentina, pocas investigaciones se refieren directamente a esta cuestión. El libro de Llach, Montoya y Roldan (1999) muestra que las escuelas privadas tienen un desempeño superior al de las públicas en los Operativos Nacionales de Evaluación, pero no vinculan los procesos de elección escolar a esta variable. Un estudio reciente (ALBORNOZ et al., 2015), utiliza las bases de las pruebas PISA para los años 2009 y 2012, y demuestra el mayor desempeño promedio de los estudiantes de las escuelas privadas, aunque con variaciones

4

Hanushek *et al.* (2007) encuentran, por el contrario, que la decisión de salida de una escuela charter (gestión privada y financiamiento estatal) en Estados Unidos está significativamente relacionada con la calidad y que esta relación es mucho más fuerte allí que en el caso de las escuelas estatales.

relevantes entre la primera y la segunda muestra. Este trabajo muestra que las diferencias tienden a explicarse por el efecto de pares (*peer effect*) resultante de la composición socioeconómica del alumnado entre tipos de escuela, y en menor medida por los recursos auxiliares con los que cuentan las escuelas privadas, o por motivos vinculados al proyecto educacional de cada escuela.

Lamentablemente, para el caso argentino no se cuenta con estudios que contrasten resultados efectivos en las escuelas elegidas con las opciones familiares al momento de elegir escuela. Los pocos estudios existentes de demanda educacional –como los de López (1997) y Scialabba (2006) – solo dan cuenta de que la *percepción* de ‘mejor calidad educativa’ es uno de los motivos de la elección de escuelas privadas, aunque no el único ni el más relevante y en cuyos significados correspondería indagar más profundamente.

LA PRIVATIZACIÓN COMO CONSECUENCIA DE PROCESOS DE SEGREGACIÓN Y AUTO-SEGREGACIÓN SOCIOECONÓMICA

Existe en la literatura académica un acuerdo generalizado en considerar a la segregación socioeconómica como un elemento característico del sistema educativo argentino, acuerdo probablemente iniciado por la investigación de Cecilia Braslavsky (BRASLAVSKY, 1985). Muchas veces el concepto de segregación fue intercalado o sustituido por otros conceptos como ‘segmentación’ (BRASLAVSKY, 1985) o ‘fragmentación’ (TIRAMONTI, 2004), que hacen referencia a la disposición de la oferta educacional en línea con los procesos de segregación propios de la población y de la demanda escolar.

Este consenso sobre el carácter segregado del sistema educativo argentino es consistente con el comportamiento de todos los sistemas educativos latinoamericanos. Analizando el fenómeno a partir de los datos proporcionados por las pruebas PISA para el intervalo 2000-2012, se evidencia que estos países mantienen entre sí ciertas diferencias relativas en cuanto a la segregación escolar, pero todos integran el grupo de los sistemas escolares más segregados entre los países participantes (ARCIDIÁCONO et al., 2014).

El consenso se profundiza al enfocar la segregación escolar en términos de la división entre escuelas públicas y privadas. Narodowski y Nores (2002) analizan los efectos de la política educativa y las regulaciones de los sectores público y privado sobre la segregación. Cervini (2003) estudia los efectos de la segregación socioeconómica y la asistencia a escuelas públicas y privadas en los resultados de aprendizaje cognitivos y no cognitivos. Krüger y Formichella (2012) trabajan sobre el acceso a diferentes condiciones de escolarización. Krüger (2014) y Cámara, Decándido y Gertel (2013) sobre los efectos de las características de la oferta escolar en la elección de escuelas. Finalmente, los estudios recientemente producidos en el ámbito del CEDLAS-UNLP han abarcado un conjunto de

técnicas estadísticas tendientes a comprender adecuadamente la cuestión y consolidar evidencia muy relevante (v.g. ARCIDIÁCONO et al., 2014).

Esta enumeración de estudios refuerza la idea circular de un sistema educativo fuertemente segregado en el que la diferenciación entre escuela pública y privada tiende a consolidar la dinámica de la segregación. Falta comprender si estos procesos explican (y en qué medida) el proceso de privatización de la educación en la Argentina. Autores que arriesgan esa explicación así lo aseguran, especialmente en términos de auto-segregación. Rivas plantea:

[...] la hipótesis de la segregación social. Las familias eligieron escuelas privadas para resguardarse y estar entre iguales [...] una motivación no centrada en lo educativo sino en escoger escuelas que tengan mayor distinción [...] muchos sectores de clase media y hasta de clase media-baja pasaron a escuelas privadas como una forma de 'resguardo'. (RIVAS, 2015, p. 137-138) (comillas en el original)

La primera observación es que una estrategia de auto-segregación o 'resguardo' no requiere, necesariamente, asumir el costo pecuniario de la educación privada y durante décadas, de hecho, ésta no fue la tradición en la Argentina. Como señala Capdevielle (2010), una estrategia puesta en marcha por las clases altas y medias fue 'colonizar' escuelas públicas y así darles mayor prestigio, evitando el acceso de sectores bajos y medios emergentes. La decreciente existencia de escuelas estatales 'de elite' estaría mostrando que los sectores sociales que las habitaban están saliendo al sector privado. La segregación tiende a expresarse así más en la diferenciación entre escuelas públicas y privadas que dentro de cada sector –a diferencia de Chile que muestra una mayor segregación escolar que la Argentina aunque la segregación público-privada es asaz menor (ARCIDIÁCONO et al., 2014).

Por otro lado, si se acepta la premisa básica de que los procesos de segregación escolar no constituyen *prima facie* un efecto directo del propio sistema escolar, la interpretación *iv* pierde parte de su fuerza hermenéutica: la segregación escolar no escapa a la potencia predictiva de los procesos de segregación residencial (que claramente la anteceden), y su lógica es parte de los parámetros de consumo de cada sector (VELEDA, 2007). Analógicamente: para las familias de clase media que viven en barrios de clase media, que no utilizan el transporte público ni la salud pública, que contratan servicios o dispositivos privados de seguridad, que circulan en ámbitos en los que difícilmente intervengan otros sectores sociales, la educación escolar no habrá de guardar diferencias relevantes respecto del resto de las actividades. Es así que aceptar la evidente existencia de segregación y auto-segregación

socioeconómica en el proceso de privatización de la educación en la Argentina no implica necesariamente inferirlas como causas.

Sí es posible que la auto-segregación constituya un relato familiar de sectores sociales medios y altos para dar cuenta de sus opciones por la educación privada, como así también formas de construcción de identidades en los sectores medios que mandan a sus hijos a escuelas públicas (NARODOWSKI; GOTTAU, forthcoming; ZIEGLER, 2004). Estas construcciones identitarias se observan también, aunque en un sentido inverso al anterior, en hogares de sectores sociales muy desfavorecidos socioeconómicamente que ven en la educación privada una meta aspiracional relevante (GÓMEZ SCHETTINI, 2007).

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO EFECTO DEL NEOLIBERALISMO

En la literatura académica se ha definido *neoliberalismo* como una posición contrapuesta a las políticas de Estado de bienestar y que, como tal, otorga primacía al mercado en la regulación del comportamiento de los actores (GIROUX, 2005). Frases como ‘estado mínimo’ o ‘mayor eficiencia del sector privado’, entre otras, se han popularizado y atribuido al neoliberalismo. Según Klees (2008, p. 312), las políticas neoliberales suponen una serie de reformas interrelacionadas:

[...] estabilidad macro-económica; recorte de los presupuestos públicos; privatización de las operaciones gubernamentales; fin a las tarifas y otras formas de medidas proteccionistas; facilitación del movimiento de capitales extranjeros, fomento de las exportaciones, cobro de tarifas para muchos servicios públicos y disminución de las protecciones al trabajador mediante la flexibilización de los mercados laborales.

Estas políticas impactarían en la organización de los sistemas educativos. Lipman (2011) ha señalado que el campo de la educación ha sido un sector clave para el impulso de las reformas neoliberales a pesar de la gran resistencia que ha merecido su implementación. Klees (2008) destaca tres direcciones que ha asumido la acción neoliberal en el ámbito de la educación: “el incremento del cobro de alguna forma de arancel a los usuarios, la privatización de más actividades educacionales, y la conexión directa entre gestión y financiamiento de la educación con la medición de resultados” (p. 312). Las primeras dos direcciones están directamente vinculadas al incremento de la oferta educacional privada (arancelada y eventualmente con fines de lucro); la tercera se vincula a la incorporación de una cultura escolar de tipo ‘gerencialista’ (BALL, 2009) –en contraste con las tradiciones pedagógicas–, y de vinculación de los insumos financieros con resultados medibles a fin de tornar más ‘eficiente’ al sistema escolar.

Para el caso latinoamericano en general (y argentino en particular) la literatura académica postula mayoritariamente que las reformas neoliberales en educación resultaron de la exigencias planteadas por organismos de crédito internacionales (LÓPEZ GUERRA; CHÁVEZ FLORES, 2006; PUIGGRÓS, 1996; TORRES, 2008). A la ‘ineficiencia’ y ‘baja calidad’ de los sistemas educativos, les correspondieron “la descentralización y la privatización [...], la flexibilización de la contratación, la piramidización y la reducción del personal docente, y [...] la imposición de contenidos y evaluaciones comunes” (PUIGGRÓS, 1996, p. 2). Según esta visión, partiendo de los principios rectores de estas reformas y de la estructura lógica de la hipótesis de causalidad que las sustenta, se habría dado origen e impulso a procesos sin precedentes de privatización de la matrícula durante la década de 1990.

Contra intuitivamente, para el caso argentino, durante el llamado ‘período neoliberal’ de los años 90, la participación de la matrícula privada sobre el total se mantuvo dentro de los parámetros que había ostentado en la década de 1980 y las escuelas públicas todavía aparecían con chances de captar matrícula por sobre las escuelas privadas, incluso de sectores medios. Por el contrario, durante el período ‘post-neoliberal’ iniciado en 2002, el proceso de privatización se reinicia y sostiene firmemente sin retrocesos para ningún año de la serie 2002-2014 (ARGENTINA, 2016) y de manera consistente sin diferencias de tendencia significativas entre provincias (NARODOWSKI; MOSCHETTI, 2015a). Así, a pesar de lo generalizado de su uso, el término ‘neoliberalismo’ aplicado al campo de la política educativa no parece haber resultado del todo preciso en la caracterización del rumbo que han adoptado las políticas públicas (NARODOWSKI; NORES, 2003).

Siendo la Argentina un país de administración educacional federal (en el que las escuelas dependen de cada ministerio provincial), es visible que el crecimiento de la educación privada atraviesa territorios y gobiernos. La evidencia de los últimos 25 años no permite, por tanto, afirmar que el crecimiento de la matrícula de las escuelas privadas esté vinculado al posicionamiento político/ideológico ‘neoliberal’ de algunos de sus gobiernos, ni su recíproca. Estas conclusiones evidentes pero definitivamente contraintuitivas respecto de buena parte de la literatura han sido señaladas por Beech y Berrenechea (2011), quienes sostienen que las reformas educacionales en la Argentina posteriores a la década de 1970, aún bajo retóricas pro mercado, no evidencian mudanzas en ese sentido sino una continuidad incluso bajo gobiernos, como los posteriores a 2003, a los que los autores señalan como ‘anti-neoliberales’. En la misma línea, Narodowski y Moschetti (2015a) muestran cómo el largo plazo del proceso de privatización de la educación se desprende de otras políticas (monetaria, fiscal, energética, etc.) y de sus vaivenes durante las últimas décadas.

LA PUBLIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIVADAS

En la visión de Gamallo (2015), el crecimiento de la matriculación de alumnos en establecimientos privados a lo largo del período 1950-1990 se dio a la par de un proceso de ‘publificación’ de la educación privada. Este proceso habría tendido a tornar más difusa la frontera entre lo público y lo privado como resultado de la sanción progresiva de un corpus normativo que pretendió equiparar incrementalmente las prácticas de ambos sectores. El reconocimiento de la validez de los certificados expedidos por instituciones privadas y la adscripción de éstas a un régimen de subvención estatal para el pago de salarios docentes constituyen claros indicadores de este proceso. Al respecto, el autor explica:

No es fácil sostener que el incremento de la matrícula de las escuelas privadas es un resultado buscado por la política educativa. [...] La paulatina conversión de las escuelas privadas en cada vez “más parecidas” a las estatales (con la habilitación para emitir títulos válidos y con la equiparación de los salarios y carreras docentes) tuvo efecto a la hora de captar matrícula; sin embargo, ese proceso se aleja del universo de las políticas educativas privatizadoras. La participación de las escuelas privadas no adoptó la forma institucional de un cuasimercado: la subvención estatal continuó orientada hacia los responsables de los establecimientos (la oferta) y no a través del subsidio a las familias. El arreglo institucional no sufrió alteraciones sustanciales sino un incremento gradual en sus condiciones de “publificación”. (GAMALLO, 2015, p. 57-58)

Entendido en estos términos, el proceso de publificación continuó hasta la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 y su convalidación a través de la Ley de Educación Nacional de 2006. En ambos casos, se produjo un reconocimiento del subsistema privado como parte integrante del universo de la educación pública: educación estatal y privada serían de allí en adelante ‘pública de gestión estatal’ y ‘pública de gestión privada’.

Sin embargo, han existido en el período ciertas medidas de política educativa que no se ajustan a la tesis de la publificación. Las más relevantes vienen dadas por las leyes y decretos que impulsaron la creación de organismos paralelos de gestión y supervisión de los establecimientos privados. Estos organismos –la Dirección General de Enseñanza Privada (1959), luego rebautizada como Servicio Nacional de Enseñanza Privada (1960), y finalmente Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (1968)– han sido depositarios de amplias facultades en materia de gestión, gobierno y supervisión del subsistema de educación privada hasta pasar a formar una virtual estructura de gobierno paralelo

a los Ministerios de Educación (MORDUCHOWICZ, 2001). En estos organismos recayó la potestad de evaluar y resolver el otorgamiento de subvenciones sobre la base de criterios poco exhaustivos (MEZZADRA; RIVAS, 2010; MORDUCHOWICZ, 2001; MOSCHETTI, 2015). Es difícil sostener que este modo de integración a la estructura estatal haya tendido a tornar a los establecimientos privados más parecidos a los públicos, dado que se trata de un estamento de gobierno integrado por referentes del sector privado, que culminó constituyendo un esquema de gobierno colegiado y virtualmente autónomo aunque con financiamiento estatal.

Esta configuración macro tuvo su correlato en el funcionamiento de cada establecimiento. Varios trabajos han abordado la caracterización y problematización de la híper regulación a la que están sujetas las instituciones estatales respecto de la autonomía de la que gozan las instituciones privadas (ANDRADA, 2003; VELEDA, 2007). Esta autonomía se verifica en aspectos administrativos, pedagógicos y financieros: las escuelas privadas ostentan márgenes de maniobra sustancialmente mayores que las estatales en materia de contratación de docentes, determinación de sus condiciones laborales, definición curricular, estilo de enseñanza, y establecimiento de procedimientos y condiciones de admisión (NARODOWSKI; VINACUR; ALEGRE, 2014). En este sentido, mientras que las escuelas estatales responden a un diseño institucional de gobierno fuertemente burocrático y centralizado (GVIRTZ; ORÍA, 2010), las instituciones privadas responden a un modelo de gestión basada en el centro (*school-based management*), que no establece diferencias significativas entre aquellas que reciben o no financiamiento estatal (GOTTAU; MOSCHETTI, 2015).

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO UN FENÓMENO CUASI ESPONTÁNEO

La referencia a que el sistema educativo argentino hubo *experimentado* un proceso de privatización –a diferencia de que haya sido objeto de políticas de privatización– no es casual. En efecto, una de las interpretaciones respecto de la naturaleza del proceso privatizador se refiere al carácter ‘espontáneo’ de la transformación (MORDUCHOWICZ, 2001). En los orígenes de esta explicación, Morduchowicz (2001) retoma la caracterización de las siete trayectorias hacia la privatización planteada por Vedder (1996): la tercerización de servicios no educacionales; la tercerización de servicios educacionales; los programas de *vouchers* y becas; el *home schooling*; las escuelas *charter*; la privatización espontánea; y los programas de entrenamiento corporativo. Ninguna de estas trayectorias se verifica necesariamente de modo excluyente respecto de las demás: la coexistencia de dos o más trayectorias es incluso más frecuente que su ocurrencia aislada. Sus efectos cubren, además, una gama diversa de formas e intensidades de privatización.

Según esta visión, a mediados del siglo XX habrían tenido lugar cambios en las preferencias de las familias demandantes de servicios educativos en la Argentina que las habrían llevado a iniciar un proceso sostenido de salida del sector público. Empíricamente, esta hipótesis descansa en el hecho de que efectivamente, entre los años 40 y 50, el sistema educativo argentino alcanza la menor tasa de escolarización privada de su historia, en torno de los 7 puntos porcentuales para el nivel primario, y a partir de ese momento comienza un proceso de crecimiento de la matrícula en el sector privado que se sostiene por décadas.

La idea de cambio o cambios en las preferencias plantea serios desafíos. Morduchowicz (2001, p. 9-10) arriesga algunas hipótesis a la vez que reconoce las dificultades para avanzar en ese sentido:

[...] puede representar un reto todavía mayor preguntarse sobre el repentino cambio en la demanda. Puede ser más indicado pensar que, hasta mediados del siglo, un número más o menos estable de alumnos frecuentaba escuelas privadas, en función de convicciones culturales o religiosas; el salto del índice de crecimiento posterior indicaría un cambio en la composición de la matrícula debido a la incorporación de otros grupos a escuelas privadas, no consideradas anteriormente como una opción. Por fin, hay diversas otras hipótesis que podrían explicar las posibles causas de tal comportamiento de parte de las familias. Ellas abarcan desde la mejora de la calidad en lo privado hasta cambios de los alumnos de las escuelas públicas a las privadas, por insatisfacción con la calidad de las escuelas públicas. Dichos desarrollos históricos los describió Hirschman (1986) como “ciclos de comportamiento colectivo”, en los cuales el interés privado y la acción pública se suceden como una suerte de péndulo.⁵

La dificultad de la interpretación espontaneísta radica no solo en las limitaciones del propio concepto de privatización espontánea, sino en que deja por fuera una serie de políticas impulsadas desde los comienzos mismos del proceso y que indudablemente aportan claves interpretativas relevantes. Por eso, Morduchowicz acuña una octava trayectoria de privatización para incorporar a la explicación los elementos de política educativa que la tesis espontaneísta pura excluye en su formulación original: un modelo híbrido o de privatización *cuasi espontánea*, para dar cuenta de los procesos que concomitantemente tendieron a inducir los cambios en las preferencias de las familias (2001, p. 3). De este modo, la creciente privatización sería el resultado de un conjunto de presiones por el lado de la demanda, y de una serie de políticas de desregulación y financiamiento que favorecieron la provisión privada. En rigor, nuevas

5

En el original: “[...] it might be even more challenging to ask about the sudden change in the demand. It may be more accurate to think that, until the middle of the century a more or less stable student body attended private schools, because of religious or cultural convictions; the subsequent leap in the growth rate would indicate a change in the composition of enrollment, due to incorporation of other groups into private schools who had not previously considered it an option. Finally, there are many other hypotheses which might explain the possible causes for such behavior on the part of the families. These range from quality improvement in the private supply to changes from state school to private school in response to being unsatisfied with public school quality. Such historical developments have been described by Hirschman (1986) as “cycles of collective behavior”, in which the private interest and the public action succeed each other in a series of pendulum swings.”

regulaciones y desregulaciones conformaron un entramado normativo que garantizó el funcionamiento de las instituciones privadas asegurando la estabilidad y reconocimiento de los docentes del sector y la validez de los certificados que expidieran, además de la asignación regular de fondos públicos para afrontar gastos en salarios.

Sin embargo, la simultaneidad de los hechos impide establecer órdenes de causalidad evidentes por sí mismos: la Ley 13.047, que dio origen al sistema de subvenciones estatales a las instituciones privadas, se sancionó en el año 1947, en el momento de mayor predominancia estatal. Aun así, Morduchowicz sostiene la existencia de una presión inicial por el lado de la demanda sobre la base argumentativa de que el proceso de aumento de la matrícula privada parece iniciarse – muy incipientemente– en los inicios del sistema de subvenciones estatales. En paralelo, sostiene que es posible que la lectura de una nueva tendencia en el comportamiento de la demanda por parte de las instituciones privadas –y en particular de la Iglesia Católica⁶– podría haberlas impulsado a la conquista de una mayor libertad de operación y apoyo financiero (2001, p. 9).

El marco de análisis de referencia y la simultaneidad de los eventos son nuevamente responsables del carácter no concluyente de algunas explicaciones, en particular en lo que se refiere a la responsabilidad del Estado en la arquitectura de un sistema con un sector privado con las características del argentino. En la tesis espontaneísta, el Estado no habría tenido injerencia en el proceso; en la tesis cuasi espontaneísta el Estado habría impulsado un conjunto de iniciativas de convalidación del comportamiento de la demanda. Esta línea es la más desarrollada finalmente por el autor aunque *a posteriori* cobra centralidad una explicación que confiere al Estado un rol activo cuyos determinantes lamentablemente no desarrolla en profundidad:

En Argentina, la progresiva expansión de las escuelas privadas refleja el aumento de recursos y de apoyo recibido por tales escuelas. Desde una perspectiva, la respuesta dinámica del sector confirma la validez de las regulaciones como una marca, así como la generación de estímulos financieros. De este modo, más allá de los aspectos formales, el objetivo de las políticas estatales implementadas en el sector, en lugar de corresponder a la lógica compensatoria original, lo colocó al Estado en una posición de liderazgo en el crecimiento del sector.⁷ (MORDUCHOWICZ, 2001, p. 10)

Inevitablemente, la explicación culmina por sugerir causalidad:

[...] a cada señal de profundización y consolidación de la asistencia y equiparación estatal, le siguió una clara expansión de la participación

6

Algunos estudios incorporan el rol central de la Iglesia Católica en la organización de la educación privada. Lamentablemente son escasos y no alcanzan a construir una explicación paradigmática. Este punto, no menor, abre una enorme perspectiva de estudios vinculados a rastrear la relación entre Iglesia y educación privada, especialmente en los inicios de las transferencias financieras, momento en el que, paradójicamente, la enseñanza de la religión era obligatoria en escuelas públicas argentinas (entre 1944 y 1954), con contenidos diseñados directamente por la alta jerarquía eclesial.

7

En el original: "In Argentina, the progressive expansion of private schooling reflects the increase in funding and support for such schools. In perspective, the dynamic response of the sector confirms the validity of the regulations as signs, as well as generating financial inducements. Thus, beyond the formal aspects, the objective of the state policies implemented in the sector, far from answering the (original) compensatory logic; placed the State in a position of leadership in generating the growth of the sector."

del sector privado en las principales variables educativas (alumnos, docentes y establecimientos). (MORDUCHOWICZ; IGLESIAS, 2011, p. 161)

En resumen, la pretensión de utilizar lo ‘espontáneo’ o incluso lo ‘cuasi espontáneo’ como motor explicativo de la privatización de la educación se diluye frente a la contundencia de la evidencia al conjugar datos de matrícula con políticas (des)regulatorias y financieras que conforman su escenario de crecimiento.

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO POLÍTICA DE ESTADO

La idea original de que es el Estado el que genera el crecimiento del sector privado no solamente resiste a la idea de espontaneidad sino que hipotetiza al proceso privatizador como una política de Estado, tal como lo definiesen originariamente, para el caso argentino, los trabajos de Narodowski (2008, 1998) y Correa y Giovinne (2010). A continuación, se desarrollan los aspectos clave de esta explicación.

(a) *Financiamiento*

El establecimiento de un sistema de subsidios a los establecimientos privados ha sido un aspecto clave en la etapa de expansión de la matriculación de alumnos en escuelas privadas. Este sistema se originó en los años 40s del siglo XX, a poco de asumir la presidencia Juan D. Perón, con el objetivo de mitigar la inestabilidad laboral de los docentes del sector privado acaecida luego de las conquistas gremiales para el personal estatal (CUCUZZA, 1997). Se estableció que las instituciones privadas que demostrasen que no podían pagar los sueldos mínimos podrían solicitar hasta 2/3 partes de los sueldos como contribución estatal. Esta contribución podía alcanzar hasta el 80% para las instituciones que impartiesen enseñanza gratuita y su otorgamiento dependía del Poder Ejecutivo, que basaba su decisión en “las características financieras de cada establecimiento, y demás circunstancias que determinen su funcionamiento” (Art. 24 Ley Nacional 13047).

El carácter transitorio original de la normativa devino posteriormente en sistemático. A través de sucesivos decretos (N°15/64 y N°2542/91, entre otros) el sistema fue incorporando cambios aunque siempre en beneficio de una mayor definición, alcance y participación financiera estatal en el sector privado. Actualmente, cada estado provincial financia entre el 40% y el 100% del gasto en personal docente de las escuelas privadas que lo soliciten y cumplan con los criterios de asignación.

La base del cálculo del subsidio ha sido siempre el gasto en salarios docentes de la planta funcional de un establecimiento, y si bien la normativa nacional y provincial establece ciertos criterios para definir

la asignación y sus montos –nivel socioeconómico de la población atendida, proximidad y disponibilidad de la oferta estatal similar, etc.–, estos no resultan exhaustivos y la decisión recae en el juicio de las autoridades de aplicación (MEZZADRA; RIVAS, 2010; MORDUCHOWICZ, 2001). Hacia los inicios de la segunda década del siglo XXI, el 65% de los establecimientos educativos privados de la Argentina es subsidiado por el Estado en alguna proporción. En la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires, el porcentaje asciende al 73% y 74%, respectivamente (MEZZADRA; RIVAS, 2010; MOSCHETTI, 2015; RIVAS, 2010). Las investigaciones que abordaron el funcionamiento de este sistema advierten la existencia de una lógica de asignación que no ha respondido a ningún mecanismo equitativo formal (MEZZADRA; RIVAS, 2010).

Respecto del vínculo entre el sistema de subsidios a las escuelas privadas y la creciente privatización de la matrícula, el estudio de Narodowski y Moschetti (2015b) ha utilizado un modelo de datos de panel para las 24 jurisdicciones en el período 1994-2010 para estimar la relación entre las variables financiamiento y matriculación. El estudio ha observado que por cada punto porcentual adicional de subvención al sector privado (expresado como porcentaje del gasto total en educación), la tasa de matriculación de alumnos en establecimientos privados se incrementa en promedio un 0,24% en términos absolutos. Este modelo de estimación considera al sistema de subsidios en tanto incentivo estatal para la creación de oferta de educación privada.

Las características del dispositivo de financiamiento al sector privado como mecanismo institucionalizado son su regularidad y su carácter garantizado e incremental *a priori*, esto es, independientemente de que por motivos administrativos se asigne el subsidio, una vez que se cuente con la matrícula que habrá de recibirlo en forma de cuotas subvencionadas; su mera existencia constituye una promesa de educación privada a precios subsidiados (NARODOWSKI; MOSCHETTI, 2015b). Esto impulsa el desarrollo de una oferta privada en la certidumbre de que habrá, a precios subsidiados, una demanda consistente. En este sentido, el sistema de transferencias estatales al sector privado cobra significatividad a lo largo del tiempo como un mecanismo estatal institucionalizado que habilita la salida de las escuelas públicas gratuitas.

(b) *Regulaciones*

La sanción de la ley 13.047 de 1947 supuso un cambio también en el orden regulatorio de la oferta de las escuelas privadas (PELOSI, 2008). A diferencia del ordenamiento tradicional el nuevo escenario muestra una diferenciación creciente en las restricciones a la organización escolar en función de la dependencia estatal o privada (ANDRADA, 2003). Para Pelosi (2008), es recién en esta etapa en la que se instaura una genuina ‘libertad de enseñanza’ para la iniciativa educacional no gubernamental.

Vior y Rodríguez (2012, p. 94) coinciden con el diagnóstico: la aparición del financiamiento estatal a la educación privada constituye un cambio regulatorio de tal magnitud que acaba con el 'estado docente'.

Como se mostrara en el análisis de la explicación espontaneísta, esta conformación de una oferta escolar privada creciente no estuvo dada por grandes reformas, sino por un conjunto de regulaciones parciales y de carácter más bien micropolítico encarnadas fundamentalmente en decretos y resoluciones menores. El análisis de estas nuevas regulaciones cobra una particular importancia al contrastarlas con la lógica regulatoria de las escuelas del sector público: lo que la evidencia de este cotejo parece arrojar es un proceso de hiperregulación de la educación pública paralelo a una creciente desregulación (autonomización) de las escuelas privadas (NARODOWSKI, 2008).

Diferentes investigaciones dan cuenta de cómo las escuelas privadas han ganado autonomía y márgenes de maniobra para la toma de decisiones educacionales por sobre los márgenes decisorios más estrechos de las escuelas públicas. Los estudios de Morduchowicz *et al.* (1999), Veleda (2007) y Narodowski, Alegre y Vinacur (2014), aportan evidencia para diferentes épocas y territorios. Estos trabajos abordan cuestiones relativas a las mayores capacidades otorgadas a las escuelas privadas en relación con la gestión pedagógica, la organización de los tiempos y los espacios escolares, la adopción de enfoques curriculares o disciplinarios alternativos y, sobre todo, la posibilidad de reclutar y despedir a sus propios recursos humanos en forma descentralizada en comparación con la organización de las escuelas públicas, donde la contratación de maestros pertenece a una dimensión administrativa centralizada. Carriego (2010) ha mostrado que las escuelas públicas, a diferencia de las privadas, no constituyen unidades organizacionales de decisión y gestionan de manera autónoma recursos muy exiguos o directamente nulos.

Andrada (2003) ha procurado caracterizar la lógica política de este juego de regulaciones y desregulaciones estatales. La retórica a favor de la autonomía escolar de las escuelas públicas propia de los discursos de la reforma educativa del gobierno de Menem (1989-1999), ha chocado contra la realidad burocratizada y centralizada de las administraciones provinciales que solo permiten mayores márgenes para tomar decisiones a las escuelas privadas. Al contrario de lo ocurrido en otros países latinoamericanos, en los que la autonomía de la escuela pública fue un tema central de agenda, Beech y Berrenechea (2011) señalan que en el caso argentino prevaleció la política estatal tradicional en la que la autonomía estuvo reservada a las escuelas privadas.

(c) *El cuasi-monopolio estatal del sistema educativo*

El modelo de provisión de educación en la Argentina desde hace medio siglo parece haberse alejado del tradicional monopolio estatal, o 'Estado docente', y haberse reconfigurado en torno a un sector en manos del Estado, y un creciente sector privado (NARODOWSKI; NORES, 2002; VIOR; RODRÍGUEZ, 2012).

En base al clásico estudio de Hirschman (1970), Narodowski y Nores (2002) han propuesto el concepto de 'salida' para capturar la lógica inmanente a la matriculación en escuelas privadas. Pero este creciente sector de 'salida' no se explica meramente por opciones sociológicas o preferencias culturales, principalmente si consideramos las escuelas de bajo costo. En todo caso, estas tendencias proveen de contenido a variables estructurales que diseñan un modo específico de provisión del bien social educación, lo que obliga a entender al proceso de privatización en Argentina desde la perspectiva del sistema educativo en su conjunto.

El concepto de *cuasi-monopolio estatal del sistema educativo* (NARODOWSKI, 2008), en línea con la noción de cuasi-monopolio (D'ASPREMONT; GABSZEWICZ, 1985), permite analizar la complejidad del sistema educativo en términos de provisión, regulación y financiamiento y, por otro lado, el incremento de la matrícula en el sector privado como parte de un equilibrio mayor.

La conformación de un modelo cuasi-monopólico estaría dada por la apertura del tradicional monopolio estatal. D'Aspremont y Gabszewicz (1985) muestran que en los casos en los cuales un monopolio tradicional no logra satisfacer un incremento de la demanda, se genera una nueva estructura que permite ampliar la cobertura. Se denomina 'cuasi-monopolio' al conjunto conformado por el sector 'tradicional monopólico' más el nuevo sector de oferta no monopólica. En el caso del sistema educativo argentino, coexisten el sector tradicional fuertemente regulado por el Estado, y el sector de 'salida' desregulado, con financiamiento privado y con mayor margen de maniobra para la organización de sus escuelas (NARODOWSKI, 2008).

(d) *Las condiciones para el sostenimiento del equilibrio cuasimonopólico*

Bajo la lógica de un modelo cuasi-monopólico estatal, el accionar del Estado se redefine en términos de administración del sistema educativo, conformando una matriz de gubernamentalidad estatal compleja que le permite garantizar el crecimiento cuantitativo del sistema educativo en su totalidad, ya no solamente a través del crecimiento del sector estatal sino a partir del crecimiento de la matrícula en el sector privado (MARTÍNEZ BOOM; NARODOWSKI, 2016). Ambos sectores –privado y público– configuran una dinámica articulada que permite la maximización del financiamiento estatal por alumno del

sector estatal sostenida en el financiamiento de una parte relevante de la demanda (el que está en el sector de salida) en base a financiamiento privado y, en menor medida, a las transferencias del Estado, siempre que estas sean menores al gasto por alumno en la escuela pública. Esta provisión aseguraría una mayor y mejor cobertura que la del monopolio estatal y actuaría como *bailout* en el sentido de que, de no existir la provisión de gestión privada, el estado no podría financiar la educación de la totalidad de la población.

Las regulaciones en el cuasi-monopolio estatal del sistema educativo presentan dos características salientes. En primer lugar, el Estado avala indirectamente la posibilidad de elegir escuela –*free school choice* en el sentido de la literatura internacional– pero solo para los sectores sociales que poseen los recursos para hacerlo. En segundo lugar, el tradicional sector estatal aún conserva su comportamiento monopolístico, centralizado y burocrático: una suerte de ‘Estado docente’ pero solo para la parcela empobrecida de la matrícula escolar (ANDRADA, 2003; NARODOWSKI, 2008).

Por otro lado, la diversidad de oferta pedagógica escolar asociada al sector privado permite principalmente a los sectores socioeconómicos medios y altos satisfacer sus preferencias y demandas educativas (PERAZZA; SUÁREZ, 2011). Como se vio anteriormente, las escuelas privadas gozan de mayor autonomía (incluso en aquellas en las que los salarios docentes son financiados por el Estado en un 100%) en comparación con las escuelas que siguen estando bajo la burocracia estatal: el viejo sector monopolístico estatal conserva su impronta y provee un servicio educativo relativamente homogéneo en términos de la organización de sus formatos escolares, garantizando el acceso al sistema educativo a sectores empobrecidos que, de no existir la provisión privada, probablemente quedarían por fuera del sistema escolar dada la dificultad financiera del Estado de proveer educación a la totalidad de la población. Este punto permite reconciliar a esta explicación con la *iv*: Narodowski, Gottau y Moschetti (2016) han mostrado que el cuasi-monopolio estatal del sistema educativo impone en su propia lógica de funcionamiento un efecto inevitable de segregación socioeconómica.

El modelo cuasi-monopolístico del sistema educativo representa una alternativa costo-eficiente en la medida que una gran cantidad de recursos estatales pueden ser destinados a los sectores más vulnerables a la vez que los sectores socioeconómicos medios y altos financian su propia educación con recursos privados, y una pequeña porción de recursos estatales en los casos de escuelas con subsidio estatal. El cuasi-monopolio estatal del sistema educativo introduce un nuevo paradigma para el análisis de los sistemas educativos en los que ambos sectores, público y privado, conforman un todo dinámico que permite equilibrar la oferta y la demanda y diversificar la oferta educativa.

CONCLUSIONES

Una revisión de estas explicaciones paradigmáticas da cuenta de que algunas se sostienen sobre bases sociológicas y antropológicas: las preferencias familiares, las cuestiones docentes, los procesos de segregación y auto-segregación socioeconómica, y las elecciones sostenidas a partir del mejoramiento de las condiciones sociales y el nivel de ingresos. Hemos visto que algunas de estas interpretaciones gozan de gran consenso en la literatura y han arribado a acuerdos muy consistentes: los procesos de segregación socioeconómica se han mostrado especialmente como parte de una interpretación plausible. Otras interpretaciones han evidenciado estar basadas en percepciones o intuiciones: las huelgas docentes, por caso, muestran evidencia consistente en apuntar a un sentido diferente al planteado, aunque resta aún por dilucidar el impacto del fenómeno de la 'escuela cerrada'. La cuestión de las preferencias familiares en base a la calidad educativa forma parte de un relato que apunta a sostener la elección de escuela privada, pero apenas se poseen datos que indiquen que dichas preferencias se corresponden con elecciones efectivas en función del rendimiento en pruebas estandarizadas. Finalmente, la interpretación que indica que la privatización de la educación se debió a un mejoramiento de las condiciones de vida de la población se ha mostrado limitada y controversial en términos de evidencia y poco consistente en términos hermenéuticos.

Un segundo grupo de interpretaciones paradigmáticas se refiere específicamente a cuestiones de política educativa: las vinculadas al neoliberalismo, a la publicación de la escuela privada, a la privatización como un efecto espontáneo, y a la interpretación basada en la privatización como política de Estado. La adjudicación al neoliberalismo de la lógica privatizadora se ha mostrado limitada e incluso contradictoria en términos políticos e históricos y no muestra sino un valor especulativo. La publicación de las escuelas privadas resulta una hipótesis atractiva por su originalidad pero el sostenerla implica desatender evidencia fuerte en la historia de las regulaciones del sistema educativo de los últimos 50 años y estudios que han mostrado diferencias altamente significativas en el funcionamiento de las escuelas privadas respecto de las escuelas públicas. La interpretación basada en una suerte de 'espontaneísmo político' parece diluirse en el análisis de sus mismos sostenedores: un análisis pormenorizado de las mutaciones en el seno del Estado y de la administración educativa a lo largo de varias décadas restringe la posibilidad de dejar de postular la existencia de políticas de largos plazos, consistentes intertemporalmente. Estas políticas de Estado no han sido formuladas en términos de grandes reformas educativas y las modificaciones regulatorias han sido establecidas en niveles estatales micropolíticos, lejos de las proclamas

partidarias y parlamentarias ‘en pos de la educación pública’. Quizás en esta particularidad radique buena parte de su éxito.

Los mecanismos de financiamiento y regulación establecidos en forma consistente en gobiernos nacionales y subnacionales; civiles y militares; peronistas, radicales y de otros signos, muestran una lógica que atraviesa gestiones y dirigentes y que permite que más y más alumnos asistan a escuelas privadas determinando incluso situaciones en algunos distritos en los que la escolarización estatal es minoritaria. En este sentido, el uso del concepto de cuasi-monopolio estatal del sistema educativo explica una política de Estado basada en un equilibrio público-privado en el cual el viejo monopolio estatal se conserva para ciertos sectores, mientras que admite un sector privado de salida con el fin de poder absorber sectores crecientes de población escolar, en un contexto de fuertes restricciones fiscales.

REFERENCIAS

- ALBORNOZ, F. et al. *Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2015. (Documentos de Trabajo n. 123).
- ANDRADA, M. Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 8, n. 18, p. 291-338, 2003.
- ARCIDIÁCONO, M. et al. *La segregación escolar público-privada en América Latina*. Buenos Aires: CEPAL, 2014. (Políticas Sociales n. 195).
- ARGENTINA. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DiNIECE. *Anuario estadístico educativo*. 2016. Disponible em: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Acceso em: 22 mar. 2016.
- BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *EPAA-AAPE*, v. 22, n. 41, p. 1-17, 2014.
- BALL, S. J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the “competition state”. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International, 2008.
- BAST, J. L.; WALBERG, H. J. Can parents choose the best schools for their children? *Economics of Education Review*, v. 23, n. 4, p. 431-440, 2004. Disponible em: <<http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.08.003>>. Acceso en: 15 dez. 2015.
- BEECH, J.; BARRENECHEA, I. Pro-market educational governance: is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, v. 52, n. 3, p. 279-293, 2011. Disponible em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2011.604077>>. Acceso en: 11 nov. 2015.
- BEN-PORATH, S. R. *Tough choices: structured paternalism and the landscape of choice*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010.
- BLACK, S. E. Do better schools matter? Parental valuation of elementary education. *Quarterly Journal of Economics*, v. 114, n. 2, p. 577-599, 1999.
- BOTTINELLI, L. *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013. (La educación en Debate n. 11).
- BRASLAVSKY, C. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
- BURCH, P. The new educational privatization: Educational contracting and high stakes accountability. *The Teachers College Record*, v. 108, n. 12, p. 2582-2610, 2006.

- CÁMARA, F.; DECÁNDIDO, G. D.; GERTEL, H. R. *Influencia de la oferta de actividades extracurriculares en la elección de escuelas privadas: una enfoque de efectos fijos por país en América Latina*. Córdoba: Instituto de Economía y Finanzas – Universidad Nacional de Córdoba, 2013. (Documentos de Trabajo).
- CAPDEVIELLE, J. M. (Re) pensando el sistema educativo bajo el neoliberalismo. *Question*, v. 1, n. 26, p. 1-7, 2010.
- CARRIEGO, C. B. Contribuciones de la Comunidad a la mejora escolar: investigaciones y experiencias. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 8, n. 3, p. 3-5, 2010.
- CERVINI, R. Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *EPAA-AAPE*, v. 11, n. 5, p. 1-32, 2003.
- CORREA, N.; GIOVINE, R. *¿De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa de este nuevo siglo?* La Plata: UNLP, 2010.
- CUCUZZA, H. *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo, 1943-1955*. Buenos Aires: Los Libros del Riel, 1997.
- D'ASPREMONT, C.; GABSZEWICZ, J. J. Quasi-monopolies. *Economica*, v. 52, n. 206, p. 141-151, 1985.
- DEJARNATT, S. School Choice and the (Ir)rational Parent. *Georgetown Journal on Poverty Law & Policy*, v. 15, n. 1, p. 1-47, 2008. Disponible en: <<http://doi.org/10.1525/sp.2007.54.1.23>>. Acceso en: 03 set. 2015.
- DE LUCA, R. *Brutos y baratos: descentralización y privatización en la educación argentina: 1955-2001*. Buenos Aires: RYR, 2008.
- DI JOHN, J. *Albert Hirschman's Exit-voice Framework and its Relevance to Problems of Public Education Performance in Latin America*. [S.l: s.n.], 2007. v. 35. Disponible em: <<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/13600810701514860&magic=crossref|D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>>. Acceso en: 02 oct. 2015.
- DILLON, A. Las escuelas públicas primarias perdieron otros 31 mil alumnos durante el último año. *Diario Clarin*, Buenos Aires, 10 set. 2015.
- GAMALLO, G. La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, v. 9, n. 1, p. 43-74, 2015.
- GIROUX, H. A. The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature*, v. 32, n. 1, p. 1-19, 2005.
- GÓMEZ SCHETTINI, M. La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. In: NARODOWSKI, M.; GÓMEZ SCHETTINI, M. (Org.). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- GORARD, S. Well. That about wraps it up for school choice research”: A state of the art review. *School Leadership & Management*, v. 19, n. 1, p. 25–47, 1999. <http://doi.org/10.1080/13632439969320>
- GOTTAU, V.; MOSCHETTI, M. El Sistema educativo argentino entre la privatización interna y la privatización abierta: trayectorias divergentes y desigualdades. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 10, n. 26, p. 182-202, 2015.
- GRIMSON, A.; TENTI FANFANI, E. *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- GVIRTZ, S.; ORÍA, Á. I. La relación entre el Estado y la sociedad: alianzas público-privado para la mejora educacional. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 54, p. 41-63, 2010.
- HIRSCHMAN, A. O. *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge: Harvard University Press, 1970. v. 25.
- HANUSHEK, E. A. et al. Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, v. 91, n. 5, p. 823-848, 2007.

- IBÁÑEZ MARTIN, M. *Segmentación e inequidad educativa en Argentina: su relación con la movilidad social*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 2015.
- KLEES, S. J. A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, v. 6, n. 4, p. 311-348, 2008.
- KRÜGER, N. Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, v. 33, n. 63, p. 513-542, 2014.
- KRÜGER, N.; FORMICHELLA, M. M. Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *Perspectivas*, v. 6, n. 1, p. 113-144, 2012.
- LIPMAN, P. Neoliberal education restructuring dangers and opportunities of the present crisis. *Monthly Review*, v. 63, n. 3, p. 114, 2011.
- LLACH, J. J.; MONTOYA, S.; ROLDÁN, F. *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL, 1999.
- LÓPEZ GUERRA, S.; CHÁVEZ FLORES, M. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2006.
- LÓPEZ, C. *Cómo eligen los padres la escuela de sus hijos: el comportamiento de la demanda en el Partido de Quilmes*. 1997. FLACSO, 1997.
- MARTÍNEZ BOOM, A.; NARODOWSKI, M. Por qué se expande la educación privada: aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, n. 70, p. 17-26, 2016.
- MEZZADRA, F.; RIVAS, A. *Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires*. Documentos de Trabajo CIPPEC. Buenos Aires: CIPPEC, 2010.
- MORDUCHOWICZ, A. *Private Education: Funding and (de) regulation in Argentina*. Washington D. C.: National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University, 2001.
- MORDUCHOWICZ, A.; IGLESIAS, G. Auge y avance de los subsidios estatales a las escuelas privadas en la Argentina. In: PERAZZA, R. (Org.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique, 2011. p. 34-56
- MORDUCHOWICZ, A. et al. *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Buenos Aires: [s.n.], 1999. (Documento de trabajo, n° 38).
- MOSCHETTI, M. Private Education Supply in Disadvantaged Areas of the City of Buenos Aires and "Low-fee Private Schooling": Comparisons, Contexts, and Implications. *EPAA-AAPE*, v. 23, n. 126, p. 1-26, 2015.
- NARODOWSKI, M. ¿Hacen falta "políticas educativas de Estado" en la Argentina? *Punto de Vista*, n. 62, p. 1-10, 1998.
- NARODOWSKI, M. School choice and quasi-state monopoly in education systems in Latin America: the case of Argentina. In: FORSEY, M.; DAVIES, S.; WALFORD, G. (Org.). *The globalisation of school choice?* Oxford: Symposium Books, 2008. p. 131-144.
- NARODOWSKI, M.; GOTTAU, V. Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia, *Perfiles educativos*, forthcoming.
- NARODOWSKI, M.; GOTTAU, V.; MOSCHETTI, M. Quasi-State monopoly of the education system and socioeconomic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, v. 14, n. 4, p. 1-14, 2016.
- NARODOWSKI, M.; MOSCHETTI, M. The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 4, n. 1, p. 47-69, 2015a. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2013.829348>>. Acceso en: 22 fev. 2016.
- NARODOWSKI, M.; MOSCHETTI, M. Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina. *Cogent Education*, v. 2, n. 1, p.1-16, 2015b. Disponible en: <<http://cogentoa.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1077604>>. Acceso en: 23 ene. 2016.
- NARODOWSKI, M.; MOSCHETTI, M.; ALEGRE, S. Teacher strikes and private education in Argentina. *Revista Colombiana de Educación*, v. 70, p. 27-46, 2016.

NARODOWSKI, M.; NORES, M. *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad, 2000.

NARODOWSKI, M.; NORES, M. Searching for neoliberal education policies: A comparative analysis of Argentina and Chile. In: BALL, S. J.; FISCHMAN, G.; GVIRTZ, S. (Org.). *The educational hopscotch in Latin America*. London: Routledge, 2003. p. 131-152.

NARODOWSKI, M.; NORES, M. Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies: A Comparative Analysis of Argentina and Chile. *Comparative Education*, v. 38, n. 4, p. 429-451, 2002. Disponible em: <<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0036872687&partnerID=tZOtx3y1>>. Acceso en: 24 abr. 2015.

NARODOWSKI, M.; VINACUR, T.; ALEGRE, S. *Los mejores maestros: mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

NARODOWSKI, M. et al. Education Privatization by Default and Socioeconomic Segregation in the City of Buenos Aires. Challenges for Equity and Social Cohesion. 2015, Washington D.C.: CIES, 2015.

PELOSI, H. C. La educación particular ¿Libertad de Enseñanza u homologación? *Épocas*, El Salvador, n. 2, p. 1-18, 2008.

PERAZZA, R.; SUÁREZ, G. Apuntes sobre la educación privada. In: PERAZZA, R. (Org.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique, 2011. p. 25-56.

PUIGGRÓS, A. Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, v. 146, p. 90-101, 1996.

RIVAS, A. América Latina después de PISA. *Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura, 2015.

RIVAS, A. *La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada*. Buenos Aires: CIPPEC, 2010.

SCIALABBA, A. *Evaluación de la educación por parte de la opinión pública y su conformidad con la educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires*. 2006. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2006.

TIRAMONTI, G. *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TORRES, C. A. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, p. 207-229, 2008.

VEDDER, R. K. *The Three "Ps" of American Education: performance, productivity, privatization*. [S.l.]: Center for the Study of American Business, Washington University, 1996.

VELEDA, C. Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. In: NARODOWSKI, M.; GÓMEZ SCHETTINI, M. (Org.). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 127-172.

VIOR, S. E.; RODRÍGUEZ, L. R. La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 91-104, 2012.

WOODWARD, J. *Making things happen: A theory of causal explanation*. New York: Oxford University Press, 2003.

ZIEGLER, S. La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. In: TIRAMONTI, G. (Org.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 73-99.

MARIANO NARODOWSKI

Profesor da Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina

mnarodowski@utdt.edu

MAURO MOSCHETTI

Pesquisador predoctoral da Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha
mauromosche@gmail.com

VERÓNICA GOTTAU

Pesquisadora predoctoral da Universidad de San Andrés e Profesora da ORT,
Buenos Aires, Argentina
vgottau@ort.edu.ar

ARTIGOS

ESCOLAS CHARTER: GESTÃO DE PROFESSORES E AQUISIÇÃO DE RECURSOS NA COLÔMBIA

D. BRENT EDWARDS JR. • STEPHANIE M. HALL •
TRADUÇÃO Ana Paula C. Renesto

RESUMO

As escolas charter são oferecidas como uma solução em distritos escolares onde as escolas públicas são vistas como malsucedidas. Embora as análises gerais dos resultados das escolas charter tenham tendido a descobrir que as escolas charter não produzem melhores resultados acadêmicos, esse modelo de gestão escolar continua sendo um tema candente. No entanto, dois aspectos da experiência da escola charter que recebem menos atenção são a gestão de professores e a aquisição de recursos. Abordamos essas questões através do estudo de um programa de escolas charter em Bogotá, Colômbia, que começou em 1999. Nesse modelo, a cidade de Bogotá recrutou escolas particulares e outras organizações privadas para administrar 25 escolas charter, que foram construídas e bem equipadas em áreas marginalizadas.

**PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA • FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO •
PROFESSORES • COLÔMBIA**

CHARTER SCHOOL: TEACHER MANAGEMENT AND RESOURCE ACQUISITION IN COLOMBIA

ABSTRACT

Charter schools are offered as a solution in school districts where public schools are seen as failing. Although broad reviews of the outcomes of charter schools have tended to find that charter schools do not produce better academic results, this school management model remains a hot topic. However, two aspects of the charter school experience that receive less attention are teacher management and resource acquisition. We address these issues through the study of a charter school program in Bogotá, Colombia, which began in 1999. In this model, the city of Bogotá recruited private schools and other private organizations to manage 25 charter schools that were newly built and well-equipped in marginalized areas.

**PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP • EDUCATIONAL FINANCES • TEACHERS •
COLOMBIA**

ÉCOLES CHARTER: LA GESTION DES PROFESSEURS ET L'ACQUISITION DES RESSOURCES EN COLOMBIE

RÉSUMÉ

Les écoles charter sont envisagées comme solution dans les districts scolaires où on perçoit que les écoles publiques ont échoué. Bien que les analyses des résultats des écoles charter indiquent que celles-ci ne produisent pas de meilleurs résultats académiques, ce modèle de gestion scolaire reste un sujet brûlant. Deux aspects de l'école charter attirent cependant moins d'attention que les autres : la gestion des professeurs et l'acquisition de ressources. Nous aborderons ces questions à travers l'étude d'un programme d'écoles charter, à Bogotá, en Colombie. Dans ce programme daté de 1999, la ville de Bogotá a recruté des écoles privées ainsi que d'autres organisations privées pour gérer 25 écoles charter, qui ont été construites et bien équipées, dans des quartiers marginalisés.

**PARTENARIAT PUBLIC-PRIVÉ • FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION •
ENSEIGNANTS • COLOMBIE**

ESCUELAS CHARTER: GESTIÓN DE PROFESORES Y ADQUISICIÓN DE RECURSOS EN COLOMBIA

RESUMEN

Las escuelas charter son ofrecidas como una solución en distritos escolares en los cuales las escuelas públicas son consideradas como un fracaso. Aunque los análisis generales de los resultados de las escuelas charter tienden a descubrir que ellas no producen mejores resultados académicos, este modelo de gestión escolar sigue siendo un tema candente. Sin embargo, dos de los aspectos de la experiencia de la escuela charter que reciben menos atención son la gestión de profesores y la adquisición de recursos. Abordamos estos temas a través del estudio de un programa de escuelas charter en Bogotá, Colombia, que comenzó en 1999. En este modelo, la ciudad de Bogotá reclutó a escuelas y otras organizaciones privadas para administrar 25 escuelas charter, que fueron construidas y bien equipadas en áreas marginadas.

**ASOCIACIÓN PÚBLICO-PRIVADA • PROFESORES •
FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN • COLOMBIA**

UMA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PROMOVIDAS ATUALMENTE POR UMA SÉRIE DE organizações internacionais e contempladas em vários países no mundo todo são as escolas *charter* (CHAKRABARTI; PETERSON, 2009; LAROCQUE, 2008; PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUAQUETA, 2009). Enquanto as escolas públicas tradicionais – EPT – são estabelecidas, financiadas e operadas por uma entidade pública ou governamental –, estando todas as EPTs sujeitas às mesmas regulamentações –, as escolas *charter* públicas são financiadas pelo governo e funcionam num distrito escolar público, mas têm liberdade quanto a alguns regulamentos (NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS – NAEP, 2008). Elas operam frequentemente com uma finalidade ou missão escolar alternativa e são livres para formar parcerias público-privadas para buscar fontes adicionais de fundos, além daqueles fornecidos pelo governo. Embora o conceito de escola *charter* tenha sido amplamente aplicado – e talvez seja famoso por causa de sua prevalência – nos Estados Unidos desde a década de 1990 (BARGHAUS; BOE, 2011), o modelo de financiamento público destinado às escolas administradas de forma privada foi implementado anteriormente no Chile, como parte das reformas adotadas na década de 1980, sob a égide de Pinochet (KRAWCZYK; VEIRA, 2008). Mais recentemente, desde os anos 2000, as organizações de gestão *charter* – CMOs [*Charter Management Organizations*] – têm se tornado mais comuns, particularmente nos Estados Unidos (FARRELL; WOHLSTETTER; SMITH, 2012). As CMOs são organizações privadas que normalmente

gerenciam uma rede de escolas que foram fundadas de acordo com um modelo, propósito e/ou missão comuns.

Freqüentemente se oferecem as escolas *charter* como uma solução em distritos escolares onde as escolas públicas são vistas como malsucedidas. Discute-se que elas são mais eficientes para combinar os alunos às escolas (ou seja, para combinar as necessidades e interesses do aluno/família com aqueles da missão da escola), assegurando a escolha dos produtos educacionais pela família, melhorando a qualidade da educação, aumentando a eficiência do uso de recursos em decorrência de um clima competitivo (CHUBB; MOE, 1990). Embora análises gerais dos resultados das escolas *charter* tenham tendido a concluir que elas não produzem resultados acadêmicos melhores (JEYNES, 2012), esse modelo de gestão escolar permanece um tema candente, talvez porque ele se ajusta com a – e pode ser promovido no interior da – tendência atual de reforma neoliberal da educação. No entanto, dois aspectos da experiência da escola *charter* que recebem menos atenção são a gestão de professores e a aquisição de recursos. Esses aspectos podem ser negligenciados porque não correspondem aos supostos benefícios dessa reforma (por exemplo, escolha da escola, eficiência, melhor desempenho) que são enfatizados na retórica pelos que propõem esse modelo (embora as evidências não sustentem essas alegações). Seja qual for a razão, é importante investigar a gestão de professores em conjunto com estratégias mais gerais de aquisição de recursos, uma vez que os professores (e os compromissos financeiros que os seus salários demandam), juntamente com recursos suplementares, são fatores-chave para o funcionamento das escolas *charter*.

Abordamos essas questões através do estudo de um programa de escolas *charter* em Bogotá, Colômbia, que começou em 1999. Nesse modelo, a cidade de Bogotá recrutou escolas privadas e outras organizações privadas para administrar 25 escolas *charter*, que foram construídas e bem equipadas em áreas marginalizadas. No contexto desse programa, realizamos um estudo de caso para compreender tanto a gestão de professores quanto as estratégias de aquisição de recursos das escolas *charter*. Por gestão de professores, referimo-nos às estratégias da escola *charter* para a supervisão, avaliação, *feedback* e contratação de professores, bem como à experiência de ser gerido, isto é, por exemplo, as condições de trabalho dos professores e a extensão de sua autonomia. Em termos de aquisição de recursos, o presente estudo aborda as diferenças na provisão de recursos entre escolas públicas e *charter*, a percepção dos líderes de escolas *charter* de que são necessários recursos adicionais, as vias através das quais as escolas *charter* e suas CMOs adquirem esses recursos e, finalmente, os vários tipos de recursos adicionais que são realmente obtidos.

Como nas escolas *charter* de outros lugares, sugeriu-se que o modelo de Bogotá é uma forma eficiente e bem-sucedida de aumentar o acesso e os resultados educacionais, através da junção dos recursos dos setores público e privado. De fato, esse modelo tem sido apresentado em fóruns proeminentes, organizados, por exemplo, pelo Brookings Institute e pelo Fórum Econômico Mundial e promovidos, por exemplo, por organizações internacionais influentes, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e o Banco Mundial (UNESCO, 2007; PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUAQUETA, 2009). No entanto, apesar da atenção que essa política tem recebido, a promoção do modelo de escolas *charter*, que em Bogotá passaram a ser conhecidas como Escolas em Concessão – *Colegios en Concesión*, ou CECs –, tendeu a não se concentrar em aspectos como a gestão de professores e a aquisição de recursos.

CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA

Em 1999, o novo prefeito e o novo secretário de educação de Bogotá, Colômbia, lideraram o início de um programa de escola *charter*. A ideia subjacente a essa iniciativa era encontrar uma forma rápida de expandir a oferta, aumentar a qualidade e melhorar a gestão das escolas nas áreas de grande demanda, que eram também as zonas marginalizadas da cidade (CASTRO; PÉREZ; ALVAREZ, 2012). Até 2003, tinham sido construídas 25 escolas *charter*, que atenderiam a aproximadamente 4% (ou 40.000 alunos) da população estudantil de Bogotá (COLOMBIA, 2013).

Além de serem financiadas e construídas pela cidade – em áreas de alta pobreza e baixo acesso –, as ECs são administradas por entidades privadas, como outras escolas particulares, igrejas e “organizações de benefícios para as famílias” [*family benefit societies*].¹ Durante o processo de licitação, buscaram-se entidades privadas que tinham um histórico de sucesso na gestão de escolas privadas.² Essas entidades privadas – ou CMOs – tiveram de atender a uma série de requisitos mínimos quanto ao currículo, à carga horária diária e ao fornecimento de refeição na escola. Os professores também devem cumprir os requisitos estabelecidos por lei para seus cargos e ser pagos com base na escala de remuneração nacional, embora possam ser empregados em contratos de curto prazo. Finalmente, os alunos selecionados devem ser das categorias socioeconômicas mais baixas e morar perto da escola, e seus irmãos também recebem prioridade de matrícula (BONILLA, 2011; VILLA; DUARTE, 2005). Uma outra característica das CECs digna de nota é que elas oferecem, numa mesma escola, do primeiro ao décimo primeiro anos.

1 Como Villa e Duarte (2005, p. 142) explicam, as organizações de benefícios para as famílias (*family benefit societies* ou *cajas de compensación*) são “entidades privadas financiadas por 2% da folha de pagamento de empresas privadas e instituições públicas. Sua finalidade é fornecer serviços de recreação, saúde, treinamento, alojamento e outros para os trabalhadores filiados”. Aqueles que participaram do programa das CECs “possuem ampla experiência em educação formal e não-formal” (2005, p. 122) – importante porque as CMOs selecionadas precisavam ter experiência prévia com a gestão escolar.

2 Para mais informações sobre o processo de licitação e os desafios associados com o recrutamento de entidades privadas para gerenciar novas escolas *charter*, ver Edwards, DeMatthews e Hartley (2017).

METODOLOGIA

Os resultados apresentados neste artigo são o produto de um estudo de caso maior sobre a política das CECs (EDWARDS, 2014). Além de pesquisar a teoria da ação – ou seja, olhar para os mecanismos de prestação de contas e concorrência na prática (EDWARDS; DEMATTHEWS; HARTLEY, 2017) –, o estudo maior também se concentrou na dupla questão de gestão de professores e aquisição de recursos.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados focalizou múltiplas formas de informação e ocorreu ao longo de oito meses. O primeiro formato – documentos – incluiu publicações gerais, relatórios anuais e resumos estatísticos da Secretaria de Educação de Bogotá e do Ministério da Educação da Colômbia. Esses documentos forneceram informações sobre o financiamento escolar em Bogotá e o surgimento do programa de CECs, além de estatísticas valiosas sobre o programa. Em segundo lugar, também foram reunidos arquivos, por exemplo, do Banco da República da Colômbia, de acervos de bibliotecas de Bogotá, e das coleções pessoais dos entrevistados governamentais-chave (ver mais abaixo sobre os entrevistados) relacionadas com estatutos legais (que constituíram a base do programa de CECs), financiamento e contratos das CECs. Em terceiro lugar, essas fontes foram complementadas pela literatura e avaliações anteriores das escolas do programa de CECs.

A quarta e última forma de dados foram entrevistas (n=39), com quatro tipos de atores envolvidos. Primeiramente, as entrevistas com autoridades do Ministério da Educação da Colômbia (n=5) e da Secretaria de Educação de Bogotá (n=5) foram extremamente valiosas para compreender: detalhes do programa de CECs (por exemplo, relacionados aos requisitos de contratação de professores e provisão de recursos); como o programa foi gerenciado, monitorado e avaliado ao longo do tempo pelo governo; e onde encontrar informações adicionais. Para dar uma ideia das valiosas perspectivas obtidas com esses participantes, ressalta-se que foram realizadas entrevistas em profundidade com o Ministro e um Vice-Ministro da Educação da Colômbia no período de 2002 a 2010, dois Secretários de Educação de Bogotá do período de 1998 a 2003, o Diretor do Instituto Colombiano de Avaliação Educacional, o Diretor de Expansão das CECs do Ministério da Educação, o Diretor de Cobertura Educacional de Bogotá e o Diretor de Avaliação da Secretaria de Educação de Bogotá. Em segundo lugar, os dados desses atores foram então complementados com entrevistas com avaliadores, pesquisadores, professores universitários e funcionários de organizações internacionais (por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento) que são especialistas em educação colombiana e que já estudaram ou avaliaram diretamente o programa de CECs (n=7). Esse grupo de atores não

apenas forneceu informações adicionais sobre os detalhes do programa, mas também ajudou a triangular a informação fornecida pelo primeiro grupo.

O terceiro grupo de entrevistados veio da liderança das CMOs que dirigem as escolas CEC. Três das nove CMOs que operam em Bogotá foram incluídas na amostra, e foi entrevistada uma CMO de cada um dos três tipos de CMOs que administram as escolas CEC. Ou seja, uma CMO entrevistada é dirigida por representantes de três escolas privadas de alto desempenho, juntamente com um representante de uma universidade de prestígio em Bogotá, uma CMO é dirigida por representantes de uma ordem religiosa e, finalmente, uma CMO é uma organização de benefícios às famílias, que é uma entidade criada por empresas privadas e instituições públicas para oferecer oportunidades educacionais aos seus trabalhadores. Na medida em que cada um dos três tipos possíveis de CMOs foram incluídos na amostra, o estudo conseguiu investigar e registrar perspectivas de toda a gama de tipos organizacionais envolvidos no gerenciamento de CMOs.

O quarto grupo de atores veio dos níveis da escola e da comunidade. Esses atores incluíram 11 diretores de CECs, sete diretores de escolas públicas e um diretor de um Centro de Administração Educacional Local (que é o nível mais baixo de administração da Secretaria de Educação de Bogotá). Os entrevistados foram incluídos através de amostra intencional e de conveniência. No lado intencional, o estudo focalizou as CECs na região sul de Bogotá, uma vez que havia uma concentração delas nessa área. De fato, 12 das 25 CECs estavam localizadas nessa parte da cidade, a qual é densamente povoada e habitada predominantemente por famílias de baixo nível socioeconômico, e tem sido historicamente marginalizada. Sete das 12 CECs na área sul de Bogotá foram entrevistadas com sucesso, e cada uma dessas entrevistas foi complementada por uma entrevista com o diretor da escola pública vizinha. Os outros quatro diretores de CECs na amostra foram entrevistados graças à oferta de uma CMO que tinha CECs nessa e em outras áreas da cidade.

ANÁLISE DE DADOS

De acordo com o duplo foco deste estudo, dois conjuntos de estratégias analíticas foram empregados. Primeiro, os vários documentos, arquivos, avaliações e literatura reunidos foram sistematicamente organizados e analisados para obter informações relacionadas aos detalhes da política das CECs (particularmente os ligados à gestão de professores e à provisão e aquisição de recursos); também buscamos quaisquer achados previamente documentados relacionados ao foco deste estudo. Essas informações foram extraídas, agrupadas por tema e posteriormente comparadas com os resultados das entrevistas, que foram submetidas ao segundo conjunto de técnicas analíticas.

As entrevistas foram transcritas, repetidamente revisadas e codificadas, e seus extratos codificados também foram agrupados por tema. Temas abrangentes relacionados com os objetivos do estudo, com subtemas desenvolvidos conforme necessário. Como exemplos de subtemas, temos: “remuneração de professores em CECs”, “professores de CECs procuram posições em EPTs”, “desemprego de professores”, “serviços suplementares das CECs”, “diferenças na administração e apoio escolar”, “CECs não motivadas pelo lucro”, etc. A partir dos dados codificados, foram escolhidas citações representativas para inclusão no artigo. Utilizaram-se pseudônimos para atribuição de citação (por exemplo, BOGACT1, NATACT1, etc.).

RESULTADOS

GESTÃO DE PROFESSORES

Os professores de CECs desfrutam, de várias maneiras, de um ambiente de trabalho muito positivo.³ Durante a coleta de dados, foram localizadas duas pesquisas anteriores, que se concentraram nos professores em CECs e EPTs e compararam suas perspectivas em várias dimensões (SARMIENTO et al., 2015). Os resultados das pesquisas foram consistentes e revelaram que os professores de CECs participam mais frequentemente de atividades de planejamento em grupo, que se encontram mais vezes em reuniões formais e informais com colegas e pais, e que se envolvem mais regularmente em atividades de desenvolvimento profissional. As reuniões de professores nas CECs enfocam, por exemplo, “a visão e missão da escola; assim como sua definição de currículo, material de classe e padrões de avaliação; colaboração com outros colegas; ou participação em [desenvolvimento profissional]” (TERMES et al., 2015, p. 27). Os professores também vivenciam maior envolvimento com seus diretores, com os últimos observando regularmente os primeiros, além de se reunirem para discutir objetivos e resolução de problemas (TERMES et al., 2015). Ao mesmo tempo, porém, os professores de CECs têm menos liberdade na seleção de métodos de ensino (embora esses métodos também sejam vistos como menos tradicionais do que aqueles empregados nas EPTs, o que não é surpreendente, já que as CECs usam mais computadores, laboratórios e visitas à biblioteca),⁴ pois o currículo e a abordagem pedagógica adotados pelas CECs são estabelecidos pelas CMOs (SARMIENTO et al., 2005; TERMES et al., 2015). Em geral, no entanto, embora muitos dos resultados acima mencionados sem dúvida reflitam aspectos do ambiente de trabalho das CECs que os professores apreciam, deve-se ressaltar que trabalhar numa CEC traz como desvantagem a insegurança no emprego.

De fato, uma característica fundamental das CECs é sua autonomia na contratação e gestão de professores (VILLA; DUARTE, 2005).

3

No entanto, como discutido em maiores detalhes mais adiante neste artigo, esse ambiente de trabalho positivo e os recursos extras de que as CECs dispõem não têm levado à melhoria do desempenho dos alunos (TERMES et al., 2015).

4

Note-se que o uso desses métodos está vinculado à capacidade da CEC de conseguir recursos suplementares, conforme discutido mais adiante no artigo.

Estes devem ser legalmente qualificados para o seu trabalho e as CECs são obrigadas por lei a pagá-los de acordo com a escala de remuneração dos professores das escolas públicas.⁵ No entanto, como se pode ver na Tabela 1, os professores de CECs não são sindicalizados e trabalham sob contratos individuais – e, portanto, não possuem qualquer tipo de segurança no emprego.⁶ Além disso, as CECs não pagam necessariamente a experiência anterior (ver detalhes abaixo) e podem oferecer contratos mais curtos. Apenas 13,8% dos professores de CECs têm contratos com duração de 12 meses; o restante é contratado por 11 meses ou menos (TERMES *et al.*, 2015). Claramente, então, as escolas têm o poder de substituir o seu corpo docente anualmente, uma característica fundamental da dinâmica de gestão de professores.

TABELA 1
COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM
ESCOLAS PÚBLICAS E EM ESCOLAS CHARTER EM BOGOTÁ

DIMENSÃO	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA CHARTER
Idade do professor (em anos)	44,4	35,2
Anos de experiência do professor	19,3	11,4
Anos na escola	8,3	4
Horas semanais na escola	30,3	42,9
Horas semanais na sala de aula	23,8	31,2
Salário (em múltiplos do salário mínimo)	83,2% dos professores ganham entre dois e seis salários mínimos	66,5% dos professores ganham dois salários mínimos ou menos
Filiação sindical (em porcentagem)	Sim: 77,1 Não: 22,9	Sim: 0,7 Não: 99,3

Fonte: Adaptado de Termes *et al.* (2015).

Observação: Segundo o Banco da República da Colômbia (COLOMBIA, s. d.), o salário mínimo era de aproximadamente 300 dólares por mês (600.000 pesos colombianos) em 2014, o ano de coleta de dados para Termes *et al.* (2015). A taxa de câmbio média para 2014 foi de aproximadamente 1 dólar = 2.000 pesos colombianos (TRADING ECONOMICS, 2016).

Os diretores e líderes de CECs foram explícitos quanto ao fato de que eles valorizam a possibilidade de gerenciar professores com flexibilidade maior do aquela que os diretores de EPTs têm. Uma das principais formas de utilização dessa flexibilidade é fazer exigências mais rigorosas aos professores que contratam. Por exemplo, uma CMO exige que os professores tenham licenciatura em pedagogia e dois anos de experiência (BOGACT10), enquanto outra requer um diploma de bacharelado (*licenciatura*), além de um de pós-graduação (ou o professor deve pelo menos estar estudando atualmente para obter esse diploma de pós-graduação) (BOGACT8), e uma terceira, por sua vez, exige tanto um bacharelado quanto um mestrado e dois anos de experiência (BOGFG3). Comparativamente, cada uma dessas CECs exige mais do que as EPTs em Bogotá, considerando que, no mínimo, os professores podem começar a trabalhar em escolas públicas (até o nono ano) com apenas um diploma de ensino médio, embora dar aula no ensino médio (segundo

5

Ver Termes *et al.* (2015) para obter mais detalhes sobre a escala salarial.

6

Além disso, ao contrário dos professores das escolas públicas tradicionais, os professores de CECs não são designados para seus postos de trabalho por meio de um concurso público (processo de alocação de professores administrado pelo governo) e, portanto, não gozam da estabilidade no emprego que está associada a tais mecanismos de alocação de posições. Ver Ministerio de Educación (COLOMBIA, 2016) para obter mais informações sobre as características desse processo na Colômbia.

e terceiro anos) e acima disso exija que o professor tenha um diploma de pedagogia ou de uma faculdade técnica ou um diploma de bacharel.

As CECs também têm grandes expectativas em relação ao trabalho dos professores na prática. Algumas CECs, por exemplo, oferecem (e exigem a participação do professor no) desenvolvimento profissional contínuo (BOGACT10). Além disso, no entanto, as CECs geralmente tratam o trabalho dos professores de uma perspectiva de valor agregado, o que significa que elas esperam não apenas que os professores desempenhem suas responsabilidades, mas também que a execução dessas responsabilidades produza resultados positivos e mensuráveis, particularmente quando se trata de desempenho dos alunos. A citação abaixo, de um diretor de CEC, capta bem a abordagem das CECs para a gestão de professores:

Exigimos muito deles [professores]. Primeiro, um valor agregado das CECs é que nos esforçamos para treinar os professores, não apenas para recrutá-los. Uma vez contratados, eles são continuamente treinados. Por exemplo, nesta escola, os alunos chegam às 7h30 da manhã, mas os professores chegam às 6h45. Todos os professores têm formação das 6h45 às 7h30 da manhã, todos os dias. [O treinamento aborda] pedagogia, gestão da educação, apresentação de exemplos [pedagogical modelling], valores e desenvolvimento humano, porque, se os próprios professores forem bem formados, o trabalho que eles farão será melhor. (BOGACT10)

Como resultado de tais exigências (bem como de outras, discutidas abaixo), os professores de CECs, em média, passam mais de 12 horas a mais por semana na escola do que os seus pares das EPTs, conforme destacado na Tabela 1.

Além de dias de trabalho mais longos, os professores das CECs também são menos bem remunerados por seu tempo. Enquanto a maioria dos professores das EPTs (83,2%) ganha dois salários mínimos ou mais (isto é, mais de 600 dólares por mês), a maioria dos professores das CECs (66,5%) ganha duas vezes o salário mínimo ou menos (TERMES et al., 2015). Além disso, embora três (das nove) CMOs paguem salários que refletem a faixa média do que os professores das EPTs ganham – o que significa que essas CMOs pagam entre 600 e 1.200 dólares por mês, ou entre duas e quatro vezes o salário mínimo –, dois pontos precisam ser ressaltados: primeiro, as CECs evitam contratar (ou pagar) salários de professores no topo da escala de remuneração, exceto em casos raros; segundo, mesmo para os professores que trabalham em CECs que remuneram relativamente bem, a jornada diária na escola é significativamente mais longa (8,5 horas em vez de 5 ou 6 horas de duração, como é o caso nas EPTs). Além disso, como os turnos das CECs vão das 7h às

15h30, fica difícil os professores das CECs encontrarem trabalho adicional se assim o desejarem (porque o segundo turno das EPTs vai das 13h às 18h), a menos que eles trabalhem no turno da noite em uma EPT, das 18h às 22h, ou procurem outro trabalho. Em termos práticos, então, os professores das CECs tendem a trabalhar mais horas por turno e têm menor potencial de ganhos de renda. Um diretor de uma CEC explicou bem essa dinâmica:

Tomamos como base [de pagamento] as normas para as escolas públicas tradicionais e adicionamos – estamos um pouco acima... [Mas] o grande problema é que os professores do distrito [isto é, os professores das escolas públicas tradicionais] ganham um pouco menos, mas trabalham metade do tempo. As escolas do distrito têm três turnos, um de manhã, que normalmente é das 6h ou 6h30 às 11h30 ou 12h30, um das 12h30 ou 13h às 18h, e um das 18h às 22h. Esses são os três turnos que eles têm no distrito. Um professor pode ganhar 100.000 pesos menos do que o nosso, ou 50 ou 60 dólares a menos, mas eles trabalham das 6h30 às 12h30min. Aqui eles têm que trabalhar a partir das 7h da manhã... até as 16h ou até as 15h, porque é apenas um turno. (BOGACT1)

Com relação à remuneração dos professores, as evidências indicam que as CECs não têm se disposto a pagar os professores de acordo com a classificação que alcançaram na escala de remuneração de professores das escolas públicas. Na prática, as CECs podem propor pagar aos docentes apenas uma parte do que eles deveriam receber, de acordo com a sua classificação e anos de serviço. Um professor da universidade nacional que pesquisou as CECs explica o subpagamento dos professores pelas CECs:

Naquela época, havia 14 níveis na escala salarial, e os professores subiam de acordo com os anos de trabalho, nível de educação, desenvolvimento profissional, etc. Portanto, se eu precisasse trabalhar e eu estivesse na categoria 13, nessa categoria hoje, eu ganharia 2 milhões de pesos anuais. Na categoria mais alta, 14, ganharia aproximadamente 2,5 milhões de pesos. Isso seria aproximadamente 1.000 dólares. Então, se eu fosse a uma CEC e quisesse trabalhar, eles me pediriam comprovantes de meu trabalho anterior e em que nível de remuneração eu estava. Se eu estivesse na categoria 13, eles teriam que pagar 2,2 milhões de pesos, mas eles não podem pagar muito, então eles dizem: “Traga-me a certificação para o nível 8 e eu lhe pago o salário para esse nível”, o que significa que eles pagariam a metade. (NATACT2)

Essa constatação foi corroborada pelos estudos de Garcia, Torres e Zuluaga (2014) e Termes *et al.* (2015, p. 26). O segundo estudo cita um representante da Secretaria de Educação de Bogotá:

Os professores das escolas públicas são remunerados de acordo com suas classificações como professores. No entanto, [...] todas as CECs contrataram professores na 7ª categoria [a mais baixa]. [...] Existe uma economia de custos em detrimento dos direitos trabalhistas e profissionais dos professores. Os direitos dos professores das CECs... não são reconhecidos.

Um diretor de CEC comentou também: “As CECs, apesar de serem oficialmente escolas públicas, não dignificam o trabalho dos professores. Como eles fazem isso? Não pagando nem a quantia de dinheiro nem o número de pagamentos que o setor público paga” (BOGACT1). Uma das consequências disso é que muitos professores de CECs (aqueles com contratos de menos de 12 meses) não recebem salário durante as férias de verão nem de inverno.

A disposição dos professores para trabalhar nessas condições pode ser surpreendente à primeira vista. No entanto, torna-se mais compreensível quando se considera a falta de postos de ensino *vis-à-vis* a quantidade de professores em Bogotá. Os professores estão dispostos a trabalhar em CECs porque há uma limitação de alternativas. Quando perguntado se era difícil encontrar professores no momento em que sua CEC foi aberta, um diretor disse: “Não, porque o desemprego aqui é bárbaro, em todos os níveis” (BOGACT16). Outro diretor respondeu que é fácil encontrar professores “porque há muita demanda por esses empregos” (BOGACT3), embora, em determinadas áreas, como inglês ou matemática, seja mais fácil os professores encontrarem postos de trabalho. Para contextualizar essas declarações, lembremos que, em 2015, 300 mil professores candidataram-se a 24.250 postos na Colômbia (OSORIO, 2015).

Levando em conta a jornada mais longa, a remuneração menor e falta de segurança no emprego, não é de estranhar que muitos professores que iniciam suas carreiras em CECs se mudem para empregos em EPTs conforme eles surgem (BONILLA, 2011). Aqueles que ficam nas CECs ou não conseguem encontrar emprego em outro lugar ou estão comprometidos com a missão/modelo das escolas CEC. Como se descobriu,

[...] a opinião forte e majoritariamente negativa sobre as más condições de emprego é combinada com uma certa avaliação positiva das CECs quanto a aspectos como planejamento pedagógico e oportunidades de formação. Em muitos casos, especialmente em

escolas religiosas, os professores percebiam-se profundamente ligados ao ethos da CEC. (TERMES et al., 2015, p. 27)

Curiosamente, os diretores de CECs consideram que a contratação de tais professores leva a um uso mais eficiente dos recursos. Em outras palavras, apesar da remuneração comparativamente mais baixa para os professores, os diretores de CECs se beneficiam porque esses mesmos professores tendem a fazer mais (e às vezes são mais comprometidos) por um preço menor. Nas palavras de um diretor de CEC:

Os professores aqui têm essa característica de fazerem mais do que o que é pedido, de terem um maior comprometimento com o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, vejo que há uma forma mais eficiente de gestão de recursos, há um comprometimento maior dos professores, há uma melhor organização do ambiente escolar, e há um sentido maior de tratamento humano para com os alunos. (BOGACT11)

Como a próxima seção explica, as CECs tentam maximizar seus recursos de outras formas, para além dos salários dos professores.

PROVISÃO E UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

Entre 1999 e 2003, foram construídas 25 CECs pela Secretaria de Educação de Bogotá especificamente para esse programa, em áreas marginalizadas que não tinham capacidade suficiente para atender a população estudantil. As escolas foram projetadas para acomodar de 800 a 1.200 alunos em 24 salas de aula com “infraestrutura de alta qualidade” (VILLA; DUARTE, 2005, p. 114). As CECs são, assim, propositadamente bem-dotadas de recursos: cada uma delas conta com uma sala de recreação, um laboratório de ciências, duas salas de arte, três salas de tecnologia, uma biblioteca e espaços multiuso, todos “totalmente equipados” (VILLA; DUARTE, 2005, p. 114). O custo médio de construção de cada escola foi de 2,5 milhões de dólares, incluindo a compra do terreno, a construção e a aquisição de mobiliário escolar e equipamentos (VILLA; DUARTE, 2005). De acordo com Villa e Duarte (2005), para além do fato de que a qualidade do edifício e as instalações dessas escolas deveriam ser uma fonte de orgulho para as crianças e para a comunidade e de que as escolas deveriam elevar as expectativas sobre a experiência de aprendizagem, tais escolas também deveriam ser centros de desenvolvimento social para suas comunidades.

As CECs também recebem um montante fixo de financiamento por aluno a cada ano e, embora esse montante tenha mudado ao longo do tempo, ele tem sido fonte de muita frustração por parte dos líderes de CECs. No início do programa, as CECs recebiam uma média de 545 dólares por aluno por ano, valor que aumentou para 945 dólares até

2014 devido à inflação (TERMES et al., 2015). O montante inicial baseava-se numa cesta de serviços de educação considerados necessários e que implicavam custos de pessoal (incluindo salários e benefícios), materiais educativos, manutenção de infraestrutura, administração escolar, serviços de segurança, instalações de higiene e um lanche diário (VILLA; DUARTE, 2005). Para as escolas públicas, os pesquisadores informaram vários números de custo por aluno. No início do programa, esses números variaram de cerca de 430 dólares (um milhão de pesos colombianos por ano) (BARRERA-OSORIO, 2006) até cerca de 599 dólares (1.259.490 pesos colombianos) (IREGUI; MELO; RAMOS, 2006).⁷ Até 2013, as estimativas de financiamento por aluno em escolas públicas aumentaram para aproximadamente 1.720 dólares (3.181.060 pesos), tendo o grande aumento aqui também se devido às altas taxas de inflação (PÉREZ, 2015).⁸

No entanto, é preciso ter cautela ao interpretar os números acima, particularmente quando se trata de estimativas de custos por estudante em escolas públicas, pois nem sempre fica claro quais são as despesas incluídas nos cálculos dos pesquisadores. Além disso, as EPTs e as CECs têm jornadas diárias diferentes (5 horas *versus* 8,5 horas), o que dificulta as comparações. Ademais, a Secretaria de Educação de Bogotá tem tanto custos específicos (por exemplo, transporte) quanto custos do sistema como um todo que não são contabilizados para as CECs. Nas palavras de um entrevistado que implementou o programa de CECs em Bogotá e depois em todo o país:

Aqui, [na Secretaria de Educação de Bogotá], ninguém sabe o custo de um aluno no sistema oficial. Um dia, eles vêm com um número e, no dia seguinte, eles dizem: “Não, é a metade.” E, no dia seguinte, eles vêm com outro número. Ninguém conseguiu saber quanto ele custa. (NATACT6)

Portanto, assim como comumente acontece nos Estados Unidos (BAKER; LIBBY; WILEY, 2012), há uma falta de clareza na Colômbia quando se trata de identificar e comparar os custos entre as escolas *charter* e as EPTs. Considerando o que se disse acima – e o fato de tais temas estarem fora do escopo do presente estudo –, simplesmente não é possível fazer declarações definitivas nem quanto ao financiamento por aluno nas CECs e nas EPTs, nem quanto à eficiência relativa de utilização desses recursos.

No entanto, no que talvez seja a análise financeira mais útil até agora, a Secretaria de Educação de Bogotá (BOGOTÁ, 2013) estimou diferenças no modo como os recursos são gastos, usando como ponto de comparação uma iniciativa “40*40” recente implementada em parte das escolas públicas de Bogotá, onde os alunos ficam na sala de aula 40 horas por semana, com uma proporção de 40 alunos por professor. Ao

7

A conversão para o valor de Iregui, Melo e Ramos (2006) assumiu uma taxa de câmbio de USD\$ 1 = \$ 2.100 pesos colombianos, com base em *Trading Economics* (2016). Barrera-Osorio (2006) inclui valores de financiamento tanto em dólares americanos quanto em pesos colombianos.

8

Assumindo uma taxa de câmbio de 1 dólar americano = 1.850 pesos colombianos em 2013 (TRADING ECONOMICS, 2016).

comparar seis tipos de custos (recursos humanos, manutenção, materiais didáticos, administração, transporte e apoio nutricional), a análise constatou que as escolas “públicas 40*40” custam 2.091 dólares por aluno anualmente, em comparação com 1.071 dólares nas CECs. O que é interessante aqui, porém, é como os recursos são alocados: 55% da diferença advém de as escolas “públicas 40*40” gastarem mais em recursos humanos, ou seja, em salários de professores, uma constatação que está de acordo com o perfil dos professores de CECs apresentado acima (isto é, já que os professores de CECs tendem a ter menos anos de experiência e/ou a ser colocados em categorias de salário abaixo de sua classificação). Outras áreas observadas são o transporte (7,7% da diferença, uma vez que as CECs não recebem financiamento do governo para ele), recursos de aprendizagem (com essas escolas públicas gastando 21,43% mais), e apoio nutricional (uma despesa que responde por 13% da diferença).

A NECESSIDADE DE ANGARIAR RECURSOS ADICIONAIS

Na interpretação dos números apresentados acima, não podemos dizer que as CECs fornecem menos recursos para seus alunos; em vez disso, esses números simplesmente mostram como o financiamento fornecido pelo governo é investido. A esse quadro, deve-se adicionar os vários outros recursos que as CECs angariam e as maneiras como elas conseguem fazê-lo. Com certeza, os diretores e líderes de CECs dedicam tempo e energia significativos para adquirir recursos adicionais, pois acreditam que o montante que recebem por aluno é insuficiente para cobrir os seus custos. Por um lado, essa afirmação se deve ao fato de que o custo de certos insumos aumentou mais rapidamente do que a taxa de financiamento por aluno. O exemplo-chave aqui é o salário dos professores, cuja escala legal de remuneração se elevou mais rapidamente do que a inflação (sendo que a inflação determina a taxa de ajuste do financiamento das CECs) (TERMES et al., 2015). Por outro lado, as CECs consideraram necessária a aquisição de recursos adicionais porque não estão dispostas a comprometer os serviços que reputam essenciais, exemplos dos quais são discutidos mais adiante no artigo. Assim, embora a Secretaria de Educação de Bogotá afirme que “a cesta de serviços educacionais estabelecida era suficiente para ter uma escola como eles imaginavam” (NATACT6), especialmente se bem gerida, as CECs, por sua vez, declaram: “nós perdemos dinheiro por causa da maneira como queremos fazer educação” (BOGACT1).

Curiosamente, sentimentos de injustiça estiveram presentes tanto nos diretores das CECs quanto nos de EPTs. Enquanto os primeiros se mostraram frustrados com o que eles perceberam (e vivenciaram) como um financiamento inadequado, estes últimos estavam frustrados com o fato de as CECs terem sido dotadas de instalações novas e bem equipadas, o que, assim, conferia às CECs uma vantagem que estava

fora do alcance dos diretores das EPTs. Em ambos os lados, os sentimentos de que o outro se beneficia da provisão injusta de recursos são estimulados por um contexto em que os custos das EPTs por aluno são desconhecidos.

RECURSOS ADICIONAIS DAS CECs

Conforme observado anteriormente, as CECs eram novas em folha na época de sua abertura e estavam repletas de equipamentos modernos. A esses investimentos iniciais, os diretores de CECs e as CMOs que as supervisionam adicionaram uma série de outros recursos. O Quadro 1 resume os vários tipos de recursos – juntamente com exemplos de cada um – que foram identificados neste estudo. Como pode ser visto, as CECs oferecem doações aos alunos e famílias na forma de uniformes e assistência alimentar, bem como refeições adicionais (além daquela exigida pelos contratos de CECs) aos alunos durante o período escolar.

Outros recursos dizem respeito à saúde dos alunos e aos serviços médicos suplementares. Mais especificamente, estes incluem psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, exames odontológicos e exames oftalmológicos. Um diretor de CEC fala sobre esse ponto, incluindo comentários sobre o que as EPTs oferecem:

Então, aqui há [várias] linhas de trabalho. [...] A primeira, dando-lhes alimentação adequada; a segunda, oferecendo serviços médicos e odontológicos complementares aos [serviços] que eles já têm; então, temos um consultório odontológico, um seguro-saúde, um enfermeiro, que é muito difícil de encontrar hoje em escolas públicas, temos um assistente social e um psicólogo. As escolas públicas normalmente têm assistentes sociais ou psicólogos, que às vezes atuam como orientadores. (BOGACT1)

Assim, como observado, as EPTs oferecem alguns dos mesmos serviços suplementares que as CECs, como psicólogos e assistentes sociais. A diferença, no entanto, é a proporção de alunos por especialista, como explicou o diretor do escritório local da Secretaria de Educação de Bogotá:

As escolas públicas também têm um sociólogo ou um orientador. O que acontece é que não temos esses cargos nos mesmos números que eles têm, temos um orientador para cada 600 alunos. Eles têm um orientador para cada 350 ou 400; mas, na Secretaria de Educação, temos sociólogos contratados. (BOGACT18)

Além disso, algumas CECs têm “supersalas” para alunos com dificuldades de aprendizagem, e oferecem várias atividades para os alunos

e suas famílias nas tardes e nos fins de semana. Na citação abaixo, um diretor de uma CEC descreve esses vários recursos:

Muitos pais sabem do apoio que oferecemos para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Então, temos uma supersala, temos clubes para manter as crianças ocupadas o tempo todo com coisas que as ajudam. Agora mesmo, você está ouvindo a banda, temos muitos clubes, e nosso desejo de ocupar o tempo livre das crianças, para que eles não fiquem na rua, o que não seria seguro. (BOGACT3)

Programas pós-escola e atividades de fim de semana giram em torno de temas como o bom uso do tempo livre, prática de matemática e inglês, leitura e uso de tecnologia. Algumas CECs também trabalham com líderes comunitários para implementar programas na comunidade, como a limpeza de lixo. Em outras CECs, os diretores e professores fazem questão de entrar em contato com os pais nas tardes e nos fins de semana, particularmente nos casos em que os alunos estão enfrentando dificuldades. No entanto, além da estratégia tradicional de visitas domiciliares, verificou-se que as CECs também se concentraram em trabalhar com pais e alunos em conjunto, por exemplo, em torno do apoio à leitura e escrita, como um diretor de CEC informou:

Fazemos muitos workshops para os pais. [...] Chegamos à conclusão de que devemos impactar os pais, mudar os pais, e temos vários projetos. Por exemplo, outro [projeto] que eu posso mencionar, além das oficinas dos pais, temos um plano de leitura e escrita, do qual os pais fazem parte. Assim, todas as semanas, os pais vêm pegar alguns livros para ler em casa em família ou vamos a uma biblioteca perto daqui, vamos aos sábados com crianças e pais para ler lá. O que queremos é fomentar uma cultura. (BOGACT3)

Para implementar esses programas, as CECs às vezes dependem de professores que trabalhem horas extras. Ao mesmo tempo, porém, as CECs oferecem recursos adicionais aos professores, por exemplo, sob a forma de subsídios alimentares na escola e empréstimos sem juros para fazer estudos de pós-graduação. No entanto, embora a mão de obra voluntária de professores seja uma via chave para permitir o fornecimento de recursos adicionais aos alunos e suas famílias, é apenas uma estratégia entre muitas, como se discutirá na próxima seção.

QUADRO 1**RECURSOS NÃO PEDAGÓGICOS OFERECIDOS POR ESCOLAS DE CONCESSÃO EM BOGOTÁ**

Nº	RECURSOS	EXEMPLO
1	Doações	Assistência quanto a uniformes escolares, uniformes das equipes de esporte, doação de alimentos às famílias carentes
2	Nutrição do aluno	Segunda refeição/lanche na escola
3	Envolvimento dos pais	Visitas domiciliares,* oficinas com pais sobre leitura e escrita, incluindo visitas à biblioteca local para pegar livros emprestados
4	Saúde do aluno	Enfermeiro,* assistente social,* psicólogo**
5	Serviços médicos suplementares	Checkup odontológico, oftalmologista, apoio para prótese
6	Serviços de necessidades especiais	“Supersala” para alunos com deficiência
7	Clubes extracurriculares	Orientação sobre tempo livre, banda musical, orquestra, clube de dança
8	Atividades no fim de semana	Trabalho com estudantes com matemática, inglês, tecnologia e lições de leitura e escrita às sextas e sábados
9	Serviços religiosos	Formação em valores, roupas de primeira comunhão, envolvimento da igreja ou paróquia local na escola
10	Transporte	Ônibus para excursões***
11	Apoio pós-secundário	Bolsas de estudo para estudantes (por exemplo, através de conexões com ex-alunos)
12	Apoio ao professor	Subsídio alimentar na escola, desenvolvimento profissional, empréstimos sem juros para professores para estudos de especialização/pós-graduação

Fonte: Elaboração dos autores.

Observações: *As EPTs também podem oferecer ou se envolver nessa atividade. **Nas EPTs, normalmente há um assistente social ou um psicólogo com o título de orientador. ***A Secretaria de Educação de Bogotá fornece transporte para as EPTs para excursões, mas não para as CECs, e o financiamento das CECs não considera os custos de transporte.

ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO DE RECURSOS

Pelo presente estudo, verificou-se que as CECs dependem de cinco estratégias para adquirir recursos adicionais, além da infraestrutura inicial e materiais didáticos fornecidos pelo governo. A primeira é a priorização do orçamento, ou seja, as CECs e as CMOs que as supervisionam enfatizam mais determinados insumos do que outros. Conforme o supervisor do programa das CECs da Secretaria de Educação de Bogotá comentou: “[aquela CMO] gasta muito com essa aula especializada que eles têm para reforço junto aos alunos, a qual tem alguns elementos pedagógicos que podem ser mais caros, porque eles exigem mais pessoal” (NATACT6). Um diretor de uma CEC também abordou a questão das prioridades orçamentárias no que diz respeito às atividades após a escola: “Sim, há uma banda, a CEC a paga com seu próprio dinheiro. Isso é parte desse déficit [no financiamento] que se tem. Em outras palavras, programas, atividades extracurriculares após a escola, como existe uma banda na escola, ou você pode fazer um clube de dança à tarde, essas coisas fazem parte da concessão” (BOGACT5). Assim, as CECs não só alocam de forma diferente o financiamento que recebem, mas também, como a declaração anterior indica, estão comprometidas com serviços que não podem ser cobertos apenas pelo financiamento por aluno.

Complementando o financiamento do governo, há doações. Essas doações vêm de várias fontes, incluindo a CMO-mãe (que pode fornecer ônibus para excursões), a associação de pais e mestres da CMO-mãe (que pode prover financiamento para a escola e uniformes da equipe de esportes) e de fundações (que podem providenciar, por exemplo, doações de roupas ou máquinas usadas para o ensino profissionalizante). Quanto às doações de fundações, uma CEC explicou:

Nós não chegamos e dizemos “precisamos de 100 milhões de pesos para isto”, não nunca. [...] Eu, por exemplo, saí para procurar fundações e disse-lhes, “Queremos adquirir algumas máquinas [para a educação técnica profissionalizante]. Você não gostaria de oferecer algumas máquinas?” Se eu perguntar à CEC se é possível, a CEC me dirá que sim, mas eu queria envolver fundações e buscar caminhos que não os da escola, para que a ajuda fosse mais rápida e de maior qualidade. Esse é o tipo de ajuda que estou explicando. (BOGACT16)

Curiosamente, então, mesmo quando os diretores de CECs podem usar o orçamento da escola para certos materiais, às vezes, eles preferem procurar maneiras de envolver fundações privadas, porque consideram que elas conseguem fornecer assistência rápida e de alta qualidade. Notadamente, essa estratégia também ajuda a maximizar o orçamento que a escola tem.

A terceira estratégia identificada é o uso de voluntários, incluindo estudantes universitários, pais e professores. Por um lado, os professores ajudam a implementar atividades extracurriculares após a escola e os pais trabalham voluntariamente na escola com várias tarefas; por outro lado, as CECs também estabelecem programas com universidades locais para estudantes voluntários, como um diretor de CEC descreveu: “Temos acordos com universidades [...] os alunos das universidades vêm aqui à escola aos sábados, estudantes de graduação, para revisar os programas de letramento com as crianças” (BOGACT10). Em outro caso, os estudantes universitários trabalham com crianças em um clube de dança em uma CEC, e esses estudantes universitários podem receber crédito pelas horas de serviço social que eles são obrigados a prestar para obterem o diploma. Para além dos voluntários, entretanto, também foram estabelecidas parcerias maiores com universidades e outras organizações.

Na verdade, as parcerias são a quarta estratégia, sendo que cada parceria é facilitada pelas lideranças das CECs, assim como Scott e Holmes (2002) observaram em relação às escolas *charter* na Califórnia. Por exemplo, as CECs em Bogotá estabeleceram parcerias com organizações religiosas (como é o caso da paróquia local) para adquirir

roupas usadas e sapatos para os alunos (por exemplo, para a primeira comunhão) e com o Sistema Nacional de Orquestras Infantojuvenis da Colômbia. Um diretor de CEC explicou em detalhes essa última relação:

De fato, um dos nossos elos mais fortes é com a Batuta, que é uma instituição que trabalha com música para crianças e jovens, é o Sistema Nacional de Orquestras Infantojuvenis da Colômbia. A Batuta trabalha nesta escola com todas as crianças do bairro, não apenas com as crianças [desta CEC] [...] Há trompas, flautas, violoncelos, trombetas, há uma orquestra, há grupos, há 250 crianças. Cem são daqui [desta CEC], mas as outras são de outras escolas. Qual é a vantagem que a Batuta tem aqui? O que a Batuta consegue estando aqui? Nós lhes damos um espaço, com o qual ajudamos, nós fazemos propaganda deles no nosso site, damos-lhes o almoço, facilitamos os processos [para essas coisas].

Tais estratégias de parceria podem reforçar notavelmente a imagem ou reputação positiva de que as CECs desfrutam, por exemplo, como resultado da relação com a orquestra, que está sendo exibida na página da CEC.

A última via para a aquisição de recursos são as redes de ex-alunos. Essa estratégia tem sido mais relevante em relação às bolsas universitárias. Aqui, os diretores procuram ex-alunos que agora trabalham em várias universidades, e pedem para facilitar a organização de bolsas de estudo para os estudantes de suas CECs. Assim, muitas das vias para a aquisição de recursos se sobrepõem. Por exemplo, quando se trata de bolsas de estudos, as estratégias de doações, parcerias e redes se cruzam. A seguir, esse assunto será discutido em maiores detalhes.

DISCUSSÃO

Este artigo procurou lançar luz sobre abordagens para a gestão de professores e aquisição de recursos em escolas *charter*, concentrando-se no caso das CECs de Bogotá, na Colômbia. Em relação à gestão de professores, por exemplo, verificou-se que, sob muitos aspectos, os professores das CECs desfrutam de um ambiente de trabalho positivo, já que tomam mais parte no planejamento em grupo com outros professores, participam mais frequentemente do desenvolvimento profissional e se envolvem mais regularmente com seus diretores para a observação do ensino, *feedback* e discussão de objetivos e resolução de problemas. Em parte, esses resultados ecoam pesquisas anteriores. Ou seja, enquanto Ni (2012) concluiu que as escolas *charter* tinham um ambiente de trabalho de maior apoio, outros estudiosos relataram que os professores das escolas *charter* nos Estados Unidos têm menos oportunidades de

desenvolvimento profissional (WEI; PATEL; YOUNG, 2014). No entanto, uma vez que esse achado é inconsistente entre os estudos, ele representa uma área que requer mais investigação. Estudos futuros devem não apenas comparar o desenvolvimento profissional em escolas *charter* e não *charter*, mas também distinguir entre os tipos de gestão de escolas *charter*, uma vez que é provável que existam diferenças nas oportunidades de desenvolvimento profissional e nas exigências entre as escolas *charter* independentes e aquelas geridas pelas CMOs, por exemplo. Curiosamente, e em contraste com pesquisas anteriores (por exemplo, MALLOY; WOHLSTETTER, 2003; NI, 2012; WEI; PATEL; YOUNG, 2014), os professores do presente estudo não relataram ter maior autonomia em sala de aula. Essa constatação deve-se ao fato de a abordagem pedagógica à qual os professores devem aderir ser definida pela CMO que supervisiona os professores. Em última análise, por meio dessa abordagem de apoio, colegiada e orientada, as CECs esperam que seus professores ofereçam valor agregado aos alunos.

As CECs usam sua autonomia de outras maneiras também. Por exemplo, contratam professores não-sindicalizados, contratam-nos por períodos de um ano ou menos (com a implicação de que muitos professores não são remunerados durante as férias de verão ou inverno), impõem requisitos de contratação mais rigorosos (além do que é exigido para trabalhar em escolas públicas), e oferecem salários significativamente mais baixos, em média, apesar de os professores trabalharem mais de 12 horas a mais por semana do que seus pares na escola pública. Mais uma vez, esses achados se alinham com e diferem de pesquisas anteriores. O nível de formação superior dos professores de CECs em Bogotá reflete a constatação de que as CMOs de elite nos Estados Unidos contratam professores de universidades mais competitivas (BREWER; AHN, 2010; CANNATA, 2008). No entanto, enquanto outros estudiosos indicaram que a demanda por professores altamente qualificados em escolas *charter* norte-americanas supera a oferta (FARRELL et al., 2014), na Colômbia, as CMOs se beneficiam de um excesso de oferta de professores devido à insuficiência de postos de ensino no país. A jornada de trabalho mais longa, a menor remuneração dos professores e a ausência de segurança no trabalho em CECs em Bogotá são outras semelhanças com pesquisas anteriores (BREWER; AHN, 2010; CANNATA, 2008; HARRIS, 2006; PODGURSKY; BALLOU, 2001), e, conforme estudos anteriores descobriram, por causa dessas características de gestão de professores pelas escolas *charter*, há maior rotatividade de professores (BREWER; AHN, 2010; CANNATA, 2008; CLARK, 2001; DEARMOND et al., 2012; MALLOY; WOHLSTETTER, 2003). A exceção aqui, como em outros lugares, são os casos em que os professores de CECs preferem trabalhar em uma escola com cuja missão se identificam (uma preferência que é mais comum entre professores de CECs que trabalham em escolas dirigidas

por ordens religiosas) (CANNATA; PEÑALOZA, 2012; DEARMOND et al., 2012; NELSON; MIRON, 2004).

Evidentemente, a questão dos salários dos professores se destaca como um aspecto da gestão de professores que necessita de mais atenção. Por um lado, porque os resultados aqui indicam que as CECs desconsideram as regras da escala de remuneração dos professores – baseadas nas qualificações dos professores e anos de experiência –, atribuindo aos professores contratados categorias de remuneração mais baixas. De fato, como se descobriu, os representantes da Secretaria de Educação de Bogotá estão cientes dessa prática, mas eles parecem não ter buscado ações corretivas, o que levanta questões sobre o porquê disso. Uma explicação pode ser que o governo não tenha sido capaz de substituir as CMOs por uma gestão alternativa porque há muito poucas organizações qualificadas com interesse em administrar escolas *charter* em áreas marginalizadas da cidade. Qualquer que seja a razão, o cumprimento pela escola *charter* dos regulamentos de contratação em vigor em Bogotá é algo que precisa de mais investigação; essa questão também se destaca como uma que não tem sido foco de muita pesquisa sobre as escolas *charter* em geral.

Por outro lado, os salários dos professores merecem maior atenção em relação à aquisição e uso mais gerais de recursos. Embora os números de financiamento por aluno de CECs e de EPTs não possam ser contrastados pelas razões explicadas no artigo, a comparação mais próxima disponível mostra que as CECs recebem menos financiamento do governo por aluno do que o montante que o governo gasta por aluno em sua recente iniciativa de oferecer educação de alta qualidade em escolas públicas (ou seja, a iniciativa 40*40). De fato, enquanto as escolas 40*40 custam o dobro (2.091 dólares por aluno anualmente contra 1.071 dólares), mais da metade da diferença (55%) deve-se ao fato de que as CECs optam por pagar menos aos professores; os outros 42 por cento da diferença devem-se às diferenças nos gastos com transporte (7,7%), apoio nutricional (13%) e recursos didáticos (21,43%). Não por acaso, num contexto de excedentes de trabalhadores e de contratos não sindicalizados, os professores sofrem com salários mais baixos, uma constatação que encontra ressonância em estudos anteriores sobre escolas *charter* (ARSEN; NI, 2012; HUERTA; D'ENTREMONT, 2010). Além disso, num contexto em que o financiamento é considerado insuficiente, as CECs estão dispostas a adotar uma série de estratégias para complementar os recursos escolares, mas não para complementar a remuneração dos professores.

Embora não possamos falar da eficiência com a qual as CECs usam seus recursos, a necessidade percebida de complementar a provisão de recursos do governo foi compreensivelmente forte, conforme Huerta e d'Entremont (2010) sugeriram que seria para líderes de escolas

charter (os quais eles afirmam que seriam motivados pela diferença entre o financiamento que recebem e os níveis de recursos que julgam necessários). No presente estudo, verificou-se que são empregadas cinco estratégias para angariar uma ampla gama de recursos: priorização orçamentária, doações, voluntários, parcerias e redes de ex-alunos. A essa lista, poderíamos ter adicionado “liderança proativa da escola” como uma outra estratégia, conforme Scott e Holmes (2002) fizeram; entretanto, como essa estratégia é necessária para a ativação das outras estratégias apresentadas aqui, não a listamos separadamente. Curiosamente, embora as CECs e escolas *charter* em outros lugares consigam voluntários e doações, por meio de pais e parcerias com fundações e através da sua relação com as CMOs que as supervisionam, duas diferenças se destacam (HUERTA; D’ENTREMONT, 2010; SCOTT; HOLMES, 2002). A primeira é a dependência de pedidos de subvenções e angariação de fundos. Essa estratégia pode não ter sido empregada pelas CECs por duas razões: a) porque o governo forneceu escolas novas e bem equipadas para o programa das CECs, eliminando, assim, a necessidade de angariar fundos ou solicitar subvenções para despesas tais como instalações, materiais de ensino e mobiliário – despesas que as escolas *charter* norte-americanas frequentemente têm de cobrir sozinhas (HUERTA; D’ENTREMONT, 2010); e b) porque as CECs conseguiram adquirir os recursos que buscavam por outras vias.

A outra estratégia de diferença é “administrar a participação na diretoria”, que é usada por escolas *charter* norte-americanas, a fim de se beneficiar das “conexões, conhecimentos ou recursos que essas pessoas poderiam trazer para a escola” (SCOTT; HOLMES, 2002, p. 112). Em contraste, em Bogotá, essa estratégia não foi necessária por causa da forma como o programa das CECs foi inicialmente projetado pelo governo, que decidiu que só permitiria que as escolas *charter* fossem administradas por entidades privadas (por exemplo, escolas privadas, fundações religiosas ou organizações de benefícios para as famílias com um histórico de envolvimento em serviços educacionais. A implicação é que as CMOs de Bogotá não eram atores novos no setor de educação; ou seja, já estavam bem conectadas e tinham boa reputação. Portanto, pode-se argumentar que as CECs de Bogotá estavam em melhor posição para começar do que muitas escolas *charter* nos Estados Unidos, que devem adquirir suas próprias instalações, materiais de ensino e mobiliário (HUERTA; D’ENTREMONT, 2010) e que devem investir tempo e energia desde o início para fazer *networking* e estabelecer conexões (SCOTT; HOLMES, 2002).

CONCLUSÃO

Em última análise, apoiar as CECs é uma questão de prioridades das políticas, particularmente porque não há evidências de que as CECs

produzam melhores resultados em exames padronizados em comparação com EPTs quando a duração do dia letivo e o nível socioeconômico do estudante são levados em conta (TERMES et al., 2015). Como as CECs estão bem equipadas e como elas conseguem adquirir e fornecer uma gama de recursos e serviços suplementares, elas são ilhas de excelência nas quais os estudantes se beneficiam e os professores sofrem – pelo menos em termos de salário, segurança no emprego e poder de barganha, e não em termos de recursos didáticos e de um ambiente de trabalho colegiado. Além disso, com base nas estimativas de financiamento disponíveis, pode ser que as CECs sejam menos dispendiosas para o governo numa base por aluno do que as EPTs típicas. No entanto, é preciso lembrar que o custo assumido pelo governo apenas reflete parte do custo total. Conforme mostrado neste estudo, complementando o financiamento do governo, há várias formas de recursos adicionais, tais como serviços suplementares de saúde e médicos, clubes pós-escola, atividades de fim de semana, bolsas universitárias, e apoio ao professor (por exemplo, empréstimos sem juros para estudos de pós-graduação), entre outros. Assim, embora não possamos afirmar isso categoricamente, pode ser que o valor total dos serviços das CECs seja maior do que o custo das EPTs para o governo. Para ter certeza, mais pesquisas são necessárias nessa área.

O que o presente estudo indica é que o programa de CECs funciona como uma forma de o governo oferecer uma experiência educacional com bons recursos para alguns alunos sem ter que arcar com muitos dos custos. As CECs preenchem essa lacuna por uma série de vias, incluindo as redes e o capital social de suas CMOs, seus diretores, seus ex-alunos, e os pais de seus alunos. Sobre este último ponto, vale ressaltar que as CECs, assim como outras escolas *charter* (HUERTA; D'ENTREMONT, 2010), admitem alunos relativamente mais abastados e menos alunos altamente necessitados (EDWARDS; DEMATTEHWS; HARTLEY; 2017; TERMES et al., 2015), o que implica que os alunos das CECs se beneficiam mais da composição do corpo estudantil e da capacidade e disposição dos pais de seus pares para trabalhar voluntariamente na escola em diferentes projetos. Ao mesmo tempo, então, esses pais são removidos das EPTs, agravando os efeitos do fato de as EPTs terem infraestrutura mais antiga, autoestima mais baixa, menos recursos, mais alunos, menos tempo para o diretor ampliar os serviços da escola, jornada escolar diária mais curta, redes diferentes e uma menor quantidade de despesas discricionárias no nível da escola (EDWARDS, 2014; TERMES et al., 2015).

Ao discutir a gestão de professores e a aquisição de recursos nas CECs em Bogotá, nosso objetivo foi lançar luz sobre aspectos do debate da escola *charter* que, sem dúvida, recebem menos atenção. Como demonstrado, as CECs são muito dedicadas quando se trata de seu

compromisso de proporcionar uma experiência educacional de qualidade para seus alunos. Ao disponibilizar essa experiência, tanto o governo quanto as CECs dedicam sua energia e recursos de formas que envolvem trocas em que se perde e se ganha, com implicações significativas para os envolvidos, incluindo professores e estudantes, tanto nas CECs quanto nas EPTs. Como sempre, as trocas envolvem custos e benefícios. Nosso ponto aqui é que, no futuro, ao abordarmos os custos e benefícios das escolas *charter*, precisaremos perguntar: custos em que sentido? Benefícios para quem? E à custa de quem? Nossa esperança é que o presente artigo contribua para a compreensão dessas questões em relação ao caso das CECs em Bogotá.

REFERÊNCIAS

- ARSEN, D.; NI, Y. Is administration leaner in charter schools? Resource allocation in charter and traditional public schools. *Education Policy Analysis Archives*, v. 20, n. 31, p. 1-24, 2012.
- BAKER, B. D.; LIBBY, K.; WILEY, K. *Spending by the major charter management organizations: Comparing charter school and local public district financial resources in New York, Ohio, and Texas*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2012.
- BARGHAUS, K.; BOE, E. From policy to practice: Implementation of the legislative objectives of charter schools. *American Journal of Education*, v. 118, n. 1, p. 57-86, 2011.
- BARRERA-OSORIO, F. *The impact of private provision of public education: Empirical evidence from Bogotá's concession schools*. World Bank Policy Research Working Paper 4121. Washington, DC: World Bank, 2006.
- BOGOTÁ. Secretaría de Educación. Bogotá D. C.: caracterización sector educativo, Año 2012. Bogotá: Oficina Asesora de Planeación, 2013.
- BONILLA, J. *Contracting out public schools for academic achievement: Evidence from Colombia*. USP/Departamento de Economía, 2011.
- BREWER, D. J.; AHN, J. What do we know about teachers in charter schools? In: BETTS, J. R.; HILL, P. T. (Ed.). *Taking measure of charter schools: Better assessments, better policymaking, better schools*. New York: Rowman and Littlefield, 2010. p. 129-152.
- CANNATA, M. *Teacher qualifications and work environments across school types*. Arizona State University, Education Policy Research Unit, 2008.
- CANNATA, M.; PEÑALOZA, R. Who are charter school teachers? Comparing teacher characteristics, job choices, and job preferences. *Education Policy Analysis Archives*, v. 20, n. 29, p. 1-25, 2012. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1021>>. Acesso em: 28 maio 2015.
- CASTRO, J.; PÉREZ, A.; ALVAREZ, A. *Historial institucional: Secretaría de Educación Distrital*. Bogotá: Corporación Internacional para El Desarrollo Educativo, 2012.
- CHAKRABARTI, R.; PETERSON, P. E. Perspectives in public-private partnerships in education. In: CHAKRABARTI, R.; PETERSON, P. E. (Ed.). *Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA: MIT, 2009.
- CHUBB, J. E.; MOE, T. M. *Politics, markets and Americas schools*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1990.
- CLARK, R. J. Past and future trends affecting K-12 employment relations: a management perspective. *Journal of Law & Education*, v. 30, n. 2, p. 227-245, 2001.
- COLOMBIA. Banco de la República. *Salario mínimo legal en Colombia*. Colombia, s. d. Disponível em: <<http://www.banrep.gov.co/es/indice-salarios>>. Acesso em: 17 maio 2017.

- COLOMBIA. Ministerio de Educación. Concurso docente, 2016. Disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-233970.html>>. Acesso em: 17 maio 2017.
- DEARMOND, M.; GROSS, B.; BOWEN, M.; DEMERITT, A.; LAKE, R. *Managing talent for school coherence: Learning from charter management organizations*. Bethel, WA: Center on Reinventing Public Education, 2012.
- EDWARDS JR., D. B. *Public-private partnerships in Colombian educational governance: The case of Bogotá's Concession Schools*. Amsterdam: University of Amsterdam, 2014.
- EDWARDS JR., D. B.; DEMATTHEWS, D.; HARTLEY, H. Public-private partnerships, accountability, and competition: Theory versus reality in the charter schools of Bogotá, Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, v. 25, n. 10, p. 1-32, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2556>>. Acesso em: 17 maio 2017.
- EDWARDS JR., D. B.; HALL, S. Neglected issues: How charter schools manage teachers and acquire resources. *Teachers College Record*, forthcoming.
- FARRELL C.; NAYFACK, M.B.; SMITH, J.; WOHLSTETTER, P. One size does not fit all: Understanding the variation in charter management scale-up. *Journal of Education Change*, v. 15, n. 1, p. 77-97, 2014.
- FARRELL, C.; WOHLSTETTER, P.; SMITH, J. Charter management organizations: An emerging approach to scaling up what works. *Educational Policy*, v. 26, n. 4, p. 499-532, 2012.
- GARCIA, M.; TORRES, C.; ZULUAGA, D. Calidad y costos en la educación en Colombia, mirada a colegios públicos, privados y en concesión. *Isocuanta: Resultados de investigación formativa*, v. 4, n. 2, p. 37-44, 2014.
- HARRIS, D. C. Lowering the bar or moving the target: A wage decomposition of Michigan's charter and traditional public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, v. 42, p. 424-460, 2006.
- HUERTA, L.; D'ENTREMONT, C. Charter school finance: Seeking institutional legitimacy in a marketplace of resources. In: LUBIENSKI, C.; WEITZEL, P. (Ed.). *The charter school experiment: Expectations, evidence and implications*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010. p. 121-146.
- IREGUI, A.; MELO, L.; RAMOS, J. *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Banco de la República, 2006.
- JEYNES, W. H. A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter, and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, v. 87, v. 3, p. 305-335, 2012.
- KRAWCZYK, N.; VEIRA, V. *A reforma educacional na América Latina*. Uma perspectiva histórico-sociológica (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1980). São Paulo: Xamã, 2008.
- LAROCQUE, N. *Public-private partnerships in basic education: An international review*. Council for British Teachers, 2008. Disponível em: <http://www.azimprenjifoundation.org/pdf/ppp_report.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- MALLOY, C. L.; WOHLSTETTER, P. Working conditions in charter schools: What's the appeal for teachers? *Education and Urban Society*, v. 35, n. 2, p. 219-241, 2003.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS – NAEP. Glossary, Washington, DC: NAEP, 2008. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/glossary.asp#<#>>>. Acesso em: 17 maio 2017.
- NELSON, C.; MIRON, G. Professional opportunities for teachers: A view from inside charter schools. In: BULKLEY, K.; WOHLSTETTER, P. (Ed.). *Taking account of charter schools: What's happened and what's next*. New York, NY: Teachers College Press, 2004. p. 32-49.
- NI, Y. Teacher working conditions in charter schools and traditional public schools: A comparative study. *Teachers College Record*, v. 114, n. 3, p. 1-26, 2012.
- OSORIO, C. 800 profesores de Distrito no han podido comenzar a trabajar. *El Espectador*, 2015, Aug 30. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/800-profesores-del-distrito-no-han-podido-comenzar-trab-articulo-582671>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

PATRINOS, H.; BARRERA-OSORIO, F.; GUAQUETA, J. *The role and impact of PPPs in education*. Washington, DC: World Bank, 2009.

PÉREZ, A. Petro y la educación: Avances y retrocesos. *razonpublica.com*, 03 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.razonpublica.com/index.php/economia-y-sociedad/8702-petro-y-la-educaci%C3%B3n-avances-y-retrocesos>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

PODGURSKY, M.; BALLOU, D. *Personnel policy in charter schools*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation, 2001.

SARMIENTO, A.; ALONSO, C.; DUNCAN, G.; GARZON, C. Evaluación de la Gestión de los Colegios en Concesión en Bogotá, 2000-2003. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2005. (Archivos de Economía, Documento 291)

SCOTT, J.; HOLMES, J. Public schools, private resources: The role of social networks in California charter school reform. In: WELLS, A. (Ed.). *Where charter school policy fails: The problems of accountability and equity*. New York: Teachers College, 2002. p. 102-128.

TERMES, A.; BONAL, X.; VEGER, A.; ZANCAJO, A. Public-Private Partnerships in Colombian education: The equity and quality implications of “Colegios en concesión”. New York: Open Society Foundations, 2015. (ESP working paper, 66). Disponível em: <<http://www.periglobal.org/role-state/document/public-private-partnerships-colombian-education-equity-and-quality-implications>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

TRADING ECONOMICS. Colombian Peso 1992-2016, 2016. Disponível em: <<http://www.tradingeconomics.com/colombia/currency>>. Acesso em: 17 maio 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Education for All by 2015: Will we make it?* Oxford: Oxford University Press, 2007.

VILLA, L.; DUARTE, J. Concessionary Public Schools in Bogotá: An Innovation in School Management in Colombia. In: WOLFF, L.; NAVARRO, J.; GONZALEZ, P. (Ed.). *Private Education and Public Policy in Latin America*. Washington D.C.: PREAL, 2005. p. 95-130.

WEI, X.; PATEL, D.; YOUNG, V. M. Opening the “black box”: Organizational differences between charter schools and traditional public schools. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 3, p. 1-31, 2014. doi:10.14507/epaa.

D. BRENT EDWARDS JR.

Professor Assistente da University of Hawai'i, Manoa, Honolulu, Estados Unidos
brent.edwards@hawaii.edu

STEPHANIE M. HALL

Doutoranda em International Education Policy na University of Maryland
College Park, Maryland, Estados Unidos
halls@umd.edu

ARTIGOS

A DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA AFETA MAIS MUNICÍPIOS MENOS FAVORECIDOS?

MARIA CRISTINA GRAMANI

RESUMO

Este estudo busca analisar o panorama da educação básica em um país emergente que se caracteriza, por um lado, pelo elevado desenvolvimento econômico e, por outro, pela alta desigualdade socioeconômica. Um modelo de dois estágios é utilizado, sendo que o primeiro estágio usa variáveis diretamente relacionadas à educação para capturar a eficiência educacional de cada município e o segundo emprega a regressão Tobit a fim de estimar a influência das variáveis ambientais (não discricionárias) sobre a eficiência educacional encontrada no primeiro passo. Um agrupamento dos municípios em clusters foi implementado para assegurar uma comparação justa entre municípios homogêneos. Os resultados mostram discrepâncias significativas na influência de variáveis socioeconômicas no resultado educacional, dependendo da prosperidade de cada cluster.

**DATA ENVELOPMENT ANALYSIS - DEA • EFICIÊNCIA EDUCACIONAL •
EDUCAÇÃO BÁSICA • DESIGUALDADE SOCIAL**

DOES SOCIOECONOMIC INEQUALITY AFFECT EDUCATION MORE IN LESS WEALTHY MUNICIPALITIES?

ABSTRACT

This study attempts to capture the full picture of educational development in an emerging country that is characterized by both high economic development and high socioeconomic inequality. A two-step model is used in this study. The first step uses the variables that are directly related to education to capture the educational efficiency of each municipality; the second step uses a statistical Tobit model to estimate the influence of the non-discretionary variables on the educational efficiency found in the first step. A previous categorization by clusters is also implemented to ensure a fair comparison among homogeneous municipalities. The results show significant discrepancies in the influence of socioeconomic variables on educational outcome, which depends on the welfare of the cluster.

**DATA ENVELOPMENT ANALYSIS - DEA • EDUCATIONAL EFFICIENCY •
BASIC EDUCATION • SOCIAL INEQUALITIES**

L'INÉGALITÉ SOCIO-ÉCONOMIQUE AFFECTE-T-ELLE PLUS L'ÉDUCATION DANS LES COMMUNES MOINS RICHES?

RÉSUMÉ

L'objectif de cet étude est d'analyser le panorama de l'enseignement obligatoire dans un pays émergent qui, d'un côté, se caractérise par son développement économique et, de l'autre, par sa grande inégalité socio-économique. Pour cela, nous avons choisi un modèle à deux niveaux, le premier utilise des variables directement liées à l'éducation, afin de juger de l'efficacité éducative de chaque commune; et le second, à l'aide de la méthode de régression Tobit, estime l'influence des variables environnementales (non discriminatoires) sur cette efficacité. Un regroupement des communes en clusters a été mis en place pour permettre une comparaison équitable entre communes homogènes. Les résultats montrent des écarts significatifs concernant l'influence des variables socio-économiques dans les résultats éducatifs, en fonction de la richesse du cluster.

**DATA ENVELOPMENT ANALYSIS - DEA • EFFICACITÉ ÉDUCATIVE •
ÉDUCATION BASIQUE • INÉGALITÉ SOCIALE**

¿LA DESIGUALDAD ECONÓMICA AFECTA MÁS A LOS MUNICIPIOS MENOS FAVORECIDOS?

RESUMEN

Este estudio busca analizar el panorama de la educación básica en un país emergente que se caracteriza, por un lado, por el elevado desarrollo económico y, por otro, por la alta desigualdad socioeconómica. Se utiliza un modelo de dos fases; la primera fase usa variables directamente relacionadas con la educación para capturar la eficiencia educacional de cada municipio, y la segunda emplea la regresión Tobit a fin de estimar la influencia de las variables ambientales (no discrecionales) sobre la eficiencia educacional encontrada en el primer paso. Se implementó un agrupamiento de los municipios en clusters para asegurar una justa comparación entre municipios homogéneos. Los resultados muestran significativas discrepancias en la influencia de variables socioeconómicas en el resultado educacional, en función de la prosperidad de cada cluster.

**DATA ENVELOPMENT ANALYSIS - DEA • EFICIENCIA EDUCACIONAL •
EDUCACIÓN BÁSICA • DESIGUALDAD SOCIAL**

O DESENVOLVIMENTO DE UM PAÍS É MEDIDO POR FATORES TAIS COMO DESEMPENHO econômico, qualidade de vida, sustentabilidade e igualdade. Países em desenvolvimento apresentam discrepâncias com relação a esses fatores; por exemplo, um país emergente pode ter um alto Produto Interno Bruto – PIB –, mas uma posição não satisfatória no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Essa divergência é o caso, por exemplo, de Brasil, Índia e Rússia, que, em 2014, ocupavam a 7ª, 9ª e 10ª posições, respectivamente, em termos de PIB, mas estavam na 75ª, 130ª e 50ª no IDH.¹

Mas a alta desigualdade pode também ser encontrada entre regiões do país. Por exemplo, o Brasil registra o terceiro maior índice de Gini na América Latina (quanto mais elevado esse índice, menos igualitária é a distribuição de renda), entretanto, possui cidades com baixo índice Gini de 0,28 (similar ao da Noruega, de 0,25) e outras onde esse valor atinge 0,8. Tais desigualdades significativas indicam que propostas de melhorias devem estar relacionadas a diferentes aspectos para cada uma das regiões de um país e, conseqüentemente, as políticas educacionais também devem ser diferentes. Rumberger e Palardy (2005), em estudo baseado em 14.199 estudantes de escolas americanas, mostram que políticas destinadas à melhoria da *performance* de uma região podem não melhorar ou até mesmo piorar o desempenho de outra região.

Portanto, torna-se importante a análise das discrepâncias entre regiões de países em desenvolvimento, como o Brasil, pois, a despeito do alto desenvolvimento econômico, as diferentes culturas e as grandes

¹ Disponível em: <<http://data.worldbank.org>>; <<http://www.br.undp.org>>. Acesso em: 03 maio 2017.

desigualdades entre regiões podem levar a um desempenho insatisfatório em áreas-chave como a educação.

Outro ponto importante é que o desempenho da educação é significativamente afetado por variáveis não discricionárias, sendo necessário usar fatores na análise que não estão diretamente relacionados com educação, como escolas, professores e gastos. Em países em desenvolvimento com alta desigualdade, aspectos ligados às condições básicas, tais como acesso a sistemas de esgoto e tratamento de água, e ao desenvolvimento social, como educação materna, analfabetismo, taxa de abandono, entre outros, devem ser considerados na análise da *performance* educacional. Essa investigação pode auxiliar na tomada de decisão do governo para determinar quais recursos realmente afetarão o desempenho da educação em cada região ou cidade de um país. Em um país em desenvolvimento, do tamanho de um continente e com alta desigualdade socioeconômica, como o Brasil, as potenciais melhorias devem diferir de região para região, tornando-se importante a questão: “a desigualdade socioeconômica afeta mais a educação em municípios menos ricos?”.

A contribuição deste artigo se divide em três aspectos principais. Primeiro, devido às discrepâncias existentes dentro do país, categorizamos os municípios brasileiros em *clusters* homogêneos para realizar uma comparação mais justa. Segundo, a fim de considerar a relação existente entre eficiência educacional e indicadores socioeconômicos, construímos um modelo de dois estágios, em que no primeiro são analisadas as diferentes necessidades dentro do país. Por fim, no segundo estágio, o modelo mostra o impacto das variáveis não discricionárias na eficiência educacional. No primeiro passo o modelo Data Envelopment Analysis – DEA – é usado para medir o uso dos recursos a fim de encontrar a melhor *performance* de cada município, e a regressão Tobit é usada no segundo passo a fim de estimar o impacto da alta desigualdade socioeconômica na eficiência educacional dos municípios.

A próxima seção traz uma breve revisão da literatura acerca da eficiência educacional, seguida por uma descrição do sistema educacional brasileiro, incluindo sua estrutura, financiamento e avaliação. Posteriormente são apresentados o modelo de dois estágios, o método de clusterização e a base de dados utilizada para o cálculo da eficiência educacional e a análise do impacto das condições socioeconômicas em países em desenvolvimento. Discutem-se os resultados empíricos do modelo de dois estágios e, finalmente, são tecidas as conclusões do estudo.

EFICIÊNCIA EDUCACIONAL: REVISÃO DA LITERATURA

A literatura sobre eficiência educacional inclui vários estudos que utilizam variáveis diretamente relacionadas à educação, como infraestrutura,

professores e avaliações nacionais, bem como variáveis socioeconômicas, como ocupação e nível educacional dos pais, bolsas de estudo, diferentes contextos culturais e sociais, escolas rurais e urbanas, renda e pobreza (MANCEBON; BANDRES, 1999; AFONSO; AUBYN, 2006; PRIMONT; DOMAZLICKY, 2006; RASSOULI-CURRIER, 2007; HOMLUND; MCNALLY; VIARENGO, 2010). Considerando os determinantes da eficiência educacional em um ambiente com alta desigualdade, como nos países em desenvolvimento, Hauner (2008) observou diferenças significativas na eficiência educacional e na saúde entre as regiões da Rússia e sugeriu que, em média, os resultados atuais de saúde e educação poderiam ser produzidos com aproximadamente dois terços dos recursos atuais se as regiões menos eficientes competissem com as mais eficientes. Do mesmo modo, Rodríguez-Pose e Tselios (2011) revelaram uma forte correlação entre os níveis de escolaridade e desigualdade em 102 regiões da Europa Ocidental. Henriquez *et al.* (2012), analisando o sistema educacional altamente heterogêneo do Chile, verificaram a existência de escolas que atendem com sucesso alunos de baixa renda. Os estudos existentes no Brasil mostram que as regiões mais desenvolvidas economicamente (Sudeste e Sul) apresentam desempenho superior na educação. O anuário do movimento Todos Pela Educação (2012) corrobora essas diferenças de eficiências regionais do Brasil, com o Nordeste registrando as maiores desvantagens em termos de taxas de aprovação, taxas de abandono escolar e avaliação nacional.

Os países em desenvolvimento caracterizam-se por necessidades básicas urgentes relacionadas às condições de qualidade vida, como a infraestrutura e o acesso aos sistemas de esgotos e água tratada, em contraste com os países desenvolvidos, que devem melhorar em aspectos mais avançados. Murillo e Roman (2011, p. 29) ressaltam que

[...] a disponibilidade de infraestrutura e serviços básicos (água, eletricidade, esgoto), instalações didáticas (instalações desportivas, laboratórios, bibliotecas), bem como o número de livros na biblioteca e de computadores na escola, têm um efeito sobre a avaliação de alunos do ensino primário na América Latina, mas seu peso relativo varia significativamente de país para país.

As discrepâncias socioeconômicas entre as regiões de um país em desenvolvimento podem ser alarmantes. Por exemplo, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação,² entre os municípios do Nordeste brasileiro, o tratamento de água varia de 0,15% a 99% e o acesso a sistemas de esgoto varia de 0% a 100%. Assim, embora a contribuição da desigualdade entre regiões de um país seja considerada pequena para a desigualdade internacional (UNITED NATIONS, 2006), é importante compreender e defender políticas que abordem as disparidades

2

Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/>>. Acesso em: 03 maio 2017.

regionais em nações emergentes, pois estas variáveis afetam significativamente a eficiência educacional e outros fatores.

Dois pontos importantes distinguem o presente trabalho de outros artigos. Primeiro, analisamos quase todos os municípios de um país em desenvolvimento com elevado PIB, mas posicionado muito abaixo do esperado no IDH. Em segundo lugar, em vez de comparar os municípios brasileiros por região, distribuímos os municípios em três *clusters* utilizando a metodologia *K-means* para assegurar uma comparação justa entre aqueles que são homogêneos. Assim como em Henriquez *et al.* (2012), no Brasil também é verificada a existência de escolas que atendem com sucesso alunos de baixa renda e, portanto, nesse estudo, não vamos considerar o Brasil por regiões, mas por *clusters* de municípios.

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A INFRAESTRUTURA

A educação básica no Brasil é dividida em dois níveis: o ensino fundamental e o ensino médio. O primeiro é dividido em fundamental I, que inclui os níveis 1-5 (alunos com 6 a 10 anos de idade) e fundamental II, que engloba os níveis 6-9 (alunos de 11 a 14 anos). O ensino médio contém os anos 1-3 (estudantes de 15 a 17 anos). A educação é obrigatória entre os 4 e os 17 anos, incluindo a educação pré-escolar, fundamental e média. O sistema educacional é obrigado a assegurar essas matrículas.

No Brasil, o ensino fundamental I é ministrado por professores de várias disciplinas que interagem com o mesmo grupo de alunos durante todo o ano letivo. No nível fundamental II, os professores são especialistas, sendo em geral um professor para cada matéria. Os professores da educação básica são obrigados a realizar cursos superiores, embora esta não seja a realidade no Brasil. Aproximadamente 30% dos professores do fundamental I não possuem ensino superior e cerca de 70% dos docentes do fundamental II não têm formação superior na área em que ensinam (Tabela 1).

TABELA 1
PORCENTAGEM DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E
INVESTIMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO – BRASIL – 2007-2011

ALUNOS, PROFESSORES E INVESTIMENTO	2007	2008	2009	2010	2011
Percentual de alunos (6-14 anos) matriculados no ensino fundamental	92,6	93,8	98,3	-	93,7
Percentual de professores do ensino fundamental com formação superior	69,8	68,9	69,7	70,8	73,0
Percentual de professores do ensino fundamental I com formação superior	62,5	61,6	62,8	64,0	66,3
Percentual de professores do ensino fundamental II com formação superior	-	-	63,9	65,0	71,4
Percentual de professores do ensino fundamental II com formação superior na mesma área que atuam	-	-	14,2	15,3	28,7
Investimento público direto na educação básica por aluno (R\$)	3.073,5	3.524,2	3.813,9	4.353,0	4.916,3

Fonte: Observatório do PNE (<http://www.observatoriopne.org.br/downloads>).

FINANCIAMENTO

Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, em seu relatório *Panorama da educação* de 2013, o investimento público brasileiro em educação cresceu significativamente na última década, passando de 3,5% do PIB em 2000 para 5,6% em 2010. No entanto, o nível de gastos continua abaixo da média nacional da OCDE, que foi de 6,3% em 2010 (OCDE, 2013). De acordo com o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – Inep –, as escolas públicas são responsáveis pela educação da maioria da população, respondendo, no nível fundamental, por 87% dos estudantes brasileiros.³

O sistema de distribuição de financiamento da educação pública básica no Brasil tem sofrido mudanças. Segundo Ulyssea, Fernandes e Gremaud (2006), até meados dos anos 1990, o financiamento educacional estava completamente descentralizado e o volume de financiamento dependia exclusivamente da receita e do número de matrículas em cada unidade federal. Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, projetado para redistribuir os recursos da educação para os governos estaduais e municipais, de acordo com o número de alunos matriculados anualmente no ensino fundamental. Em 2007, o Fundef foi estendido a todos os níveis de educação básica (anteriormente limitado aos níveis fundamentais) e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. De acordo com as regras atuais, o montante a ser distribuído depende do custo por aluno de cada estado, que é calculado com base na receita estimada do fundo e no número de alunos

3

O Inep é uma agência federal do Ministério da Educação – MEC. Sua missão é promover estudos, pesquisas e análises do sistema educacional brasileiro para apoiar a formulação e implementação de políticas públicas de educação, utilizando parâmetros de qualidade e equidade, e produzir informações claras e confiáveis para gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (www.inep.gov.br).

matriculados no ensino básico em escolas públicas (estaduais e municipais, segundo o último recenseamento escolar).⁴

Embora a expansão do Fundeb fosse importante para o país, “o desafio agora é disponibilizar esses recursos e permitir um fácil acesso a esses níveis de educação para todas as crianças e jovens do país” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF, 2009, p. 42).

AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho da educação básica brasileira é recente. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – foi criado pelo Inep em 2007 para combinar, em um único indicador, dois conceitos relacionados à qualidade educacional: de fluxo e desempenho escolar em avaliações nacionais. O fluxo escolar é medido com base nos dados das aprovações obtidas no censo escolar e o desempenho nas avaliações é calculado por meio de dois testes nacionais: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e a Prova Brasil. Uma instituição com melhor desempenho no teste e menores taxas de reprovação e abandono receberá uma classificação melhor. O Ideb fornece um resultado de 0 a 10 e é aplicado a estudantes de escolas públicas e privadas nos 5º e 9º anos da educação fundamental e no 3º ano do ensino médio. O cálculo para o índice é o seguinte:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} * P_{ji} \quad (1)$$

$$0 \leq N_{ji} \leq 10 ; 0 \leq P_{ji} \leq 1 ; 0 \leq IDEB \leq 10 \quad (2),$$

onde:

i = ano da avaliação nacional (Saeb e Prova Brasil);

N_{ji} = proficiência média em português e matemática, padronizada com um intervalo de 0 a 10, para os alunos da escola j que foi obtida na avaliação nacional (Saeb e Prova Brasil) no ano i ;

P_{ji} = indicador baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola j relativa ao nível de educação, no ano i .

O uso de um indicador de *output* para medir o desempenho educacional (a avaliação nacional) é consenso na literatura (BRYK; THUM, 1989; RUMBERGER, 1995; NEAL, 1997; RUMBERGER; THOMAS, 2000; LEE; BURKAM, 2003).

MÉTODO

MODELO DEA EM DOIS ESTÁGIOS

A metodologia DEA em dois estágios é composta por duas etapas: a primeira avalia a eficiência educacional levando em conta variáveis diretamente relacionadas à educação; e a segunda consiste em utilizar

⁴ Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2017.

a regressão dos fatores de desigualdade socioeconômica e determinar qual destes mais afeta a eficiência educacional.

Primeiro estágio: medida de eficiência por meio da técnica DEA

Para avaliar a eficiência educacional, usamos a técnica DEA, que se originou no trabalho de Charnes, Cooper e Rhodes (1978). A técnica DEA é um método não paramétrico que avalia a eficiência relativa de unidades de produção (*decision-making units* – DMUs), as quais podem ser representadas por divisões ou unidades administrativas, tais como municípios, desde que sejam homogêneas; isto é, esses grupos devem produzir os mesmos bens e serviços (*outputs*) usando os mesmos recursos (insumos), e eles variam apenas em sua intensidade/quantidade (DYSON et al., 2001). Para otimizar cada DMU e determinar a fronteira de eficiência, podem ser usados dois modelos clássicos de DEA: com retornos de escala constantes (*decision-making units* – CRS) ou com retornos de escala variáveis (*variable returns to scale* – VRS). O modelo CRS assume que um aumento em um *input* gera um crescimento proporcional no *output*. O modelo VRS permite ganhos na eficiência produtiva à medida que a escala de produção varia, assumindo que não há proporcionalidade entre as variações nos *inputs* e *outputs*.

Além disso, são possíveis dois tipos de otimização. De acordo com Coelli et al. (2005, p. 54), a eficiência técnica orientada para os *inputs* aborda a seguinte questão: “Em quanto as quantidades de *input* podem ser proporcionalmente reduzidas sem alterar as quantidades de *output* produzidas?”. A medida orientada a *outputs* aborda uma questão diferente: “Em quanto os *outputs* podem ser expandidos sem alterar as quantidades de *input* utilizadas?”.

Matematicamente, o modelo DEA orientado a *output*, VRS, calcula a eficiência de I DMUs usando S *inputs* e M *outputs*, para cada DMU a fim de determinar a maior produção de *outputs*, com os *inputs* mantidos constantes. A eficiência é definida por ϕ .

$$\max_{\phi, \lambda} \phi,$$

$$\text{s.a. } -\phi q_i + Q\lambda \geq 0 \quad (3)$$

$$x_i - X\lambda \geq 0 \quad (4)$$

$$N1'\lambda = 1 \quad (5)$$

$$\lambda \geq 0 \quad (6)$$

onde:

S representa a quantidade de *inputs*;

M representa a quantidade de *outputs*;

I representa a quantidade de DMUs;

x_i é um vetor $S \times 1$ de *inputs* da i -th DMU;

q_i é um vetor $M \times 1$ de *outputs* da i -th DMU;

X é uma matriz $S \times I$ de *inputs* e Q é uma matriz $M \times I$ de *outputs*;
 ϕ é um escalar $1 \leq \phi < \infty$;
 λ é um vetor $I \times 1$ de constantes;
 N_1 é um vetor $I \times 1$ de 1's.

Geralmente, na primeira etapa, a eficiência educacional é avaliada usando, como *inputs*, as variáveis relacionadas a alunos, gastos e professores e, como *outputs*, os resultados de avaliações nacionais (Quadro 1).

QUADRO 1
VARIÁVEIS USADAS EM MODELOS DE DOIS ESTÁGIOS, SEGUNDO OUTROS AUTORES

AUTORES	PRIMEIRO ESTÁGIO		SEGUNDO ESTÁGIO
	DEA <i>INPUTS</i>	DEA <i>OUTPUTS</i>	VARIÁVEIS INDEPENDENTES
Ray (1991)	Professores em sala de aula por aluno Pessoal de apoio por aluno Pessoal administrativo por aluno	Nota de matemática Nota de argumentação Nota de escrita Nota de leitura	Rendimento <i>per capita</i> da educação dos pais Valor médio das unidades habitacionais ocupadas pelo proprietário Porcentagem de estudantes, na região, pertencentes a grupos étnicos minoritários Porcentagem de alunos de famílias que recebem ajuda e famílias com filhos dependentes Porcentagem de famílias com renda abaixo do nível de pobreza em 1979 Porcentagem de crianças na comunidade de famílias com apenas o pai, ou apenas a mãe
Kirjavainen e Loikkanen (1998)	Horas de ensino por semana Horas de não aula por semana Experiência de professores Educação de professores Nível de admissão ou nível educacional dos pais dos alunos	Número de alunos aprovados Número de concluintes Notas em disciplinas obrigatórias no exame de matrícula Notas em disciplinas adicionais no exame de matrícula	Tamanho da escola Tamanho da sala Número de escolas privadas Número de mulheres Heterogeneidade Nível de educação dos pais
Afonso e Aubyn (2006)	Razão professor-aluno Horas na escola	Nota no Pisa	PIB <i>per capita</i> Nível educacional dos pais
Bradley, Johnes e Millington (2001)	Proporção de alunos não elegíveis para refeições escolares gratuitas Proporção de professores qualificados	Proporção de 5 + GCSE (Certificado Geral de Ensino Secundário) notas Taxa de frequência	Independência da escola em relação ao controle das autoridades locais Grau de concorrência entre escolas não seletivas Composição de gênero da escola Densidade populacional Taxa de desemprego local Áreas com alta proporção de profissionais e gerentes Despesas com professores e livros Tamanho da escola
Agasisti (2013)	Relação aluno-professor Proporção de computadores conectados à web Indicadores, para cada escola, de média escolar.	Resultado do Pisa em matemática Resultado do Pisa em ciências	Local da escola Escola localizada em uma cidade pequena ou cidade grande Escolas acadêmicas, técnicas e privadas Tamanho da escola e tamanho da turma, em termos de número de alunos Porcentagem de meninas Pressão parental

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, propomos um modelo em que as DMUs consideradas correspondem a 5.020 municípios brasileiros, três *inputs* e um *output*. Os *inputs* são a despesa por aluno, a percentagem de professores com formação superior (FORM_SUP) e a percentagem de professores com formação superior nas áreas em que ensinam (FORM_SUP_ESP). O *output* é o resultado do Ideb, obtido ao final do fundamental II, para as escolas públicas de cada município, que capta não apenas a avaliação, mas também a taxa de aprovação dos alunos. O modelo de eficiência educacional utilizado nesse estudo é orientado para o *output*, pois tentamos maximizar o desempenho dos municípios, diante de seus recursos existentes.

Segundo estágio: regressão Tobit

É comum no segundo estágio usar uma técnica de regressão para avaliar os efeitos das variáveis ambientais, ou não discricionárias, nos resultados obtidos no primeiro estágio (RAY, 1991; KIRJAVAINEN; LOIKKANEN, 1998; BRADLEY; JOHNES; MILLINGTON, 2001; AFONSO; AUBYN, 2006; AGASISTI, 2013). De acordo com Liu *et al.* (2013, p. 899), “metodologicamente, os estudos de educação básica mostram preferência pelo método DEA contextual em dois estágios”. Simar e Wilson (2004) apresentam uma extensa lista de artigos usando a abordagem em dois estágios.

O Método dos Mínimos Quadrados não é apropriado para determinar o efeito dos aspectos ambientais sobre a eficiência educacional dos municípios, devido à natureza da variável dependente. No nosso caso, a variável dependente, o escore de eficiência, está entre 0 e 1 e a distribuição não é normal, mas censurada em 0 e 1; portanto, a regressão Tobit é mais apropriada para análise. Muitos estudos na literatura utilizam os métodos DEA e Tobit, como Kirjavainen e Loikkanen (1998), e aqui queremos meramente testar se algum fator socioeconômico tem poder explicativo para as diferenças de eficiência educacional.

Portanto, a variável dependente empregada no modelo Tobit neste trabalho é a de eficiência obtida pela DEA no primeiro estágio, enquanto as variáveis independentes são:

- acesso ao sistema de esgoto: representa condições básicas de qualidade de vida, principalmente para os países em desenvolvimento. De acordo com o Health Systems 20/20 (AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT IN COOPERATION, 2012, p. 101), “Quase metade das pessoas no mundo em desenvolvimento têm uma ou mais das principais doenças ou infecções associadas com abastecimento de água inadequado e falta de saneamento”;
- educação materna: um grande número de estudos na literatura relata uma relação significativa entre educação materna e desigualdade socioeconômica (HANUSHEK; LUQUE, 2003; CHUDGAR; LUSCHEI, 2009; CHUDGAR; SHAFIK, 2010);

- taxa de abandono escolar: de acordo com Fernandes (2007, p. 7), “Um sistema ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não perdessem tempo com repetição de ano, não saíssem da escola precocemente e no final, todos aprendessem”. No entanto, de acordo com um relatório da OCDE (2012), o Brasil ainda precisa superar as disparidades geográficas no número de alunos que abandonam e repetem de ano;
- índice de Gini: mede o grau de desigualdade na distribuição da renda familiar em um país (números menores são melhores); por exemplo, no Brasil, em 2012, esse índice variava de 0,28 a 0,80;⁵
- Renda *per capita*: trata-se de uma *proxy* para a riqueza do município de um país em desenvolvimento;
- taxa de analfabetismo: embora tenha melhorado no Brasil, a taxa de alfabetização ainda varia de 0% a 39% entre os municípios;
- defasagem escolar: indica a porcentagem da população com idade entre 11 e 13 anos que frequentou os últimos anos do nível fundamental ou já completou este nível. Esta variável é uma *proxy* para a evolução do aluno nas escolas.

O modelo de regressão pode ser definido como:

$$y = \begin{cases} y^*; & 0 \leq y^* \leq 1 & (7) \\ 0; & y^* < 0 & (8) \\ 1; & 1 < y^* & (9) \end{cases}$$

$$y^* = \beta x_i + \mathcal{E}_i \quad (10)$$

onde:

y é o escore de eficiência do modelo DEA;

y^* é a variável latente (ou não observável);

β são os parâmetros do modelo;

x_i é o vetor das variáveis não discricionárias.

Dessa forma, o modelo de regressão pretende mostrar qual variável não discricionária tem um efeito significativo sobre a eficiência educacional dos municípios. No Brasil, é difícil identificar um único fator educacional ou socioeconômico que tem maior potencial de influência na melhoria da eficiência educacional, pois as dimensões continentais do país, as altas desigualdades e a disponibilidade de recursos básicos não são ideais.

CLUSTERIZAÇÃO DOS DADOS: MÉTODO *K-MEANS*

Outros estudos usam, em geral, regiões para classificação; entretanto, como observado anteriormente, há grandes discrepâncias mesmo dentro de regiões do Brasil. Portanto, para garantir a homogeneidade das DMUs, agregamos os municípios por características comuns usando o algoritmo de agrupamento de *K-means*. Segundo Yang (2010, p. 239),

[...] os algoritmos de agrupamento são uma coleção de métodos para dividir um conjunto de n observações em *clusters* de modo que os membros do mesmo *cluster* têm características mais comuns do que membros de diferentes grupos.

A metodologia *K-means* é um algoritmo de agrupamento simples e frequentemente usado, proposto pela primeira vez em 1955 (JAIN; DUBES, 1988; DRINEAS; KANNAN; MAHONEY, 2006; JAIN, 2010). O algoritmo *K-means* é baseado em vários grupos (*clusters*) que são predefinidos (k) de tal forma que o erro quadrático entre a média empírica de um *cluster* e os pontos no *cluster* é minimizado.

De acordo com Jain (2010), seja $X = \{x_i\}$, $i = 1, \dots, n$ o conjunto de n pontos d -dimensional a serem agrupados em um conjunto de K *clusters*, $C = \{C_k, k = 1, \dots, K\}$. Seja μ_k a média do *clusters* C_k . O erro quadrático entre μ_k e os pontos no *clusters* C_k é definido por:

$$J(C_k) = \sum_{x_i \in C_k} \|x_i - \mu_k\|_2^2. \quad (11)$$

O objetivo de *K-means* é minimizar a soma dos erros quadrados sobre todos os K *clusters*. Como os erros quadráticos sempre diminuem com o número de *clusters* K (com $J(C) = 0$ quando $K = n$), a soma pode ser minimizada apenas para um número fixo de *clusters*. Como a complexidade do problema de clusterização *K-means* é *NP-hard*, algoritmos heurísticos são geralmente utilizados.

Assim, antes de aplicar o modelo DEA, utilizamos o algoritmo *K-means* para agrupar os municípios em três *clusters*, considerando todas as variáveis educacionais e socioeconômicas. O uso de *clusters* pode diminuir os possíveis erros estatísticos que não são capturados pela DEA (por meio da existência de um *outlier* ou de medidas de erro).

BASE DE DADOS E ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Todos os dados utilizados neste estudo foram obtidos a partir de bases de dados públicas fornecidas por agências governamentais em seus *sites*, como mostra o Quadro 2.

QUADRO 2
DEFINIÇÃO E FONTE DAS VARIÁVEIS

VARIÁVEL	DEFINIÇÃO	FONTE
Gasto por aluno	Despesas de educação no nível de ensino fundamental, por aluno em escola pública, para cada município	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - Sistema Siope, 2010
FORM_SUP	Percentual de professores, no nível fundamental, com grau de ensino superior	< http://www.observatoriodopne.org.br/ >, 2010
FORM_SUP_ESP	Percentual de professores, no nível fundamental II, com grau de ensino superior na área da disciplina que lecionam	< http://www.observatoriodopne.org.br/ >, 2010
Ideb	Nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no último ano do fundamental II, nas escolas públicas	< http://ideb.inep.gov.br/ >
Acesso ao sistema de esgoto	Percentual de escolas públicas, no nível fundamental, com acesso a sistemas de esgoto	< http://www.observatoriodopne.org.br/ >, 2010
Educação materna	Percentual de mães, sem escolaridade no nível fundamental completa e com filhos menores de 15 anos (2010)	< www.pnud.org.br >, 2010
Taxa de abandono	Taxa de abandono escolar para o nível fundamental de educação pública por município. A taxa de abandono escolar é definida como o percentual de alunos matriculados que, numa determinada série, não frequentam a escola durante o ano letivo.	Inep - Estatísticas Educacionais - Indicadores Educacionais, 2011
Índice de Gini	Índice Gini de renda familiar <i>per capita</i> de pessoas que vivem em uma determinada área geográfica, no ano em curso	IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 < http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginibr.def >
Renda	Renda <i>per capita</i> , 2010	IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 < http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo >
Defasagem escolar	Percentual da população de 11 a 13 anos de idade frequentando os anos finais do fundamental ou que já concluiu o fundamental	<i>Atlas de Desenvolvimento Humano</i> , 2010 < http://www.atlasbrasil.org.br >
Taxa de analfabetismo	Taxa da população de 11 a 14 anos de idade que não consegue ler ou escrever um bilhete simples e o número total de pessoas nesta faixa etária, multiplicado por 100	<i>Atlas de Desenvolvimento Humano</i> , 2010 < http://www.atlasbrasil.org.br >

Fonte: Elaboração da autora.

O presente estudo analisa a eficiência educacional dos municípios no nível fundamental. Esse nível foi escolhido porque, apesar das melhorias nas avaliações recentes, a taxa de crescimento parece ser lenta de acordo com os dados apresentados na Tabela 1.

A análise incluiu 5.020 municípios de um grupo de 5.565 que foram considerados. Foram excluídos 545 municípios devido à indisponibilidade de dados sobre os gastos por aluno e/ou informações sobre professores. Aplicando o algoritmo *K-means* do *software Stata* (considerando todas as variáveis do modelo proposto), os 5.020 municípios são divididos em três *clusters*: *cluster 1*, contendo 2.425 municípios; *cluster 2*, com 2.026 municípios; e *cluster 3*, englobando 569 municípios.

Todos os dados foram obtidos para o nível fundamental, com exceção daqueles sobre gasto por aluno e FORM_SUP_ESP. A variável despesa por aluno está disponível para o total da unidade federal; portanto, usamos a média ponderada do gasto por cada município de acordo com o seu respectivo número de matrículas, no nível fundamental. A variável FORM_SUP_ESP foi utilizada para o nível fundamental II porque os últimos três anos do ensino fundamental são aqueles em que a maioria dos alunos requer professores especializados.

A Tabela 2 traz a estatística descritiva para todas as variáveis que são separadas nos três *clusters*. Notavelmente, se considerarmos todos os municípios juntos, perderemos diferenças importantes, pois os *clusters* apresentam dissimilaridades significativas. Em média, o *cluster* 2 é o grupo com os menores valores de gasto por aluno, FORM_SUP e FORM_SUP_ESP e as condições básicas de qualidade de vida são mais desprovidas; portanto, este *cluster* agrega, claramente, os municípios brasileiros mais desfavorecidos. Os *clusters* 1 e 3 são semelhantes em algumas variáveis, mas o *cluster* 3 tem uma vantagem em todas as variáveis, exceto no acesso a sistemas de esgoto.

Também é importante enfatizar que mesmo os municípios mais favorecidos necessitam de melhorias significativas no que diz respeito à satisfação das necessidades básicas. O percentual de escolas com acesso a sistemas de esgoto no *cluster* 3 varia de 0,1% a 100%, e a média desta variável é inferior a 50% para todos os *clusters*.

A Tabela 2 também apresenta a matriz de correlação entre todas as variáveis, incluindo tanto aquelas diretamente relacionadas à educação (utilizadas no primeiro estágio) quanto as ambientais (utilizadas no segundo estágio).

TABELA 2
ESTATÍSTICA DESCRITIVA

VARIÁVEL	MÉDIA	DESV. PAD.	MÍN.	MÁX.	MATRIZ DE CORRELAÇÃO															
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11					
Cluster 1																				
1. FORM_SUP	78,6	15,6	2,20	100,0	1,00	0,42	0,44	0,14	0,32	0,43	-0,33	-0,29	0,45	-0,54	0,41					
2. FORM_SUP_ESP	25,6	18,4	0,10	100,0		1,00	0,35	0,05	0,52	0,23	-0,16	-0,22	0,26	-0,28	0,19					
3. Ideb	4,2	0,6	1,90	6,40			1,00	0,11	0,31	0,33	-0,51	-0,31	0,40	-0,46	0,31					
4. Gastos	4.635,6	443,5	3.909,52	5.601,4				1,00	0,02	0,16	-0,20	-0,03	0,17	-0,15	0,14					
5. Acesso a esgoto	41,5	37,8	0,10	100,0					1,00	0,23	-0,13	-0,23	0,33	-0,24	0,11					
6. Educação materna	83,2	8,2	36,74	98,6						1,00	-0,27	-0,27	0,44	-0,38	0,36					
7. Taxa de abandono	3,5	3,0	0,00	24,8							1,00	0,17	-0,40	0,38	-0,35					
8. Índice de Gini	0,5	0,0	0,29	0,76								1,00	-0,05	0,29	-0,28					
9. Renda	586,6	217,0	121,32	1.866,5									1,00	-0,46	0,35					
10. Taxa de analfabetismo	2,0	2,0	0,00	29,5										1,00	-0,50					
11. Defasagem escolar	87,9	6,0	50,87	100,0											1,00					
Cluster 2																				
1. FORM_SUP	55,1	25,5	0,10	100,0	1,00	0,54	0,46	0,43	0,39	0,37	-0,38	-0,36	0,54	-0,47	0,51					
2. FORM_SUP_ESP	11,3	12,9	0,10	90,5		1,00	0,42	0,36	0,51	0,28	-0,29	-0,34	0,50	-0,42	0,39					
3. Ideb	3,5	0,7	1,60	6,40			1,00	0,28	0,39	0,36	-0,65	-0,23	0,54	-0,52	0,37					
4. Gastos	3.184,4	453,1	1.868,85	3.909,2				1,00	0,34	0,34	-0,20	-0,34	0,47	-0,40	0,36					
5. Acesso a esgoto	18,5	26,6	0,10	100,0					1,00	0,32	-0,20	-0,35	0,56	-0,42	0,30					
6. Educação materna	74,6	10,2	22,41	97,2						1,00	-0,28	-0,34	0,49	-0,46	0,38					
7. Taxa de abandono	6,7	4,6	0,00	28,0							1,00	0,11	-0,39	0,43	-0,44					
8. Índice de Gini	0,52	0,06	0,32	0,80								1,00	-0,32	0,43	-0,39					
9. Renda	351,1	178,2	96,25	1.253,1									1,00	-0,63	0,45					
10. Taxa de analfabetismo	5,8	4,0	0,00	31,0										1,00	-0,63					
11. Defasagem escolar	80,5	9,0	34,62	98,31											1,00					
Cluster 3																				
1. FORM_SUP	84,1	12,4	33,3	100,0	1,00	0,31	0,19	-0,03	0,18	0,20	-0,07	-0,18	0,20	-0,31	0,26					
2. FORM_SUP_ESP	25,3	18,8	0,10	100,0		1,00	0,18	0,03	0,44	0,06	-0,09	-0,18	0,02	-0,15	0,06					
3. Ideb	4,3	0,6	2,60	6,20			1,00	-0,01	0,27	0,33	-0,49	-0,27	0,25	-0,27	0,26					
4. Gastos	6.572,7	1.183,2	5.604,3	18.773,4				1,00	0,03	0,11	0,00	-0,08	0,06	-0,05	0,11					
5. Acesso a esgoto	37,8	40,6	0,10	100,0					1,00	0,09	-0,21	-0,22	0,12	-0,09	0,03					
6. Educação materna	87,1	7,3	52,78	100,0						1,00	-0,22	-0,21	0,32	-0,29	0,27					
7. Taxa de abandono	2,3	2,7	0,00	23,4							1,00	0,14	-0,16	0,16	-0,27					
8. Índice de Gini	0,47	0,07	0,28	0,77								1,00	0,19	0,23	-0,29					
9. Renda	678,4	251,0	180,53	2.043,7									1,00	-0,29	0,18					
10. Taxa de analfabetismo	1,4	1,38	0,00	11,91										1,00	-0,38					
11. Defasagem escolar	90,3	6,50	40,22	100,0											1,00					

Fonte: Elaboração da autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 3 apresenta o percentual de municípios por região em cada *cluster* e a renda média *per capita*. Por exemplo, o *cluster 1* possui uma proporção significativa de municípios do Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, o *cluster 2* inclui mais municípios do Norte e do Nordeste e o *cluster 3* tem principalmente municípios do Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Mas, claramente, o *cluster 2* agrega os municípios com menor renda de todas as regiões. É interessante notar que o *cluster 1* engloba não só a maioria dos municípios do Centro-Oeste, Sudeste e Sul, que são as regiões mais ricas do Brasil, mas também 49% dos municípios mais ricos do Norte (uma região desprivilegiada no Brasil). Isso mostra que a metodologia *K-means* agrega os municípios independentemente das regiões.

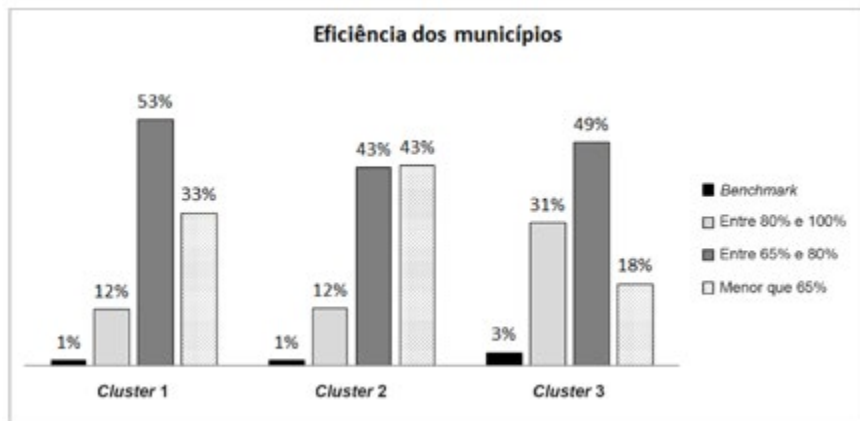
TABELA 3
PORCENTAGEM DE MUNICÍPIOS POR REGIÃO E RENDA MÉDIA *PER CAPITA*,
SEGUNDO *CLUSTERS*

<i>CLUSTERS</i>	NORTE	NORDESTE	CENTRO- -OESTE	SUDESTE	SUL
<i>Cluster 1</i>					
Municípios (%)	49,0	12,0	63,0	73,0	59,0
Renda <i>per capita</i> (R\$)	414,4	331,5	591,5	586,8	703,9
<i>Cluster 2</i>					
Municípios (%)	47,0	88,0	11,0	13,0	21,0
Renda <i>per capita</i> (R\$)	302,4	271,1	555,5	\$543,4	652,6
<i>Cluster 3</i>					
Municípios (%)	4,0	1,0	26,0	14,0	20,0
Renda <i>per capita</i> (R\$)	396,3	418,3	577,2	669,3	771,7

Fonte: Elaboração da autora.

O modelo DEA foi aplicado três vezes, uma para cada *cluster*, e a Figura 1 mostra os percentuais de municípios por escore de eficiência, para cada *cluster*. Por exemplo, no *cluster 1*, 1% dos municípios são *benchmarks* (com uma pontuação de eficiência de 100%), 12% têm uma pontuação de eficiência entre 80% e <100%, 53% estão entre 65% e <80% e 33% têm uma pontuação inferior a 65%. Claramente, o *cluster 2* agrega os municípios menos eficientes e inclui 43% daqueles com escore de eficiência inferior a 65%, enquanto o *cluster 3* tem o maior percentual de municípios eficientes, englobando 31% daqueles com escore de eficiência entre 80% e 100%.

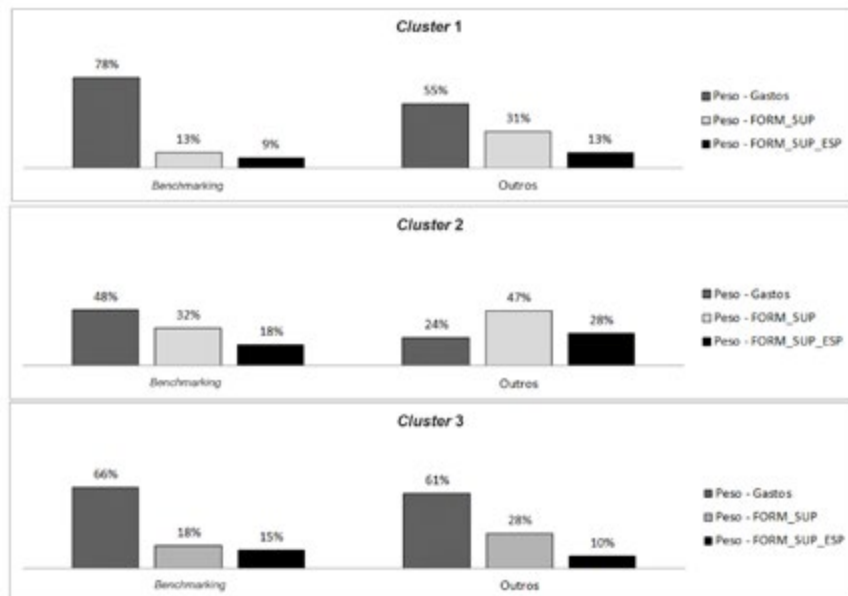
FIGURA 1
PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS POR ESCORE DE EFICIÊNCIA



Fonte: Elaboração da autora.

A Figura 2 apresenta os pesos que o modelo DEA gera para cada variável de *input*. Quanto maior seu peso, mais elevada é a contribuição da variável para a eficiência educacional. Esta variável é assim indicada como determinante da eficiência. Analisamos os pesos considerando dois grupos. O primeiro inclui os *benchmarks* (os municípios que são considerados *benchmarks* para 20 ou mais municípios) e o segundo agrega os demais municípios.

FIGURA 2
CONTRIBUIÇÕES DE INPUT (PESOS EM PORCENTAGEM) DO MODELO DEA

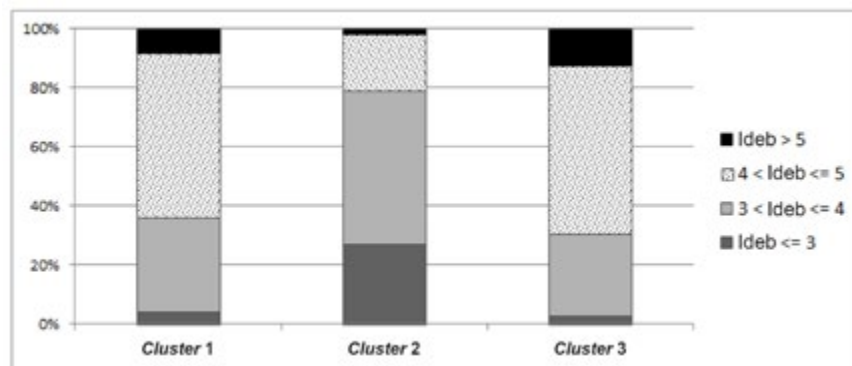


Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se que, para os grupos de *benchmarking*, a variável relacionada aos gastos permanece com maior peso, principalmente para os *clusters* 1 e 3. No entanto, para o grupo “outros”, é clara a diferença entre os *clusters*. Assim como em Holmlund, McNally e Viarengo (2010), também encontramos evidências de heterogeneidade nos efeitos dos gastos em resultados educacionais, com efeitos mais fortes sobre o *cluster* economicamente mais desfavorecido. Para os *clusters* 1 e 3, a variável de gastos *per capita* apresenta o maior peso; ao contrário, para o *cluster* 2, que agrega os municípios mais desfavorecidos, a variável de gastos *per capita* recebe o menor peso do modelo DEA, ou seja, esta variável possui espaço significativo para melhoria neste *cluster*. Como o Ideb do *cluster* 2, em geral, é muito baixo (ver Figura 3), esses resultados sugerem que alguns municípios parecem gastar muito mais, mas obtêm o mesmo resultado baixo que os municípios que gastam menos. Claramente, estes resultados sugerem que: para os municípios menos ricos, outros fatores além do gasto *per capita* influenciam mais o Ideb; o gasto *per capita* não é o determinante de eficiência para o *cluster* menos favorecido; e para os municípios mais ricos, o gasto *per capita* é considerado um determinante eficiente da educação.

Vale ressaltar que a relação entre gasto e desempenho na educação é debatida desde o caso bem conhecido do trabalho de Hanushek (1986), que não encontrou uma forte relação entre gastos escolares e desempenho dos alunos. Anos mais tarde, Hedges, Laine e Greenwald (1994) reanalisaram os estudos de Hanushek e encontraram o oposto, ou seja, uma relação positiva entre os dólares gastos na educação e o desempenho dos alunos. Mas, como sugerido pelo Departamento de Educação do Reino Unido (UNITED KINGDOM, 2014), uma razão para os diferentes resultados na literatura pode ser devido às desigualdades consideradas, como no estudo de Holmlund, McNally e Viarengo (2010), em que o tamanho do efeito foi maior para crianças mais desfavorecidas.

FIGURA 3
PERCENTUAL DOS MUNICÍPIOS, SEGUNDO RESULTADOS IDEB (IDEB VARIA DE 0 A 10)



Fonte: Elaboração da autora.

Além disso, a Figura 2 mostra que a variável FORM_SUP_ESP oferece os pesos mais baixos para os *clusters* 1 e 3. Esse dado sugere um possível potencial para melhorar os resultados dos municípios, aumentando o número de professores com graus de ensino superior nas áreas em que ensinam (mesmo para o *cluster* 2).

Finalmente, utilizando os escores de eficiência previamente calculados pelo modelo DEA, avaliamos agora a importância dos *inputs* não discricionários. A Tabela 4 apresenta os resultados da regressão Tobit para três especificações alternativas das equações (7)-(10), conforme mostra o Quadro 3, que apresenta os coeficientes estimados para cada um dos três modelos.

QUADRO 3
VARIÁVEIS NÃO DISCRICIONÁRIAS UTILIZADAS NOS TRÊS MODELOS

VARIÁVEIS	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3
Acesso ao sistema de esgoto (%)	X	X	X
Educação materna (%)	X	X	X
Taxa de abandono (%)	X	X	X
Índice de Gini	X		X
Taxa de analfabetismo (%)		X	X
Defasagem escolar (%)		X	X

Fonte: Elaboração da autora.

TABELA 4
RESULTADOS TOBIT

VARIÁVEIS	MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3		
	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3
Acesso a esgoto (%)	.024*** (.0057)	.011 (.0105)	.013 (.0110)	.031*** (.0057)	.005 (.0101)	.021* (.1086)	.023*** (.0057)	.008 (.0103)	.013 (.0110)
Educação materna (%)	.059* (.0281)	.059* (.0264)	.165* (.0646)	.110*** (.0284)	.056* (.0258)	.201** (.0647)	.075** (.0286)	.0621* (.0261)	.160* (.0654)
Taxa de abandono (%)	-1.030*** (.0722)	-1.185*** (.0535)	-1.592*** (.1623)	-1.11*** (.0748)	-1.26*** (.0554)	-1.60*** (.1672)	-1.07*** (.0742)	-1.26*** (.0560)	-1.59*** (.1658)
Índice de Gini	-21.619*** (3.4274)	8.551 (4.181)	-23.05*** (6.470)				-24.14*** (3.5506)	6.325 (4.3285)	-22.00** (6.8609)
Renda	.0001 (.00011)	.005** (.00017)	.004* (.0018)	.0004 (.0011)	.003 (.0018)	.0018 (.00018)	.0023 (.0011)	.0035 (.0018)	.0041* (.0019)
Taxa de analfabetismo (%)				-.144 (.1275)	-.568*** (.0833)	-.4902 (.3505)	-.010 (.1278)	-.592*** (.0849)	-.289 (.3530)
Defasagem escolar (%)				-.084* (.0404)	-.313*** (.0330)	.042 (.0740)	-.128** (.0405)	-.305*** (.0335)	-.0135 (.0754)
Constante	76.61*** (3.072)	64.01*** (3.321)	72.15*** (6.802)	70.19*** (4.02)	98.72*** (3.464)	56.59*** (8.342)	87.67*** (4.743)	94.32*** (4.587)	74.07*** (9.903)
/sigma	9.87 (.143)	10.24 (.162)	10.10 (.306)	9.95 (.144)	10.01 (.158)	10.18 (.309)	9.85 (.142)	10.01 (.158)	10.09 (.306)
LR chi2(6)	424.14	635.41	161.51	389.22	728.14	151.98	435.01	730.27	162.18
Prob > chi2	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
N	2,425	2,025	569	2,425	2,025	569	2,425	2,025	569

Nota: Erro padrão entre parênteses. * significante a 5%; ** significante a 1%; *** significante a 0,1%.

Fonte: Elaboração da autora.

Independentemente de *clusters* e modelos, a Tabela 4 mostra que os coeficientes de escolaridade materna e as taxas de abandono escolar são estatisticamente significativos, ou seja, um aumento na educação materna eleva a eficiência educacional e um crescimento na taxa de abandono escolar reduz a eficiência educacional. Estes resultados são esperados; muitos estudos podem ser encontrados que vinculam as taxas de abandono escolar a retrocessos educacionais e, em geral, os antecedentes socioeconômicos e a etnia são citados como fatores de abandono (RUMBERGER, 1995; GOLDSCHMIDT; WANG, 1999). No entanto, em geral, a renda não é estatisticamente significativa para todos os *clusters*.

Em contraste, a Tabela 4 mostra diferenças significativas nos efeitos das outras variáveis socioeconômicas nos três grupos. Para o grupo mais rico (*cluster* 3), o índice de Gini é estatisticamente significativo, mas as variáveis relacionadas aos fatores básicos da educação, como a taxa de analfabetismo e a defasagem escolar, não são estatisticamente significativas. Já para o *cluster* 2 (o mais pobre), a taxa de analfabetismo e a defasagem escolar são estatisticamente significativas, mas o índice de Gini não é. Ou seja, considerando os dois extremos – o *cluster* mais rico e o mais pobre –, o indicador de desenvolvimento social (Gini) é estatisticamente significativo para o rico e os fatores básicos de uma educação satisfatória (taxa de analfabetismo e defasagem escolar) são estatisticamente significativos para o mais pobre. Esses resultados sugerem que, para o *cluster* mais pobre, a principal preocupação são as políticas públicas que reduzam a taxa de analfabetismo e a defasagem escolar; aqui o mais importante é como o município está gastando o dinheiro, e não o quanto é gasto. Nos municípios mais pobres, a falta de uma política pública assertiva é muito mais sentida. Além disso, tal resultado corrobora aqueles obtidos no primeiro passo, que indicam que os municípios do *cluster* 2 necessitam de uma melhor gestão dos gastos *per capita*.

CONCLUSÕES

Evidências fortes confirmam a importância em analisar a eficiência educacional categorizando os municípios em *clusters*, quando se considera um país com desenvolvimento econômico promissor, mas com alta desigualdade socioeconômica. Os resultados indicam claramente que, se considerarmos o Brasil como um todo, apenas obteremos uma classificação educacional geral, sendo que muitos indicadores-chave, como os fatores básicos da educação, provavelmente serão negligenciados.

Além da classificação de municípios brasileiros por *clusters*, nesse artigo propomos um modelo educacional em dois estágios. Primeiramente, o estudo avalia a eficiência educacional de 5.020 municípios brasileiros, evidenciando a heterogeneidade dos efeitos dos gastos em avaliações educacionais, semelhante a Holmlund, McNally e

Viarengo (2010), e que a qualidade dos professores merece mais atenção em todo o país. O segundo estágio utiliza a regressão Tobit para estimar a influência das variáveis não discricionárias na eficiência educacional. Os principais resultados sugerem que: o rendimento não tem influência significativa no resultado; a educação materna e as taxas de abandono têm grande influência sobre todos os grupos; e, para os *clusters* mais ricos, o índice de Gini tem grande influência na educação, enquanto as variáveis relacionadas com a evolução dos alunos na escola (taxa de analfabetismo e defasagem escolar) não têm influência significativa, comportamento oposto ao verificado para o *cluster* menos favorecido (mais pobre).

Esse último resultado pode ser utilizado para comparar países desenvolvidos com aqueles emergentes. Para os primeiros, o foco nas variáveis relacionadas aos fatores básicos de uma educação próspera, como a defasagem escolar e a taxa de analfabetismo, pode não fazer sentido porque as políticas públicas já existem e funcionam bem, sendo que um possível problema para esses países pode estar relacionado à desigualdade de renda (índice de Gini). No entanto, para os países em desenvolvimento e pobres, as variáveis referentes à forma de gerir os gastos e conceber políticas públicas adequadas merecem muito mais atenção. Esses resultados corroboram, por exemplo, aqueles encontrados por Commander, Davoodi e Lee (1997), que mostram que os países menos favorecidos obtêm resultados piores em suas políticas de prevenção da mortalidade infantil e em suas estatísticas de expectativa de vida. Esses resultados também corroboram os de Miranda e Mendes (2004), que indicam que essa mesma situação pode estar ocorrendo nos municípios brasileiros: aqueles com pior distribuição de renda são menos capazes de implementar políticas sociais efetivas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.; AUBYN, M. St. Cross-country efficiency of secondary education provision: a semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling*, v. 23, n. 3, p. 476-491, 2006.
- AGASISTI, T. The efficiency of Italian secondary schools and the potential role of competition: a data envelopment analysis using OECD-PISA 2006 data. *Education Economics*, v. 21, n. 5, p. 520-544, 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Brazil_EAG2013%20Country%20Note.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.
- AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT IN COOPERATION. Health Systems 20/20. *The health system assessment approach: a how-to manual*, 2012. Disponível em: <<http://apps.who.int/medicinedocs/documents/s19838en/s19838en.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- BRADLEY, S.; JOHNES, G.; MILLINGTON, J. The effect of competition on the efficiency of secondary schools in England. *European Journal of Operational Research*, Amsterdã, v. 135, n. 3, p. 545-568, 2001.
- BRYK, A. S.; THUM, Y. M. The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, CA, v. 26, n. 3, p. 353-383, 1989.

CHARNES, A.; COOPER, W. W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. *European Journal of Operational Research*, Amsterdã, v. 2, n. 6, p. 429-442, 1978.

CHUDGAR, A.; LUSCHEI, T. National income, income inequality and the importance of schools: a hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, CA, v. 46, n. 3, p. 626-58, 2009.

CHUDGAR, A.; SHAFIK, M. N. Family, community, and educational outcomes in South Asia. *Prospects*, Manchester, UK, v. 40, n. 4, p. 517-534, 2010.

COELLI, T. J.; RAO, D. S. P.; O'DONNELL, C. J.; BATTESSE, G. E. *An introduction to efficiency and productivity analysis*. 2. ed. New York: Springer Science, 2005.

COMMANDER, S.; DAVOODI, H. R.; LEE, U. J. *The causes of government and the consequences for growth and well-being*. Washington, DC: World Bank, 1997. (Policy, Research working paper, n. WPS 1785). Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/375251468766769196/The-causes-of-government-and-the-consequences-for-growth-and-well-being>>. Acesso em: 03 maio 2017.

DRINEAS, P.; KANNAN, R.; MAHONEY, M. W. Fast Monte Carlo algorithms for matrices II: computing a low-rank approximation to a matrix. *SIAM Journal on Computing*, Philadelphia, PA, v. 36, n. 1, p. 158-183, 2006.

DYSON, R. G.; ALLEN, R.; CAMANHO, A. S.; PODINOVSKI, V. V.; SARRICO, C. S.; SHALE, E. A. Pitfalls and protocols in DEA. *European Journal of Operational Research*, Amsterdã, v. 132, n. 2, p. 245-259, 2001.

FERNANDES, R. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *Situação da infância e da adolescência brasileira em 2009*. O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: Unicef, 2009. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

GOLDSCHMIDT, P.; WANG, J. When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, CA, v. 36, n. 4, p. 715-738, 1999.

HANUSHEK, E. A. The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, Washington, D.C., v. 24, n. 3, p. 1141-1177, 1986.

HANUSHEK, E. A.; LUQUE, J. A. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, Denver, v. 22, n. 5, p. 481-502, 2003.

HAUNER, D. Explaining differences in public sector efficiency: evidence from Russia's regions. *World Development*, Michigan, v. 36, n. 10, p. 1745-1765, 2008.

HEDGES, L. V.; LAINE, R.; GREENWALD, R. Does money matter? A meta-analysis of studies of the effect of different school inputs on student outcomes. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, CA, v. 23, n. 3, p. 5-14, 1994.

HENRIQUEZ, F.; LARA, B.; MIZALA, A.; REPETTO, A. Effective schools do exist: low-income children's academic performance in Chile. *Applied Economics Letters*, Londres, v. 19, n. 5, p. 445-451, 2012.

HOLMLUND, H.; MCNALLY, S.; VIARENGO, M. Does money matter for schools? *Economics of Education Review*, Denver, v. 29, n. 6, p. 1154-1164, 2010.

JAIN, A. K. Data clustering: 50 years beyond K-means. *Pattern Recognition Letters*, v. 31, n. 8, p. 651-666, 2010.

JAIN, A. K.; DUBES, R. *Algorithms for clustering data*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1988.

KIRJAVAINEN, T.; LOIKKANEN, H. A. Efficiency differences of Finnish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, Denver, v. 17, n. 4, p. 377-394, 1998.

- LEE, V. E.; BURKAM, D. T. Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, CA, v. 40, n. 2, p. 353-393, 2003.
- LIU, J. S.; LU, L. Y. Y.; LU, W. M.; LIN, B. J. Y. A survey of DEA applications. *Omega*, v. 41, n. 5, p. 893-902, 2013.
- MANCEBON, M. J.; BANDRÉS, E. Efficiency evaluation in secondary schools: the key role of model specification and of ex post analysis of results. *Education Economics*, Londres, v. 7, n. 2, p. 131-52, 1999.
- MIRANDA, R. N.; MENDES, M. *Municípios em extrema pobreza: só dinheiro não resolve*. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2004. (Textos para discussão, n. 15). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/tl-15-municipios-em-extrema-pobreza-so-dinheiro-nao-resolve>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- MURILLO, F. J.; ROMÁN, M. School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, Londres, v. 22, n. 1, p. 29-50, 2011.
- NEAL, D. The effects of Catholic secondary schooling on educational achievement. *Journal of Labor Economics*, Chicago, v. 15, n. 1, p. 98-123, 1997.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OECD. Education at a glance, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OECD. Education at a glance, 2013. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en>. Acesso em: 03 maio 2017.
- PRIMONT, D. F.; DOMAZLICKY, B. Student achievement and efficiency in Missouri schools and the No Child Left Behind Act. *Economics of Education Review*, Denver, v. 25, n. 1, p. 77-90, 2006.
- RASSOULI-CURRIER, S. Assessing the efficiency of Oklahoma public schools: a data envelopment analysis. *Southwestern Economic Review*, Texas, v. 34, n. 1, p. 131-144, 2007.
- RAY, S. C. Resource use efficiency in public schools: a study of Connecticut data. *Management Science*, Chicago, v. 37, n. 12, p. 1620-1628, 1991.
- RODRÍGUEZ-POSE, A.; TSELIOS, V. Mapping the European regional educational distribution. *European Urban and Regional Studies*, Pennsylvania, v. 18, n. 4, p. 358-374, 2011. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1014.1569&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- RUMBERGER, R. W. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, CA, v. 32, n. 3, p. 583-625, 1995.
- RUMBERGER, R. W.; PALARDY, G. J. High school performance: test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, CA, v. 42, n. 3, p. 3-42, 2005.
- RUMBERGER, R. W.; THOMAS, S. L. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, v. 73, n. 1, p. 39-67, 2000.
- SHAH, A. *A practitioner's guide to intergovernmental fiscal transfers*. Washington, DC: World Bank, 2006. (World Bank Policy Research Working Paper, 4039).
- SIMAR, L.; WILSON, P. W. Performance of the bootstrap for DEA estimators and iterating the principle. In: COOPER, W.W.; SEIFORD, L. M.; ZHU, J. (Ed.). *Handbook on Data Envelopment Analysis*. Boston: Kluwer Academic, 2004. p. 265-298.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- UNITED KINGDOM. Parliament. Department for Education. *What impact does school spending have on pupil attainment? A review of the recent literature*. Londres: Strategic Analysis and Research Division & Infrastructure Funding and Longitudinal Analysis Division, 2014. Disponível em:

<<http://www.parliament.uk/documents/commons-committees/Education/Impact-of-school-spending-on-pupil-attainment.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.

ULYSSEA, G.; FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. O impacto do Fundef na alocação de recursos para a educação básica. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 109-136, 2006.

UNITED NATIONS. *Diverging growth and development*. New York: World Economic and Social Survey, 2006.

YANG, Z. Cross system bank branch evaluation using clustering and data envelopment analysis. In: HUANG, D. S. et al. (Ed.). *Advanced intelligent computing theories and applications*. Berlin, Heidelberg: Springer, 2010. p. 238-245. (Lecture Notes in Computer Science, v. 6215)

MARIA CRISTINA GRAMANI
Insper, São Paulo, São Paulo, Brasil
mariacng@insper.edu.br

ARTIGOS

DISCURSOS SOBRE CLASE SOCIAL Y MERITOCRACIA DE ESCOLARES VULNERABLES EN CHILE

MÓNICA PEÑA OCHOA • CAMILA TOLEDO ORBETA

RESUMEN

Este artículo presenta y analiza algunos discursos de un grupo de niños considerados “vulnerables” en relación a la influencia de la clase social en el éxito o fracaso escolar, donde la meritocracia tiene un lugar relevante. Al inicio se analiza el concepto de meritocracia y su relación con la Modernidad y la Educación. Se describe la metodología utilizada con los niños, en que se levantó información con un juego de identidades sociales, mientras que el análisis se llevó a cabo a través de Análisis Crítico de Discurso, ya que nos interesaba también observar y analizar las interacciones argumentativas. Los resultados distinguen tres discursos (“los pequeños Bourdieu”, “los críticos pesimistas” y los “sueño americano”) y un lugar predominante de la meritocracia como factor explicativo del éxito escolar en los grupos sociales no privilegiados. Finalmente se discuten los discursos meritocráticos y su carga violenta en sociedades desiguales como la chilena.

INFANCIA • CLASE SOCIAL • MERITOCRACIA • EDUCACIÓN

DISCOURSES ON SOCIAL CLASS AND MERITOCRACY OF VULNERABLE STUDENTS IN CHILE

ABSTRACT

This article presents and analyzes discourses of a group of children considered “vulnerable” about the influence of social class in school success or failure, in which meritocracy plays an important role. First, we analyzed the concept of meritocracy and its relationship to modernity and education. Then, we described the methodology used with the children, which provided information through a game of social identities. The analysis was accomplished through Critical Discourse Analysis, as we were also interested in observing and analyzing argumentative interactions. The results identify three discourses (“the small Bourdieu”, “the pessimist critics” and “the American dream”) and a predominant place of meritocracy as an explanatory factor of school success in the unprivileged social groups. Finally, we discuss the meritocratic discourses and their heavy burden in unequal societies such as the Chilean one.

CHILDHOOD • SOCIAL CLASS • MERITOCRACY • EDUCATION

DISCOURS SUR LES CLASSES SOCIALES ET LA MÉRITOCRATIE DES ÉLÈVES VULNÉRABLES AU CHILI

RÉSUMÉ

Cet article présente et analyse les discours d'un groupe d'enfants dits vulnérables dans le cadre de l'influence de la classe sociale dans le succès et l'échec scolaire où la méritocratie joue un rôle importante. D'abord le concept de méritocratie est analysé par rapport à la Modernité et à l'éducation. Ensuite est décrite la méthodologie utilisée avec les enfants qui ont fourni l'information par moyen d'un jeu d'identités sociales. L'analyse a eu recours à l'analyse critique du discours parce qu'elle permettait d'observer et d'analyser les interactions argumentatives. Les résultats identifient trois discours ("les petits Bourdieu", "les critiques pessimistes" et les "rêve américain") et le rôle prédominant de la méritocratie comme facteur explicatif du succès scolaire dans les groupes sociaux non privilégiés. Finalement sont discutés les discours méritocratiques et son poids écrasant dans les sociétés inégales comme la chilienne.

ENFANCE • CLASSE SOCIALE • MÉRITOCRATIE • ÉDUCTION

DISCURSOS SOBRE CLASSE SOCIAL E MERITOCRACIA DE ESCOLARES VULNERÁVEIS NO CHILE

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa alguns discursos de um grupo de crianças consideradas "vulneráveis" no tocante à influência da classe social no sucesso ou fracasso escolar, no qual a meritocracia desempenha um papel relevante. A princípio, analisa-se o conceito de meritocracia e sua relação com a Modernidade e a Educação. Descreve-se a metodologia utilizada com as crianças, com a qual se obteve informação por meio de um jogo de identidades sociais, enquanto a análise foi realizada através de uma Análise Crítica do Discurso, pois também nos interessava observar e analisar as interações argumentativas. Os resultados distinguem três discursos ("os pequenos Bourdieu", "os críticos pessimistas" e os "sonho americano") e um lugar predominante da meritocracia como fator explicativo do sucesso escolar nos grupos sociais não privilegiados. Finalmente são discutidos os discursos meritocráticos e seu violento peso em sociedades desiguais como a chilena.

INFÂNCIA • CLASSE SOCIAL • MERITOCRACIA • EDUCAÇÃO

LA PREGUNTA SOBRE LOS EFECTOS QUE PUEDEN TENER LOS IDEALES MERITOCRÁTICOS en los y las estudiantes, surgió a propósito de una investigación mayor realizada en un establecimiento educacional perteneciente a un municipio de una comuna de bajos recursos de la ciudad de Santiago, con un alto índice de vulnerabilidad. Esta investigación se llevó a cabo como parte de una serie de trabajos empíricos con niños y niñas chilenas que el “Programa de Protagonismo Infantil” de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales lleva a cabo hace varios años, donde los principios que nos guían son que los niños y niñas son sujetos sociales con género, etnia, clase social entre muchas categorías; a la vez que son sujetos del lenguaje y del discurso, competentes a la hora de observar sus propias realidades y discutir sobre ellas (VERGARA et al., 2015).

En el recinto donde trabajamos fue posible observar la fuerza del discurso meritocrático por parte de algunos estudiantes, el que contrasta fuertemente con la desigualdad de la sociedad chilena y la vulnerabilidad extrema del territorio donde se encontraban. Esta investigación, de carácter participativo y crítico, nos apela como investigadoras a la toma de posiciones más que al puro ejercicio de análisis. El análisis crítico de discurso supone que siempre existe una posición para hacer cualquier análisis, incluyendo aquellos que se consideran más objetivos, dado que siempre hay contextos sociales e históricos a la base que definen problemas de investigación y perspectivas circulantes más dominantes que otras (ver FAIRCLOUGH, 1989; BURMAN, 2002; WODAK; MAYER,

2009). Asumimos que en Chile la segregación es un problema social y educativo de enorme magnitud que tiene efectos sobre la vida de los sujetos, especialmente aquellos más vulnerables, y es por eso que se eligió trabajar con este grupo.

El modelo altamente segregado que es posible observar actualmente en la educación chilena se generó a inicios de los ochenta, durante la dictadura militar, donde se organizó el sistema educativo con los principios del mercado. Esto implicó una descentralización de los colegios pasando su administración del Ministerio de Educación a los municipios de cada comuna. Asimismo, se promovió la expansión de la educación a través de su privatización, incentivando a los agentes privados con o sin fines de lucro para que levantaran y administraran escuelas para la comunidad (BELLEI, 2015).

A partir de dichas políticas de privatización, sostenidas en democracia, se creó el actual sistema de educación chileno, el que está compuesto por tres tipos de administración educacional: la educación que es administrada por los municipios y financiada por el estado, la educación particular subvencionada que es administrada por un privado y financiada por el estado, y la educación particular no subvencionada que también es de carácter privado pero que, a diferencia de la anterior, está financiada en su totalidad por las familias, sin aporte del estado (CORNEJO, 2006).

Al organizar el sistema en función de la capacidad de pago de las familias, se generó una fuerte segregación escolar que, exacerbada por la segregación territorial, causó una serie de consecuencias, como que cada clase social estudiase con sus iguales, atentando contra la integración social, disminuyendo la eficacia de algunos de defender sus derechos, y disminuyendo la posibilidad de los grupos marginados de poder elegir el colegio donde quieren educar a sus hijos, por ejemplo (DONOSO; SALAZAR; TREVIÑO, 2011). No obstante, a pesar de eso, en Chile ha habido un enorme crecimiento de la tasa de estudiantes que llegan a las universidades como primera generación de universitarios de su familia: los datos hablan de que cerca de un 42% de los estudiantes de las universidades son primera generación (ver BERNASCONI, 2015).

Bajo ese contexto se llevó a cabo el presente trabajo, en el que pretendemos analizar el discurso meritocrático en los sectores precarizados de la sociedad. Para ello trabajamos con un grupo de 16 niños y niñas de octavo básico, de entre 12 y 14 años, que a través de un juego de identidades sociales (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1983), llevado a cabo en varias sesiones, no solo organizaron las fichas personales en grupos sociales similares a la idea de clase social, sino que también discutieron su propia posición social. En esta discusión, analizada a través de la metodología teórica –técnica del análisis crítico de discurso –ACD–, niños y niñas desplegaron algunas ideas acerca de las posibilidades de

éxito escolar y laboral, donde los discursos meritocráticos fueron parte de una serie de análisis descarnados, contradictorios, pero verosímiles y realistas a la vez de sus propias experiencias como estudiantes considerados “vulnerables”. Elegimos este modelo por su alta capacidad explicativa de fenómenos relacionados con la segregación, a la vez que tiene una importante muestra de trabajo empírico. Asimismo, como parte de uno de los objetivos generales de la investigación, este modelo nos permite situar el concepto de *crítica* como una competencia político-contextual y no necesariamente como una habilidad de carácter cognitivo (BOLTANSKI, 2010). Es necesario, por cierto, reconocer que las clases sociales varían según los sistemas político económicos, y en nuestro caso, esperamos dar cuenta de esas constituciones más particulares.

Para enmarcar los resultados de nuestra investigación, este artículo analizará críticamente el concepto de meritocracia, para luego explicar el modelo metodológico con que se trabajó, para pasar a los resultados del análisis de los discursos de los niños y niñas en relación al lugar y valor de la meritocracia en la educación. En Chile no hay muchos estudios al respecto, y los que hay apuntan a poblaciones de jóvenes que han llegado a la universidad, por ejemplo el estudio mixto de Treviño, Scheele y Flores del 2014 y el de López y García (2015) que trabajan con grupos socioeconómicos bajos, ambos con estudiantes que pasaron por planes propedéuticos de distintas instituciones. En el caso del segundo estudio, también discursivo, nos encontramos con una posición crítica de los estudiantes hacia el modelo neoliberal y como se verá, esto convive con discursos más orientados a la superación personal y el poder de la voluntad.

Finalmente, se discutirá el lugar del concepto de meritocracia en el actual campo educativo chileno como práctica social encarnada en un campo de desigualdad social.

MARCO CONCEPTUAL

EL CONCEPTO DE MERITOCRACIA Y SU RELACIÓN CON LA MODERNIDAD

El origen de la meritocracia que conocemos hoy en día se remonta al abandono de los criterios aristocráticos de organización de las posiciones sociales basadas en el linaje o nepotismo para adoptar un nuevo mecanismo de distribución cuyo eje fuera los méritos de cada uno (KREIMER, 2001). De esta manera serían las capacidades de los sujetos y no su “sangre” la que definiría su lugar en el mundo. Surge en el siglo XVIII aproximadamente, una nueva sensibilidad en la sociedad, que se gesta junto con la aparición de discursos que abogaban por ideales que antes no estaban presentes como la igualdad, la libertad, la soberanía popular, entre otros (KREIMER, 2001). Se trata del surgimiento de un

nuevo sujeto social que insistirá en hacer un quiebre con la tradición del pasado para dar paso a un periodo histórico que será llamado “modernidad” (FORERO; GÓMEZ; GONZÁLEZ, 2007).

Bajo estos nuevos discursos sociales se insiste en la autonomía del sujeto respecto de su origen y pasado. La conformación de este nuevo individuo es organizada en gran parte por la Ilustración, quien hace suya la defensa de la razón como principio organizador de lo humano y lo social. La razón estaba asociada a la incorporación de conocimiento en tanto suponía la liberación de la mente de la “servidumbre” en la que la mantenía la tradición, donde predominaban los prejuicios, dogmas y supersticiones religiosas (ANTISIERI; REALE, 2015). De igual modo, la razón era una de las respuestas a la pregunta sobre qué tenemos todos en común más allá de nuestros orígenes de “sangre”, siendo valiosa no sólo por su espíritu crítico frente a la tradición, sino también porque constituía un criterio impersonal desde donde definir el lugar de cada cual.

La relación de este nuevo sujeto con el conocimiento será entendida desde el racionalismo cartesiano en que la razón se gesta a partir de una intuición, esto es, se gesta a sí misma cuando se reconoce en la conciencia de la existencia (*pienso, luego existo*), por ende no hay nada exterior a ella (HERNÁNDEZ; SALGADO, 2011). Por otro lado, se encuentra la corriente empirista de John Locke, entre otros, donde todos tenemos primero una mente en blanco, sin ideas, que empieza a funcionar al experimentar el mundo, es decir, nuestras ideas provienen de nuestras vivencias, por lo que el razonamiento sería algo que se va adquiriendo con el paso del tiempo, a medida que vamos experimentando el mundo (MORA, s.d.).

Estas visiones, someramente mostradas acá, estarán inmersas en lo que posteriormente se entenderá por “meritocracia”, término que aparece por primera vez con el sociólogo y politólogo inglés Michael Young (1958), en el ensayo “The rise of meritocracy 1870 -2033”, que trata de un mundo distópico en que las personas adquieren su estatus en la sociedad en función de su coeficiente intelectual, configurándose una élite basada en el mérito que produce una sociedad estratificada generando nuevos mecanismos de inclusión y exclusión social (KREIMER, 2001). Asimismo, se generan procesos selectivos que detectan el mérito en función de los niveles de inteligencia de las personas que definen sus lugares en la sociedad. Se trata de una crítica al sistema escolar británico debido al excesivo uso de tests de inteligencia para evaluar y seleccionar a los estudiantes (CELARENT, 2009).

Los actuales tests de inteligencia, productos de la técnica del siglo XX, se han servido del enfoque evolutivo y del concepto de variación, bajo el supuesto de que las diferencias en las personas se deben a causas de origen biológico y no social. Esta premisa se mantuvo con algunas variaciones en la creación de los tests psicológicos que se elaboraron

posteriormente, incluyendo el Stanford-Binnet y la escala Weschler de inteligencia para adultos WAIS (ESTEBAN; MOLERO; SAIZ, 1998), transformando el mérito principalmente en un problema de herencia genética.

El ideal meritocrático está también permeado por el modelo liberal. Según Herrera (1995), el liberalismo es un momento histórico político que busca por sobre todo el reconocimiento y protección de las libertades individuales. Una de las características del liberalismo es que promueve una visión individual de los sujetos, los que se entienden como una propiedad de sí mismos que no están ni deben estar coaccionados por voluntades ajenas. También se propone que el ser humano es lo suficientemente libre como para construirse a sí mismo y desarrollarse sin limitación externa, donde su único obstáculo es su falta de voluntad (HERRERA, 1995).

Es posible constatar que no existe una única visión en esta materia, sino que pareciera ser un campo donde transitan posturas que incluso pueden ser contradictorias. No obstante, es posible afirmar que el mérito como lo conocemos tiene su origen en el nacimiento de la modernidad y en particular en la configuración de un nuevo sujeto que se fundamenta en la creencia de la igualdad, la libertad y la autonomía, donde el linaje y la herencia ya no son o no deberían ser un factor que determine el destino de las personas. En ese contexto la creencia en la razón cumple un papel fundamental en tanto viene a diferenciar a los sujetos entre sí y entrega un criterio impersonal, no basado en la herencia, para ordenar las posiciones sociales.

RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y DISCURSO MERITOCRÁTICO

Michael Young, en su publicación de 1958, vislumbró el establecimiento de una relación abusiva entre el mérito y la inteligencia, y trató de denunciar esta tensión creando una ficción sobre el tipo de sociedad en que viviríamos si esta ecuación se llevase a cabo en todos los espacios de la vida. De igual modo, percibió que uno de los lugares donde se gestaba dicho problema era la escuela, puesto que promueve la categorización de los estudiantes a partir de sus resultados en los tests de inteligencia y las calificaciones que se obtienen en pruebas académicas.

De esta manera el ensayo que inaugura el concepto de meritocracia intenta denunciar la violencia en la jerarquización de los estudiantes en función de sus supuestos méritos, los que se conciben como ventajas genéticas a través de la aplicación de los tests de inteligencia. Al respecto, algunas visiones se han sumado a esta percepción, señalando que actualmente se ha configurado un racismo de la inteligencia que los dominantes utilizan como justificación para mantener sus privilegios. Se trata de una clase que se apoya en los títulos

académicos que serían considerados una garantía de la inteligencia y que permiten ordenar las posiciones sociales. La escuela se haría cómplice de esta dominación al traducir las diferencias de clase en diferencias de inteligencia sancionadas por la ciencia (KREIMER, 2001).

Es interesante observar cómo estos discursos conviven en la escuela actualmente y le sirven para hacerse un lugar como una institución objetiva y racional. Si bien la escuela pública fue pensada en un inicio para producir mano de obra calificada que pudiera hacerse parte de la producción que se estaba gestando en la revolución industrial (ROCCA, 2012), lo cierto es que poco a poco se fue infiltrando el discurso de la ilustración y en particular, el del liberalismo, que le entregó un sentido moral a la escuela en la medida en que la convirtió en una de las instituciones fundamentales para construir sujetos capaces de forjar sus propios destinos. En ese sentido, la educación fue entendida como el lugar desde donde las personas adquirirían las herramientas para posteriormente ser adultos autónomos capaces de lidiar con las exigencias de la sociedad. Desde esta perspectiva, la escuela es una institución que tiene por objetivo transmitir el conocimiento por igual a todos los estudiantes, donde los orígenes sociales no tendrían mayor valor, ya que serían las capacidades de las personas, y no su estatus social, lo que sería objeto de reconocimiento. Así, la escuela sería un momento preparatorio para el mundo adulto, un primer ensayo para el proceso de ser seleccionado a partir de los méritos.

Son estas ideas las que permitieron que la escuela fuera adquiriendo un discurso ligado a la justicia social, ya que se pensó que esta institución podría llevar a cabo los ideales de la ilustración, esto es, que el linaje no determinara el destino de las personas, puesto que juzgaría a los estudiantes por sus méritos y no por su familia o lugar de origen.

Sin embargo, estos discursos, junto con sus prácticas, han sido cuestionados desde distintos frentes. Pierre Bourdieu problematizó la función de la escuela y su pretensión meritocrática. Su interés por el sistema escolar se debe a que, para él, “es uno de los lugares donde se fabrican a las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia” (NÁJERA, 2009).

Bourdieu señala que:

[...] la reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre los sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas procedentes (es decir, la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. (BOURDIEU, 1996, p. 17)

Así, desde esta perspectiva, los sujetos no llegan desprovistos de conocimiento a la escuela, sino que adquieren en su crianza un determinado bagaje cultural y modo de valorar la cultura que incide en su posterior desempeño académico.

Bajo esa premisa, la escuela es analizada por Bourdieu como una institución que:

[...] hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural. (BOURDIEU, 1996, p. 18)

En último término, para el autor la escuela es un lugar donde se expresa la dominación de una cultura sobre otra, en este caso, la supremacía de la clase burguesa por sobre los sectores populares.

A partir de esta concepción, Bourdieu explica las diferencias en los resultados entre personas de clase social alta y baja, aduciendo que estas últimas, al no pertenecer a la cultura burguesa, se encuentran en desventaja en la escuela, ya que no poseen la predisposición

[...] socialmente condicionada, a adaptarse a modelos y reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en “su lugar” o “desplazado”, en la institución. (BOURDIEU, 2009, p. 29)

El autor pondría en jaque las expectativas de la escuela, que se asientan en el sueño ilustrado de crear un espacio justo donde todos seamos iguales y que sólo las aptitudes sean lo que determine el mérito de los estudiantes y no la herencia. En contraposición, Bourdieu plantea que el sistema educativo en su pretensión de reproducción cultural esconde la reproducción social y por ende, mantiene un orden social donde priman las desigualdades sociales legitimando el privilegio de algunos.

Otro autor que plantea una crítica que va en línea de lo señalado por Bourdieu es François Dubet, quien parte de la constatación de la desigualdad social planteada por el primero (haciendo algunas diferencias) para preguntarse sobre las concepciones de justicia social que gravitan en la escuela, apuntando directamente a la idea de meritocracia. Dubet (2005, p. 19) señala que esta noción se sitúa en la modernidad en el contexto de la construcción del estado republicano, que intenta conciliar dos principios fundamentales: “por un lado, el de la igualdad entre los individuos propio del ideario liberal; por otro, el de la división del trabajo necesaria a todas las sociedades modernas”.

Los ideales libertarios son encarnados en el estado republicano moderno a través de la fórmula de igualdad de oportunidades que se tradujo como la universalización de la educación, esto es, el acceso igualitario al espacio de competencia por los diplomas y posiciones sociales. No obstante, esto no pudo llevarse a cabo ya que la cobertura educacional se implementó de manera desigual, estableciéndose colegios de distinto nivel, algunos para niños pobres que no lograban terminar sus estudios, otros para los niños mejor dotados, que lograban acceder a certificaciones, y los asignados para niños burgueses, quienes estudiaban en colegios distintos que les ofrecían mejor educación y les garantizaban títulos académicos (DUBET, 2005).

Esta distribución desigual de la educación generó críticas por parte de ciertos sectores de la sociedad, que permitieron que se reestructurara el sistema escolar mejorando el acceso a la educación formal y se creara la ilusión de que se podrían anular las desigualdades propias de las condiciones sociales de vida de los estudiantes, puesto que serían juzgados sólo por sus talentos. Esta tendencia del sector escolar es propia de las sociedades democráticas donde se configura la ficción de que todos los individuos somos iguales en un comienzo y que son nuestros méritos y esfuerzos lo que nos diferencia. Así para Dubet (2005), las sociedades democráticas se diferencian de las sociedades igualitarias como el comunismo, en la medida en que las primeras buscan crear desigualdades legítimas a través del mérito, mientras las segundas apuntan a que todos seamos iguales en nuestras condiciones de vida.

Una vez mejoradas las condiciones de acceso a la educación, el autor plantea que las problemáticas se desplazaron de las desigualdades de cobertura a las desigualdades de éxito (DUBET, 2005), esto es, a los resultados más o menos ventajosos que obtienen los estudiantes dependiendo del colegio donde estudien. Esta constatación es posible de observar en Chile, y si bien se ha demostrado que, por ejemplo, no hay diferencias significativas en los puntajes entre colegios municipales y subvencionados (CONTRERAS; CORBALÁN; REDONDO, 2007; BELLEI, 2007), sí son observables diferencias significativas entre colegios públicos y particulares pagados (BRAVO; CONTRERAS; SANHUEZA, 1999), al que asisten los niños de las familias más ricas del país. A pesar de ello, se mantienen lógicas propias de sociedades meritocráticas, sometiendo por ejemplo a todos los niños y niñas del país a la Prueba de Selección Universitaria –PSU– a pesar de que sus resultados dependerán del tipo de establecimiento del que provienen (CONTRERAS; CORBALÁN; REDONDO, 2007). De esta manera, en el sistema escolar chileno la problemática gira en la contradicción de que convivan al mismo tiempo un discurso basado en el mérito con criterios de discriminación escolar considerados ilegítimos desde el punto de vista de las sociedades democráticas, en tanto se asienta en la proveniencia social de los estudiantes.

En relación a lo anterior, Dubet (2005) se refiere a un fenómeno que es posible observar en Chile como en Francia, al que se le denomina “democratización segregadora”: a pesar del mayor acceso a la educación escolar, la mejor educación sigue estando en manos de una élite privilegiada que posteriormente acapara las carreras más rentables de la sociedad, mientras que los estudiantes más pobres terminan siendo relegados a carreras o formaciones cortas y poco rentables porque sus estudios escolares no sirven para disminuir la brecha educativa entre ellos y los estudiantes más ricos. Así, aunque los estudiantes más pobres y ricos interactúen en el mismo espacio físico –algo que no ocurre en Chile– se siguen sosteniendo las desigualdades sociales ya que “la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares” (DUBET, 2005, p. 24).

Este punto es particularmente importante para el caso chileno, donde los movimientos estudiantiles y gran parte de la sociedad han demandado que la educación escolar y universitaria sea gratuita y de calidad, haciéndose partícipe del ideal ilustrado que propone que debemos competir en las mismas condiciones, para que lo que se evalúe sea nuestro mérito y no nuestro origen social. Dubet (2005) cuestiona esa expectativa, señalando que la escuela no ha logrado contrarrestar las diferencias que se generan por la proveniencia de distintas clases sociales, postulando que incluso en una sociedad que no selecciona a los estudiantes al ingresar al colegio como Francia, se termina reproduciendo la desigualdad social debido a que los mecanismos escolares como, por ejemplo, las calificaciones, se ejecutan a partir de criterios que favorecen a los ya favorecidos y perjudican a los que ya han sido desfavorecidos por el sistema. El autor, al igual que Bourdieu, plantea una suerte de complicidad del sistema escolar con la reproducción de la desigualdad social.

Al revisar lo propuesto por ambos autores, surge la pregunta sobre qué efectos tienen estas contradicciones del sistema en los estudiantes, sobre todo en el caso chileno, donde todavía se mantiene la esperanza de que gran parte de la desigualdad social se puede resolver a través de la educación.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación cualitativa se enmarca dentro de algunas de las lógicas de la investigación-acción, por ejemplo con la opinión de los participantes en la planificación de los objetivos y la discusión de parte de los resultados obtenidos (MONTERO, 2000). Tiene como objetivo general analizar lo que hemos llamado “productos de aprendizaje” de jóvenes adolescentes de entre 12 y 14 años, hombres y mujeres de octavo año básico (grado final antes de asistir a la educación secundaria) de una

comuna vulnerable y otra rural, desde una perspectiva discursiva crítica. Una comuna es la división administrativa más pequeña del territorio en Chile y equivale a un municipio. El Gran Santiago tiene 37 comunas.

Uno de los objetivos específicos es que los participantes reconozcan el lugar que tienen dentro del contexto social en que se encuentran, para lograr un posicionamiento contextual desde donde analizar los productos posteriormente. Esta es la primera parte de nuestro trabajo y es la que analizaremos en este artículo, junto a algunos elementos posteriores, que incluyen actividades tipo taller donde se profundizaron algunos de nuestros hallazgos (bajo el principio de inmersión progresiva de Guber (2004)), donde los participantes se mantuvieron como informantes relevantes para la continuación del proyecto. Asimismo, un año después del grueso de las actividades, se realizaron entrevistas de seguimiento con algunos de los participantes.

Los participantes que hemos tomado para este análisis viven en una de las comunas más pobres de Santiago, con un alto porcentaje de habitantes pertenecientes a los dos quintiles de más bajos ingresos, siendo esta escuela en particular una de las que atiende estudiantes casi exclusivamente del nivel socioeconómico E (según ADIMARK, 2014), que es el más bajo, con bajo nivel de ingreso, consumo y educación. Es un establecimiento municipal, por ende gratuito.

Diseñamos un juego de identidades sociales basado en Boltanski y Thévenot (1983), que consta de 64 cartas o fichas personales de personajes ficticios, con datos trascendentales para entender su contexto socioeducativo. Estos datos son nombre (del que se podía suponer género), edad, comuna de domicilio, proveniencia del establecimiento educacional, ocupación del padre, ocupación de la madre, nivel de estudios de la madre, nivel de estudios del padre, y dos distractores: hobby o pasatiempo y comida favorita (Ver ejemplo en Figura 1). Para diseñar estas cartas nos basamos en el modelo educacional chileno donde existen tres tipos de establecimientos, y según eso (establecimientos particulares, particulares subvencionados por el estado y municipales) fuimos dando las características a los personajes, que tenían entre 11 y 18 años, la mitad hombres y la otra mitad mujeres. El juego se había usado antes en un grupo más pequeño de escolares de una clase social más alta, como pilotaje, lo que nos permitió perfeccionar las instrucciones del juego. Nos inspiramos en este juego tanto por su coherencia teórica con la perspectiva que usamos, pero también porque el juego en investigación permite modular las diferencias de poder entre adultos y niños, y permite también que los niños puedan manejar con cierta distancia, acercándose o retrayéndose, usando metáforas u otras formas de atenuación que pueden modular su implicación emocional en un tema tan delicado como puede ser el reconocimiento de la propia situación de pobreza (ver EINARSDÓTTIR, 2007). Asimismo,

la relación entre infancia y pobreza la desarrollamos en otro trabajo dada la relevancia para nuestro estudio, trabajando con el significativo “clase media” como protector o atenuante discursivo.

FIGURA 1
EJEMPLO DE FICHA PERSONAL DEL JUEGO DE IDENTIDADES SOCIALES

Nombre: Jonathan Veliz	Edad: 18
Domicilio (comuna de Región Metropolitana): Malloco	Escuela (proveniencia y domicilio): Liceo Polivalente A-119 de Talagante.
Nivel educacional del padre : 8vo básico	Nivel Educacional de la madre: 8vo básico
Ocupación del padre : Trabajador Agrícola	Ocupación de la madre : Auxiliar de aseo
Hobby (Pasatiempo) : Jugar a la pelota	Comida favorita : Porotos con riendas

Fuente: Elaboración propia.

Se les pidió a los niños, en trabajo colectivo a través de grupos de 3 á 4 miembros (hombres y mujeres), que organizaran los juegos de 64 cartas en mazos según lo que a ellos les pareciera, al principio sin ninguna ayuda de los monitores. Luego, si decidían organizar los grupos por variables concretas o sin relación directa con el contexto social, como edad o tipo de comida (p.ej. organizarlas en “comidas saludables” y “comidas chatarras”), se les pedía más directivamente que buscaran otra forma de organizar las cartas. La pregunta era “¿Se les ocurre otra forma de organizar?” y tenía la finalidad de observar si las variables de carácter social estaban invisibilizadas. De los grupos (5) sólo un grupo trabajó con algo distinto a las variables de carácter social: comidas saludables y comidas *chatarras*. El problema de un posible sesgo por la directividad de las investigadoras está discutido también en el trabajo de Boltanski y Thévenot. El ejercicio de estos autores era completamente directivo desde el primer llamado a los participantes ya que lo que se busca analizar es el proceso de argumentación grupal. En nuestro caso, quisimos dejar un poco de espacio decisional a los niños por un asunto metodológico que como investigadoras de infancia venimos trabajando, que es el problema de nuestra autoridad adulta y el efecto de “obediencia” que pueda generar (VERGARA et al., 2015; EINARSDÓTTIR, 2007).

Finalmente, los 5 grupos pudieron organizar sus juegos de cartas en 3 mazos distintos dando cuenta de las diferencias sociales. Para finalizar esta parte, se les pide que “bauticen” los mazos configurados según lo que ellos consideran las características principales.

Para confirmar estas decisiones y entender mejor el proceso de discusión crítica, la segunda parte del juego es que los participantes

ubiquen en uno de los mazos una carta anónima. El monitor presenta esta carta, elegida al azar, sin mostrarla, y se les pide que elijan dos de las variables mencionadas (edad, comuna, nivel educacional padre/madre, etc.) para adivinar en qué mazo va la “carta anónima”. Ahí ellos decidieron si la ocupación del padre/madre o su nivel educacional, el domicilio, el tipo de escuelas u otra variable eran las mejores formas de predecir el lugar socioeducativo de un sujeto.

Luego, a cada grupo se le mostraron una serie de imágenes con distintos personajes reconocibles de la vida nacional: la Presidenta de la República, un ex Presidente, senadores de la República, futbolistas, actores, personas con vestimenta tradicional mapuche, carabineros, ancianas caminado por la calle. Se les pidió a los niños que situaran estas imágenes en los mazos ya definidos por ellos. Finalmente, se les pidió que hicieran lo mismo con ellos y los investigadores. Se registraron no sólo los resultados sino también sus discusiones, desde el inicio del ejercicio, que son a las que se hace énfasis en este trabajo.

La metodología para analizar resultados es el Análisis Crítico de Discurso –ACD. El ACD ofrece un campo epistemológico, teórico y metodológico que se concentra no sólo en los aspectos textuales y contextuales del lenguaje, sino que también en las relaciones de poder que se reproducen en los discursos, así como en la posible transformación de las relaciones sociales (IBÁÑEZ; IÑIGUEZ, 1997). El ACD se caracteriza, entre otras cosas, por permitir un análisis discursivo que puede incluir distintos niveles del lenguaje, lo que en nuestro caso es fundamental, ya que nos interesa detenernos tanto en el texto o contenido propiamente tal de los grupos sociales que los niños configuran y también en el proceso intertextual, también parte de lo discursivo, a través del cual llevaron a cabo sus decisiones. Es importante recordar que cuando hablamos de discursos hablamos más que sólo de contenidos o textos, hablamos de contextos, y estos contextos tienen un fuerte contenido relacional-conversacional. El juego es un campo fértil para que estos elementos se desplieguen con claridad, y ellos pueden ser comprendidos mejor por técnicas cercanas al análisis conversacional (FAIRCLOUGH, 1989, 2010). El ACD, tal como menciona Fairclough (1989) es un análisis cruzado de conceptos teóricos que permiten comprender mejor cómo las prácticas discursivas son prácticas sociales que pueden reproducir o transformar el orden dominante, por lo tanto su objetivo no es la representatividad ni la generalización. Si bien tomamos algunos elementos muy básicos del análisis conversacional como la revisión, reacciones y turnos de habla, estamos siempre más interesados en hacer una conexión con las macro estructuras (instituciones o formas sociales) más que con los aspectos microestructurales de la conversación (ver FAIRCLOUGH, 1989). Es importante remarcar que el análisis realizado no pretende ser exhaustivo, y se limita al set de suposiciones teóricas con las que

trabajamos. En palabras de Burman, “todo análisis debe ser tomado en relación a los supuestos teóricos declarados, así como las preguntas específicas que se han generado en torno a estos” (2002, p. 2). Es por esto que consideramos que lo presentado es una forma de analizar el material, pero que éste queda siempre abierto a nuevas interpretaciones como perspectivas teóricas hay.

Después de este trabajo se hicieron otras actividades con los participantes, orientados a entender mejor sus discursos sobre el aprendizaje y su relación con la clase social. Una de las actividades fue llevar a los niños a trabajar a la Universidad que aloja a las investigadoras. También se eligieron dos niños que representaban con mucha claridad dos de los tres discursos que indagamos en el juego para hacer entrevistas de seguimiento un año después (se espera seguir con ellas los años venideros). Es necesario agregar que tanto niños, niñas, adultos a cargo e institución escolar firmaron protocolos de consentimiento y asentimiento.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

TRES DISCURSOS, TRES LUGARES PARA LA MERITOCRACIA

Es posible distinguir tres tipos de discursos distintos en lo que se refiere a la forma de comprender la relación entre educación (éxito y fracaso) y clase social, que son: “Pesimista crítico”, “*Sueño americano*” y “Los Pequeños Bourdieu”. Estos discursos aparecen en los mismos grupos, generalmente como parte de una misma discusión. A veces había representantes individuales más claros de ellos, pero en general eran argumentos que surgían cada vez que los niños tenían que tomar decisiones respecto del juego. Esto da cuenta de la conformación social de los discursos: son formulaciones lingüísticas que circulan según formas de poder, reproducción y resistencias, y no necesariamente “voces” de individuos particulares.

Cuando los estudiantes se posicionaban desde el discurso “Pesimista Crítico” tendían a jugar el juego, pero lo hacían llegando rápidamente a un acuerdo de dónde poner las fichas personales, sin desgastarse en argumentar. Sus textos dicen mucho más acerca de la posición de privilegio de las clases altas, de cómo estas trabajan menos, estudian menos, y se muestran moralmente egoístas y faltas de solidaridad con los otros grupos sociales. Este discurso es pesimista porque es tajante en considerar sus oportunidades educacionales como prácticamente nulas. No se menciona ninguna práctica social educacional que se relacione con la meritocracia.

También se presentó un discurso que llamamos “*Sueño Americano*”, que reproduce la creencia que los logros son siempre personales y que los individuos no están sujetos a sus entornos sociales a la hora de lograr

algo o no. El esfuerzo aparece como una característica fundamental y se presentan como muy críticos frente a aquellos que no se esfuerzan tanto como pudieran, y a la vez cuestionan el tratamiento crítico de las diferencias sociales. El esfuerzo individual aparece como fruto de la voluntad pura, por lo tanto el mismo juego de las identidades sociales se muestra como sin sentido algunas veces. Este es el discurso donde lo meritocrático tiene un lugar más relevante, como veremos en el siguiente apartado.

El discurso de los “Pequeños Bourdieu”, aparece cada vez que el juego se enfrenta de manera entusiasta, con largas discusiones respecto de dónde poner la ficha personal. Este discurso se enfrenta a los otros, p.ej., cuando en la ficha hay una niña hija de una feriante uno de los niños dice que va al grupo que representa a los más pobres, para que luego alguno de ellos dude y discuta otras variables, por ejemplo, la territorial o la proveniencia del colegio al que asiste. En otras palabras, es común que aparezca primero el discurso “Pesimista Crítico” o “Sueño Americano”, para que luego el discurso “Pequeños Bourdieu” aparezca imponiendo un ritmo más dubitativo y de menor imposición. La duda, la pregunta, el uso de los testimonios se hacen parte de este discurso. El discurso de los “Pequeños Bourdieu” se caracterizó por la toma de decisiones, como por ejemplo dejar un grupo de fichas fuera de los tres grupos ya que tenían muchas dudas respecto de ellas, generalmente cartas donde había “contradicciones” que ellos eran capaces de detectar, como vivir en una comuna rica pero tener padres con bajo nivel educacional. En estos momentos los participantes se muestran entusiastas, dialogantes y motivados con el juego a pesar de que es común que no llegaran a acuerdos completos entre los miembros. Es un discurso donde podían convivir contradicciones y disensos, que eran motivantes para los participantes. Podría describirse como el discurso crítico en el sentido propuesto por Boltanski: más bien una competencia que permite la convivencia de puntos de vista diferentes, de contradicciones y que evita la imposición de términos absolutos (BOLTANSKI, 2010, 2012). La crítica constituye, según Boltanski:

[...] el único amparo contra la dominación semántica que ejercerían las instituciones si fuesen dejadas a sí mismas. La crítica es también en consecuencia, el instrumento principal que les permite debilitar los dispositivos administrativos u organizacionales por medio de los cuales esta dominación es puesta en práctica. (BOLTANSKI, 2012, p. 54)

Si bien en este discurso se acogen ciertos elementos meritocráticos, estos son puestos en discusión, relacionando justamente los logros de los estudiantes con sus contextos sociales.

LA FICCIÓN MERITOCRÁTICA. HERENCIA VERSUS ESFUERZO

M. es uno de los mejores alumnos del curso. Su promedio de notas ha sido el más alto de manera consistente durante varios años. Su mejor amigo es A., también uno de los buenos estudiantes del curso. Mientras A. es un buen representante de los “Pequeños Bourdieu”, M. se muestra crítico respecto del juego, siendo un buen representante del discurso del “*Sueño Americano*”. “No entiendo para qué jugamos a este juego”, repite insistentemente, pero aún así participa, mirando, lanzando críticas, opinando constantemente. La tendencia de M. de poner distancia con el juego tiene coherencia con su discurso. El grupo en el que participa, el que de alguna forma lidera A., es uno de los que presenta más interacción argumentativa, discutiendo acaloradamente. M. entra, sale, va y vuelve de la discusión, pero no cambia su posición: para salir de la pobreza hay que trabajar de manera intensa.

En línea con lo señalado por M., otros estudiantes refuerzan a momentos la creencia de que para salir de la pobreza es necesario esforzarse en lo académico. Uno de los estudiantes menciona, refiriéndose a una de las fichas donde se describe a un niño que responde a un estereotipo de clase baja chilena: “(Jonathan) estudia con esfuerzo, sacándose buenas notas”. El esfuerzo es mencionado como uno de los atributos propios de un niño de escasos recursos que quiere surgir en la sociedad. De esta manera es posible identificar la persistencia de un ideal meritocrático que sólo funciona para las clases populares, y que por eso es más legítimo que los logros alcanzado por los niños de la clase alta. Cuando se le pide a los niños que imaginen la vida de Jonathan, el niño ficticio de la tarjeta, cuando éste tenga 20 años, responden: “(su vida) va a ser esforzada (y le va a ir bien) si es bueno para estudiar”. El esfuerzo pasa de ser un requisito para tener éxito a ser un elemento que marca y acompaña toda la vida al niño y adulto de bajos recursos que quiere mejorar su situación. Esto se ve acrecentado cuando se menciona que “puede que él (Jonathan) trabaje y junte dinero para ir (a la Universidad)”.

Sin embargo, es posible apreciar que la idea del mérito es reconocida como propia de la clase baja y que se contrapone a las formas de logro de la clase alta. Al respecto, uno de los estudiantes señala refiriéndose a Arturo Vidal, un conocido futbolista chileno proveniente de las clases populares: “El cuico¹ viene con herencia, los papás se la dan, en cambio Vidal se la gana”. Los adolescentes señalan de forma indirecta que, debido a que los logros de las personas de clase alta son producto de la herencia, no entran en la categoría de mérito. En consecuencia, son sólo las personas de clases populares quienes pueden realmente hacer méritos, puesto que no tendrían una ventaja económica (o genética) que les facilite los logros académicos, como en el caso de la clase alta. Desde esta perspectiva, los más aventajados de la

¹ “Cuico” en el habla popular chilena es una persona que pertenece a las clases sociales más altas.

sociedad estarían predestinados a tener éxito, por lo que son los grupos menos favorecidos los llamados a cambiar sus condiciones de vida, pero para eso tienen que ganarse esa oportunidad, es decir, hacer méritos para ello.

Para ascender socialmente habría que sacrificarse y el esfuerzo se torna una forma de existir, un acto que el niño de sectores populares jamás podrá dejar de hacer. Quizás es posible pensar que ésta es otra cara, menos amable, del mérito. Si bien sólo es legítima en los sujetos que provienen de sectores precarizados y por tanto les asigna una dignidad que los de clase alta no poseen, al mismo tiempo los pone en una posición distinta al resto: ellos son los únicos que son exigidos por la sociedad. En oposición a esto, las élites no tendrían que dar cuenta de nada, sus logros están predestinados sólo por el hecho de nacer, no deben probar que son buenos en algo. Que tanto desde el discurso “*Sueño americano*” como el “pesimista crítico” aparezca la clase alta como privilegiada, que deba sacrificarse menos, no debería extrañarnos. Es en la relación con otra clase que las clases sociales se conforman e identifican (BOURDIEU, 2013). No obstante, mientras el discurso “pesimista crítico” hace juicios de valor hacia la clase, y de hecho su denominación crítica viene del cuestionamiento del otro en una relación más directa e intensa, el discurso del “*Sueño americano*” los observa y se compara en un espejo pero sin especial irritación. Al contrario, la posición crítica junto con la narrativa del esfuerzo personal se vierte contra los niños parecidos a ellos, de su propia clase social, pudiendo hacer de esa distinción interclase una forma de expresar el valor del individuo *versus* el grupo.

En cuanto a las entrevistas de seguimiento que se realizaron un año después a algunos representantes del grupo, aparecieron nuevamente algunos elementos relacionados con los ideales meritocráticos. Por ejemplo, uno de los estudiantes mencionó que ahora que estaba en educación media,² observaba que sus compañeros estaban “más mentalizados” en estudiar, recalcando que “es por su propio bien, porque el futuro se lo crean ellos”. De este modo vuelve a aparecer la creencia de que es el estudio lo que permite forjar un destino distinto, al mismo tiempo que se hace eco del discurso liberal, puesto que se piensa que los sujetos pueden construir libremente el destino que mejor les parezca, si tienen la voluntad para hacerlo. Otro estudiante, al que se le pidió describir a un buen estudiante de educación media, mencionó que éste se caracteriza porque “es inteligente, tiene buenas notas y es esforzado”, realizando una relación entre esfuerzo, logro académico y en este caso, inteligencia, algo que en la primera actividad se asoció más bien a una característica de los sectores económicos altos.

Hemos llamado a los discursos de la meritocracia una ficción, en tanto por un lado funcionan como una narrativa que explica las

2

“Educación media” en Chile es el equivalente a la educación secundaria.

dificultades a las que se enfrentan los jóvenes no privilegiados y también porque no tocan el problema de la desigualdad social subyacente en el modelo educativo y social chileno. Ser parte de esa narrativa de esfuerzo dignifica al individuo y da sentido a una historia real eminentemente sacrificial. Por otro lado, es una ficción en el sentido ya no solamente narrativo sino que, así como la descripción de una práctica social que deja las desigualdades sociales reales, como un paisaje intocable. Desde la perspectiva del ACD lo que acá opera es una naturalización de la explicación de la desigualdad social, que justifica la exclusión social (WODAK, 2012; VAN DER LEUWEEN, 2008).

Cuando se habla de naturalización en ACD, observamos representaciones del mundo, hechos o disposiciones donde lo “natural” funciona como garantía de una verdad que deja poco espacio para la discusión (VAN DIJK, 1998). En este caso particular entendemos también la naturalización del discurso meritocrático por parte de algunos niños como una protección a hechos y disposiciones sociales que los ponen en un lugar especialmente complejo: en un mundo que se presenta como opresivo y falto de oportunidades, donde una salida es la crítica pesimista, el discurso meritocrático deja en control de los individuos las posibilidades de logro. Mientras juega, sale y entra de las interacciones denotando cierta incomodidad. El sueño y la ficción podrían aparecer entonces como un refugio. La creencia en la igualdad de oportunidades requiere, para realizarse, de personas que fracasen en el sistema, de lo contrario no habría incentivo para competir ni jerarquías entre estudiantes que permita que aquellos que triunfan se sientan privilegiados. Quién gana o quién pierde parece ser claro, pero esa seguridad, al poco andar, al poner nuevas variables, se diluye. Si existe una *ideología neoliberal*, se expresaría a nivel discursivo en la naturalización de que el logro es reflejo de capacidades individuales, exaltando la competencia, justificando el fracaso de algunos y diluyendo el lazo social entre pares.

DISCUSIÓN FINAL: VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EL EJERCICIO CRÍTICO CON NIÑOS

La violencia de los discursos meritocráticos recién presentados radica en varios elementos. La justicia basada en la igualdad de oportunidades garantiza la creación de élites que no se sienten responsables de la suerte de sus competidores y que además se sienten con el legítimo derecho de despreciar a los vencidos. Esto merece especial atención, puesto que la producción de grupos privilegiados que afirman su lugar a partir de su esfuerzo individual olvida el cómo los otros influyeron en su éxito y el hecho que se vuelvan indiferentes ante la suerte de estos (DUBET, 2005).

La violencia puede ser conceptualizada desde diferentes lugares. Uno de ellos es pensar la violencia como violencia simbólica, que se produce al encubrir la imposición de ciertas significaciones por sobre otras. Al respecto Bourdieu señala que

[...] todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (1996, p. 44)

Las consecuencias de esta ficción es que se piensa que los malos resultados académicos fueron una elección de los estudiantes, en tanto el mérito es una decisión libre. Desde la perspectiva liberal una persona puede querer o no hacer méritos para lograr el éxito académico, no hay nadie que pueda ser esclavizado o coaccionado a tal punto que su voluntad no participe en las decisiones que toma sobre su presente y futuro académico. Al contrario, en cada prueba a la que el sujeto se enfrenta se realiza su libertad, su decisión, y su voluntad.

A partir de esta concepción, es posible señalar que el discurso meritocrático es violento sobre todo en los sectores vulnerables, en la medida en que levanta expectativas haciéndoles creer que basta con su esfuerzo personal para tener éxito. La consecuencia de esta aspiración meritocrática es que los sujetos apuestan a que su esfuerzo individual les permitirá acceder a mejores condiciones de vida, debilitando la organización colectiva y creando las condiciones para que la estructura social no sea cuestionada y por tanto no exista la posibilidad de que se modifique. Que hayan habido cambios en la estructura universitaria de los últimos años, con mayor matrícula de jóvenes “primera generación” es un tema que debería revisarse con especial detención en futuros trabajos en el área, dado que este cambio no aparece en el mundo de los niños, o bien quedaría del lado del logro personal o familiar más que de un trabajo sistemático que los jóvenes vean en sus instituciones. Analizamos este “familiarismo” en los logros académicos de niños más jóvenes, pero transversal a clase social en un trabajo sobre discursos en relación al aprendizaje escolar (ver PEÑA, 2010).

Lo que está en juego en estas luchas de poder que la ideología neoliberal disfraza de discurso meritocrático son los criterios de jerarquización social, es decir, aquellos elementos que se consideraran valiosos y legítimos en una sociedad y que definirán quiénes deben estar arriba y quiénes abajo en las relaciones sociales. La manera en que se traduce esta estratificación social en la escuela es a partir de la cultura. Bourdieu (2000) dirá que al final las diferencias que se producen en el rendimiento de un niño proveniente de sectores populares respecto

de un niño de clase media y alta, corresponde a la valoración de una cultura sobre otra, esto es, la valoración de la cultura burguesa por sobre la cultura popular. La escuela hoy no hace un trabajo de valoración de las propias culturas. Estas por el contrario, son invisibles o directamente rechazadas.

¿Qué puede hacer la escuela en este campo de disputa? No basta con clases de educación cívica. La escuela debe desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada del tejido social. Trabajar con ciudadanos en edad escolar no sólo requiere de clases sino que también de un ejercicio de la crítica. Desde nuestra perspectiva, el juego grupal (por ejemplo, el utilizado en este trabajo) se presta para la práctica crítica dado el uso de normas, de la argumentación con concesos y disensos y el posicionamiento de los niños y niñas como sujetos protagónicos, agentes sobre su cotidianeidad social. Asumir que la crítica es una competencia que se desarrolla y que la educación debe colaborar en esto, es nuestro primer paso.

REFERENCIAS

- ADIMARK. *Mapa Socioeconómico de Chile*, 2014. Disponible en: <http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe_mapa_socioeconomico_de_chile.pdf>. Acceso en: ago. 2015.
- ANTISIERI, Dario; REALE Giovanni. *La ilustración*, 2015. Disponible en: <<http://www.docfoc.com/giovanni-reale-y-dario-antisieri-la-ilustracion-historia-del-pensamiento-filosofico>>. Acceso en: ago. 2015.
- BELLEI, Cristián. Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. La evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 40, n. 1, p. 285-311, 2007.
- BELLEI, Cristián. *El gran experimento*. Santiago: LOM, 2015.
- BERNASCONI, Andrés. *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: UC, 2015.
- BOLTANSKI, Luc. *Sociología y crítica social*. Ciclo de conferencias en la UDP. Santiago: Diego Portales, 2012.
- BOLTANSKI, Luc. *On critique*. A sociology of emancipation. Cambridge: Polity, 2010.
- BOLTANSKI, Luc; THÉNEVOT, Laurence. Finding one's way in social space: a study based on games. *Social Science Information*, London, v. 22, n. 4, p. 631-680, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital simbólico y clases sociales*, 2013. Disponible en: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-52/capital-simbolico-y-clases-sociales>>. Acceso en: sept. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *La reproducción*. España: Fontamara, 1996.
- BRAVO, David; CONTRERAS, Dante; SANHUEZA, Claudia. Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/publico: Chile 1982-1997. Santiago do Chile: UC/ Departamento de Economía, jul. 1999. Disponible en: <<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/8927517a-3303-4057-bf07-44785e9eec8c.pdf>>. Ou: <<http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/8927517a-3303-4057-bf07-44785e9eec8c.pdf>>. Acceso en: jun. 2016.

- BURMAN, Erica. Discourse analysis means analysing discourse: some comments on antaki, billig, edwards and potter 'discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings'. *Discourse Analysis Online*. 2002. Disponible en: <<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/003/burman2003003-paper.html>>. Acceso en: jun. 2016.
- CELARENT, Barbara. The rise of the meritocracy 1870-2033 by Michael Young. *American Journal of sociology*, Chicago, v. 1, n. 111, p. 322-326, 2009.
- CONTRERAS, Marisol; CORBALÁN, Francisca; REDONDO, Jesús. Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento de la PSU. 2007. Disponible en: <http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Estudio_sobre_la_PSU_Contreras_Corbalan_Redondo.pdf>. Acceso en: jun. 2016.
- CORNEJO, Rodrigo. El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 4, n. 1, p. 118-129, 2006.
- DONOSO, Felipe; SALAZAR, Francisca; TREVIÑO, Ernesto. ¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, Santiago, n. 45, p. 34-47, 2011.
- DUBET, François. *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, 2005.
- EINARSDÓTTIR, Jónna. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 15, n. 2, p. 197-211, 2007.
- ESTEBAN, Cristina; MOLERO, Carmen; SAIZ, Enrique. Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Madrid, v. 30, n. 1, p. 11-30, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman, 2010.
- FORERO, Ricardo; GÓMEZ Vicente; GONZÁLEZ, Liliana. Formación de élites y educación superior: meritocracia y reclutamiento en el departamento nacional de planeación. *Revista colombiana de sociología*, Bogotá, n. 28, p. 161-180, 2007.
- GUBER, Rossana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- HERNÁNDEZ, Javier; SALGADO, Sebastián. El racionalismo de descartes: la preocupación por el método, 2011. Disponible en: <<http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofica/Descartes.pdf>>. Acceso en: ago. 2015.
- HERRERA, Sajid. El individualismo liberal. *Realidad*, San Salvador, n. 48, p. 1047-1071, 1995.
- IBÁÑEZ, Tomás; IÑIGUEZ Lupicinio. Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. In: ALVARO, J.; TORREGROSA, J.; GARRIDO, A. (Ed.). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 1997. p. 57-82.
- KREIMER, Roxana. *Historia del mérito*, 2001. Disponible en: <https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro>. Acceso en: sept. 2015.
- LOPEZ, Andrea; GARCÍA, Catalina. Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, n. 52, p. 4-17, 2015.
- MONTERO, Maritza. Participation in a participatory action research. *Annual Review of Critical Psychology*, Manchester, n. 2, p. 131-143, 2000.
- MORA, Hernán. *La tabla rasa: presupuesto empirista de la mente*, s.d. Disponible en: <<http://www.incocr.org/biblioteca/0029.PDF>>. Acceso en: sept. 2015.
- NÁJERA, Eusebio. *La escuela según Pierre Bourdieu: parte 1*, 2009. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A>. Acceso en: nov. 2015.
- PEÑA, Mónica. Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, n. 2, p. 195-211, 2010.

ROCCA, Andrea. *Ken Robinson: cambiando paradigmas*, 2012. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=g8J4LqQP0M>>. Acceso en: nov. 2015.

TREVINO, Ernesto; SCHEELE, Judith; FLORES, Stella. Beyond the test score: A mixed method analysis of a college access intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, Ann Arbor, n. 8, p. 255-265, 2014.

VAN DER LEEUWEN, Thomas. *Discourse and practice*. New York: Oxford University, 2008.

VAN DIJK, Teun. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage, 1998.

VERGARA, Ana; PEÑA, Mónica; CHÁVEZ, Paulina; VERGARA, Enrique. Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, n. 14, p. 55-65, 2015.

WODAK, Ruth. Discrimination via discourse: theories, methodologies and examples. *Zeitgeschichte*, Deutschland, n. 6, p. 403-421, 2012.

WODAK, Ruth; MAYER, Michael. *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 2009.

YOUNG, Michael. *The rise of the meritocracy 1870-2033*. London: Thames and Hudson, 1958.

MÓNICA PEÑA OCHOA

Facultad de Psicología del Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile
monica.pena@udp.cl

CAMILA TOLEDO ORBETA

Facultad de Psicología del Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile
camilatoledo@gmail.com

ARTIGOS

CURRÍCULO DO PRÉ-SECUNDÁRIO EM TIMOR-LESTE E SUA ARTICULAÇÃO COM O SECUNDÁRIO GERAL

ANA MARGARIDA CAPELO • ISABEL CABRITA

RESUMO

Problemas herdados nas últimas décadas conduziram Timor-Leste a reestruturar os currículos do ensino pré-secundário – EPS – e do secundário geral – ESG.¹ Atendendo à importância de uma adequada articulação vertical ao longo dos ciclos de escolaridade e diante do cumprimento de uma primeira edição completa do EPS, importa estudar se tal currículo está alinhado com o do ESG, em particular no que respeita às Ciências e Tecnologia. Este artigo centra-se na análise do currículo do EPS e na avaliação da sua articulação com o do ESG. Não obstante existam décalages entre o currículo prescrito, o implementado e o apropriado, é relevante haver sintonia no nível dos currículos para uma educação e formação de boa qualidade, fundamentais à consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

CURRÍCULO • ENSINO SECUNDÁRIO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • TIMOR-LESTE

MIDDLE SCHOOL CURRICULUM IN EAST-TIMOR AND ITS ARTICULATION WITH SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

Problems inherited from the last decades have led Timor-Leste to restructure its pre-secondary – EPS – and general secondary – ESG – curricula. Considering the importance of an adequate vertical articulation throughout the schooling cycles and before the conclusion of the first complete edition of the EPS, it is necessary to study if such a curriculum is aligned with the one of the ESG, in particular with regard to Science and Technology. This article focuses on the analysis of the EPS curriculum and the evaluation of its articulation with the one of ESG. Notwithstanding the décalages among the prescribed, the implemented and the appropriate curricula, it is relevant to have a fine-tuning at this level to ensure good quality education and training, essential to achieve the millennium development goals.

1

Disponível em: <<https://www.ua.pt/esgtimor/>>.
Acesso em: 02 dez. 2015.

CURRICULUM • SECONDARY EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES • TIMOR-LESTE

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PRÉSECONDAIRE AU TIMOR-ORIENTAL ET SON ARTICULATION AVEC L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

RÉSUMÉ

Des problèmes hérités des dernières décennies ont conduit le Timor-Oriental à restructurer ses programmes d'enseignement présecondaire – EPS –, ainsi que ceux de l'enseignement secondaire général – ESG. Compte tenu de l'importance d'une bonne articulation verticale tout au long des cycles scolaires et vu qu'une première édition complète de l'EPS a déjà été mise en place, il est important de vérifier si ce programme s'aligne bien à celui de l'ESG, particulièrement en ce qui concerne les Sciences et la Technologie. Cet article se concentre sur l'analyse du programme de l'EPS et sur l'évaluation de son articulation avec celui de l'ESG. Nonobstant certains décalages entre le programme prescrit, celui qui a été mis en œuvre et celui qui est approprié, il est nécessaire que les programmes soient en phase pour atteindre une éducation et une formation de qualité, fondamentales pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

**CURRICULUM • ENSEIGNEMENT SECONDAIRE • POLITIQUE D'ÉDUCATION •
TIMOR-LESTE**

CURRÍCULO DE LA PRE SECUNDARIA EN TIMOR ORIENTAL Y SU ARTICULACIÓN CON LA SECUNDARIA GENERAL

RESUMEN

Problemas heredados en las últimas décadas hicieron que Timor Oriental reestructurase los currículos de la educación pre secundaria – EPS – y de la secundaria general – ESG. En función de la importancia de una adecuada articulación vertical a lo largo de los ciclos de escolaridad y frente al cumplimiento de una primera edición completa de EPS, importa estudiar si tal currículo está alineado con el del ESG, en particular en lo que concierne a las Ciencias y Tecnología. Este artículo se centra en el análisis del currículo del EPS y en la evaluación de su articulación con el del ESG. No obstante la existencia de décalages entre el currículo prescrito, el implementado y el apropiado, es relevante que haya sintonía a nivel de los currículos para una educación y formación de calidad, fundamentales para la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

**PLAN DE ESTUDIOS • ENSEÑANZA SECUNDARIA • POLÍTICAS DE EDUCACIÓN •
TIMOR-LESTE**

NÚMEROS ESTUDOS NO ÂMBITO DE REFORMAS EDUCATIVAS EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

(MUNAVU; OGUTU; WASANGA, 2008) evidenciam que a revisão e/ou reformulação frequente dos currículos se sucedem para adequar o sistema educativo aos desígnios nacionais. Entre esses desígnios, destaca-se a necessidade de maximizar os recursos alocados ao setor da educação, acompanhar a evolução de outros países e dar resposta aos avanços tecnológicos, cumprir as exigências de construir novos conhecimentos e possibilitar que os alunos atinjam níveis de desempenho mais desejáveis (MUNAVU; OGUTU; WASANGA, 2008). No caso de países que passaram por situações de guerra e conflitos, a importância de reformas educativas é reforçada, em prol da sua reconstrução.

Timor-Leste não é exceção e planos do governo, como o documento *Política Nacional da Educação e Cultura 2006-2010*, expressam a necessidade de o país desenvolver “um sistema educativo, unificado e flexível capaz de responder à realidade nacional, de modo a permitir que todo o cidadão obtenha um espaço de desenvolvimento de acordo com a sua vontade e capacidade” (TIMOR-LESTE, 2006).² Tendo em vista que um em cada três alunos timorenses está, ainda, no ensino pré-secundário – EPS –, apesar de ter, oficialmente, idade para frequentar o ensino secundário – ES – (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO, 2012), atenção particular tem sido dada à melhoria e expansão de todo o sistema de ensino (TIMOR-LESTE, 2011a). Nesse contexto, o governo de Timor-Leste, por via da cooperação internacional, implementou sérias reformas no sistema educativo, a começar pela reestruturação do currículo do ensino primário – EP – (SHAH, 2012), seguindo-se

² Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/lawsTL/RDTL-Law/RDTL-Gov-Resolutions-P/Gov-Res-2007-03.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

a do EPS (PACHECO et al., 2009) e, finalmente, a do ensino secundário geral – ESG.³ Simultaneamente, o governo tem vindo a intervir em outras áreas-chave, nomeadamente, ao nível:

- macro – na (re)formulação de políticas educativas administrativas e legislativas;
- meso – em alterações nas infraestruturas logísticas, organizacionais e de apoio à formação de professores;
- micro – na criação de condições para a formação de professores, de acordo com os novos currículos, e na elaboração de diretrizes no âmbito da articulação vertical entre os currículos (TIMOR-LESTE, 2011b).

Explorar a articulação entre os currículos dos ensinos pré-secundário e secundário geral em Timor-Leste constitui o objetivo da presente comunicação, cuja secção principal se organiza em torno de quatro pontos:

- articulação vertical entre currículos de níveis educativos consecutivos;
- descrição do contexto de reestruturação curricular do EPS e ESG em Timor-Leste;
- caracterização do currículo do EPS timorense;
- articulação entre os currículos do EPS e do ESG daquele país.

ARTICULAÇÃO ENTRE OS CURRÍCULOS DOS ENSINOS PRÉ-SECUNDÁRIO E SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE

Enquadrada por uma sintética revisão de literatura sobre a questão da articulação vertical dos *curricula*, nesta parte, tendo como contexto particular a reestruturação do sistema educativo em Timor-Leste, analisa-se o currículo timorense do ensino pré-secundário ao nível de seus princípios, finalidades, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e práticas avaliativas e reflete-se sobre a sua articulação com o currículo do ensino secundário geral.

ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE CURRÍCULOS DE NÍVEIS EDUCATIVOS CONSECUTIVOS

Em muitos países, a reformulação ou reestruturação do currículo é cada vez mais vista como a base de muitas reformas educativas, que são implementadas com o intuito primeiro de se alcançarem melhores resultados ao nível da aprendizagem dos alunos, possibilitando a melhoria de toda a situação local, numa lógica global.

O currículo é um assunto estudado, analisado, interpretado, debatido e discutido em múltiplos contextos, mas, principalmente, em ambientes de formação e investigação em educação, designadamente

³ Disponível em: <<http://www.ua.pt/esgtimor/Default.aspx>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

em ciências. Sendo um conceito complexo pela sua natureza polissêmica, a sua interpretação e análise são muitas vezes imbuídas de subjetividade, dadas as inter-relações e/ou imiscuidade entre, nomeadamente, os significados e papéis que se atribuem ao currículo formal, que corresponde às atividades desenvolvidas na aula, ao currículo informal, que diz respeito às atividades extracurriculares, e ao currículo oculto, traduzido num conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens que vão para além das consignadas no currículo formal e abrangem, por exemplo, a aquisição de valores e a socialização (FONTOURA, 2000). Por esse motivo, Ferreira (2001) menciona o facto de se poder obter respostas diferentes quando se questiona o que é o currículo, tendo em mente o currículo (formal) prescrito, o efetivamente implementado em aula, o informal ou o oculto. Essas respostas diferentes podem resultar também do facto de o currículo englobar e ser enriquecido pelas relações que se estabelecem entre a matriz curricular definida a nível nacional e os projetos curriculares de escola, entre os currículos de anos anteriores e posteriores (articulação vertical) e entre áreas disciplinares ou dentro da mesma área (articulação horizontal inter ou intradisciplinar) (NDEBELE et al., 2013).

Nesta comunicação, o foco serão o currículo formal prescrito e a articulação vertical, entendida como continuidade dos *curricula* inter-ciclos (BARBOSA, 2010) e não tanto entre as culturas de escola e os professores (MULLER, 2006).

Assume-se a articulação vertical numa perspetiva de sequencialidade, em espiral, dos currículos, numa lógica de coerência entre todas as dimensões e programas que os integram (ALARCÃO, 2009; GIMENO SACRISTÁN, 1996; RIBEIRO, 2002; ROLDÃO, 2009; STABBACK; MALE; GEORGESCU, 2011; SERRA, 2004), que possibilite acomodar necessidades emergentes de conhecimento e de capacidades, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (e.g. BARBOSA, 2010).

A RESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS ENSINOS PRÉ-SECUNDÁRIO E SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE

Desde há uma década que o governo de Timor-Leste reconheceu a necessidade de implementar alterações profundas a nível do sistema educativo, designadamente, reformular os currículos do EP, EPS e ESG, por via da cooperação internacional, visando a capacitar os cidadãos para enfrentar os desafios do futuro e a contribuir para os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (TIMOR-LESTE, 2011a).

Com base nestes propósitos, entre 2003 e 2009, o governo desenvolveu esforços para a reestruturação do currículo do ensino primário (SHAH, 2012). Simultaneamente, com o apoio da *United Nations Children's Fund* – Unicef – e do Banco Mundial, foram produzidos materiais de apoio e *kits* para desenvolvimento de atividades práticas de ciências (GABRIELSON; SOARES; XIMENES, 2010).

Seguiu-se, em 2009, a reestruturação do currículo do EPS, que tem na sua base um contrato de cooperação entre a Universidade do Minho e a Unicef,⁴ do qual resultou a produção do *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Esse documento visa a nortear a elaboração de futuros programas curriculares, manuais do aluno, eventualmente, e guias do professor e orientar as práticas letivas (PACHECO et al., 2009). Em 2012 ocorreu a implementação desse currículo e, simultaneamente, foi realizado um curso de formação contínua de professores para o ensino básico, também com o apoio da Universidade do Minho (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND – UNICEF, 2010). Foram ainda distribuídos materiais de apoio ao novo currículo, fruto da cooperação portuguesa, brasileira e da Unicef (GABRIELSON; SOARES; XIMENES, 2010). Dados recentes (TIMOR-LESTE, 2015) evidenciam já algumas melhorias em termos de participação dos alunos e de qualidade na educação em Timor-Leste, relativamente aos anos anteriores. No entanto, os mesmos dados revelam que a taxa de matrícula líquida no EPS ainda é de 34% e que a maioria dos alunos, apesar de ter idade para aceder a esse nível de estudos, não o concretiza (CAPELO; CABRITA, 2015). Tais resultados são agravados por um rápido crescimento populacional, conduzindo a que mais da metade da população tenha menos de 18 anos (ME-RDTL, 2011b).

No que respeita ao ESG, também em 2009, o Ministério da Educação de Timor-Leste, em colaboração com a Universidade de Aveiro, implementou o projeto *Falar Português*,⁵ do qual resultou a produção dos novos materiais curriculares – plano curricular, programas das disciplinas, manuais do aluno e guias do professor. A implementação desses materiais ocorreu, pela primeira vez, tal como o novo currículo do EPS, em 2012 (CAPELO; CABRITA, 2015). Paralelamente e também em colaboração com a Universidade de Aveiro, o Ministério da Educação implementou o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores – PFCP – (INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – INFORDEPE, 2014), para o ESG e o ensino secundário técnico vocacional – ESTV –, orientado por professores portugueses, e que terminou no final de 2014 (CAPELO; CABRITA, 2015). Dados recentes (TIMOR-LESTE, 2015) evidenciam que, em Timor-Leste, a taxa de matrícula líquida, quer no ESG quer no ESTV, ainda é de 25% (CAPELO; CABRITA, 2015). Outros dados, particularmente os resultantes do projeto (já concluído) de *Avaliação do impacto da reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional*,⁶ relativo à primeira edição da implementação do novo currículo do ESG em Timor-Leste,⁷ mostram que algumas conquistas já foram alcançadas, mas ainda há muitos obstáculos a superar (CABRITA et al., 2015).

Em 2015, iniciou-se uma segunda edição do ESG, com o ingresso de alunos que já cumpriram o novo currículo do EPS. Apesar das *décalages* entre o currículo prescrito ou enunciado, o currículo implementado e

4 Projecto de Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo da Educação Básica em Timor-Leste (CEB3-TL) – [Agreement UNICEF/ Universidade do Minho SSA/ IDSM/2009/00000315-0] (UNICEF, 2010).

5 Disponível em: <<http://www.ua.pt/esgtimor/Default.aspx>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

6 Este estudo assentou no crescente interesse na Avaliação do Impacte – AI – junto dos países menos desenvolvidos, nomeadamente como consequência natural do investimento na assistência ao desenvolvimento e nos programas de cooperação, concretizados por agências internacionais e países parceiros (BAKER, 2000).

7 Disponível em: <http://projetotimor.web.ua.pt/?page_id=105&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2015.

o currículo adquirido, tais alunos possuirão um *background* diferente daqueles que entraram em 2012, sendo expectável que estejam mais bem preparados para fazer face ao novo currículo do ESG.

Nesse contexto, segue-se uma análise do currículo do EPS a nível dos princípios, finalidades, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e práticas avaliativas que são priorizados.

CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO PRÉ-SECUNDÁRIO

No quadro da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (ponto 1, artº 11º da Lei de Bases da Educação⁸), os primeiros nove anos de escolaridade compreendem o ensino básico, que corresponde ao ensino obrigatório e gratuito. Esse nível de escolaridade inclui o ensino primário, também designado de 1º ciclo (primeiros quatro anos), o 2º ciclo (dois anos seguintes) e o 3º ciclo ou EPS (três últimos anos de escolaridade obrigatória).⁹

Como mencionado anteriormente, o 3º ciclo do ensino básico passou por uma reestruturação curricular (UNICEF, 2008), no âmbito da qual foi criado o *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação* (PACHECO et al., 2009). Em traços gerais, tal documento engloba e descreve um quadro de referência teórico de suporte à reforma, bem como explicita as orientações para o desenho e a implementação do currículo (PACHECO et al., 2009). Encontrando-se organizado em torno de um conjunto de seções, o documento aborda, pela seguinte ordem: as linhas orientadoras da reforma curricular em Timor-Leste; fases e contextos de decisão curricular; diferentes formas que o currículo, enquanto projeto, assume ao longo desse percurso, ou seja, o currículo como projeto nacional, como projeto da escola, da comunidade e da sala de aula; prioridades na implementação dessa reforma curricular; e, por último, orientações para o desenvolvimento e monitorização da reforma curricular. Não sendo intenção abordar aqui todas essas dimensões, serão exploradas apenas aquelas que se julgam mais relevantes à luz dos objetivos da presente comunicação.

Tendo em atenção o quadro de referência teórico de suporte à reforma, esse plano norteia-se pelos princípios e propósitos expressos

8

A Lei n. 14/2008 - Lei de Bases da Educação -, que estabelece o quadro geral do sistema educativo, foi aprovada em 29 de outubro de 2008, pelo Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste, em consonância com a Constituição da República.

9

Mais especificamente, os alunos timorenses frequentam o 1º ciclo dos 6 aos 10 anos; o 2º ciclo dos 11 aos 12 anos; o 3º ciclo ou EPS dos 13 aos 15 anos e o ES dos 16 aos 18 anos de escolaridade. Para qualquer aluno, o acesso a cada ciclo depende da aprovação no ciclo anterior.

[...] na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, na Lei de Bases da Educação - Lei n. 14/2008, de 29 de Outubro -, no documento Política Nacional da Educação 2007-2012 e em outros documentos de política curricular, produzidos no âmbito do Ministério da Educação. (PACHECO et al., 2009, p. 5)

Enquadrado por esses documentos de referência do governo, o referido plano primeiro apresenta os princípios contextualizadores da reforma curricular do ensino básico, comuns aos nove anos de escolaridade obrigatória, e, em seguida, aqueles específicos para o 3º ciclo do ensino básico. Entre tais princípios contextualizadores, o plano releva, designadamente, que

- a. O currículo nacional deve tornar claro o que os professores devem ensinar, bem como o que os alunos devem aprender, tendo expressão em orientações comuns a todas as escolas, com vista a salvaguardar os princípios da globalização e da sequencialidade curriculares.
- b. O currículo nacional terá como eixo estruturante a ideia de que a escola providencia os apoios necessários para que todos os alunos possam concretizar as aprendizagens previstas para as várias áreas e disciplinas.
- c. O currículo nacional incidirá em aprendizagens estruturantes que permitam a aquisição e o desenvolvimento quer de uma formação geral, quer de uma formação orientada para o prosseguimento de estudos ou para o acesso ao mercado de trabalho.
- d. O currículo nacional abrangerá uma formação de base disciplinar e áreas de formação não disciplinar definidas em função do mandato específico da escola em Timor-Leste.
- e. O currículo nacional concretizar-se-á em cada escola tendo em conta os contextos locais e os recursos que professores e alunos podem utilizar para a construção de ambientes de aprendizagem.
- f. O currículo nacional estruturar-se-á na observação de uma dimensão comum a todas as escolas, não excluindo a participação das famílias nos contextos escolares, nem ignorando a identidade cultural da comunidade educativa.
- g. O currículo nacional será implementado na base da articulação dos órgãos do Ministério da Educação com as estruturas existentes ao nível dos distritos e das escolas.
- h. O currículo nacional expressar-se-á na definição de uma cultura básica e comum que compreende um conjunto específico de saberes, valores, atitudes, procedimentos e capacidades, que se adquire através dos processos de ensino e de aprendizagem que têm lugar nas escolas.
- i. O currículo nacional basear-se-á na existência de documentos de orientação e de apoio que contribuam para a concretização dos objectivos da educação básica. (PACHECO et al., 2009, p. 20-22)

Entre os princípios fundamentais da proposta de reforma curricular especificamente para o 3º ciclo do ensino básico, o plano releva, designadamente, o valor de uma educação que contribua para a formação dos alunos timorenses em resposta “a problemas e desafios sociais, económicos e culturais contemporâneos” (PACHECO et al., 2009, p. 22). Reconhece também o ensino básico como

[...] percurso de escolarização que, em articulação com outros percursos, [assegure] [...] uma formação cultural, ética, cívica e vocacional às crianças e jovens timorenses, [e a de um] [...] currículo nacional como formação de base comum, organizada em função de saberes, valores, atitudes, capacidades e procedimentos necessários para uma efetiva integração e participação sociais. (PACHECO et al., 2009, p. 23)

Assume que a formação de base deve englobar

[...] saberes específicos, ao nível de áreas e disciplinas, e saberes mais gerais, que explorem a compreensão intercultural, o desenvolvimento de competências sociais e a partilha de atitudes de responsabilização pessoal e social [...] [incluindo a] valorização de perspectivas transdisciplinares relacionadas com o contexto específico de Timor-Leste, que valorizem o desenvolvimento sustentável, a educação para a cidadania e a integração de Timor-Leste no espaço asiático. (PACHECO et al., 2009, p. 23)

Advoga, também, que um novo currículo do ensino básico para Timor-Leste deve ser desenvolvido por meio da adoção de metodologias que valorizem

[...] a abordagem participativa, reconhecendo o contributo dos actores educativos timorenses na concepção e implementação das propostas curriculares [...] [e que deve reforçar a] ligação entre a escola, a família e a comunidade, a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais e a prevenção do insucesso, abandono ou absentismo escolar. (PACHECO et al., 2009, p. 23)

O plano defende, ainda, que o novo currículo estimule práticas promotoras da liberdade de expressão, o pensamento crítico e uma educação de todos e para todos e que se oriente “para a formação de cidadãos empenhados na manutenção da paz e da estabilidade social, no desenvolvimento e consolidação da democracia e no progresso do país” (PACHECO et al., 2009, p. 23). Por último, defende a monitorização e o acompanhamento das aprendizagens para a promoção da sua qualidade e “uma cultura educativa baseada em formas participadas de avaliação, do recurso a práticas de transparência e prestação de contas e da apropriação comunitária da escola” (PACHECO et al., 2009, p. 24).

No que diz respeito aos princípios curriculares que devem nortear as decisões no próprio contexto de realização, o documento valoriza: a adaptação curricular numa perspectiva de os processos de ensino

e aprendizagem se adaptarem aos alunos; a diferenciação da aprendizagem de forma a proporcionar diferentes caminhos de aprendizagem e cada um conseguir alcançar o sucesso educativo; e a valorização da aprendizagem de modo a motivar e responsabilizar os alunos pelo seu sucesso educativo (PACHECO et al., 2009).

Uma vez destacadas as intenções do governo, ou seja, os princípios do sistema educativo – tais como os contextualizadores da reforma do ensino básico, também designados de linhas de força do currículo nacional; os que fundamentam a proposta de reforma curricular do ensino básico, em geral, e do 3º ciclo, em particular; e os curriculares que devem nortear as decisões no próprio contexto de realização –, o documento salienta que no processo de prescrição curricular¹⁰ se deve atender a um conjunto de aspetos, nomeadamente: realização pessoal e comunitária do indivíduo; ensino para todos; democratização do ensino; e um ensino geral “evitando as escolhas prematuras” (PACHECO et al., 2009, p. 34).

Já como princípios organizadores do currículo do 3º ciclo do ensino básico, também denominado de EPS, o plano destaca que o currículo deve ser abrangente, articulado numa perspetiva de “sequência vertical e organização horizontal dos saberes” (PACHECO et al., 2009, p. 36-37), consistente, coerente, enquadrador, equilibrado, extensível, integrador, relevante e com a potencialidade de proporcionar a transferência/utilização de saberes em situações novas (PACHECO et al., 2009).

Em relação aos objetivos que o novo currículo deve perseguir, o documento ressalva que ao 3º ciclo do ensino básico compete proporcionar o desenvolvimento sistemático e diferenciado

[...] da cultura moderna, nas suas dimensões, teórica e prática, humanística, literária, científica e tecnológica, artística, física e desportiva, necessária ao prosseguimento de estudos ou à inserção na vida activa, bem como a orientação vocacional escolar e profissional, que proporcione opções conscientes de formação subsequente [...], no respeito pela realização autónoma da pessoa humana. (PACHECO et al., 2009, p. 38)

O plano salienta que esses objetivos devem ser, por sua vez, operacionalizados sob três vias: formações transdisciplinares; componentes curriculares; e componentes não curriculares.

Em relação às formações transdisciplinares, o plano menciona que se trata das “línguas oficiais timorenses – Tétum e Português –, da educação para a paz, da utilização das tecnologias de informação e comunicação e da dimensão humana do trabalho, bem como da integração de Timor-Leste no espaço asiático” (PACHECO et al., 2009, p. 38), a serem abordadas em todos os anos e em todas as áreas e disciplinas. Acrescenta que tais formações não contemplam um programa

10

Prescrição curricular é ressalvada no documento como “um conjunto de princípios sobre as áreas curriculares e as disciplinas, os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas, os materiais curriculares e a avaliação, para além da definição de um conjunto de princípios de desenvolvimento do currículo” (PACHECO et al., 2009, p. 34).

específico, mas requerem a disposição permanente dos professores para a sua concretização.

Em relação à componente curricular, é ressaltado que esta deve integrar “as diferentes disciplinas, organizadas por áreas curriculares de desenvolvimento, enquanto a componente não curricular, de natureza facultativa, diz respeito às actividades que concorrem para o enriquecimento do currículo” (PACHECO et al., 2009, p. 38). Nessa medida, segundo diretrizes do plano, a componente curricular deve integrar três áreas e respetivos temas/disciplinas em função das aprendizagens que os alunos devem concretizar e das capacidades, competências gerais e específicas, procedimentos, atitudes e valores que devem desenvolver ao longo do 3º ciclo, designadamente, nas áreas de:

- desenvolvimento linguístico – Tétum, Português, Inglês;
- desenvolvimento científico – História e Geografia, Matemática, Ciências da Natureza;
- desenvolvimento pessoal e social – Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa e Moral, Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos (PACHECO et al., 2009).

Para cada uma das componentes, o plano define um conjunto de finalidades específicas. No que se refere ao desenvolvimento linguístico, o documento sugere que essa área deve

[...] proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem que, tomando como objecto línguas com um diferente estatuto político, cultural, educativo e social, assegure as oportunidades, as atitudes e a vontade de desenvolvimento dos saberes linguísticos necessários à realização dos objectivos de vida de cada um, ao enriquecimento pessoal, à participação no mundo do trabalho e ao envolvimento informado na vida comunitária. (PACHECO et al., 2009, p. 38)

Nessa medida, o plano ressalva, desde logo, um currículo que se oriente para o desenvolvimento de “valores da herança cultural, em particular [em relação às] [...] diferentes línguas e tradições, [...] [e] valores orientadores do tipo de sociedade que se pretende construir” (PACHECO et al., 2009, p. 5).

Para a área de desenvolvimento científico, o documento destaca uma componente curricular que vise a

[...] dotar os alunos de saberes culturais, científicos e tecnológicos que os tornem aptos a compreender aspectos da realidade e a lidar adequadamente com situações problemáticas que se lhes coloquem enquanto cidadãos. As aquisições que assim se pretende

garantir são também aquisições de linguagens especializadas, próprias dos diferentes domínios em que se organiza o conhecimento humano. (PACHECO et al., 2009, p. 39)

Em relação à área de desenvolvimento pessoal e social, o documento releva um currículo que promova

[...] a aquisição de saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que contribuam para a consolidação da identidade nacional, para o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o respeito pelos outros, a compreensão perante diferença, que desenvolvam o sentido ético perante a vida e o trabalho, que garantam uma relação harmoniosa com o corpo e que promovam as potencialidades de expressão estética de cada um. (PACHECO et al., 2009, p. 39)

Em suma, englobando três áreas curriculares, o plano do EPS valoriza a aquisição e o desenvolvimento de

[...] saberes, valores, atitudes, procedimentos e capacidades em diferentes áreas do saber [...] [e, em particular, foca-se na] formação pessoal e social, [justificando este foco ao salientar que o perfil de formação que se pretende] não pode ser dissociado da realidade timorense e sobretudo do papel que a escola deve desempenhar na valorização de atitudes e valores colectivos e da preparação para a vida profissional e em comunidade. (PACHECO et al., 2009, p. 40)

Fundamentando-se na LBE, o plano entronca em três grandes eixos, ou em três orientações curriculares fundamentais: relevância cultural; desenvolvimento humano integrado; e aprendizagem centrada no aluno (PACHECO et al., 2009). Expressa que “estas orientações devem estar presentes em todo o processo de desenvolvimento do currículo, que se assume como um currículo baseado em competências, seja competências gerais seja competências específicas” (PACHECO et al., 2009, p. 42). Nesse contexto, o documento propõe que a matriz curricular a partir da qual serão elaborados os programas inclua orientações metodológicas adequadas a uma organização curricular centrada na aprendizagem dos alunos. Enfatiza ainda que a nível de programas haja “adequação das metodologias de ensino aos objectivos e natureza das aprendizagens e às características dos conteúdos” (PACHECO et al., 2009, p. 44).

Em relação às práticas avaliativas, o documento destaca as avaliações

[...] diagnóstica – a realizar pelo professor no início de cada ano lectivo; sumativa – a realizar pelo professor ao longo do ano lectivo

e que corresponde à elaboração e aplicação de testes; formativa – a implementar de forma sistemática e contínua de modo que o aluno possa superar dificuldades e melhorar as suas aprendizagens. (PACHECO et al., 2009, p. 82)

No entanto, o plano realça que “no ensino básico a avaliação tem uma função de orientação e formação, pelo que a modalidade principal é a avaliação formativa” (PACHECO et al., 2009, p. 44). Salienta ainda que, numa planificação de aula, o professor deve recorrer a “actividades de avaliação mais informais e facilmente operacionalizadas, o que não significa dizer que não deva basear-se em registos, de modo a ter uma noção mais clara sobre o que os alunos aprendem, ou não, e sobre o que é necessário fazer ao longo da aula, ou das unidades didácticas” (PACHECO et al., 2009, p. 65).

Numa outra dimensão, o documento alerta para a coerência curricular a que devem obedecer os programas, designadamente, ao nível da

[...] adequação dos conteúdos aos alunos, entendidos tanto no seu contexto sociocultural, como na sua idade e níveis de desenvolvimento cognitivo, com base no reconhecimento da gradualidade das aprendizagens; [...] [da] ordenação dos conteúdos, tendo em conta o grau de complexidade e abstracção das aprendizagens; [...] [da] articulação vertical dos conteúdos, isto é, à sequência dos conteúdos das diversas áreas e disciplinas em função dos anos de escolaridade; [...] [da] articulação horizontal dos conteúdos, ou seja, à integração das aprendizagens a partir do contributo das áreas e disciplinas num determinado ano de escolaridade [...] [e da] extensão e profundidade na abordagem dos conteúdos, em função do nível de ensino e do ano de escolaridade. (PACHECO et al., 2009, p. 43-44)

Todos esses aspetos são considerados pertinentes quando se está perante o desenho e implementação de um novo currículo.

Focando-nos, em particular, na articulação vertical entre os currículos de dois níveis educativos consecutivos, como é o caso do EPS e ESG em Timor-Leste, discute-se, a seguir, a relação entre os referidos currículos.

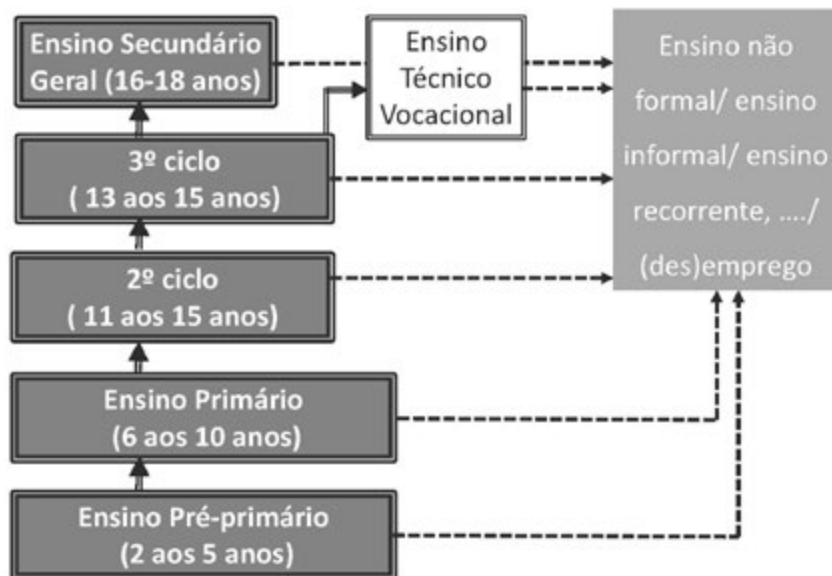
RELAÇÃO ENTRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO PRÉ-SECUNDÁRIO E SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE

Muitos estudos reconhecem que reformas do currículo do EPS tiveram grande impacto no acesso e desempenho dos alunos ao ensino secundário (MUNAVU; OGUTU; WASANGA, 2008). Para que essa transição seja coroada de sucesso, é necessário que a mesma seja feita sem sobressaltos (GIMENO SACRISTÁN, 1996). Para isso, muito contribui a

articulação que possa existir, quer a nível teórico, quer prático, entre os referidos currículos. De facto, assegurando-se uma adequada articulação teórica e prática entre currículos de dois níveis educacionais consecutivos, existirão certamente menores retenção e/ou abandono escolar e haverá melhor desempenho dos alunos no nível de ensino posterior e, conseqüentemente, progressão dos seus estudos.

Em Timor-Leste, tal como em muitos países, o 3º ciclo, pela sua natureza terminal do ensino básico, representa a transição para o ensino secundário (PACHECO et al., 2009). Nesse panorama educativo, pode-se evidenciar um conjunto de articulações verticais e horizontais envolvendo o EPS e o ESG (Figura 1).

FIGURA 1
REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DE ARTICULAÇÕES VERTICAIS E HORIZONTAIS ENTRE OS NÍVEIS DE ESTUDOS EM TIMOR-LESTE



Fonte: Elaboração das autoras.

Esquemáticamente, na Figura 1, as setas horizontais representam a articulação nessa direção, que pode ser resultante da retenção dos alunos no ano anterior, do abandono escolar dos alunos que não se qualificam para a transição vertical, ou mesmo do prosseguimento de estudos por outra via, como o ensino técnico vocacional ou ensino recorrente. As setas verticais permitem evidenciar as articulações nessa direção que se estabelecem entre níveis educacionais consecutivos, em que as transições de um nível para outro são determinadas pelo desempenho do nível anterior.

Ao nível do EPS, o *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação* expressa claramente, como se viu no ponto anterior, o interesse e a necessidade de existir tal articulação vertical (PACHECO et al., 2009).

No que concerne ao *Plano curricular do ensino secundário geral* (TIMOR-LESTE, 2011c), defendem-se e de forma clara expõem-se, em secção própria, as articulações privilegiadas entre o currículo do ESG e o do 3º ciclo/EPS. Tal plano destaca, principalmente, que a sua estrutura/desenho funciona como uma continuação natural do 3º ciclo, ao qual pretende dar sequência, “consolidando competências já adquiridas e estimulando uma autonomia progressiva dos alunos” (TIMOR-LESTE, 2011c, p. 21). Acrescenta-se, como o próprio plano do EPS subscreve, que a

[...] articulação entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário Geral realiza-se quer em termos de áreas de formação existentes no 3º Ciclo, às quais procura dar seguimento e aprofundamento, quer ao nível de disciplinas que no Ensino Secundário representam já uma certa especialização. (TIMOR-LESTE, 2011c, p. 21)

Assim, a articulação teórica entre os dois planos perspectiva-se, desde logo, na continuidade que existe a nível das mesmas áreas curriculares: linguísticas, científicas e pessoal e social, ao nível da consolidação de saberes cada vez mais especializados e na melhoria do indivíduo e da sua cultura, na promoção da sua responsabilidade social e da sua autonomia.

Veja-se, mais especificamente, se tal articulação encontra ressonâncias relativamente a dimensões mais particulares dos currículos.

Ao nível dos princípios enquadradores, verifica-se que ambos os planos curriculares estão assentes em documentos de abrangência nacional (e.g. Lei de Bases da Educação, Programa do IV governo constitucional). No entanto, o plano do ESG apoia-se em outros documentos de abrangência internacional, como os relacionados com a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDES –, a Educação para Todos – EPT –, a Década da Literacia – DL – e as Metas de Desenvolvimento do Milénio – MDM. Defende, assim, princípios que se prendem, nomeadamente, com uma educação para o desenvolvimento sustentável – EDS –, em geral, e para melhoria da qualidade de vida (uma das finalidades da EDS), redução da pobreza (uma das metas das MDM), a equidade (outra das metas das MDM e da EPT), a democracia (uma das metas da EDS) e promoção de competências de pensamento crítico e de resolução de problemas (metas da DEDES e DL), em particular. Tais princípios vão, portanto, na senda dos enunciados no plano do ESP, designadamente os que se prendem com o desenvolvimento sustentável, a promoção da paz e da estabilidade social, a educação para a cidadania, a realização e responsabilização pessoal e social, o combate do insucesso, do abandono e do absentismo, a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais e a resolução de problemas e desafios os mais variados. E numa lógica de envolvimento de toda a comunidade

e de transdisciplinaridade, entendida como um meio de compreender melhor e aprofundar a integração de Timor-Leste no seu contexto geopolítico (PACHECO et al., 2009; TIMOR-LESTE, 2011c).

Em relação aos objetivos gerais, parece aqui ser evidente uma articulação entre os dois planos, dado que o currículo do ESG persegue os objetivos definidos para o EPS numa perspetiva de continuidade entre ciclos, de consolidação de competências, de desenvolvimento de capacidades acrescidas (e.g. de reflexão e de raciocínio no ESG), privilegiando a oferta de percursos distintos que permitam quer o prosseguimento de estudos, quer a inserção na vida ativa. Em relação à componente curricular, tanto o plano do EPS quanto o do ESG distinguem como principais objetivos a perseguir o desenvolvimento de literacias e de competências transversais e específicas no âmbito das várias áreas curriculares. Em particular, ambos privilegiam o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e digitais que permitam a participação de todos na sociedade, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, raciocínio, espírito crítico e respeito pela diversidade, a construção de uma perspetiva sobre o mundo que respeite a diversidade social, cultural e linguística, a valorização do conhecimento científico na compreensão de problemas locais e globais, a valorização do conhecimento na sua resolução, mitigação e no desenvolvimento económico, social e ambiental da sociedade e, por último, a promoção do exercício de cidadania numa perspetiva de responsabilidade partilhada.

Relativamente aos temas/conteúdos, o plano do ESG preconiza, como já referido anteriormente, uma continuidade com o do EPS ao nível das componentes curriculares. Em relação à área do desenvolvimento linguístico, é mencionado no plano do ESG que as disciplinas de Tétum, Português e Inglês se mantêm, acrescentando-se o Indonésio. Em relação à língua portuguesa (TIMOR-LESTE, 2011c), este plano reforça a ideia, tal como o plano do EPS, de se manter sua relevância. Tal língua não só é vista como uma forma de comunicação, mas também como um veículo cultural e artístico que importa desenvolver (CABRITA et al., 2015).

Na área do desenvolvimento científico, o plano do ESG (TIMOR-LESTE, 2011c) realça que as disciplinas, *Matemática* e *Ciências Físico-Naturais* do 3º ciclo se desdobram em *Matemática*, *Física*, *Química*, *Biologia* e *Geologia*, numa perspetiva de especialização e aprofundamento de saberes “compatíveis com a filosofia do Ensino Secundário e com a possibilidade de continuação de estudos superiores” (TIMOR-LESTE, 2011c, p. 21). O mesmo ocorre em relação à componente de *Ciências Sociais e Humanidades*, uma vez que a disciplina de *História e Geografia* do 3º ciclo “dá lugar a duas disciplinas distintas, *História* e *Geografia*”, às quais vão se juntar “a *Sociologia*, a *Economia e Métodos Quantitativos* e os *Temas de Literatura e Cultura*, permitindo um enriquecimento e uma diversificação considerável das competências e das referências dos alunos”

(TIMOR-LESTE, 2011c, p. 21). Esse plano esclarece que a disciplina de *Matemática* existente no 3º ciclo, no caso da componente das *Ciências e Tecnologias* no ESG, continua como disciplina de *Matemática* e, no caso da componente de *Ciências Sociais e Humanidades*, continua como disciplina de *Economia e Métodos Quantitativos* (TIMOR-LESTE, 2011c).

Por sua vez, na área do desenvolvimento pessoal, o plano do ESG reconhece que se mantêm

[...] as preocupações já presentes no 3º Ciclo em disciplinas como Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos ou em Competências para a Vida e para o Trabalho, agora mais específicas em Cidadania e Desenvolvimento Social ou, para alguns alunos, também presentes nos programas de Sociologia e, transversalmente, em muitas outras. (TIMOR-LESTE, 2011c, p. 22)

No entanto, o plano do ESG vai mais além, ao propor a exploração de temas específicos como os relacionados com as MDM e de EDS no âmbito da *Componente de Ciências e Tecnologias*, e de temas relacionados com a valorização dos recursos naturais, o combate à pobreza e à exclusão social, a defesa dos direitos humanos e o envolvimento dos alunos com a realidade do mundo e com a compreensão de fenómenos globais no âmbito da *Componente de Ciências sociais e Humanidades*. Isso não impede que sua abordagem não seja efetuada em articulação e continuidade com a abordagem de temas realizada no EPS, para cada uma das áreas (linguística, científica e pessoal e social).

Ao nível de orientações metodológicas, o currículo do ESG preconiza também uma aprendizagem centrada no aluno, orientada para ação e o reconhecimento, pelos alunos, das potencialidades dos saberes a construir. Realmente, o plano do ESG segue uma perspectiva construtivista da aprendizagem e um ensino de cariz exploratório, o que vem na continuidade do EPS, sem descurar a adequação de metodologias de ensino e de aprendizagem aos objetivos e natureza das aprendizagens e às características dos conteúdos (PACHECO et al., 2009).

Ao nível da avaliação, o plano curricular do ESG realça como modalidade principal a avaliação formativa, em continuidade ao proposto no plano curricular do EPS, numa perspectiva de orientação e formação sem, por isso, desprestigiar outras formas de avaliação.

CONCLUSÕES

O alargamento da escolaridade obrigatória requer maior atenção aos momentos de transição dos alunos dentro de um sistema de ensino. Tal aspeto coloca novos desafios à escola e aos docentes, visando à continuidade dentro do mesmo sistema, o que implica uma maior articulação

entre os diferentes níveis de ensino. Dado o papel que a articulação entre os currículos de dois níveis educativos consecutivos assume em contexto de reforma curricular, na presente comunicação abordou-se a articulação vertical que existe entre os currículos do EPS e ESG em Timor-Leste. Para tanto, analisaram-se os planos curriculares de cada um dos níveis de estudo em termos de princípios, objetivos, temas, orientações metodológicas e avaliação.

Reconheceu-se uma articulação vertical entre os currículos, ao nível da continuidade não só das áreas curriculares, bem como dos objetivos, orientações metodológicas e avaliação. Em relação às áreas curriculares, denotou-se uma continuidade ao nível do comum reconhecimento da importância da consolidação e aprofundamento dos saberes disciplinares, da promoção da língua portuguesa e da promoção da realização e responsabilização pessoal, social e cultural do indivíduo.

Assim, o modo como os currículos foram construídos propiciará certamente aos alunos timorenses que deles fizerem uso, atualmente, a continuidade e o aprofundamento de saberes, bem como a construção de uma visão global dos conhecimentos, quando eles transitarem do EPS para o ESG.

Para que essa articulação seja mais profícua é necessário, contudo, o trabalho colaborativo entre os professores, o que implica diálogo e reflexão entre as várias partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Implica, ainda, que não só os planos curriculares estejam articulados verticalmente entre si, mas também que essa articulação exista e seja profícua ao nível dos outros materiais curriculares, como ao nível dos *programas curriculares/programas escolares, manuais do aluno, guias do professor*. Importa ainda que cada professor tenha a capacidade de mudar, reestruturar, relacionar, interligar, sintetizar e conhecer (LIMA, 2012). Espera-se, assim, que estes profissionais timorenses adotem e partilhem este caminho e, da melhor forma, operacionalizem as articulações existentes entre o *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação* e o *Plano curricular do ensino secundário geral*, visando a garantir aos seus alunos o aprofundamento de saberes, com vista à progressão nos estudos e/ou integração na vida ativa, e uma efetiva integração, responsabilização e participação sociais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 12 ANOS, 20 de maio de 2008, Lisboa. *Actas...* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2009. (Estudos e relatórios).

BARBOSA, E. J. M. M. *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório*. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

BAKER, J. *Evaluating the impact of development projects on poverty: a handbook for practitioners*. Washington DC: The World Bank, 2000.

CABRITA, I.; LUCAS, M.; CAPELO, A.; FERREIRA, A.; SANTOS, C.; MORGADO, M.; BREDA, Z. *Ensino secundário geral em Timor-Leste: perspetivando o futuro*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015.

CAPELO, A.; CABRITA, I. Cooperação internacional para a construção da qualidade educativa: avaliação a médio prazo da implementação da reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste. *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 2, p. 128-143, 2015.

FERREIRA, J. B. *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno, 2001.

FONTOURA, M. O currículo na gestão e organização das escolas. In: COSTA J. A.; MENDES, A. N.; VENTURA, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2000. p. 249-267.

GABRIELSON, C.; SOARES, T.; XIMENES, A. *Assessment of the state of science education in Timor Leste*. 2010. Disponível em: <<http://competence-program.asia/wp-content/uploads/2012/03/Assessment-of-the-State-of-Science-Education-in-Timor-Leste.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

GERTLER, P.; MARTINEZ, S.; PREMAND, P.; RAWLINGS, L.; VERMEERSCH, C. *Impact evaluation in practice*. Washington D.C.: The World Bank, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Morata, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores*. 2014. Disponível em: <<http://www.pficip-esg-estv.com/>>. Acesso em: dez. 2015.

LIMA, M. S. A. F. *A articulação curricular no ensino básico no âmbito da disciplina de inglês*. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Administração e Organização Escolar) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.

MULLER, J. On the shoulders of giants: verticality of knowledge and the school curriculum. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. (Org.). *Knowledge power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge, 2006. p. 11-27.

MUNAVU, R. M.; OGUTU, D. M.; WASANGA, P. M. Sustainable articulation pathways and linkages between upper secondary and higher education in Africa. In: ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA (Org.). *Biennale on education in África: beyond primary education: challenges and approaches to expanding learning opportunities in Africa*. Maputo: ADEA, 2008. (Working document – draft).

NDEBELE, N.; BADSHA, N.; FIGAJI, B.; GEVERS, W.; PITYANA, B.; SCOTT I. *A proposal for undergraduate curriculum reform in South Africa: the case for a flexible curriculum structure*. Report of the Task Team on Undergraduate Curriculum Structure. Pretoria: Council on Higher Education, 2013 (Discussion document).

PACHECO, J.; MORGADO, J.; FLORES, M. A.; CASTRO, R. *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10402>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

RIBEIRO, A. S. *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre a educação de infância*. Porto: Asa, 2002.

ROLDÃO, M. C. Que educação queremos para a infância? In: ALARCÃO, I. (Coord.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2009. p. 198-220.

SERRA, C. *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto, 2004.

SHAH, R. Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, v. 32, n. 1, p. 31-38, 2012.

STABBACK, P.; MALE, B.; GEORGESCU, D. *What makes a good quality school curriculum?* Geneva: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization-International Bureau of Education, 2011. (Background paper).

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação 2007-2012*. Díli: Ministério da Educação, 2007.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação, 2011a.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação, 2011b.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli: Ministério da Educação, 2011c.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação e da Cultura 2006-2010*. Díli: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.jornal.gov.tl/lawsTL/RDTL-Law/RDTL-Gov-Resolutions-P/Gov-Res-2007-03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Education for All 2015 National Review Report*: Timor-Leste. Díli: Unesco, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Youth and skills: putting education to work*. Paris: Unesco, 2012. (EFA global monitoring report 2012).

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. Evaluation Office. *Evaluation of the UNICEF Education Programme in Timor Leste 2003-2009*. New York: Unicef, 2010.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. *Termos de Referência (TDR) para Contrato Institucional*. Díli: Unicef, 2008.

ANA MARGARIDA CAPELO

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
– CIDTFF –, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
anacapelo@ua.pt

ISABEL CABRITA

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
– CIDTFF –, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro,
Aveiro, Portugal
icabrita@ua.pt

ARTIGOS

REGIME DE COLABORAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL¹

DONALDO BELLO DE SOUZA •
 JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES •
 LÍGIA MARTHA C. DA COSTA COELHO •
 ELISANGELA DA SILVA BERNADO

RESUMO

A ampliação da cobertura da educação em tempo integral pelas escolas públicas brasileiras consiste em uma das 20 decisões centrais do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Assim, o presente artigo visa a examinar alguns dos programas do governo federal que podem contribuir para sua implantação e desenvolvimento local, alicerçados no regime de colaboração, tomando por base três ações do Plano de Ações Articuladas: Programa Mais Educação, PDDE/Educação Integral e ProInfância. Constata-se que sua existência local, se, por um lado, apresenta forte dependência em relação às iniciativas do governo federal, por outro, demanda maior protagonismo dos sistemas de ensino na sua promoção, também em termos de construção de suas próprias propostas, sob a perspectiva de uma educação integral em tempo integral.

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •
 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • BRASIL**

COLLABORATIVE SYSTEM AND FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

Expansion of coverage of full-time education offered by Brazilian public schools is one of the 20 main decisions of the Plano Nacional de Educação 2014-2024. The present article aims to analyze some of the federal government programs that may contribute to the local implementation and development of this coverage. They are grounded in the collaborative system that is based on three actions of the Plano de Ações Articuladas: Programa Mais Educação, PDDE/Educação Integral e ProInfância. It is observed that if, by one hand, their local existence is strongly dependent on federal government initiatives; and, on the other hand, they demand greater participation by educational systems to promote them, also in terms of constructing their own proposals from the perspective of a full-time educational program.

**EDUCATION FULL TIME • EDUCATIONAL POLICIES •
 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • BRAZIL**

¹ Este artigo resulta da sistematização das discussões levadas a efeito no Fórum Permanente de Debates Educação Integral em Tempo Integral, em mesa-redonda sobre o "Regime de Colaboração e Financiamento da Educação Integral em Tempo Integral", realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio -, em 23 de junho de 2015, com a participação desses autores.

RÉGIME DE COLLABORATION ET ÉDUCATION À TEMPS PLEIN AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

L'élargissement de la couverture de l'éducation à temps plein par les écoles publiques brésiliennes constitue une des 20 décisions centrales du Plano Nacional de Educação 2014-2024. Cet article vise à examiner quelques programmes du gouvernement fédéral qui peuvent contribuer à son implantation et à son développement local. Soutenus par le régime de collaboration, ayant comme base trois actions du Plano de Ações Articuladas: Programa Mais Educação, PDDE/Educação Integral e ProInfância. Il a été constaté que si, d'un côté, l'existence locale d'une éducation à temps plein présente une forte dépendance par rapport aux initiatives du gouvernement fédéral, de l'autre, elle requiert aussi pour sa promotion un plus grand protagonisme de la part des systèmes d'enseignement, en termes d'élaboration de leurs propres propositions, dans une perspective d'éducation intégrale à temps plein.

EDUCATION À PLEIN TEMPS • POLITIQUES ÉDUCATIVES •
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • BRÉSIL

RÉGIMEN DE COLABORACIÓN Y EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL EN BRASIL

RESUMEN

La ampliación de la cobertura de la educación en tiempo completo por las escuelas públicas brasileñas es parte de una de las 20 decisiones centrales del Plano Nacional de Educação 2014-2024. De este modo, el presente artículo tiene el propósito de examinar algunos de los programas del gobierno federal que pueden contribuir para su implantación y desarrollo local en función del régimen de colaboración y tomando como base tres acciones del Plano de Ações Articuladas: Programa Mais Educação, PDDE/Educação Integral e ProInfância. Se constata que su existencia local, aunque por un lado presenta fuerte dependencia de las iniciativas del gobierno federal, por otro demanda un mayor protagonismo de los sistemas de enseñanza en su promoción, así como en lo que concierne a la construcción de sus propias propuestas, desde la perspectiva de una educación integral en tiempo completo.

EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO • POLÍTICAS EDUCATIVAS •
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • BRASIL

HÁ OITO ANOS, O GOVERNO FEDERAL LANÇAVA O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA Educação – PDE –, constituído por uma série de programas e projetos visando à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b). Desse Plano, fazia parte o Programa Mais Educação, apresentado como estratégia indutora ao fomento da “educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007c). De 2007 até hoje, esse programa vem capitalizando a maioria das iniciativas municipais e estaduais, no sentido da ampliação da jornada escolar para o tempo integral (BRASIL, 2011b).

É importante ressaltar que o Programa Mais Educação – embora capilar nessas investidas de ampliação da jornada escolar – não se constitui como único desenho para o aumento da jornada diária dos estudantes. Alguns municípios e estados, principalmente a partir do início deste século, vêm igualmente perseguindo esse objetivo na implantação de experiências em escolas isoladas e/ou na criação de projetos próprios (BRASIL, 2011b).

Entre muitos desafios a enfrentar, essas ações locais próprias destinadas à ampliação da jornada escolar deparam-se com questões de ordem estrutural (por exemplo, espaço físico que possibilite o desenvolvimento de atividades não comportadas pela sala de aula) e humana (por exemplo, profissionais qualificados para trabalhar com atividades diferenciadas das comumente existentes nos currículos formais de ensino) (COELHO, 2015).

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024, Lei n. 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014b) –, que afirma, em sua Meta 6, a necessidade de oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da educação básica”, essa ampliação prevista na decisão poderá ser contemplada no que vêm propondo os planos municipais e estaduais de educação, transformando-se, assim, em política potencialmente a ser disseminada entre os sistemas de ensino brasileiros, pelo menos até 2024, quando finda a vigência deste novo plano decenal.

Nesse contexto, o presente artigo visa a examinar as possibilidades de promoção da educação em tempo integral no Brasil, com vistas ao atendimento da meta correlata ao PNE 2014-2024, privilegiando a análise de algumas ações do governo federal que podem contribuir para sua implantação e desenvolvimento local, alicerçadas na prática do regime de colaboração entre a União e os demais entes federados. Nomeadamente, privilegia-se o exame do Programa Mais Educação, do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral e do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância –, que constituem ações relativas ao Plano de Ações Articuladas – PAR.

Assentado no campo das pesquisas em políticas de educação, este artigo concentra-se na ação pública (*policy*), ou seja, toma por objeto de análise o conteúdo de determinadas decisões políticas, embora reconheça-se a importância do exame sobre a ordem e estrutura dos sistemas político-administrativos (*polity*), a par do valor da compreensão acerca das relações de poder e formas de mobilização social que subjazem a esses mesmos conteúdos de ação pública (*politics*) (FREY, 2000; MULLER; SUREL, 1998).

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo (KETELE; ROEGIERS, 1993), apoiado na análise de fontes documentais primárias (LAVILLE; DIONNE, 1999) relativas a documentos oficiais concernentes a alguns dos programas do governo federal de maior relevo para a educação em tempo integral, indicados pelo “Observatório do PNE”² como as principais ações destinadas ao atendimento da Meta 6 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b).

Assim, a seguir, apresenta-se um breve panorama de algumas das ações públicas que, desde meados do século XX, têm se constituído como referências para a implantação da jornada escolar ampliada no país, partindo de referencial que vem servindo de base para a construção do conhecimento nesta área. Posteriormente, com foco no ordenamento jurídico pertinente, é contextualizada a educação em tempo integral no âmbito do novo PNE, para, em seguida, além de problematizar as relações entre o federalismo brasileiro e os processos de descentralização

2

Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>>. Acesso em: nov. 2015.

político-administrativa em curso, tratar a questão do regime de colaboração na oferta da Educação Básica. Na sequência, aborda-se o PAR, examinando os programas Mais Educação, PDDE/Educação Integral e ProInfância, centrando nas formas previstas nos documentos oficiais para a sua implementação local, via prestação de assistência técnica e financeira por parte da União. Por fim, à guisa de conclusão, apontam-se alguns dos desafios postos ao atendimento da educação em tempo integral, no âmbito do novo PNE.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, o debate sobre educação em tempo integral vem se tornando cada vez mais complexo, uma vez que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral tem sido discutida junto a outros dois conceitos que, igualmente, apresentam projetos de sociedade e de educação diferenciados: a educação integral e a qualidade na educação (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014).

Nos anos 1950, Anísio Teixeira tentou efetivar uma formação humana mais completa, que implicava a implantação de um sistema público com jornada escolar de tempo integral, tentativa que não se perpetuou. Nas décadas de 1980 e 1990, tanto os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps –, no estado do Rio de Janeiro, quanto os Centros de Atenção Integral à Criança – Caics –, em âmbito nacional, também foram intermitidos, expressão da inconstância das políticas governamentais para esta área da educação (MAURÍCIO, 2014; CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009).

Em relação à legislação, pode-se inferir que a educação integral está presente na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 227 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b). Já a ampliação da jornada escolar para o tempo integral encontra-se presente tanto nesta LDBEN – em seus artigos 34 e 87 (BRASIL, 1996b) –, quanto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007e), e no PNE 2014-2024, Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b).

Ao refletir sobre a educação integral em tempo integral, Paro (2009) e Paro *et al.* (1988) chamam a atenção para o fato de que existe um mínimo do acervo cultural, científico e tecnológico produzido historicamente a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, independentemente da classe social a que pertença. A escola constitui, assim, um espaço sociocultural privilegiado em que o aluno vai experimentando uma vivência coletiva e formando uma concepção de mundo,

de sociedade e de homem. Porém esses mesmos autores defendem que tais propostas de extensão diária da escolaridade devem dar prioridade à universalização da escola, em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parte significativa do saber sistematizado para as amplas camadas de trabalhadores, já que este vem sendo negado à maioria dessa população.

Para Cavaliere (2009), a ampliação do tempo de escola tem se caracterizado no Brasil sob duas vertentes. Sem apresentá-las como modelos já cristalizados ou antagônicos, mas sim suscitando uma reflexão, a autora menciona que, num primeiro momento, “a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada” (CAVALIERE, 2009, p. 53), o que caracterizaria a *escola de tempo integral*. Já em um segundo momento, “a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola”, justificando o *aluno em tempo integral* (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Mais ainda, ao se pensar na ampliação do tempo nas duas perspectivas apontadas por Cavaliere (2009) – *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral* –, é preciso não descuidar do aspecto *qualitativo* que esse tempo deverá construir. É nesse caminho que a concepção de educação integral se insere, compreendendo o aluno como um todo multidimensional e não como um ser fragmentado. A esse respeito, Maurício (2009, p. 26) entende que “esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, conjuntamente”.

Por fim, mas sem esgotar a temática que vem sendo discutida desde os anos 1980 e que ainda se mantém atual, convém observar que, tomando por referência a conjugação entre “educação escolar” e “promoção social”, alguns projetos e propostas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral vêm sendo apresentados por estados e municípios brasileiros, grande parte a partir da implantação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013). Segundo Menezes (2012, p. 59), há um aspecto relativamente inovador nesse programa federal, qual seja, a intersectorialidade que articula a educação com ações e programas de outros ministérios e secretarias, possibilitando “a constituição de um sistema estruturado em prol da educação, que, partindo do reconhecimento da totalidade multidimensional do indivíduo, reúne experiências, saberes e recursos dos setores envolvidos”, inclusive os da assistência social.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO (CON)TEXTO DO PNE 2014-2024

3

Em atenção à Lei n. 13.005/2014, o Inep, a cada dois anos, deve publicar estudos que venham a aferir a evolução no cumprimento das metas do novo PNE (BRASIL, 2014a, art. 5º, § 2º).

4

As outras seis estratégias são: “6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”; “6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino”; “6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino”; “6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais”; “6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas”; “6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014).

Conforme anteriormente aludido, dentre o conjunto de 20 metas constitutivas do PNE 2014-2024, uma é dedicada à educação em tempo integral, a saber: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da Educação Básica” (BRASIL, 2014b). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –,³ em 2013, 44,2% das escolas públicas da educação básica possuíam ao menos uma matrícula em tempo integral, sendo que, do total de matrículas na rede pública na educação básica, apenas 13,5% correspondiam à educação em tempo integral (BRASIL, 2013). Para a elevação desses percentuais, de modo a cumprir a Meta 6 do novo PNE, é prevista a execução de nove estratégias, das quais três são explicitamente vinculadas à consecução do regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2014b).⁴

No que se refere a essas três estratégias, a primeira é explícita no sentido de que a oferta da educação básica pública em tempo integral deverá ocorrer com apoio da União, por “meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas”, de forma a ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola ou sob sua responsabilidade para um mínimo de sete horas diárias, durante todo o ano letivo, com o simultâneo aumento da jornada docente em uma única instituição escolar (BRASIL, 2014b). Essa estratégia faz emergir duas importantes reflexões acerca da educação integral em tempo integral. A primeira vai ao encontro da compreensão do movimento conceitual associado a *tempo escolar*, o qual deixou de se restringir ao período em que o aluno está dentro dos espaços escolares para se configurar como aquele em que está sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela (CAVALIERE, 2009; MENEZES, 2009). Já a segunda reflexão remete à compreensão de que a educação integral em tempo integral demanda que os principais atores da educação escolar – alunos e professores,⁵ nessa ordem – tenham disponibilidade de carga horária para dedicar a esse processo formativo. Nesse sentido, a ampliação progressiva da jornada escolar dos alunos deve ser acompanhada pelo concomitante aumento da jornada dos professores em uma única instituição escolar, configurando-se como faces de uma mesma moeda que devem se conjugar em prol do objetivo comum: a educação integral.

As duas outras estratégias vinculadas à Meta 6 aludem à implementação de ações de âmbito nacional. Na estratégia 6.2, o regime de colaboração é indicado como meio destinado à instituição de “programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014b). É sabido que a construção de escolas – embora

em níveis considerados deficitários diante das demandas – vem sendo contemplada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – por meio da assistência financeira complementar a projetos de reestruturação da rede física escolar pública de ensino fundamental e de educação infantil (BRASIL, 2005, 2006, 2007d), devendo, pois, na perspectiva do PNE 2014-2024, a União empreender maior ênfase na colaboração com projetos voltados para o atendimento das especificidades infraestruturais das escolas de tempo integral. Convém ressaltar que o fato de o Plano destacar as escolas com atendimento em tempo integral no contexto daquelas com atuação no âmbito da educação básica pública – as quais, em grande parte, estão localizadas em áreas pobres e priorizam, embora sem exclusividade, a destinação de vagas para alunos em situação de risco social e/ou com problemas de aprendizagem – revela, entre outros, considerá-las prioridade estratégica tanto para a “superação das desigualdades educacionais” quanto para a já aludida “melhoria da qualidade da educação”, ambas apresentadas como diretrizes do Plano (BRASIL, 2014b, art. 2º, incisos III e IV).

A Meta 6 do PNE 2014-2024 ainda aborda o regime de colaboração ao referir-se à instituição e manutenção de “programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas”, caracterizado por amplo apoio logístico, de produção de material didático e de “formação de recursos humanos para a educação em tempo integral” (BRASIL, 2014b). Como exemplo das diretrizes anteriormente mencionadas, a colaboração aqui se refere a programas e projetos que, na prática, já vêm sendo implementados pelo FNDE/MEC, como, por exemplo, o ProInfância, a ser discutido neste estudo. Sua inserção no PNE 2014-2024 busca garantir sua continuidade e ampliação. O ineditismo se revela no fato de o Plano propor que os processos formativos associados ao tempo integral abarquem os “recursos humanos” diretamente envolvidos, deixando de limitar-se à categoria definida pela LDBEN n. 9.394/1996 como profissionais da educação escolar básica (BRASIL, 1996b, art. 61, incisos I, II e III). Essa orientação do Plano indica que os novos educadores⁶ presentes no contexto da educação escolar em tempo integral também devem ser contemplados nos processos formativos proporcionados pelas secretarias de educação, entre eles, os monitores associados ao Programa Mais Educação, os quais, entre outros motivos, por se apresentarem vinculados às escolas por meio da Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que trata do trabalho voluntário, se percebidos no contexto estrito da definição da LDBEN, não fariam *jus* a tais formações.

De forma a melhor compreender o modo pelo qual o governo federal articula algumas das suas ações à ampliação da cobertura da educação em tempo integral no país, a seguir apresentamos algumas reflexões sobre as relações entre federalismo e descentralização para, em seguida, darmos destaque à temática do regime de colaboração.

5

Referimos aqui a “professores” exclusivamente pelo fato de estes profissionais se fazerem presentes em todas as experiências de educação em tempo integral. Todavia, há que se ressaltar que esse processo deve considerar os novos sujeitos que vêm sendo integrados a algumas experiências de educação em tempo integral, entre eles os monitores vinculados ao Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b), os quais atuam sob a coordenação da escola, devendo atentar para o seu currículo e projeto pedagógico.

6

De acordo com Oliveira (2014), o conceito adotado para educador, além de incluir os profissionais da educação, abarca também os demais sujeitos envolvidos na tarefa de educar e que atuam em escolas de tempo integral com projeto pedagógico voltado para a educação integral.

FEDERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

De acordo com Arretche (2002), a recuperação das bases federalistas do Brasil, cujo marco jurídico inicial consistiu na CF/1988 (BRASIL, 1988), implicou redistribuição da autoridade política entre os entes federados, a partir deste momento também incluindo os municípios como atores políticos autônomos, significando, entre outras dimensões, a possibilidade de os estados, Distrito Federal e municípios, ao lado da União, formularem e implementarem suas próprias políticas.

Tal arranjo político veio inicialmente a ser definido no art. 211 da CF/1988 (BRASIL, 1988) e, logo após, no art. 8º da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), pressupondo a estruturação e o funcionamento (relativamente) autônomo, porém cooperativo, dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais. Nesse sentido, conforme enfatiza Cury (2010), passou-se a enfrentar o desafio do não extremismo dos polos característicos do pacto federalista que pode conduzir, de um lado, pela homogeneização das diferenças nacionais, à revogação da autonomia entre os entes federados, implicando maior centralização do poder político, e, de outro, à exacerbação da autonomia desses entes, no limite da soberania, levando “à dispersão anárquica” (CURY, 2009, p. 24). O desafio consistiria, pois, na afirmação da autonomia dos governos subnacionais e, a um só tempo, na garantia de cumprimento da função coordenadora da União (DOURADO, 2013).

Assim, a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), a estruturação e o funcionamento cooperativo dos sistemas de ensino passaram proclamadamente a prever ações conjuntas entre os entes federados, abarcando, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do ensino fundamental; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares); a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que houvesse o repasse devido dos meios e recursos necessários; e, ainda, a garantia de participação da sociedade por meio dos conselhos, com representação popular e poder deliberativo (GOUVEIA; PINTO; CORBICCI, 2011; OLIVEIRA; SANTANA, 2010).

Mesmo em face da consolidação das instituições políticas federativas, já observável no início da década de 1990, a gestão e o financiamento das políticas sociais ainda continuavam centralizados no âmbito do governo federal (ARRETICHE, 2002). A partir daí, o uso instrumental do conceito de descentralização passou a ser majoritariamente empregado como desconcentração,⁷ levando a processos de privatização, terceirização ou publicização dos serviços públicos (PERONI, 2003),⁸ com forte apelo às práticas sociais voluntárias de apoio à escola, de caráter tipicamente assistencial (CALDERÓN; MARIM, 2003), mas com elevado controle dos níveis superiores do governo sobre os fluxos financeiros e

7

O fenômeno da desconcentração caracteriza-se aqui pela ocorrência de simples deslocamento de atribuições entre os entes federados, não sendo observada uma clara partilha de poderes, ao contrário da descentralização que pressupõe, além da divisão de competências e afazeres, a repartição político-decisória (CASSASUS, 1995).

8

Sob perspectiva crítica em relação ao “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, apresentado e posto em prática, a partir de 1995, pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – Mare –, Peroni (2003) esclarece que, além de visar ao deslocamento de atividades do Estado que eram (e ainda são) vistas como passíveis de serem controladas pelo mercado, caracterizando o que denomina privatização, a publicização e a terceirização consistiram (e ainda consistem) em outras duas estratégias dessa reforma, a primeira objetivando a “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos” (PEREIRA, 1997 apud PERONI, 2003, p. 61) que o Estado presta, enquanto a segunda articulando-se à transferência de “serviços auxiliares ou de apoio” ao setor privado (PERONI, 2003, p. 61).

as transferências de recursos intergovernamentais (KUGELMAS; SOLA, 1999), visivelmente ancorado na manutenção da centralização normativa e política em relação à instância executora (VIEIRA; FARIAS, 2007; MONTAÑO, 2003). Faces perversas da privatização do público no Brasil.

A um só tempo, este processo, pretensamente descentralizador, passará a repercutir mais rapidamente em uma maior responsabilização direta do município na captação de recursos para o atendimento de suas próprias demandas, no monitoramento de gastos e na inspeção do cumprimento das metas federais e/ou estaduais estabelecidas, agora não unicamente pelo poder público local, mas também pela via da responsabilização da sociedade civil (DAVIES, 2012; COSTA; CUNHA; ARAÚJO, 2010; JACOBI, 2008; PERONI, 2003; SOUZA, 2003; MENEZES, 2001). Com isso, Costa, Cunha e Araújo (2010, p. 16) esclarecem que a prevalência da desconcentração sobre a descentralização no Brasil está vinculada, por um lado, ao fato de a União não prover os demais entes federados “de condições técnicas e financeiras para gerir de forma autônoma suas políticas” e, por outro, às condições administrativas adversas em grande parte dos municípios brasileiros que, em larga medida, comprometem a “implementação de políticas públicas de forma articulada, reservando a estes a função de executores de propostas instituídas pela União”.

REGIME DE COLABORAÇÃO NA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A estrutura político-administrativa de Estados pautados pelo federalismo impõe cooperação política e financeira entre o governo federal e os demais entes federados (SOUZA, 1998). No Brasil, este sistema de cooperação e reciprocidade, denominado regime de colaboração, se baseia na cooperação, divisão e distribuição de competências com autonomia, visando à constituição de metas convergentes, com repartição de competências e atribuições legislativas entre cada esfera federada, definidas constitucionalmente. Conforme já destacado anteriormente, consiste em uma espécie de dispositivo de integração entre os ditos sistemas autônomos federados, de modo a inibir eventuais desagregações decorrentes da descentralização entre seus entes (CURY, 2010, 2009).

De acordo com a Portaria CNE/CP n. 10 (BRASIL, 2009a), as tentativas de instituição do regime de colaboração entre os sistemas de ensino no Brasil têm repercutido em um determinado conjunto de práticas de gestão e de implementação de políticas públicas educacionais, mas que se afiguram assistemáticas e pontuais, exprimindo, portanto, fragmentação e desarticulação entre si, distantes de um projeto nacional mais amplo de educação. Ainda segundo esta Portaria, a ênfase do regime de colaboração deveria ser deslocada para a implantação de um Sistema Nacional de Educação, mais adiante a ser destacado.

No âmbito legislativo, a CF/1988 (BRASIL, 1988) prevê a cooperação e a reciprocidade entre os entes federados em seu art. 211, quando dispõe que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Por meio da Emenda Constitucional – EC – n. 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), nova redação é proporcionada às competências dos entes federados definidas neste artigo, com destaque para a função redistributiva e supletiva da União (§1º) e a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e na educação infantil (§2º) e dos estados e do Distrito Federal nos ensinos fundamental e médio (§3º). Para tanto, a EC n. 59, de 11 de novembro de 2009, fixando nova redação ao §4º desse artigo, estabelece que “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 2009c).

No contexto da LDBEN n. 9.394/1996, os estados, ao mesmo tempo que se veem com a obrigação de “oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996b, art. 10, inciso VI), são também chamados a “definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público” (BRASIL, 1996b, art. 10, inciso II). Simultaneamente é reiterado aos municípios seu comprometimento com a oferta da

[...] educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996b, art. 11, inciso V)

Com a aprovação das leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c) –, e do Fundeb, Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007e) –, observa-se que o regime de colaboração será evocado, entre outras possibilidades, na forma da exigência de que a União, nos casos em que o valor *per capita* do Fundo estadual não venha a alcançar o mínimo nacional, libere a sua parcela de complementação aos estados e municípios (BRASIL, 1996c, art. 6º, 2007e, art. 4º).

Mas será por meio da EC n. 59/2009 (BRASIL, 2009c) que, em função da alteração proporcionada ao art. 214 da CF/1988, veio a ser

introduzido o conceito de “sistema nacional de educação em regime de colaboração” que, avançando na perspectiva do funcionamento articulado e cooperativo dos sistemas de ensino entre entes federados, agora passa a considerar o papel de um Plano Nacional de Educação – PNE –, de duração decenal, como mediador desse processo (SOUZA; MENEZES, 2015; SAVIANI, 2010; ARAUJO, 2010). Ainda em termos conceituais, isso significa, portanto, que o Sistema Nacional em questão deve passar a expressar o funcionamento articulado e cooperativo dos sistemas de ensino nacional e subnacionais, baseado em um plano normativo comum, coerente com suas respectivas competências e autonomias (SOUZA, 2014; DOURADO, 2013), o que se espera, na prática, venha a se efetivar.

Já a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), relativa ao PNE 2014-2024, além de determinar que os entes federados “atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (art. 7º), fixa o prazo de dois anos (já expirado) para que o poder público, por meio de lei específica, institua “o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (art. 13). No que remete à sua Meta 6, a consolidação do regime de colaboração entre a União e os demais entes federados será essencial para a ampliação da cobertura das matrículas em escolas de tempo integral, conforme denotam os programas federais abordados a seguir.

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR

O PAR, instituído por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), teve sua criação vinculada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um dos pilares do PDE (BRASIL, 2007b), objetivando a identificação e a solução de problemas que impactam, em especial, a educação básica no país, isto por meio da implementação de programas e projetos destinados à melhoria da qualidade da educação, no prazo de 15 anos, a contar da publicação daquele decreto.

De acordo com a própria redação do Decreto n. 6.094/2007, o PAR consiste em um “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007d, art. 9º). Com isso, o PAR é apresentado pelo governo federal como proposta de inovação do regime de colaboração no país, base para o termo de convênio entre a União e o ente federado a ser apoiado por intermédio da operacionalização de uma cooperação sistematizada entre União e os estados, Distrito Federal e municípios, nomeadamente, conforme já evidenciado, em termos da assistência técnica e financeira (BRASIL, 2007d).

A participação da União no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é indicada como possível de ocorrer diretamente ou por meio do “incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2007d, art. 2º) das 28 diretrizes que dão corpo ao plano, entre as quais se destaca aquela que visa a “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (art. 2º, inciso VII), a qual veio a ser contemplada em algumas subações do PAR, assim como por meio da instituição do Programa Mais Educação.

Tanto os diagnósticos, que permitem identificar as demandas educacionais locais (BRASIL, 2008a), quanto a elaboração e execução do PAR (BRASIL, 2008b) se alicerçam em quatro dimensões basais: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviços e apoio escolar e condições de trabalho; práticas pedagógicas e avaliação; e, ainda, infraestrutura física e recursos pedagógicos. As ações centrais e subações constitutivas do plano poderão ser supridas pelo MEC, pelo próprio município ou por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

No caso da ocorrência da assistência técnica e financeira por parte do MEC, consta, no documento relativo ao guia prático de ações do PAR para 2011-2014 (BRASIL, 2011a), a indicação de cerca de 50 programas e projetos que, eventualmente, poderão ser localmente implementados. O exame em torno da natureza dessas ações permite distinguir uma maior incidência de programas e projetos a serem apoiados por assistência técnica e financeira do MEC, no âmbito da dimensão relativa a infraestrutura física e recursos pedagógicos, o que poderá contribuir para a ampliação das possibilidades de promoção de políticas, programas e projetos locais de educação em tempo integral. Tendo em vista a correlação direta que se estabelece entre a ampliação da jornada escolar e a necessidade de reconfiguração dos espaços disponibilizados para a oferta das atividades curriculares associadas ao tempo integral, destacam-se, entre as subações do PAR, aquelas consideradas de assistência financeira complementar relacionadas à ampliação, reforma e construção de escolas, com recursos vinculados ao FNDE/MEC (BRASIL, 2011a). Entre outras possibilidades, a assistência técnica do MEC também pode disponibilizar, por meio do PAR, *kits* de materiais que abordam a educação integral às escolas de ensino fundamental que objetivam voltar seu projeto pedagógico para essa concepção de educação (BRASIL, 2011a), notadamente presentes nas instituições que implantaram o Programa Mais Educação.

Por outro lado, balanço recente sobre as avaliações científicas e acadêmicas do PAR municipal (SOUZA; BATISTA, 2016), publicadas no período 2007-2012, constata que a prestação de assistência técnica e financeira relativa ao MEC tem sido crescente e consensualmente

ajuizada como deficitária, caracterizada pela interrupção permanente de um elevado número de ações desencadeadas pelos municípios, com impactos mais expressivos na dimensão correspondente à formação inicial e continuada de professores (educação infantil e ensino fundamental) e demais profissionais da educação, quadro agravado por significativas debilidades locais, em especial as decorrentes dos elevados déficits de qualificação de pessoal técnico e de infraestrutura.

Em 25 de julho de 2012, por intermédio da Lei n. 12.695, o PAR deixou de limitar-se ao Plano de Metas Compromisso, vinculando-se às metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2012, art. 1º, parágrafo único), continuando a constituir-se em uma ação pública destinada à melhoria da qualidade da educação básica por meio do planejamento educacional, sendo que, agora, entre outros aspectos, ocorrendo pela transferência direta de recursos aos entes federados (SOUZA; BATISTA, 2016).

Do conjunto de cerca de 50 programas e projetos disponibilizados pelo PAR (BRASIL, 2011a), três são associados pelo “Observatório do PNE” ao cumprimento da Meta 6: o Programa Mais Educação; o PDDE/Educação Integral; e o ProInfância – os dois primeiros de caráter específico, diretamente articulados ao atendimento da implementação local da educação em tempo integral, enquanto o terceiro voltado para prestação de assistência técnica e financeira no campo da infraestrutura educacional para a educação infantil, em muito podendo contribuir para a ampliação das redes locais de creches, especialmente em tempo integral. Tais programas serão apresentados a seguir.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PDDE/EDUCAÇÃO INTEGRAL

Criado no âmbito do PDE, o Programa Mais Educação – instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010) – busca induzir a ampliação da jornada escolar diária e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, por meio da prestação de assistência técnica e financeira. O Programa Mais Educação tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, art. 1º).

Do ponto de vista do seu funcionamento, trata-se de um programa cuja colaboração federal com as escolas das redes públicas de ensino estaduais, distrital e municipais ocorre por meio do repasse de recursos com destinação específica (ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes) associada ao desenvolvimento de determinadas atividades vinculadas a macrocampos⁹ (BRASIL, 2008c).

9 São consideradas macrocampos as “áreas temáticas que agrupam atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos das unidades escolares beneficiárias dos repasses, definidos de acordo com os critérios de execução do Programa Mais Educação vigentes no ano do repasse” (BRASIL, 2014a, art. 3º, § 1º). Logo, os macrocampos constituem-se campos de ação pedagógico-curricular, a partir dos quais são desenvolvidas as atividades vinculadas ao processo educativo.

Decorridos apenas cinco anos da sua implantação no país (2008-2013), pesquisa¹⁰ revela que o Programa Mais Educação passou a estar presente em 4.836 (87%) municípios brasileiros (BRASIL, 2013). De acordo com a referida investigação, o crescimento do PME deveu-se, entre outros motivos, ao objetivo de constituí-lo indutor de políticas de educação integral, tendo como um de seus alicerces o tempo integral, fato que levou com que o governo federal buscasse disseminá-lo entre estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2013). Se a expansão do Programa, por um lado, (re)colocou em pauta o debate e, por conseguinte, a demanda por educação (em tempo) integral em nível nacional, por outro, mostrou que são muitos e complexos os desafios a serem superados pelas políticas públicas de educação em tempo integral que tenham na sua origem o Programa Mais Educação. A referida pesquisa destaca, entre esses desafios, aqueles vinculados à necessidade de as instâncias subnacionais avançarem na colaboração com os programas do governo federal a que aderiram, especialmente no cumprimento e estabelecimento de contrapartidas que possibilitem às suas escolas deixarem de depender – não raro, estritamente – dos recursos (infraestruturais e financeiros) oriundos daquela esfera, associados àqueles programas (BRASIL, 2013).

Sob a égide da colaboração da União para com as instâncias subnacionais que implantaram o Mais Educação, o governo federal passou a transferir recursos para a manutenção e desenvolvimento desse programa por meio do PDDE/Educação Integral,¹¹ o qual destina recursos financeiros para as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, de modo a assegurar, coerentemente às disposições do Programa Mais Educação, a realização de atividades previstas, afins com a educação integral (BRASIL, 2014a). Na forma da colaboração da União para com o financiamento das atividades associadas ao Mais Educação, o PDDE/Educação Integral não teria a pretensão de suprir todas as despesas do Programa, exigindo, pois, o “envolvimento dos estados/municípios para a [sua] viabilização financeira” (BRASIL, 2013, p. 105), com vistas ao fortalecimento da educação integral nestas instâncias federativas.

Vale observar que, ao mesmo tempo que as inscrições de alunos no Programa Mais Educação fazem com que as escolas façam *jus* ao recebimento de recursos do PDDE/Educação Integral, as matrículas no ensino fundamental urbano em tempo integral também vêm tendo direito a um aporte do Fundeb 30%¹² superior àquele associado ao ensino fundamental urbano de jornada parcial (BRASIL, 2007e). Tais recursos são depositados em “contas únicas e específicas dos Governos Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios, vinculadas ao respectivo Fundo, instituídas para esse fim” (BRASIL, 2007e, art. 17), demonstrando que o governo federal vem buscando investir na educação de tempo integral no país, ainda que, conforme comprova Menezes (2012), de forma incipiente, insuficiente e instável.

10

Intitulada “Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada”, tal pesquisa foi realizada por um grupo de universidades públicas – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio –, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE –, Universidade Federal do Goiás – UFG – e Universidade Federal do Pará – UFPA – (BRASIL, 2013). Embora a referida pesquisa tenha sido financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC –, as universidades desenvolveram o trabalho de forma autônoma em relação ao órgão oficial.

11

Também conhecido como PDDE/Mais Educação.

12

No âmbito da distribuição dos recursos do Fundeb, são especificadas ponderações – que tomam por referência os anos iniciais do ensino fundamental urbano – aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica (BRASIL, 2007e, art. 12, § 2º).

PROINFÂNCIA

Também instaurado como uma das ações do PDE, o ProInfância foi instituído pela Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) e tem, como premissa, o regime de colaboração. Sua consolidação dá-se por meio do PAR e, embora não se destine, em específico, à educação em tempo integral, afigura-se como um programa que em muito pode contribuir para a oferta local da primeira etapa da educação básica.

Considerado a principal ação do FNDE/MEC de assistência técnica e financeira no campo da infraestrutura educacional, o ProInfância visa a suprir demandas que garantam o acesso à educação infantil no Distrito Federal e nos municípios, transferindo recursos para a construção de creches e escolas e, ainda, para a aquisição de equipamentos e mobiliários dessa rede física escolar.¹³

Contudo, estudo recente no âmbito do estado do Rio de Janeiro aponta que, entre os maiores desafios do ProInfância em municípios fluminenses, encontra-se “o atendimento às especificidades do Programa para a construção – terrenos, espaço físico, padrões de medidas, apropriação/desapropriação” (NUNES, 2015, p. 30). Em outras palavras, questões relativas à infraestrutura física por vezes impedem a implantação do programa, impondo obstáculos à materialização de políticas que visam a contribuir para o avanço da qualidade na educação infantil.

Além disso, embora alguns gestores reconheçam os avanços gerados pelo programa em termos da sua contribuição para a oferta local da educação infantil, também há certo consenso de que, entre os problemas encontrados para o seu atendimento, estão tanto as dificuldades legais para a contratação de professores, que, em alguns municípios, tende a extrapolar os gastos estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF –, Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000) – quanto a problemática da qualificação docente na área, especificamente em termos dos conhecimentos especializados que demanda.¹⁴

Em síntese, tudo leva a crer que o ProInfância, além das questões concernentes à infraestrutura, precisa contemplar, a um só tempo, aspectos relativos à contratação e qualificação dos profissionais da educação desta etapa inicial da educação básica, se o seu objetivo for – também – o de construir uma educação infantil com mais qualidade na ampliação de seu tempo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto, desde meados do século XX, a educação em tempo integral busca afirmar-se como política pública na área da educação, se apresentando como parte integrante de um conjunto mais amplo de políticas sociais, quer ao nível nacional, quer em termos subnacionais.

13

Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 21 out. 2015.

14

Referente a alguns dos depoimentos colhidos na audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 09 de dezembro de 2014, sobre o ProInfância. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/proinfancia-e-elogiado-mas-debatedores-pedem-aperfeicoamento>>. Acesso em: 24 out. 2015.

No contexto do novo PNE, a educação em tempo integral ressurge como política de Estado, agora assumindo a configuração de uma importante decisão deste plano para o decênio 2014-2024, em termos práticos devendo se fazer observar por meio de sua promoção articulada e cooperada entre os sistemas de ensino federados, em tese, expressão do exercício do regime de colaboração e, a um só tempo, da competência profícua deste instrumento de planejamento da educação.

No que se relaciona ao cumprimento da função constitucional redistributiva e supletiva da União em face da ampliação da educação em tempo integral, o novo PNE dispõe, pelo menos potencialmente, de importantes programas que favorecem sua implantação e desenvolvimento local, mas que, para o seu êxito, devem contar com repasses regulares de recursos por parte do governo federal, especialmente para aqueles que integram o PAR.

Nesse sentido, destacam-se o Programa Mais Educação, o qual, além de se encontrar diretamente subordinado à prestação de assistência técnica e financeira por parte da União, também está vinculado a um programa específico de destinação de recursos financeiros para as escolas públicas que o implantaram, o PDDE/Educação Integral, bem como o ProInfância, o qual implica transferência de recursos destinados à construção de creches e escolas de educação infantil e para o seu apoio logístico.

Por outro lado, essa flagrante dependência dos sistemas de ensino para com as ações públicas do governo federal na área da educação em tempo integral não os exclui da responsabilidade sobre um maior protagonismo na sua promoção local: o PDDE/Educação Integral cobra contrapartidas financeiras dos entes federados e o ProInfância liga-se à existência de infraestrutura física local adequada, aspectos que, no seu conjunto, articulam-se a alguns dos pré-requisitos para a implementação local do PAR.

Todavia, a par da consolidação de um elo colaborativo e de reciprocidade federada na constituição de uma política de educação em tempo integral de âmbito nacional, é importante destacar a possibilidade de os estados, Distrito Federal e municípios virem também a construir suas próprias propostas nessa área da educação. Postula-se, assim, que estaria igualmente em causa o êxito do processo de autonomização desses entes federados, sobretudo dos municípios, na medida em que, logrando protagonizar políticas singulares de educação em tempo integral, essas localidades tenderiam a se tornar menos vulneráveis aos isomorfismos das ações federais no campo das políticas sociais e, em consequência, mais sensíveis às especificidades locais. Tal contexto poderia levar à busca por equidade e qualidade da educação básica para além da ampliação da jornada escolar, agora na perspectiva de uma educação integral em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010.

ARRETCHE, Martha. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Regulamenta o trabalho voluntário no país. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 fev. 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 41, de 04 de outubro de 2005. Aprova a assistência financeira suplementar a projeto educacional, no âmbito da educação básica, para projetos de reestruturação da rede física escolar pública, para o ano de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 19, de 13 de abril de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a execução e assistência financeira suplementar, no âmbito da educação básica, a projetos de reestruturação física da rede escolar pública, em 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007d.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*: instrumento de campo. Brasília, DF: MEC, ago. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*: guia prático de ações. Brasília, DF: MEC, ago. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009*. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: CNE/CP, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação*: manual passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Ações Articuladas PAR 2011-2014*: guia prático de ações. Brasília, DF: MEC, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação*: impactos na educação integral e integrada: relatório final de pesquisa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n. 14, de 9 de junho de 2014. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2014a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio; MARIM, Vlademir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-231.

- CASSASUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Tempo integral no estado do Rio de Janeiro: organização curricular em direção a qual educação integral? Relatório final de pesquisa*. Rio de Janeiro: Unirio, 2015.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.
- COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosimeire Baraúna M. de. Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 8, p. 14-23, jul./dez. 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O regime de colaboração. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Concepção, estrutura e funcionamento: Caderno 1 – o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação*. Brasília: MEC/SEB; Florianópolis: UFSC, 2009 (Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, 2).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, 2010.
- DAVIES, Nicholas. Alguns desafios do financiamento da educação: a responsabilidade pelo ensino na legislação, a capacidade tributária dos governos e o impacto do Fundef e do Fundeb na educação. In: PARENTE, Juliano Mota; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Org.). *Política, gestão e financiamento da educação*. Aracaju: Editora UFS, 2012. p. 145-163.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBICCI, Paulo Roberto (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011.
- JACOBI, Pedro Roberto. Participação, cidadania e descentralização: alcances e limites da engenharia institucional. In: SOUZA, Donald Bello de (Org.). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 115-130.
- KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS; Xavier. *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- KUGELMAS, Eduardo; SOLA, Lourdes. Recentralização/descentralização: dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 63-81, out. 1999. (editado em fev. 2000)
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.
- MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio; Faperj, 2014.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 74, p. 58-71, dez. 2001.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão de intervenção social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *L'analyse des politiques publiques*. Paris: Montchestien, 1998.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Proinfância: as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Unirio, 2015. Mimeografado.

OLIVEIRA, Luana Gomes de. *A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: Unesco, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

SOUZA, Celina. Intermediação de interesses regionais no Brasil: o impacto do federalismo e da descentralização. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 569-592, 1998.

SOUZA, Donald Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

SOUZA, Donald Bello de; BATISTA, Neusa Chaves. Balanço das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 105-131, jan./mar. 2016.

SOUZA, Donald Bello de; MENEZES, Janaina Specht da Silva. Planos estaduais de educação: (des)vinculações com a gestão dos sistemas estaduais de ensino. In: SOUZA, Donald Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Org.). *Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 139-172.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

DONALDO BELLO DE SOUZA

Professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
donaldbello@gmail.com

JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES

Professora associada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
Unirio – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
janainamenezes@hotmail.com

LÍGIA MARTHA C. DA COSTA COELHO

Professora associada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
Unirio – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
ligiamartha25@outlook.com

ELISANGELA DA SILVA BERNADO

Professora adjunta na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
Unirio – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
efelisberto@yahoo.com.br

ARTIGOS

O PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
(1971-1976)

MÔNICA MACIEL VAHL • ELIANE PERES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – Plidef/INL –, que funcionou por meio de um sistema de coedição entre os setores público e privado entre os anos de 1971 e 1976. A partir do conceito de campo elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, buscou-se definir quais foram as condições históricas e sociais que permitiram a existência do campo do Plidef/INL. Os dados foram coletados em documentos dos Poderes Executivo e Legislativo nacionais, além de reportagens de periódicos nacionais. Os resultados indicam as relações, por vezes conturbadas, entre o campo do Plidef/INL e os campos do poder político, literário e escolar.

LIVRO DIDÁTICO • PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL • INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO • BRASIL

THE TEXTBOOK PROGRAM FOR *ENSINO
FUNDAMENTAL* (1971-1976)

ABSTRACT

This article aims to present the results of an investigation into the Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental¹ do Instituto Nacional do Livro – Plidef/INL. It was a co-edition system between the public and private sectors from 1971 to 1976. Based on the field concept of the French sociologist Pierre Bourdieu, we sought to define what the historical and social conditions were which allowed the existence of the Plidef/INL field. Data were collected from documents of the executive and legislative branches, as well as reports from national journals. The results indicate sometimes troubling relations between the Plidef/INL field and the political, literary and educational spheres of influence.

TEXTBOOKS • PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL •
INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO • BRAZIL

¹ A educação básica no Brasil é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental tem duração de nove anos e atende crianças com idade entre seis e 14 anos, dividido em anos iniciais – compreende do 1º ao 5º ano – e anos finais – compreende do 6º ao 9º ano. O ensino médio atende pessoas de 15 a 17 anos.

LE PROGRAMME DU LIVRE DIDACTIQUE POUR L'ENSINO FUNDAMENTAL (1971-1976)

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche sur le Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – Plidef/INL – en système de co-édition entre les secteurs public et privé de 1971 à 1976. À partir du concept de champ du sociologue français Pierre Bourdieu, ce travail cherche à définir quelles conditions historiques et sociales ont permis l'existence du champ du Plidef/INL. Les données sont issues des documents des Pouvoirs Exécutif et Législatif nationaux, ainsi que des reportages parus dans des périodiques brésiliens. Les résultats indiquent les rapports, souvent problématiques, entre le champ du Plidef/INL et les champs des pouvoirs politique, littéraire et scolaire.

MANUELS SCOLAIRES • PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL • INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO • BRÉSIL

EL PROGRAMA DEL LIBRO DIDÁCTICO PARA EL ENSINO FUNDAMENTAL (1971-1976)

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de presentar los resultados de una investigación sobre el Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental del Instituto Nacional do Livro –Plidef/INL–, que funcionó por medio de un sistema de coedición entre los sectores público y privado entre los años de 1971 y 1976. A partir del concepto de campo elaborado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu se trató de definir cuáles fueron las condiciones históricas y sociales que permitieron la existencia del campo del Plidef/INL. Los datos se recogieron en documentos de los Poderes Ejecutivo y Legislativo nacionales, además de hacerlo en reportajes de periódicos nacionales. Los resultados indican las relaciones, a veces conturbadas, entre el campo del Plidef/INL y los campos del poder político, literario y escolar.

LIBROS DE TEXTO • PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL • INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO • BRASIL

ESTE ARTIGO ANALISA O POSICIONAMENTO DO CAMPO DO PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – Plidef/INL – a partir do referencial teórico bourdieusiano. Assim, buscamos responder à seguinte questão: Quais foram as condições históricas e sociais que permitiram a existência do campo do Plidef/INL? Os dados foram coletados em documentos oficiais, tais como Diários Oficiais da União² – DOU –, Diários Oficiais do Congresso Nacional,³ Anuários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e publicações do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, bem como em reportagens dos periódicos *A Luta Democrática*, *Diário de Notícias*, *Folha de S.Paulo*, *Jornal do Brasil* e *Veja*.⁴

² Os Diários Oficiais da União encontram-se disponíveis no Portal *JusBrasil* (<http://www.jusbrasil.com.br/>).

³ Os Diários Oficiais do Congresso Nacional encontram-se disponíveis no Portal de Publicações do Senado Federal (<http://legis.senado.gov.br/diarios/Diario>).

⁴ Os periódicos consultados encontram-se disponíveis nos Portais *Hemeroteca Digital Brasileira* (<http://hemerotecadigital.bn.br/>), *Grupo Folha* (<http://acervo.folha.com.br/>), e *Acervo Digital Veja* (<http://veja.abril.com.br/acervodigital/>).

Sobre a atuação da imprensa durante a ditadura militar é preciso esclarecer alguns aspectos. O projeto repressivo da ditadura era baseado nos pilares da espionagem, da censura à imprensa, a diversões públicas e à propaganda política. A censura à imprensa objetivava evitar a publicação de temas políticos e acompanhou o auge da repressão, enquanto a censura a diversões públicas era praticada em defesa da chamada “moral e bons costumes” e teve o seu ápice no final dos anos 1970 (FICO, 2004). Dessa forma, existe uma distinção entre a censura a diversões públicas, legalizada no decorrer da história do Brasil e feita de forma “orgulhosa” pela Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP –, e a censura à imprensa, centrada em temas políticos e realizada de forma sigilosa e “envergonhada” pela Divisão, inclusive por lembrar as ações

do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP –, do Estado Novo (FICO, 2002).

A análise das relações entre a imprensa e a ditadura são complexas e a generalização dos veículos de comunicação na dicotomia entre aqueles que resistiram e aqueles que colaboraram se mostra pouco proveitosa (CASTILHO, 2010). Alguns órgãos atuaram de maneira mais sistemática no sentido de chamar a atenção do público para a censura, optando por publicar materiais inusitados no lugar de conteúdo vetado como, por exemplo, os poemas de Luís de Camões de *O Estado de São Paulo*, as receitas culinárias do *Jornal da Tarde*, as tarjas negras da *Tribuna da Imprensa* e as ilustrações demoníacas da *Veja*; ao passo que outros, considerados de perfil conservador, como *O Globo*, também abordaram em suas reportagens temáticas classificadas como “sensíveis” pelos órgãos de informação (CASTILHO, 2010).

Um outro problema que se relaciona com a imprensa é a percepção da ditadura militar, sobretudo no governo Médici (CORDEIRO, 2009). Os primeiros anos da década de 1970 foram de celebrações, do tricampeonato de futebol, da expansão de fronteiras, da construção de grandes obras e do crescimento da economia, anos de ouro para parte da população brasileira. Ao mesmo tempo, houve a intensificação das prisões, das torturas, das mortes e dos exílios, anos de chumbo para alguns grupos da sociedade. As duas metáforas, anos de ouro e anos de chumbo, colaboram para compreender o período apenas na medida em que se percebe que “há um enorme espaço entre quem os viveu como anos de ouro e quem os viveu como anos de chumbo, configurando, entre um polo e outro, uma diversidade enorme de comportamentos sociais” (CORDEIRO, 2009, p. 91).

Nesse contexto, cabe destacar que o Plidef/INL funcionou somente entre os anos de 1971 e 1976. No entanto, após 1976, o Programa continuou existindo, mas sua coordenação foi transferida para a Fundação Nacional do Material Escolar – Fename. Em 1983, a direção do Plidef foi incorporada pela Fundação de Apoio ao Estudante – FAE. Apesar disso, somente dois anos mais tarde, em 1985, o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Para Bourdieu (1994, p. 45), existem características que precisam ser preenchidas para que um universo social funcione como um campo, “por oposição, de um lado, aos simples agregados amorfos de elementos (indivíduos, instituições, etc.) simplesmente coexistentes e, de outro, aos aspectos (ou instituições totais), mecanicamente submetidos a uma intenção central”. Dessa forma, ao longo do texto foram especificadas as particularidades que constituem o campo do Plidef/INL, sem que este se transforme em apenas um agregado aleatório de agentes e instituições ou ainda um aparelho mecânico do Estado submetido a uma intenção central absoluta.

Para uma melhor compreensão, este texto foi organizado em três seções. A primeira seção apresenta os antecedentes à implantação do Plidef/INL, em especial, no que diz respeito ao mercado editorial, e discute as reformulações realizadas pelo Instituto Nacional do Livro para abrigar a nova política do livro didático. A segunda seção analisa o campo do Plidef/INL e suas relações com o campo do poder político, o campo literário e o campo escolar. Por fim, a terceira seção tece algumas considerações sobre o grau de autonomia do Plidef/INL.

ANTECEDENTES E ESTABELECIMENTO DO PLIDEF/INL

A indústria editorial passou por uma expansão em número de exemplares produzidos na década de 1970. De acordo com Reimão (2010),

[...] em 1972, o Brasil ultrapassou, pela primeira vez, a barreira de um livro por habitante por ano. Em 1972 a população brasileira era de 98 milhões de habitantes e foram produzidos 136 milhões de livros – 1,3 livros por habitante.

Essa expansão ocorreu, em certa medida, devido aos vínculos do setor editorial com o Estado, que se multiplicavam desde a década de 1950 por meio, por exemplo, do Grupo Executivo da Indústria do Livro (1959-1971) e do Grupo Executivo da Indústria do Papel e das Artes Gráficas (1966-1971) (HALLEWELL, 1985).

Contudo, a modernização do parque gráfico e o aumento na capacidade produtiva não foram correspondidos no grau esperado pelo mercado consumidor. Entre os diferentes fatores que favoreceram a manutenção do índice das vendas de editoras e livrarias abaixo das expectativas, destacamos o alto preço do livro. Esse movimento conflitante de crescimento na capacidade produtiva e estagnação no consumo foi analisado por Batista (1999, p. 557), que percebeu nesse dado um indicativo importante para o fortalecimento dos “laços históricos de dependência da indústria livreira com a escola e o setor didático”. A produção de didáticos, sobretudo de grandes tiragens para o Estado, colaboraram para a configuração do setor como o “primo-pobre da literatura”, todavia o “primo-rico das editoras” (CORRÊA, 2000; LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

A ligação entre os setores público e privado na edição de livros didáticos foi estreitada a partir da criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted –, em 1966. A Colted era financiada por meio de recursos da União, da Aliança para o Progresso e de instituições nacionais, e tinha como objetivo “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a

produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966, p. 11.468).

No entanto, em 1971, denúncias de irregularidades ocasionaram a instalação de uma Comissão de Inquérito (BRASIL, 1971c). O escândalo Colted abrangia editoras e transportadoras e afetava tanto o setor de didáticos como o de bibliotecas. Maria Alice Barroso, diretora do INL (1970-1974), comentou que foram “encontradas caixas e caixas de livros didáticos com catálogos de telefone dentro para justificar o peso e o número de material distribuído, favorecendo as transportadoras” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 56).

Ainda no mesmo ano, foi aberta pelo MEC uma comissão para reformular a política do livro e do material escolar no país (BRASIL, 1971d). Apesar de o plano ainda estar em fase de elaboração, havia indicativos da possibilidade da inclusão dos materiais didáticos no programa de coedições do INL, pois o Instituto já editava, em conjunto com o setor privado, livros literários desde 1970. Por fim, com a publicação do Decreto n. 68.728/71, foi transferida para o INL a responsabilidade do programa editorial nacional acerca do Livro Técnico e do Livro Didático e sua produção foi integrada ao sistema de coedição já existente para livros literários (BRASIL, 1971a).

É importante salientar que o Instituto foi criado em 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde Pública. Contudo, o INL passou por um período de baixa atividade entre o final da década de 1940 e o início da década de 1960. Dessa maneira, os dois períodos em que o Instituto recebeu investimentos contínuos estão relacionados com os momentos de maior autoritarismo no país, a ditadura do Estado Novo e a ditadura militar. Portanto, é possível associar a necessidade de controle de produção cultural com a envergadura do investimento político e financeiro na instituição por parte do governo federal.

Para abrigar a política nacional do livro, o INL passou por reformulações em sua organização institucional. As reformulações extinguiram a seção de publicações e a seção de Enciclopédia e Dicionário. O INL ficou organizado em quatro setores (supervisão geral, assessoramento, apoio e interação) e tinha três programas prioritários (livro literário, bibliotecas e livro didático). Essa nova estrutura demonstra que a centralidade das ações do Instituto deixou de ser uma política editorial própria, predominante durante o governo Vargas, para ser uma política de subsídios para as editoras, principal característica do governo militar no que tange à produção de livros (OITICICA, 1997).

No que diz respeito ao livro didático, foram lançados pelo INL, inicialmente, três subprogramas: o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental – Plidef –, o Programa do Livro Didático/Ensino Médio – Plidem – e o Programa do Livro Didático/Ensino Superior – Plides. Subsequentemente, a política do livro didático nacional foi estendida

para o ensino supletivo e o ensino de computação, sendo criados o Programa do Livro Didático/Ensino Supletivo – Plidesu – e o Programa do Livro Didático/Ensino de Computação – Plidecom.

É preciso observar duas mudanças de orientação entre o sistema desenvolvido durante a Colted e o sistema adotado pelo INL para a produção didática. Anteriormente, a Colted comprava os títulos que já estavam impressos pelas editoras. A partir do momento em que o INL assumiu o programa, o Instituto passou a atuar como coeditor, dividindo os custos de produção dos livros didáticos ainda no início do processo de edição com as empresas privadas.

Além da divisão da responsabilidade da edição, outra novidade foi a possibilidade de negociação mais decisiva do preço de compra dos materiais por parte do poder público. Durante a vigência da Colted, os livros eram comprados pela base de 35% do preço de capa (*Jornal do Brasil*, 17.09.1971, p. 6). Com o fechamento de grandes tiragens, a perspectiva era diminuir ainda mais o valor pago pelo MEC. Para Maria Alice Barroso, diretora do INL (1970-1974), os editores precisavam “acordar para uma nova maneira de lucrar, que é vender barato mas em quantidade muito maior” (*Jornal do Brasil*, 31.08.1971, p. 7).

Sobre as preocupações das editoras em relação à pressão para a redução dos preços, Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação (1969-1974), pronunciou-se afirmando que “desde que participemos do processo de compra ou de coedição, o encalhe praticamente desaparecerá, e esses livros poderão ser vendidos com o abatimento de 40% sem perda da taxa ou proporção de lucro do editor”. Dessa forma, o barateamento dos livros não afetaria os ganhos das editoras, pois estaria baseado na diminuição de riscos. O Ministro também ressaltou o comprometimento do MEC em incentivar a iniciativa privada, contudo sem que isso incorresse em “uma espécie de oligopólio, em que umas poucas editoras possam se beneficiar do processo” (*Jornal do Brasil*, 10.06.1971, p. 14).

No entanto, a lógica de que o aumento das tiragens refletiria em uma diminuição dos preços de custos era questionada por José Otávio Bertaso, editor da editora Globo, que, ao discutir a adoção ou não do livro único, afirmou que:

Lembro de uma entrevista que tive com um coronel-secretário de Educação do Rio Grande do Sul, ferrenho defensor da utilização do livro único, que me disse mais ou menos o seguinte: – Se eu mandar imprimir um milhão de exemplares de um só livro, o custo da unidade será infinitamente menor do que se eu dividir esse milhão de exemplares entre 25 títulos diferentes. Indaguei-lhe se o preço unitário de um par de coturnos para uma encomenda de 500 mil era infinitamente inferior comparado a uma encomenda de somente 10 mil pares do calçado. E completei meu raciocínio

dizendo: Claro está que praticamente não haveria diferença. O coronel, com certa irritação, lembrou-me que livro era livro, coturno era coturno. E eu concordei, retrucando que quilos de couro eram quilos de couro e quilos de papel eram quilos de papel, que para fazer um coturno era necessário uma forma e para imprimir um livro era necessário uma chapa. (BERTASO, 1993, p. 225)

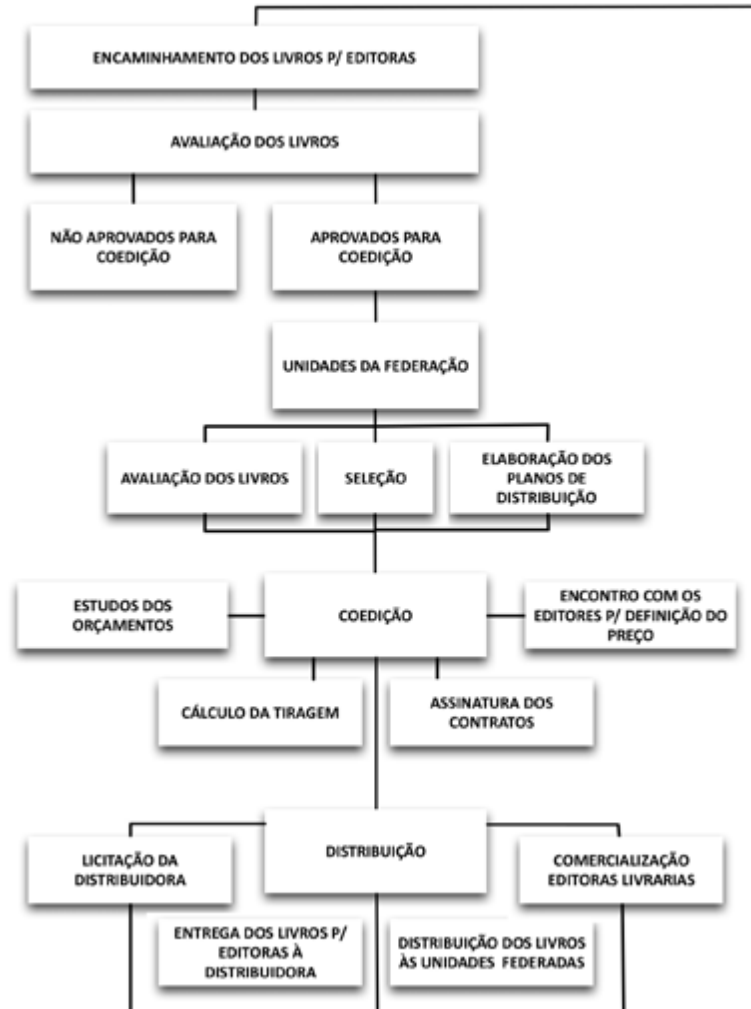
José Otávio Bertaso observou que era consenso que o preço de um par de calçados em uma encomenda de dez mil pares pouco diferiria do que em uma encomenda de quinhentos mil pares, apesar disso esse raciocínio não era o mesmo aplicado a encomendas de livros. As variações no preço do livro seriam significativas somente até a impressão de um certo número de exemplares; após, o aumento da tiragem não teria impacto relevante no valor final. Segundo Hallewell (1985, p. 460), “a diferença no custo unitário entre tiragens de 200, 400 ou 600 mil é quase desprezível”. Assim, o argumento da economia de escala não se aplicava de forma completa à produção didática.

Tendo sido apresentados os antecedentes da implantação do Plidef/INL, a seguir analisamos de forma mais pormenorizada o seu funcionamento e as suas relações com outros campos.

O CAMPO DO PLIDEF/INL

O Plidef/INL tinha cinco objetivos principais: a) distribuir de forma gratuita livros didáticos para alunos considerados carentes por meio de convênios com secretarias estaduais de Educação – SECs –; b) baratear o valor dos exemplares vendidos nas livrarias para facilitar o acesso ao livro didático aos alunos não considerados carentes; c) aprimorar a qualidade do livro didático brasileiro por meio do sistema de avaliação interno do Programa; d) colaborar com o aperfeiçoamento dos professores por intermédio do conteúdo dos manuais dos livros didáticos; e e) implantar o Fundo Nacional do Livro Didático e o Banco do Livro (BRASIL, 1973, p. 42). A Figura 1 a seguir apresenta o funcionamento do Plidef/INL:

FIGURA 1
SÍNTESE DA DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DO PLIDEF/INL



Fonte: MEC/INL. Programa Nacional do Livro Didático (1973, p. 44). Editado pelas autoras.

As editoras remetiam exemplares dos livros didáticos para o INL com vistas à coedição. Por intermédio do INL, esse material era encaminhado para o Departamento do Ensino Fundamental do MEC, que avaliava e deliberava sobre a aprovação ou não dos livros. Após a avaliação, o Departamento do Ensino Fundamental remetia os resultados para o INL. A lista de livros aprovados era despachada para as Comissões Avaliadoras das SECs das unidades federadas. As SECs formavam outras comissões, que previam a consulta a grupos de professores, selecionavam as obras que mais se adequavam às suas necessidades e elaboravam o plano de distribuição dos livros. A tiragem dos livros pertencentes ao INL era distribuída nas escolas, nos bancos de livros, nos núcleos de ensino e nas bibliotecas conveniadas, e a tiragem da editora era comercializada nas livrarias.

Após a identificação da dinâmica de funcionamento do Plidef/INL, mostra-se necessário discutir o grau de autonomia do campo. Para tanto, é preciso destacar uma das características do campo de produção cultural, qual seja, “a oposição principal, entre a produção pura, destinada a um mercado restrito aos produtores, e a grande produção, dirigida para satisfação das expectativas do grande público” (BOURDIEU, 1996a, p. 141).

Assim, o campo de produção cultural seguiria: a) o “princípio de hierarquização interna”, baseado no “subcampo de produção restrita” que visaria como clientes somente aos próprios produtores e no “subcampo da grande produção”, que procuraria atingir o grande público; e b) o “princípio de hierarquização externa” proporcional ao “êxito temporal medido por índices de sucesso comercial (tais como a tiragem dos livros, o número de representações das peças de teatro, etc.) ou de notoriedade social (como as condecorações, os cargos, etc.)” (BOURDIEU, 1996a, p. 246). Dessa forma, para Bourdieu (1997, p. 90):

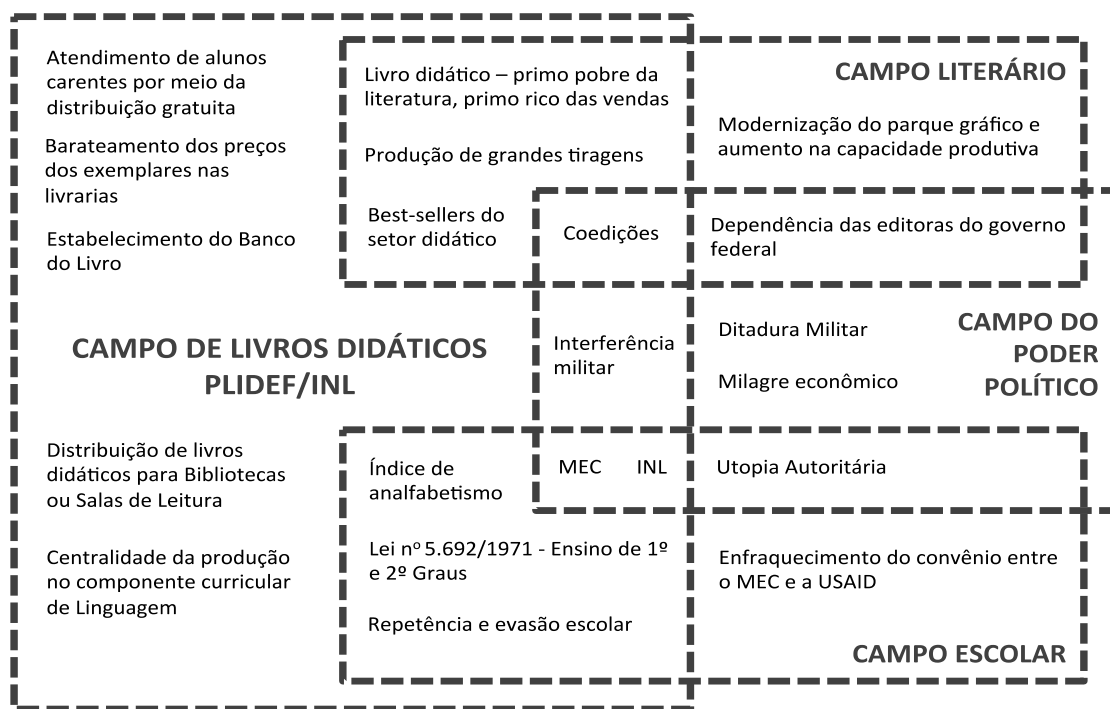
[...] quanto mais um produtor cultural é autônomo, rico em capital específico e exclusivamente voltado para o mercado restrito no qual se tem por clientes apenas seus próprios concorrentes, mais ele estará inclinado a resistência. Ao contrário, quanto mais ele destina seus produtos ao mercado de grande produção (como os ensaístas, os escritores-jornalistas, os romancistas conformistas), mais está inclinado a colaborar com os poderes externos, Estado, Igreja, Partido e, hoje, jornalismo e televisão, a submeter-se às exigências ou às suas encomendas.

Para exemplificar o “subcampo de produção restrita”, mais rico em capital específico, e o “subcampo da grande produção”, mais inclinado a colaborar com poderes externos, podem-se observar os casos específicos do campo científico da matemática e do campo jornalístico. Por um lado, no campo científico da matemática, que apresenta uma alta concentração de capital específico e tem como clientes somente os seus próprios concorrentes, a possibilidade de resistência às pressões sociais é maior. Por outro lado, no campo do jornalismo, que produz por meio da mentalidade índice de audiência, as pressões externas, em especial os problemas políticos, possuem um maior impacto (BOURDIEU, 1997).

Ao ter em consideração os princípios de hierarquização interna e externa do campo de produção cultural discutidos acima, serão analisadas a seguir as relações do campo do Plidef/INL com o campo do poder político, o campo literário e o campo escolar. A Figura 2 a seguir condensa as dimensões mais importantes dessas relações entre os campos.

FIGURA 2

POSICIONAMENTO DO CAMPO DO PLIDEF/INL EM RELAÇÃO AO CAMPO DO PODER POLÍTICO, AO CAMPO LITERÁRIO E AO CAMPO ESCOLAR



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que concerne ao campo do poder político, o Brasil vivia uma ditadura militar. O golpe de 1964 foi motivado por diferentes variáveis, como as demandas do capital internacional, as incertezas do governo João Goulart, o combate sistemático dos empresários contrários às reformas de base, a atuação do complexo formado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – Ipes – e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática – Ibad⁵, a quebra de hierarquia pelos militares, o ânimo dos conspiradores, entre outros. Contudo, se a organização do golpe pode ser percebida pela ótica civil-militar, no golpe em si a atuação militar foi preponderante (FICO, 2012).

Observou-se, nesse período, a militarização de todos os setores do Estado. Com a ocupação por integrantes das Forças Armadas de cargos que estariam em um primeiro momento fora de sua competência, como cadeiras nos conselhos em nível estadual e federal de educação, por exemplo. Inclusive, os dois Ministros da Educação e Cultura, ao longo do funcionamento do Plidef/INL, tinham relações estreitas com o Exército: Jarbas Passarinho (1969-1974) havia sido tenente-coronel e Ney Braga (1974-1978), primeiro-tenente. A nomeação de militares como ministros do MEC também pode ser considerada em consonância com o argumento de Sepúlveda (2010) de que o campo educacional brasileiro possui uma “fraca autonomização” ficando, portanto, sujeito a constantes intervenções de outras forças.

5

Para saber mais sobre o complexo Ipes/Ibad, ver Dreifuss (1981).

No que diz respeito ao campo militar, as relações com o campo educacional foram constituídas por interposições de maior ou menor intensidade ao longo do tempo, tais como a Reforma Educacional de Benjamin Constant, em 1890, a interferência da Escola Superior de Guerra na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, entre as décadas de 1940 e 1960, e a instalação da Comissão Nacional de Moral e Civismo no MEC, em 1969 (SEPÚLVEDA, 2010). Além disso, para Sepúlveda (2010, p. 75), as ações do campo militar em direção ao campo educacional ocorreriam em sua maioria baseadas na crença de que a educação poderia servir como uma forma de “regeneração moral da sociedade”.

Especificamente sobre o processo de legitimação da competência, que colaborou para a indicação de indivíduos que tinham carreira militar para o Ministério da Educação e Cultura durante a ditadura militar, a perspectiva de Bourdieu (2003) pode ser observada:

[...] são competentes tecnicamente os que são socialmente designados como competentes e que basta designar alguém como competente para lhe impor uma propensão a adquirir a competência técnica que funda em contrapartida a sua competência social.

Para Bourdieu (2003), existiria uma ligação estreita entre a competência técnica e a competência social, sendo que aqueles que são considerados socialmente competentes adquirem a propensão de impor uma competência técnica. O processo de nomeação de um militar para uma posição sem relação específica com as Forças Armadas e da qual não possuiria, em primeira vista, competência, mobiliza um capital simbólico e faz parte de uma “cadeia dos atos oficiais de consagração” em que se pode “escolher atribuir o nome de Estado ao último (ou ao primeiro) anel” (BOURDIEU, 1996b, p. 113).

Em relação à política econômica do governo militar, esta pode ser percebida em três momentos distintos: a) anti-inflacionária (1964-1966); b) milagre econômico (1968-1973); e c) ascensão inflacionária (1974-1985) (CYSNE, 1993).

As diretrizes econômicas dos primeiros anos do regime militar foram delineadas por Otávio Gouveia de Bulhões, Ministro da Fazenda (1964-1967), e por Roberto Campos, Ministro do Planejamento (1964-1967). O Programa de Ação Econômica do Governo – Paeg – tinha como intenção desenvolver uma política de estabilização econômica, que controlasse o aumento dos preços por meio de reforma fiscal e tributária, evitando, assim, a perda do poder de compra das camadas médias e a corrosão do apoio ao novo governo (TAVARES et al., 2010).

O período imediatamente seguinte foi caracterizado como “milagre econômico” por apresentar altas taxas de crescimento médio do

Produto Interno Bruto – PIB –, em torno de 10%. O Programa Estratégico de Desenvolvimento – PED –, desenvolvido por Delfim Neto e Hélio Beltrão, respectivamente Ministro da Fazenda (1967-1974) e Ministro do Planejamento (1967-1969), procurava produzir a retomada do crescimento. O PED contou com um ambiente interno estável pelo ajuste fiscal realizado anteriormente e com um contexto internacional favorável, com baixas taxas de juros e disponibilidade de crédito (CYSNE, 1993).

Contudo, esse aumento na produtividade não resultou em uma redução das desigualdades ou ainda uma melhora nos níveis salariais dos trabalhadores. Na expressão de Eduardo Pereira de Carvalho, Coordenador da Assessoria Econômica do Ministério da Fazenda (1970-1974), “a prioridade é crescer e depois ter muito mais a distribuir” (Veja, 29.12.1971, p. 55). A “teoria do bolo”, de Delfim Neto, preconizava que era necessário primeiro aumentar a renda nacional para depois repartir a riqueza acumulada (TAVARES et al., 2010).

Nesse contexto, a crise mundial do petróleo no final de 1973 fez com que o preço do barril subisse cerca de 300% entre outubro de 1973 e março de 1974, devido a uma série de fatores como os conflitos árabe-israelenses, que tiveram seus expoentes na Guerra dos Seis Dias (1967) e na Guerra do Yom Kippur (1973), a redução da produção e a utilização política da distribuição do petróleo por parte da Organização dos Países Produtores de Petróleo – Opep. Esse patamar de preço desencadeou no Brasil a aceleração da curva inflacionária e a expansão do endividamento público (TAVARES et al., 2010). É importante ressaltar, em consideração à questão da produção didática, que a crise do petróleo refletiu diretamente no preço do papel, que aumentou vertiginosamente durante os anos de 1973 e 1974.

Em relação ao campo literário, percebe-se a fragilidade financeira das editoras, que não eram consideradas indústria de base e por isso não possuíam uma linha especial de incentivos e crédito. É possível perceber o descontentamento dos editores na citação de Leonídio Balbino da Silva, diretor-presidente da Livros Irradiantes S.A. – Lisa –, subsidiária da editora José Olympio:

A opinião pública ainda não está compenetrada da importância da nossa indústria: reflexo dessa atitude é o não considerar-se o livro, indústria de base, o que nos priva de incentivos de financiamento. Entretanto, os líderes da indústria automobilística que é de base os engenheiros, os administradores, os planejadores e até seus operários qualificados, devem o seu preparo ao livro. O desenvolvimento de um país e a prosperidade de sua indústria editorial são fenômenos inseparáveis. (*Diário de Notícias*, 07.06.1970, p. 5)

De acordo com Hallewell (1985, p. 395), a maioria das empresas editoriais no período ainda possuía características familiares, de economia fechada, sem participação acionária impessoal. Esse fator levava à descapitalização e gerava a dependência de “financiamentos, de empréstimos bancários, das causais benesses do governo, ou do seguro mas lento recurso do autofinanciamento, isto é, do reinvestimento dos lucros” (HALLEWELL, 1985, p. 395). O tempo de espera entre a produção do livro, a distribuição e a venda, ou seja, o ciclo de caixa das editoras, também colaborava para a dificuldade na manutenção de ativos correntes, conforme citação a seguir:

A edição de livros no Brasil ainda não absorveu o espírito empresarial exatamente pelas dificuldades encontradas na formação de capital de giro. O editor lança os seus títulos e vê-se forçado, a certa altura, a esperar o retorno do capital, que se faz aos poucos, a fim de acolher outros empreendimentos. Nem todos os editores contam com um parque gráfico próprio, ou conseguem reequipá-lo, por falta de um mais decidido apoio dos organismos de crédito. (*Jornal do Brasil*, 12.06.1971, p. 6)

Em 1974, foi lançado o Programa Especial de Apoio à Indústria Editorial – Pró-Livro – pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE – com o objetivo de facilitar a obtenção de linhas de crédito por parte das editoras. Contudo, de acordo com Hallewell (1985, p. 586-587), havia uma dissonância entre a exigência do MEC que previa um preço de capa fixo dos livros apoiados pelo programa e a exigência do BNDE que estabelecia a correção monetária conforme a taxa de juros. Além disso, das “trinta solicitações feitas no primeiro ano, vinte e seis foram rejeitadas, duas ainda estavam pendentes no fim do ano, e apenas duas mereceram aprovação” (HALLEWELL, 1985, p. 587).

Dessa forma, no mercado de livros didáticos, em especial, a possibilidade de estabelecimento de parcerias com o setor público para a produção de grandes tiragens permitia a acumulação de capital econômico interdita naquele momento na produção do livro literário, salvo exceções de autores consagrados como Jorge Amado e Érico Veríssimo, por exemplo, ou dos *best-sellers*. Essa característica é percebida por Leonídio Balbino da Silva, diretor-presidente da editora Lisa, ao afirmar que os editores buscam o setor de didáticos para “encontrar nele um lucro que as edições não didáticas, de tiragem de 2 a 4 mil exemplares, não podem dar” (*Diário de Notícias*, 07.06.1970, p. 6).

A expectativa de lucro com a produção de didáticos impulsionou a criação de novas editoras e o investimento no setor por parte de editoras consagradas em outras áreas. Entre 1969 e 1973, a explosão no segmento dos didáticos “ultrapassou a casa dos 100 milhões de exemplares

por ano, representando mais da metade do mercado” (PAIXÃO, 1998). A citação a seguir refere-se à “aventura” da editora Delta no campo do livro didático:

A Delta pretende aventurar-se, brevemente, no campo do livro didático e após estudos no mercado chegou à conclusão de que poderá contribuir para baratear substancialmente os textos escolares, sempre que os mesmos possam alcançar grandes tiragens. A primeira experiência deverá ocorrer como um texto para leitura (150 mil exemplares) cujo preço será quase 50 por cento mais barato que os compêndios do gênero. (*Diário de Notícias*, 21.08.1971, p. 7)

É possível observar que o argumento central para a “aventura” é a contribuição da Delta para o barateamento dos livros, desde que “os mesmos possam alcançar grandes tiragens”. Outros exemplos de novos investimentos no setor foram o caso da editora Saraiva, que voltou a produzir didáticos para o ensino básico em 1971, e das editoras Abril e Bloch, que possuíam inicialmente sua produção centrada em revistas e expandem para a edição de livros didáticos. Essa ampliação na concorrência foi, inclusive, percebida pela imprensa, como se pode ver nesta matéria: “Durante muitas décadas, três editoras monopolizavam, no Brasil, o livro didático: a Companhia Editora Nacional, a Melhoramentos e a Companhia Editora do Brasil. Hoje, duas dezenas disputam o mercado crescente” (ARRUDA, 1974, p. 1).

Contudo, a relação entre o campo do livro didático e o campo literário também era conflituosa. Ao que tudo indica, o livro literário estava perdendo espaço e recursos para o livro didático. Uma reportagem sobre a produção editorial na *Folha de S.Paulo* reclamou que, “nos primeiros meses do ano, a literatura é praticamente marginalizada pelas editoras brasileiras: é a época do livro didático, que provoca filas, deslocamento de prateleiras” (*Folha de S.Paulo*, 26.02.1975, p. 34).

O editor da Artenova, Álvaro Pacheco, se posicionava de maneira contrária à mentalidade dos editores considerados tradicionais de investirem no mercado escolar, tendência que, de acordo com ele, visava apenas ao lucro imediato e sem riscos que o mercado dos didáticos oferecia. Em uma visão catastrófica salientava que “se este quadro desanimador persistir, estaremos caminhando para a morte da cultura, para uma sociedade de tecnocratas insensíveis” (*Veja*, 24.10.1973, p. 68).

Em relação ao apoio do governo federal, Caio Gracco, editor da Brasiliense, lamentava que “livro de ficção é considerado perfumaria [...] todo apoio do governo se concentra no livro didático” (*Veja*, 23.10.1974, p. 114). Apesar da manutenção, pelo INL, de um programa de coedição de livros literários e de um programa de coedição de livros didáticos, a diferença entre o investimento nos dois é evidente.

Entre 1970 e 1973, o INL coeditou 608 títulos de caráter cultural e distribuiu 1.750.000 exemplares para bibliotecas; no mesmo período foram distribuídos pelo Instituto cerca de 34.700.000 de livros didáticos (BRASIL, 1975, p. 1.508). Como se pode observar, a diferença na tiragem foi espantosa.

A priorização, por parte do governo federal, dos livros coeditados, em sua maioria didáticos, também pode ser observada na solução paliativa frente à crise do papel, em 1973. O INL, o Sindicato das Indústrias do Papel e as editoras fizeram um acordo que privilegiava a entrega de papel para as encomendas do Instituto. No entanto, a medida foi entendida, pelos editores que não participavam do Programa, como desastrosa, pois causaria um aumento exorbitante dos preços dos livros não coeditados (*Folha de S.Paulo*, 29.09.1973, p. 11).

A opinião de que os livros didáticos deveriam ter prioridade na entrega dos estoques de papel possuía espaço na imprensa, que alegava que, “se há escassez e se estamos importando a fibra longa a preço de ouro, quando há disponibilidade lá fora, o Brasil deveria impedir a utilização da fibra longa para outros fins, tais como o papel higiênico de luxo” (BETING, 1973, p. 11). A sugestão era penalizar o uso da fibra longa do papel para finalidades outras e subsidiar a importação da matéria-prima para o livro didático.

Ainda sobre a atuação dos editores, é relevante salientar a reunião de duas disposições contraditórias nos agentes: a) as “disposições econômicas que, em certos setores do campo, são totalmente estranhas aos produtores”; e b) as “disposições intelectuais próximas das dos produtores, dos quais podem explorar o trabalho apenas na medida em que sabem apreciá-lo e valorizá-lo” (BOURDIEU, 1996a, p. 245).

Essas duas disposições contraditórias, a econômica e a intelectual, estão presentes nos agentes que se encontram em posição intermediária entre o artístico e o econômico, como editores, diretores de galerias e diretores de teatro (BOURDIEU, 1996a, p. 86). No caso estudado, as disposições econômicas dos editores permitem a existência e conservação no campo de suas editoras e as disposições intelectuais os aproximam dos autores de livros didáticos.

No que diz respeito ao campo escolar, é preciso considerar a redefinição do ensino básico com a promulgação da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971b). Com a instituição do ensino de 1º e 2º graus, a obrigatoriedade escolar foi ampliada para oito anos, sendo extinto o antigo exame de admissão. Esse momento foi marcado pela perspectiva da educação para o trabalho. Para Saviani (2007, p. 342), a educação passou a ser vista como

[...] formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista, palavras

como racionalidade, eficiência, produtividade se tornam chave no processo, em certa medida, agora mecanizado.

Com o ensino de 1º e 2º graus, o currículo foi organizado em um núcleo comum, abrangendo os componentes curriculares de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. O ensino dos núcleos visava:

- a) Em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos seus aspectos físicos, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) Nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;
- c) Nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações. (BRASIL, 1971e, p. 10.440)

A política federal do livro didático procurava, ao mesmo tempo, adaptar os materiais didáticos aos currículos desenvolvidos a partir da Lei n. 5.692/71 e atender um novo público que, até aquele momento, não estava inserido na cultura escolar (FILGUEIRAS, 2011). Dessa forma, a reunião das disciplinas em três núcleos permitiria, na produção de livros didáticos, seguir a reformulação dos programas escolares e reduzir o número de exemplares utilizados por aluno, sobretudo nas disciplinas de Geografia e de História agrupadas no núcleo de Estudos Sociais e nas disciplinas de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas concentradas no núcleo de Ciências. Essa perspectiva foi anunciada por Valnir Chagas, integrante do Conselho de Educação do MEC, conforme indica no excerto a seguir:

Quanto ao livro didático - esclarece o Sr. Valnir Chagas - problema que, sob esse ângulo, segue muito de perto o do magistério, a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento de eficiência e enorme economia para as famílias, as escolas e as comunidades. Basta dizer hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros. Este número baixará facilmente quando se estructure e desenvolva a escolarização de 1º grau e segundo a orientação preconizada, como aplicação da Lei n. 5.692. (*Diário de Notícias*, 28.11.1971, p. 3)

Sobre o processo de intervenção estatal na elaboração e editoração dos didáticos, Freitag, Motta e Costa (1987, p. 37) destacam que “o Estado interfere no processo de produção do livro didático na entrada, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando seu conteúdo, e na saída, isto é, no final do processo produtivo, transformando-se em comprador”.

Naquele momento, a política educacional federal também buscava combater os elevados índices de analfabetismo. A partir de 1950, o Censo Demográfico passou a utilizar o parâmetro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – para o levantamento da população alfabetizada e não alfabetizada, entendendo como alfabetizadas as pessoas que tivessem declarado possuir competência para ler e escrever um bilhete simples e, portanto, analfabetas aquelas que não fossem capazes de fazê-lo. O número de habitantes considerados não alfabetizados no início da década de 1970 se aproximava dos 40 milhões, cerca de 38% da população brasileira (FERRARO, 2002).⁶

Foram desenvolvidas ações específicas para o combate aos índices de analfabetismo pelo regime militar, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral –, que também incluía a distribuição de livros didáticos. É possível perceber a preocupação com o analfabetismo e a alfabetização no Plidef/INL a partir da centralidade que a produção didática de livros de comunicação e expressão teve no Programa. Com essa pesquisa constatou-se que cerca de 44% do total de livros eram especificamente do componente curricular de linguagem.

Além do intuito de acabar com o analfabetismo, a rápida expansão da oferta de vagas na rede escolar estimulada pela eliminação do exame de admissão e pela ampliação para oito anos da obrigatoriedade escolar colaborou para a inclusão de camadas populares na escola pública. Para atender ao novo público escolar brasileiro foram implementadas medidas de assistência ao educando, entre as quais o Plidef/INL. Essa inserção de novos estudantes no sistema educacional, que imediatamente passaram também a consumir livros didáticos, corrobora com a visão de Munakata (2012, p. 59) de que existe uma “relação simbiótica” entre a escola e o livro didático desde o século XVIII, em que a “expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade”.

A solução encontrada pelo MEC para combater os altos preços dos livros didáticos e possibilitar o acesso ao livro pelos novos alunos que ingressaram na escola na década de 1970 foi o sistema de coedição. Para Jarbas Passarinho, Ministro da Educação (1969-1974), era necessário encontrar o “livro didático ótimo”, ampliando a tiragem e reduzindo os custos (*A Luta Democrática*, 16-17.01.1972, p. 5). Os resultados do empreendimento do Plidef/INL, relacionados ao número de títulos, tiragens

6

Durante a década de 1960, foram desenvolvidos alguns movimentos de educação popular que visavam a ampliar o número de pessoas alfabetizadas como a *Campanha de Pé no Chão* também se apreende a *Ler* e o *Sistema Paulo Freire*. No entanto, com o regime militar, esses movimentos foram reprimidos (CUNHA; GOÉS, 1991).

e recursos aplicados, nos anos de sua vigência (1971-1976), podem ser visualizados no quadro a seguir:

QUADRO 1
TÍTULOS, TIRAGEM E RECURSOS APLICADOS NO PLIDEF/INL⁷

ANO	TÍTULOS	TIRAGENS			RECURSOS APLICADOS (CR\$ 1.000)
		LIVRO	MANUAL	TOTAL	
1971	114	7.057.637	175.496	7.233.133	20.761
1972	212	7.812.857	225.998	8.038.855	24.056
1973	223	7.343.945	215.663	7.559.608	32.297
1974	220	6.965.629	234.212	7.199.841	46.479
1975	235	10.423.190	347.553	10.770.743	85.542
1976	292	10.675.370	520.408	11.195.778	111.752

Fonte: Brasil (1985, p. 55).

Durante os seis anos de funcionamento,⁸ o Plidef/INL foi responsável pela produção de 50.278.628 exemplares de livros do aluno e 1.719.330 exemplares de manuais para o professor, em um total de 51.997.958 livros impressos. Ao que tudo indica, o valor da tiragem total fornecida no quadro acima refere-se somente aos livros impressos para distribuição gratuita pelo INL, não incluindo aqueles que seriam vendidos nas livrarias por um preço reduzido.⁹ Dessa forma, ao considerar que a tiragem de um livro literário no período ficava em torno de cinco mil exemplares e que tiragens acima de 80 mil exemplares “só existe(m) para obras de Jorge Amado ou *best-sellers* do tipo *A Mulher Sensual*” é razoável assumir o impacto no mercado editorial do Plidef/INL (ARRUDA, 1974, p. 1).

Para a publicação desses materiais pelo sistema de coedição, foi despendido o montante de 320.887.000 cruzeiros, cerca de 41.782.161 vezes o valor do salário mínimo vigente na época.¹⁰ A partir dos dados do Quadro 1, também é possível observar que, apesar de a tiragem total de livros ter diminuído nos anos de 1973 e 1974 em relação ao ano de 1972, talvez em função da crise do petróleo e do papel, os recursos aplicados no Plidef/INL se mantiveram em constante aumento durante o período de funcionamento do Plidef sob coordenação do INL (BRASIL, 1985, p. 55).

A Figura 3, elaborada no processo de pesquisa e apresentada a seguir, expõe um comparativo entre a tiragem de livros didáticos impressos pelo INL, a partir do sistema de coedição Plidef/INL, e o número de alunos matriculados no início de cada ano no ensino de 1º grau:

⁷ Brasil (1985).

⁸ Os dados dos anos de 1971 e 1976 foram considerados integrantes do Plidef/INL apesar de configurarem períodos de transição entre programas federais de subsídio de livros didáticos.

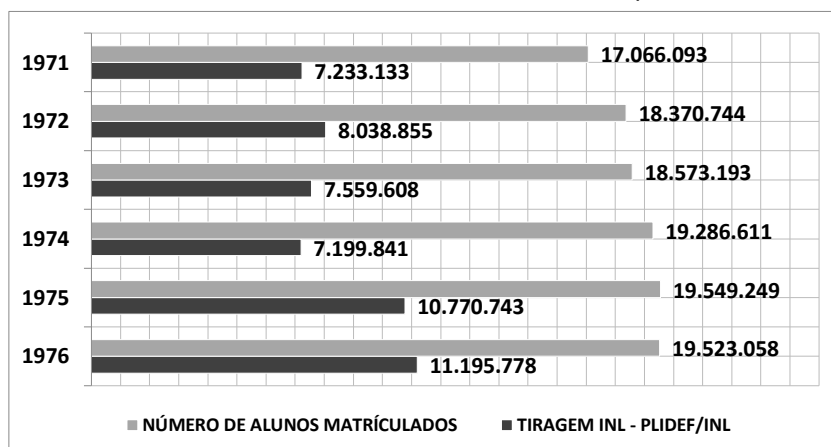
⁹ Foi possível identificar os dados gerais da tiragem apenas para os anos 1971/1972 e 1972/1973. Para o Plidef/INL de 1971/1972 foram coeditados 7.233.093 exemplares de propriedade do INL e 2.587.423 exemplares de propriedade das editoras. Para o Plidef/INL de 1972/1973 foram coeditados 8.038.855 exemplares de propriedade do INL e 4.451.933 exemplares de propriedade das editoras (BRASIL, 1973, p. 55).

¹⁰ Foi utilizado como base para o cálculo o valor do salário mínimo dos meses de maio a dezembro de 1976, o maior do período.

Fonte: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/proaf/informacoes/indices/salminimo.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FIGURA 3

COMPARATIVO ENTRE O NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO DE 1º GRAU E A TIRAGEM DE LIVROS DIDÁTICOS PERTENCENTE AO INL DO PLIDEF/INL



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Brasil (1985) e IBGE (1980).

Desse modo, ainda cabe discutir que, apesar dos investimentos realizados pelo Plidef/INL, a população escolar do período representava, no total dos seis anos do Programa, mais que o dobro do número de exemplares subsidiados. Apenas nos dois últimos anos do Programa, a proporção entre número de alunos e número de livros didáticos diminuiu para menos de dois alunos por livro, sendo cerca de 1,81 aluno por livro em 1975 e 1,74, em 1976. Essa afirmativa baseia-se na comparação entre os dados presentes na publicação dos Programas de Assistência ao Educando: Séries Históricas 1970-1984 e do Anuário Estatístico do IBGE do ano de 1980. Além disso, consideramos que esses dados ainda precisam ser analisados, tendo em vista que uma parcela da tiragem dos livros era destinada para bibliotecas escolares e, ainda, aqueles materiais que deveriam ser distribuídos para os alunos nem sempre atingiam de forma eficaz o público pretendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste artigo colaboram para a percepção de uma autonomia do campo do Plidef/INL, do estabelecimento de um *auto-nomos*, entendido no sentido de que “o que nele se passa não pode ser compreendido de maneira direta a partir de fatores externos” (BOURDIEU, 1997, p. 55). Ainda assim, o campo estudado possui uma autonomia limitada e imperfeita, sendo afetado pelas “atrações e repulsões que sofre da parte de outros microcosmos” (BOURDIEU, 1997, p. 55).

Um exemplo dessa complexidade de relações de dominância e subordinação entre os microcosmos é o condicionamento do Plidef/INL às normatizações oficiais para o ensino de 1º grau. Apesar disso, as adaptações da Lei n. 5.692/71 nos livros ocorrem das mais diversas maneiras, alguns exemplares inclusive tendo modificado apenas o título. Contudo,

após a avaliação do Departamento do Ensino Fundamental – DEF –, o fechamento da coedição e a distribuição, os próprios livros didáticos se tornam currículos de ensino, materializando os conteúdos e indicando maneiras de fazer aos professores.

Outro exemplo é o lugar controverso do livro didático em relação ao campo literário. O crédito e o valor simbólico atribuídos à produção didática é menor do que o crédito e o valor simbólico conferidos à produção literária, uma vez que os didáticos estão mais próximos do polo comercial, pois atendem a uma demanda preexistente e não exigem uma competência específica do consumidor (BOURDIEU, 1996a). No entanto, a publicação de livros didáticos, sobretudo títulos em coedição com altas tiragens, possibilita a geração de um capital econômico superior ao dos livros literários, consolidando, assim, o livro didático como “primo-pobre da literatura”, mas “primo-rico das editoras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

O estabelecimento de parcerias com o setor público para a produção de grandes tiragens de livros didáticos permitia o acúmulo de um grande capital econômico nas empresas, comparável à edição de livros de literatura de autores renomados como Jorge Amado e Érico Veríssimo. A perspectiva de lucros com os didáticos impulsionou, inclusive, a criação de novas editoras e o investimento no setor por parte de editoras consagradas em outras áreas. Por meio das coedições, a “isca do incentivo” do Estado, era exercido o controle do mercado editorial e dos materiais didáticos (OITICICA, 1997).

Um outro exemplo refere-se ao campo do poder político, em que o Estado, impregnado por uma “utopia autoritária”, regulou o funcionamento do campo do Plidef/INL por meio de intervenções financeiras e jurídicas (FICO, 2012). Contudo, essa situação ambígua de “independência na dependência” do poder político possibilitou o acúmulo de diferentes capitais por parte dos funcionários do MEC e do INL, dos autores de livros didáticos, dos editores, das editoras, dos livreiros, entre outros agentes envolvidos no campo. Esse acúmulo de capital, por sua vez, permitiu o desenvolvimento de estratégias de questionamento e afrontamento da influência do Estado.

Especificamente sobre o funcionamento do Plidef/INL, foram coeditados 51.997.958 exemplares, entre livros do aluno e manuais para o professor, pelo montante de Cr\$ 320.887.000,00. Esse valor seria equivalente, no período, a 41.782.161 vezes o valor do salário mínimo. Apesar disso, a média de produção total de livros pelo Plidef/INL foi inferior à metade da população escolar do ensino de 1º grau, cerca de 46,09%, o que nos leva a concluir que o montante gasto no Programa não foi suficiente para atender a todos os escolares matriculados no ensino público brasileiro.

Por fim, ainda cabe salientar que, como o programa era ligado ao Ministério da Educação e Cultura, o Plidef/INL não estava isolado, mas

fazia parte de duas políticas maiores do governo militar: a de fortalecimento e expansão da indústria do livro e a de assistência ao educando.

REFERÊNCIAS

A OCUPAÇÃO das Estantes. *Veja*, São Paulo, n. 268, p. 94-100; 102, 24 out. 1973. Acervo Digital.

A VERDADE sobre o livro didático. *Diário de Notícias*. 3ª Seção, p. 5-6, 07 jun. 1970. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.

ANUNCIADA em Brasília a criação do Banco do Livro. *A Luta Democrática*, p. 5, 16-17 jan. 1972. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.

ARRUDA, Ana. Didático, um livro e seus problemas de papel, conteúdo e renovação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 1, 09 mar. 1974. Livro – Suplemento do Jornal do Brasil. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BERTASO, José Otávio. *A Globo da Rua da Praia*. São Paulo: Globo, 1993.

BETING, Joelmir. Dando as cartas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 nov. 1973, Economia, p. 37.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. *Discurso pronunciado na sessão de 29 de abril de 1975 e que, entregue à revisão do orador, seria publicado posteriormente*. Senador Wilson Gonçalves. Aparte Senador Jarbas Passarinho. *Diário do Congresso Nacional*, 01 maio 1975, Seção II, p. 1.507-1.510.

BRASIL. Decreto n. 59.355/1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto n. 58.653-66. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 1966, p. 14.468. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=59355&tipo_norma=DEC&data=19661004&link=s>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Decreto n. 68.728/1971. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 11 jun. 1971a, p. 4.456-4.457. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 5.692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971b, p. 6.377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional do Livro. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília, DF: MEC/INL, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Programas de Assistência ao Educando: séries históricas – 1970-1984*. Brasília, DF: MEC/FAE, 1985.

BRASIL. Portaria n. 6-GB. Constitui Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades na COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 19 mar. 1971c, p. 2.158. Acervo IF-SUL – Campus Pelotas.

- BRASIL. Portaria n. 178. Constituição de Grupo-Tarefa. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 07 abr. 1971d, p. 2.682. Acervo IF-SUL – Campus Pelotas.
- BRASIL. Resolução n. 8. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 17 dez. 1971e, p. 10.440. Acervo IF-SUL – Campus Pelotas.
- CASTILHO, Marcio. Censura e imprensa: o “déficit” de autonomia interpretativa do jornalista (1964-1978). *Interin*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2010.
- COMO o Brasil pode crescer tanto. *Veja*, São Paulo, n. 173, p. 50-55, 29 dez. 1971. Acervo Digital.
- CONSELHOS de Educação tem reunião em Brasília. *Diário de Notícias*, 28 nov. 1971, 3º Caderno, p. 3. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.
- CORDEIRO, Janaína Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 85-104, jan./jun. 2009.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-23, nov. 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- CYSNE, Rubens Penha. A economia brasileiro no período militar. *Ensaio Econômico da EPGE*. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 185-226, maio/ago. 1993.
- DIDÁTICO pode ser 40% mais barato em 1972. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 10 jun. 1971, 1º Caderno, p. 14. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.
- DREIFUSS, René. 1964: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FICO, Carlos. “Prezada Censura”: cartas ao regime militar. *Topoi*, Rio de Janeiro, p. 251-286, dez. 2002.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.
- FICO, Carlos. *Além do golpe: a tomada do poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep/Reduc, 1987.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 1985.
- INL SÓ firma convênio do livro didático dentro das condições brasileiras. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1º Caderno, p. 7, 31 ago. 1971. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.
- INL TERÁ prioridade para receber papel. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, Primeiro Caderno, Economia, p. 11, 29 set. 1973. Acervo Grupo Folha.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil – 1980*, v. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 1980. Acervo Agência do IBGE – Pelotas.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LIVROS Acessíveis. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1º Caderno, p. 6, 17 set. 1971. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.
- LIVROS. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, Folha Ilustrada, p. 34, 26 fev. 1975. Acervo Grupo Folha.
- LIVROS – Uma obra difícil. *Veja*, São Paulo, n. 320, p. 114, 23 out. 1974. Acervo Digital.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pró-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

OITICICA, Ricardo Beserra da Rosa. *Instituto Nacional do Livro e as ditaduras: Academia Brasileira dos Rejeitados*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÊNÏY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo, Summus; Campinas, Editora da Universidade de Campinas, 1984.

PAIXÃO, Fernando (Org.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

PERISCÓPIO. *Diário de Notícias*, p. 7, 21 ago. 1971. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.

POLÍTICA do Livro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1º Caderno, p. 6, 12 jun. 1971. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira.

REIMÃO, Sandra. Ditadura militar e censura a livros: Brasil (1964-1985). In: BRAGANÇA, Anibal; ABREU, Márcia (Org.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 271-287.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEPÚLVEDA, José Antônio Miranda. *O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TAVARES, Maria da Conceição et al. O papel do BNDE na industrialização do Brasil: os anos dourados do desenvolvimentismo, 1952-1980. *Memórias do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 7-324, set. 2010.

MÔNICA MACIEL VAHL

Doutoranda em Educação pela University of Canterbury, Christchurch,
Nova Zelândia
monicamvahl@gmail.com

ELIANE PERES

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel –,
Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
eteperes@gmail.com

ARTIGOS

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN CIENCIAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

JOSÉ JAVIER VERDUGO-PERONA •
JOAN JOSEP SOLAZ-PORTOLÉS • VICENT SANJOSÉ-LÓPEZ

RESUMEN

En este artículo se lleva a cabo una revisión descriptiva de la literatura que permite dar a conocer qué es el Conocimiento Didáctico del Contenido –CDC– en ciencias y qué se ha investigado sobre el mismo. En concreto, se analiza: a) cómo se define, qué características tiene y cómo se ha determinado en los profesores; b) su relación con el conocimiento de la materia a enseñar y con el aprendizaje de los estudiantes; c) cómo se ha utilizado en la formación y evaluación del profesorado; y d) en qué temas científicos se ha estudiado. Se concluye que el CDC se perfila como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la formación del profesorado.

PROFESORES DE CIENCIAS • EVALUACIÓN DE DOCENTES • FORMACIÓN DE DOCENTES • FORMADOR DE DOCENTES

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE IN THE SCIENCES: STATE OF THE ART

ABSTRACT

This paper gives a descriptive overview of the literature related to Pedagogical Content Knowledge – PCK – in the sciences. It is expected that this review can contribute to a better understanding of PCK, pointing out what has been investigated about this concept. Specifically, we analyze: a) how PCK is defined, what are its main features and how it has been appropriated by teachers; b) the relationship between PCK, knowledge of the contents to be taught and students learning; c) how PCK was actually used in teachers' training and teachers' evaluation; and, d) the scientific areas in which PCK has been studied. It concludes that PCK is an essential tool for improving the quality of teacher training.

SCIENCE TEACHERS • TEACHER EVALUATION • TEACHER EDUCATION • TEACHER EDUCATORS

CONNAISSANCE PÉDAGOGIQUE DU CONTENU EN SCIENCES: ÉTAT DE LA QUESTION

RÉSUMÉ

Cet article procède à une révision descriptive de la littérature sur la Connaissance Pédagogique du Contenu – CPC – en sciences. L'analyse porte sur: a) comment est définie la CPC, quels en sont les caractéristiques principales et comment les professeurs l'ont déterminée; b) son rapport avec la maîtrise des contenus et les acquis des étudiants; c) comment a été utilisée la CPC dans la formation et l'évaluation des enseignants; et d) les sujets scientifiques où la CPC a été abordée. La conclusion indique que la CPC offre un outil crucial pour améliorer la qualité de la formation des enseignants.

**ENSEIGNANTS DES SCIENCES • ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT •
FORMATION DES ENSEIGNANTS • FORMATEUR D'ENSEIGNANTS**

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NAS CIÊNCIAS: ESTADO DA ARTE

RESUMO

Neste artigo é efetuada uma revisão descritiva da literatura sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC – em ciências e sobre a pesquisa realizada sobre o tema. Em suma, analisa-se o seguinte: a) como é definido, quais são suas principais características e a forma como o CPC foi determinado entre os professores; b) sua relação com o conhecimento da matéria a ser ensinada e a aprendizagem dos estudantes; c) como ele foi utilizado para a formação e a avaliação de professores; e d) os tópicos científicos em que o CPC tem sido estudado. Conclui-se que o CPC perfila-se como uma ferramenta fundamental para melhorar a qualidade da formação dos professores.

**PROFESSORES DE CIÊNCIAS • AVALIAÇÃO DE PROFESSORES •
FORMAÇÃO DE PROFESSORES • FORMADOR DE PROFESSORES**

ES BIEN CONOCIDO QUE TENER UN TÍTULO O GRADO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE LAS ciencias no es por sí mismo ninguna garantía de poder enseñar ciencias de manera efectiva (KIND, 2009). Se trata de averiguar qué conocimientos son necesarios para la enseñanza, y parece ser necesario abordar esta cuestión desde una doble perspectiva. Por una parte, se han de considerar los estudios que ponen el acento en las características que debería tener un profesor para poder enseñar eficientemente (GIPPS, 1999; PORTER; BROPHY, 1988; WRAGG et al., 1998). Por otra parte, se tiene que incidir en el conocimiento profesional del profesor, esto es, qué deben conocer y hacer los profesores, y qué categorías de conocimiento se requieren para ser competente (BOLÍVAR, 2005).

En línea con las propuestas de cómo mejorar la competencia profesional del profesorado, Shulman (1986) introdujo el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (en adelante CDC), que es la traducción más utilizada en la literatura en castellano de *Pedagogical Content Knowledge*. Para este autor, el CDC recoge lo que los profesores piensan acerca de cómo el contenido se debe enseñar, e incluye las formas de representación y la formulación de la materia que la hacen comprensible a los estudiantes. Shulman (1987, p. 8) describe el CDC como “la especial amalgama de contenidos de la disciplina y didáctica que es exclusiva de los profesores, su propia y particular forma de conocimiento profesional”. Como puede inferirse, el CDC es el tipo de conocimiento que distingue a un profesor de un científico y en su

núcleo está la manera en que transforma los contenidos científicos para enseñarlos.

Desde su introducción, el CDC se ha convertido en una herramienta conceptual muy útil y utilizada en la enseñanza de las ciencias. Así, la organización más importante del mundo dedicada a promover la excelencia y la innovación en la enseñanza de las ciencias, la NAST o *National Science Teachers Association* (2012), y la NCATE o *National Council for Accreditation of Teacher Education* (2008), han subrayado el valor del CDC para la formación docente y desarrollo profesional docente. Es plausible imaginarse que el CDC constituye un constructo vital para la investigación del conocimiento del profesorado. Como veremos posteriormente, dicho constructo ha sido utilizado por multitud de investigadores con diferentes tipos de profesores (en ejercicio o en formación, de primaria, de secundaria, de universidad –formadores o no formadores del profesorado–) y se han empleado para su captación entrevistas, cuestionarios, observación y registro de la práctica del profesor en el aula, listas de control, etc. Un buen ejemplo de investigación sobre el CDC nos lo ofrece el estudio de Hagevik *et al.* (2010). En dicho trabajo, se utiliza el CDC en programas de preparación de profesores de ciencias que siguen los estándares marcados por la NAST.

De la importancia del CDC da idea el abundante número de artículos publicados sobre dicho constructo desde la década de los 90, que pueden leerse en muchas de las revistas de alto índice de impacto de didáctica de las ciencias. En particular, son destacables los artículos de revisión publicados cuyo tema central o colateral es el CDC. De especial relevancia, por su profundidad, actualidad e interés son los de Hashweh (2005), Abell (2008), Park y Oliver (2008) y Kind (2009). También puede representar un índice de la trascendencia de esta cuestión el número de libros publicados sobre el CDC, que hasta la fecha, y en las lenguas inglesa, castellana y portuguesa, son siete. Los editores y/o autores de estos libros son: Gess-Newsome y Lederman (1999); *American Association of Colleges for Teacher Education –ACCTE* (2008), Loughran, Berry y Mulhall (2012); Marcon (2013); Garritz, Lorenzo y Daza-Rosales (2014); Berry, Friedrichsen y Loughran (2015); y Grangeat (2015).

Los investigadores han utilizado el CDC como un objeto conceptual útil tanto para mejorar al profesorado en activo, como para formar a los futuros profesores. También lo han empleado para comprobar su influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que el CDC es un conocimiento tácito (KIND, 2009) y, consecuentemente, difícil de determinar. Pero resulta innegable que si se quiere mejorar la enseñanza de las ciencias tendríamos que ser capaces de determinar los elementos o la conjunción de elementos del CDC que hacen que un profesor sea más eficiente que otros para poder utilizarlos en la formación del profesorado.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Teniendo presente todo lo que se ha dicho anteriormente, que pone en evidencia la oportunidad de integrar toda la información acumulada en la literatura sobre el CDC para ponerla al alcance de los investigadores, y de mostrar las virtualidades de dicha construcción teórica, los objetivos de nuestro trabajo se centran en:

- Definir el CDC, caracterizarlo, conocer sus componentes y cómo interactúan;
- Conocer qué papel desempeña el conocimiento de la materia de la disciplina (contenidos) en el CDC;
- Determinar las relaciones entre CDC y el aprendizaje de los estudiantes;
- Saber con qué instrumentos contamos para captar el CDC;
- Averiguar cómo se ha utilizado el CDC en la formación del profesorado;
- Examinar los temas científicos específicos en donde se ha intentado aprehender el CDC de profesores en formación y/o en ejercicio.

NATURALEZA DEL CDC

DEFINICIÓN DEL CDC

Pensamos que puede ser útil para captar la idea global de qué es el CDC empezar por ofrecer algunas de las definiciones –las más significativas– que se han dado para este constructo. No obstante, se ha de asumir que definir el CDC como conocimiento distinto de otras formas de conocimiento del profesor es difícil, por lo que algunas de las definiciones pueden resultar superficiales (BALL; THAMES; PHELPS, 2008). Comencemos por una de las definiciones que ofreció Shulman (1987, p. 8): “El CDC representa la mezcla de contenido y pedagogía para entender cómo conceptos, temas o problemas se organizan, representan y adaptan para enseñar a estudiantes con diversos intereses y habilidades”. Tras esta definición, hubo bastantes autores que intentaron abreviarla con especial incidencia en el concepto de transformación. En concreto, todos estos autores describieron el CDC como el conocimiento necesario para transformar el contenido (la materia a enseñar) en formas más comprensibles para los aprendices (CARTER, 1990; DE BERG; GREIVE, 1999; GEDDIS et al., 1993; GROSSMAN, 1990; MAGNUSSON; KRAJCIK; BORKO, 1999; MARKS, 1990).

A partir de aquí, se hizo más incidencia en la conceptualización del CDC en su carácter idiosincrático (LOUGHRAN et al., 2001). Un ejemplo de ello lo encontramos en la definición proporcionada por Hashweh (2005, p. 277): “El CDC es el repertorio de contenidos personales y privados, así como de construcciones pedagógicas, que el

profesor ha desarrollado como resultado de la repetida planificación y reflexión sobre la enseñanza de determinados temas”.

La última definición que damos es la de Park y Oliver (2008, p. 264), que puede resultar de mucho interés para comprender el concepto de CDC y, además, pensamos que junto a la anterior dejan entrever a qué nos estamos refiriendo realmente cuando hablamos de CDC:

El CDC es la comprensión y representación de cómo ayudar a los estudiantes a entender cuestiones específicas de la materia usando múltiples estrategias instruccionales, representaciones y evaluaciones, mientras se trabaja en un entorno de aprendizaje caracterizado por un determinado contexto social y cultural.

COMPONENTES DEL CDC

Otra forma de conceptualizar el CDC, que los investigadores han utilizado muy frecuentemente, es considerarlo como un conjunto de componentes que interactúan entre sí. En los trabajos de Van Driel, Verloop y De Vos (1998) y Park y Oliver (2008) se recogen en tablas todas las propuestas de componentes integrantes del CDC formuladas por distintos investigadores desde que lo hiciera por primera vez Shulman (1986). Enumeraremos a continuación todos los componentes del CDC, que sugirieron los autores posteriores a Shulman, reunidos por Van Driel, Verloop y De Vos (1998) y Park y Oliver (2008), sin distinguir a qué autores corresponde (en los trabajos citados puede encontrarse esta información). El conjunto de componentes del CDC lo constituye los conocimientos sobre:

- El propósito de enseñar un determinado tema o cuestión;
- Dificultades que tendrán los estudiantes;
- Currículum;
- Estrategias instruccionales y representaciones de los contenidos;
- Recursos instruccionales;
- Evaluación;
- La materia a enseñar (contenidos);
- El contexto de enseñanza;
- Didáctica de la disciplina.

Se ha de señalar que no para todos los autores dichos componentes están integrados en el CDC, sino que alguno de ellos considera a ciertos componentes como una subcategoría aparte, aunque piensan que forman parte de la base de conocimientos del profesor. Así, por ejemplo, para Grossman (1990) el conocimiento de la materia a enseñar tendría esta consideración.

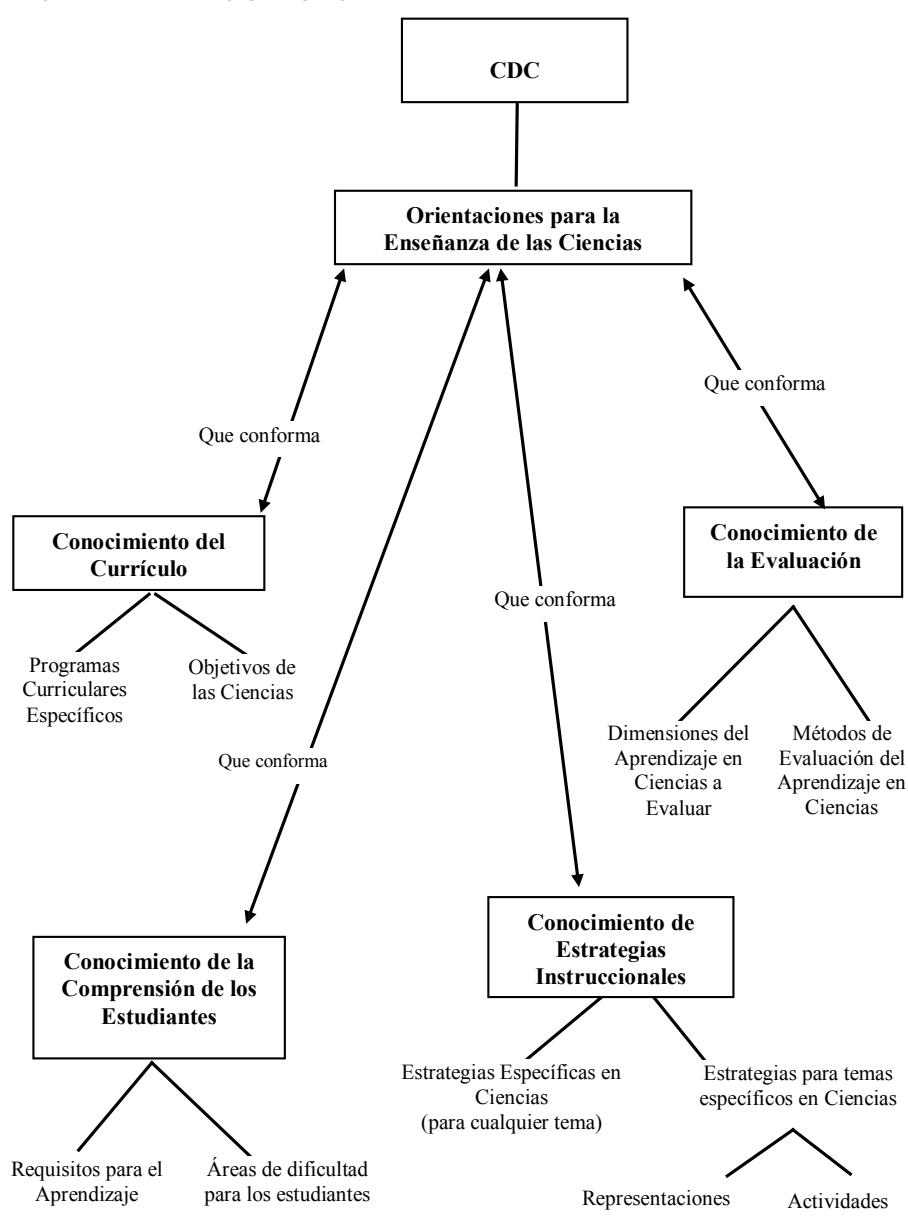
Según Fernandez-Balboa y Stieh (1995), el CDC resulta de la integración de sus diferentes conocimientos (componentes) y tiene una naturaleza genérica; en cambio la posición defendida por otros autores como Cochran, DeRuiter y King (1993), Hashweh (2005), Loughran, Berry y Mulhall (2012) y Van Driel, Verloop y De Vos (1998), pone énfasis en su alto nivel de especificidad con respecto a variables instruccionales tales como: características de los estudiantes, tema, contexto educativo y didáctica empleada.

Se han propuesto algunos modelos de componentes del CDC (GROSSMAN, 1990; MARKS, 1990), pero el modelo propuesto por Magnusson, Krajcik y Borko (1999) es, con mucho, el más utilizado en la investigación en didáctica de las ciencias (podremos comprobarlo posteriormente en los siguientes apartados). Para estos autores, el CDC es un conocimiento integrado de los siguientes componentes:

- Orientaciones para la enseñanza de las ciencias;
- Conocimiento del currículum;
- Conocimiento de los estudiantes;
- Conocimiento sobre evaluación;
- Conocimiento sobre estrategias instruccionales.

En la Figura 1 se recogen, tal y como lo presentaron estos autores, los componentes que integran el CDC.

FIGURA 1
COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS



Fuente: Magnusson, Krajcik y Borko (1999).

Demos unas pinceladas para explicar, de acuerdo con las directrices de los autores, cada uno de los componentes. Orientaciones para la enseñanza de las ciencias alude al conocimiento y creencias del profesorado sobre los objetivos a alcanzar en un determinado nivel académico. Conocimiento del currículum comprende conocimientos sobre los objetivos que, de acuerdo con la normativa aplicable, se deben alcanzar, así como de los programas curriculares específicos. Conocimiento de los estudiantes incluye conocimientos sobre sus

concepciones sobre temas o conceptos científicos, sus dificultades de aprendizaje, su motivación, sus estilos de aprendizaje, sus niveles de desarrollo o sus necesidades. Conocimiento sobre evaluación abarca tanto los conocimientos sobre elementos del currículum que se tienen que evaluar, como los métodos que pueden emplearse (instrumentos específicos, actividades, trabajos...). Conocimiento sobre estrategias instruccionales engloba dos subcategorías: conocimientos sobre estrategias propias de la disciplina y conocimientos sobre estrategias específicas de un tema concreto. A su vez, los conocimientos sobre estrategias específicas de un tema concreto constan de conocimientos sobre representaciones (cómo crearlas y/o usarlas para ayudar a los estudiantes –pueden ser analogías, modelos, ilustraciones o ejemplos–) y sobre las actividades de aprendizaje más adecuadas.

En el modelo de Magnusson, Krajcik y Borko (1999), la integración de todos los componentes del CDC es muy importante para ser un profesor exitoso en la enseñanza. Sin embargo, tanto este modelo como otros anteriores tienen un gran defecto: no indican cómo interactúan los componentes unos con otros (FRIEDRICHSEN; VAN DRIEL; ABELL, 2011). Varios estudios empíricos se han centrado en encontrar las relaciones entre componentes del CDC y los analizaremos a continuación.

En el estudio de Padilla *et al.* (2008) se observó que cuanto mejores son las estrategias de instrucción y más se conoce a los estudiantes, mejor se les evalúa. También se hallaron concomitancias entre el conocimiento de los objetivos (currículum) y las estrategias instruccionales. Kaya (2009) encontró correlaciones moderadas y significativas entre todos los componentes del CDC, a excepción del conocimiento sobre evaluación, que no fue significativo. Padilla y Van Driel (2011) concluyeron que: a) orientaciones hacia la enseñanza está fuertemente ligada al conocimiento de estrategias instruccionales y al conocimiento de los estudiantes (particularmente sus dificultades), y también está ligado al conocimiento del currículum; y b) el conocimiento sobre evaluación está débilmente asociado con el resto de componentes. Los resultados de Park y Chen (2012) mostraron una fuerte conexión entre conocimiento del estudiante y conocimiento sobre estrategias instruccionales; en cambio, el conocimiento del currículum es el que presenta menor conexión con el resto. Concluyeron, como Henze, Van Driel y Verloop (2008), que la integración entre componentes depende del tema de que se trate. Finalmente, en el trabajo de Aydin y Boz (2013) nuevamente se pone de manifiesto que la integración de componentes es específica para cada tema. Además, constatan que el conocimiento de los estudiantes y de estrategias instruccionales son los principales ejes de las relaciones entre componentes, y que el conocimiento sobre evaluación y currículum es lo que menos influencia tiene en la conformación del CDC.

RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS -CC- Y EL CDC

Varios de los modelos formulados para el CDC engloban, como un componente integrante del mismo, el conocimiento de los contenidos o materia de la disciplina (BORKO et al., 1992; ERAUT, 1994; GROSSMAN, 1990). En el modelo de Magnusson, Krajcik y Borko (1999, p. 96 y p. 108) no se menciona explícitamente el conocimiento de los contenidos disciplinarios, pero tanto cuando los autores se aproximan a la conceptualización del CDC, como cuando hablan del componente del CDC conocimientos sobre evaluación, aparece el conocimiento de los contenidos de la disciplina de forma implícita.

Algunos autores, no obstante, indican que no siempre es posible distinguir uno del otro claramente (MARKS, 1990; TOBIN; TIPPINS; GALLARD, 1994). Otros estudios nos advierten que CC y CDC representan dos dimensiones singulares correlacionadas pero independientes (KLEICKMANN et al., 2015; KRAUSS; BAUMERT; BLUM, 2008; PHELPS; SCHILLING, 2004). Diversos trabajos han analizado las relaciones entre el CC y el CDC en los profesores, veamos qué se concluye en cada uno de ellos.

Sanders, Borko y Lockard (1993) encontraron que aquellos profesores que tenían un CC elevado también tenían un mayor conocimiento de los estudiantes. Además, observaron que las limitaciones en el CC generaban problemas para determinar los objetivos del aprendizaje, los conceptos-clave, las actividades de aprendizaje más idóneas o cómo utilizar las estrategias de enseñanza más pertinentes. Carlsen (1993), por su parte, observó que los profesores con menor CC tendían a llevar a cabo actividades de menor exigencia cognitiva.

Los resultados de Özden (2008) ponen en evidencia que el CC tiene una influencia positiva sobre el CDC del profesor. El estudio de casos llevado a cabo por Rollnick *et al.* (2008) le permitió comprobar la influencia decisiva del CC sobre el CDC. En coherencia con estos resultados, en la investigación de Krauss, Baumert y Blum (2008), se concluye que los profesores con mayor CC tienen un CDC mejor y más integrado. En el estudio cuantitativo realizado por Kaya (2009) se obtuvo una elevada, positiva y significativa correlación ($r = 0.77$, $p < 0.001$) entre el CC y el CDC.

Ingber (2009) halló que el profesorado con un CC más alto era capaz de relacionar más los conceptos de distintos temas y tenía un repertorio más amplio de recursos instruccionales. Por el contrario, el uso de una determinada metodología de enseñanza no estaba condicionado por el CC del profesor. Newton y Newton (2010) confirmaron que tener un potente CC no comporta que el profesor en el aula proponga actividades de alta exigencia cognitiva.

Finalmente, mencionar el trabajo de Rozenszajn y Yarden (2014a) con profesores de biología y matemáticas. El profesorado de

ambas disciplinas consideró el CC como un componente vital en su docencia. La diferencia entre ambos grupos de profesores apareció en la interpretación de la relación entre CC y CDC. Los profesores de matemáticas se decantan hacia un modelo en que ambos están relacionados, mientras que el modelo preferido por los de biología los sitúa separados.

CDC Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

En la investigación de Berg y Brouwer (1991) se vio que en los profesores de física de secundaria canadienses estudiados había un gran desconocimiento de las concepciones alternativas de sus estudiantes; es más, un tercio de ellos sostenía las mismas concepciones que sus estudiantes. Idénticos resultados obtuvieron Smith y Neale (1991) con profesores de la escuela primaria. Caillods, Gottelmann-Duret y Lewin (1997) revelaron en su trabajo el absoluto desconocimiento por parte de profesores con bastantes años de ejercicio profesional de las dificultades de comprensión de sus estudiantes. De hecho, estos profesores creían que las dificultades de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de las ciencias estaban generadas bien por su escaso interés, bien por sus escasos conocimientos matemáticos. Tobin, Tippins y Gallard (1994), en la misma línea que un trabajo anterior de Hashweh (1987), observaron que algunos profesores ofrecían explicaciones, ejemplos y analogías que reforzaban las concepciones erróneas de los estudiantes. Por todo ello, y de acuerdo con Halim y Meerah (2002), no podemos esperar que el profesorado con experiencia en la enseñanza sea capaz, por sí mismo, de mejorar sus conocimientos sobre las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes y/o las representaciones de los contenidos que permiten facilitar la comprensión de sus estudiantes (analogías, ejemplos, etc.).

No se necesita ser muy perspicaz para intuir una clara ligazón entre CDC y aprendizaje de los estudiantes. Así, Lange, Kleickmann y Möller (2012), en un estudio de carácter cuantitativo llevado a cabo con profesores de ciencias de primaria, constataron que el CDC de los profesores estaba significativamente relacionado con el rendimiento que los estudiantes alcanzaban en la asignatura de ciencias. Gess-Newsome *et al.* (2010) concluyeron que el conocimiento académico de los profesores explicaba una parte sustancial del logro de los estudiantes. Por su parte, Cross y Lepareur (2015) ofrecieron evidencias empíricas de la clara relación entre el CDC del profesor y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes y en su motivación.

Investigaciones en el ámbito de las matemáticas revelan que diferentes componentes del CDC (orientaciones hacia la enseñanza, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de estrategias instruccionales) de los profesores presentan una asociación positiva con

el éxito de los estudiantes (STAUB; STERN, 2002; HILL; ROWAN; BALL, 2005; BAUMERT et al., 2010). En dos tesis doctorales, la de Lenhart (2010) y la de Waller (2012), se analizó la relación entre el CDC del profesorado de primaria de matemáticas y los resultados académicos de los niños. En ambos casos apareció una correlación significativa y positiva entre ambos.

En una investigación muy rigurosa y amplia llevada a cabo en Alemania por Kunter *et al.* (2013) se realizaron múltiples medidas relacionadas con el CDC y los resultados conseguidos por los estudiantes y su motivación. Todo esto repetido varias veces a lo largo de un año. Los modelos de ecuaciones estructurales de dos niveles revelaron los efectos positivos del CDC del profesor, entusiasmo por la enseñanza y estrategias de autorregulación, sobre la calidad instruccional del profesor, que a su vez afectó al logro de los estudiantes. Olfos, Goldrine y Estrella (2014) estudiaron cuantitativamente el efecto del CC y del CDC, así como de la experiencia profesional del profesor, sobre el aumento del rendimiento de los estudiantes. Obtuvieron que un componente del CDC (en concreto conocimiento de estrategias instruccionales, en este caso las de orientación constructivista) y la experiencia profesional estaban significativamente asociados a la mejora del rendimiento.

INSTRUMENTOS PARA CAPTURAR EL CDC

La complejidad del constructo que hemos denominado CDC ha comportado que los investigadores hayan utilizado metodologías diversas con el objetivo de aproximarse a un esquema estructurado del CDC. No es tarea fácil intentar una clasificación de los mismos, Kind (2009, p. 193) lo intentó con los trabajos publicados hasta la fecha en que su artículo vio la luz. Propuso dos grupos que llamó “estudios que exploran el CDC *in situ*” y “estudios que utilizan *prompts* estandarizados” para acceder al CDC. En el primer grupo se investigan cómo los profesores enseñan en el aula o en el laboratorio y se analizan, bien mediante las metodologías propias de la investigación social, bien mediante rúbricas diseñadas al efecto. En el segundo se examinan tanto grabaciones de vídeo o transcripciones de una lección, como los cambios que se producen como resultado de alguna intervención (asistencia a un curso de formación, taller o seminario).

A tenor de los trabajos que han ido apareciendo desde entonces, nos parece más conveniente proponer una nueva clasificación de las investigaciones que han intentado acceder al CDC del profesorado según estén basadas en:

- a. Cuestionarios de lápiz y papel (con preguntas abiertas, cerradas o ambas), como es el caso de los trabajos de: Krauss, Baumert y Blum (2008); Mavhunga y Rollnick (2012); Manizade y Mason (2011);

- Jüttner y Neuhaus (2013); Jüttner *et al.* (2013); Malcolm y Mavhunga (2015); y Brines, Solaz-Portolés y Sanjosé (2016).
- b. Entrevistas y/o técnicas de observación, como pueden verse en: Park, Chen y Jang (2008); Henze, Van Driel y Verloop (2008); Gardner y Gess-Newsome (2011); Alonzo, Kobarg y Seidel (2012); Park y Chen (2012); Faikhamta y Clarke (2013); Hanuscin (2013); y Aydin y Boz (2013).
 - c. La conjunción de los dos anteriores, que puede encontrarse en: Abd-El-Khalick (2006); Käpylä, Heikkinen y Asunta (2009); y Morrison y Luttenegger (2015).

CORE, CONTENT REPRESENTATION

Dedicaremos un apartado a una herramienta para captar el CDC que ha adquirido una significación destacada en la investigación en didáctica de las ciencias, la CoRe –*Content Representation*. Con el objetivo de representar el CDC de los profesores de ciencias sobre un determinado tema o cuestión, Loughran, Mulhall y Berry (2004 y 2008) propusieron dos elementos diferentes, aunque complementarios. Estos elementos son la representación del contenido o CoRe y el repertorio de experiencias profesionales y pedagógicas o PaP-eRs –*Pedagogical and Professional-experience Repertoires*. La CoRe representa una visión de conjunto sobre la enseñanza de un tema o aspecto específico, y recoge distintas dimensiones (y sus relaciones) de los conocimientos sobre el contenido, la enseñanza y el aprendizaje sobre dicho aspecto específico. Esto se hace a partir de un conjunto de siete preguntas sobre la idea, cuestión o tema concreto. El PaP-eRs es un informe de las prácticas instruccionales y con él se pretende clarificar aspectos del CoRe en el contexto de un aula particular. En la Figura 2 se ofrecen las siete preguntas de la CoRe que aplicaron Brines, Solaz-Portolés y Sanjosé (2016) para acceder al CDC de profesores de física y química de secundaria sobre pilas galvánicas.

CUADRO 1**PREGUNTAS ABIERTAS INCLUIDAS EN LA CORE PARA PILAS GALVÁNICAS POR BRINES, SOLAZ-PORTOLÉS Y SANJOSÉ (2016)**

1. ¿Qué intentaría que los estudiantes aprendiesen en relación con las siguientes cuestiones de las pilas galvánicas (de la pila Daniell, por ejemplo)? a) Conducción eléctrica en cada punto del circuito cerrado que constituye la pila. b) Movimiento de iones en la pila y cantidad relativa de iones positivos y negativos en cada electrodo. c) Papel del puente salino.
2. ¿Por qué cree que es importante que los estudiantes aprendan lo que ha expuesto en la pregunta anterior?
3. ¿Qué otras cuestiones sobre pilas galvánicas considera relevantes?
4. ¿Conoce las dificultades o limitaciones que pueden producirse en la enseñanza de todos los aspectos mencionados anteriormente?
5. ¿Conoce las posibles dificultades o ideas alternativas que pueden tener los estudiantes en el aprendizaje del funcionamiento de las pilas galvánicas?
6. ¿Podrían influir otros factores a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del funcionamiento de las pilas galvánicas?
7. ¿Qué metodología de enseñanza utilizaría para obtener el mayor rendimiento de aprendizaje de sus estudiantes?
8. ¿Cómo evaluaría si los estudiantes han comprendido realmente todos los conceptos implicados en el funcionamiento de las pilas galvánicas (en particular los implicados en las tres cuestiones indicadas al principio)?

En los trabajos posteriores parece que dos de los autores que propusieron ambos instrumentos hacen más incidencia explícita sobre la CoRe que sobre el PaP-eRs. Esto puede verse en los trabajos de Hume (2010), Hume y Berry (2011 y 2013) y Eames *et al.* (2012), donde el PaP-eRs queda en un segundo plano. Sin embargo el tercer autor, Loughran, continúa dando la misma importancia a ambos (BERTRAM; LOUGHRAN, 2012). La relevancia de la CoRe en la investigación queda reflejada en el gran número de investigaciones que la han empleado. Entre ellos podemos citar las de Espinosa-Bueno *et al.* (2011), Bertram (2012), Aydin y Boz (2013), Chapoo, Thathong y Halim (2014), Aydin *et al.* (2014), Alvarado *et al.* (2015) y Rollnick y Mavhunga (2016).

EL CDC EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Comenzaremos por indicar que donde más ha investigado el CDC en la formación del profesorado es en profesores de secundaria, mucho menos se ha hecho en profesores de primaria y de universidad. Enumeraremos seguidamente las investigaciones más relevantes sobre CDC y formación del profesorado, ordenadas cronológicamente.

Talanquer (2005) describió en su estudio con profesores de secundaria en formación una actividad de carácter indagativo, relacionada con la tabla periódica de elementos, cuyo objetivo principal era desarrollar el CDC de esos futuros profesores. En concreto, observó que esta actividad permitía a estos profesores: a) integrar sus conocimientos sobre las propiedades de los elementos químicos y su periodicidad, b) identificar los puntos que los estudiantes necesitan

entender para desarrollar una completa comprensión de la tabla periódica, y c) reconocer las dificultades con que las que se encontraran dichos estudiantes para interpretar la información química contenida en la tabla periódica.

Bond-Robinson (2005) expuso una experiencia de formación donde se quiso desarrollar el CDC en cuestiones relacionadas con el laboratorio de química en tres niveles, desde un nivel puramente de contenidos procedimentales (macroscópico), hasta un nivel donde se recogen razonamientos y explicaciones formales a nivel microscópico.

Abd-El-Khalick (2006) analizó las diferencias entre profesores de biología en ejercicio y en formación en un aspecto concreto del CDC: cómo abordan y estructuran los contenidos conceptuales en un determinado tema. La conclusión más destacada es que, en un tema concreto como la fotosíntesis, los profesores con experiencia ponen más énfasis en la fotosíntesis como una parte de procesos biológicos de orden superior que en los detalles más concretos.

Appleton (2008) estudió dos casos de profesores de primaria en formación inscritos en un programa de formación con la mentorización de un profesor universitario. El autor examina cómo se va construyendo el CDC a partir de las interacciones entre mentor y futuro profesor.

Henze, van Driel y Verloop (2008) describieron el CDC de profesores de secundaria en ejercicio en un tema (Modelos del Sistema Solar y del Universo) acabado de introducir en el currículum de su país. Los aspectos del CDC estudiados fueron: conocimientos sobre estrategias instruccionales, conocimientos sobre las dificultades de los estudiantes, conocimientos sobre evaluación y conocimientos de los objetivos a alcanzar en este tema. Sus resultados constatan que se formaron dos CDC distintos entre el profesorado participante, uno más orientado a la descripción de los modelos y el otro más orientado en la reflexión sobre la formulación de modelos en ciencias.

Lee y Luft (2008) escrutaron el CDC de profesores de secundaria expertos que actuaban como mentores de profesores de ciencias en formación. Los elementos del CDC que se tuvieron en cuenta fueron: contenidos científicos, objetivos, estudiantes, organización curricular, evaluación, enseñanza y recursos didácticos. Con la información obtenida se pretendía articular programas de desarrollo profesional de profesores de ciencias.

Etkina (2010) describe las prácticas pedagógicas de un programa de preparación de profesores de física. Dicho programa se focaliza en el crecimiento y medición del CDC, específicamente en aumentar los conocimientos sobre los cinco componentes del modelo de CDC de Magnusson, Krajcik y Borko (1999).

Abell *et al.* (2009) usaron el constructo CDC como herramienta fundamental para proponer un modelo de desarrollo de los contenidos

para la formación de profesores de ciencias. Partieron de sus experiencias como estudiantes del doctorado de didáctica de las ciencias y como mentores universitarios de profesores en formación. Acabaron recomendando un estándar para la formación de educadores (profesores universitarios) de profesores de ciencias.

Friedrichsen *et al.* (2009) comprobaron la integración de los cinco componentes del CDC del modelo de Magnusson, Krajcik y Borko (1999) en profesores en formación con experiencia docente y sin ella. Constataron una gran diferencia entre los que tenían experiencia docente (mayor integración) y los que no la tenían.

Park *et al.* (2011) contrastaron la hipótesis de que la medida del CDC del profesorado ponía en evidencia si se estaban aplicando las reformas previstas en la enseñanza de las ciencias. Mediante una rúbrica se evaluaron 33 sesiones instruccionales registradas en vídeo. Los resultados dieron correlaciones significativas entre las puntuaciones de CDC y las medidas de aplicación de las reformas, con lo que se confirmó la hipótesis.

Hume y Berry (2011) utilizaron la CoRe como instrumento para que los profesores en formación puedan ir (auto)evaluando su CDC en distintos temas a medida que se están formando. Esto es, se trataría de que la elaboración de CoRes entrara a formar parte de su propia autoevaluación y, por ende, de su autoformación. Parece ser que aquí la CoRe cumple una función metacognitiva.

Mdachi (2012) destacó la importancia de poner en el centro de la evolución y mejora del CDC del profesorado de ciencias las concepciones alternativas que los estudiantes sostienen en muchos temas y cuestiones de ciencias.

Mavhunga y Rollnick (2013) dieron a conocer un intento de mejorar el CDC de profesores de química en formación en el tema de equilibrio químico. Una medida previa del CDC antes de la intervención efectuada mediante un programa de formación, y otra medida posterior del CDC, pusieron de manifiesto su mejora significativa.

Hume y Berry (2013) exploraron cómo la CoRe puede convertirse en una herramienta que ayude a mejorar los conocimientos necesarios en los profesores en su fase de formación. Esta herramienta, junto con la colaboración de profesores mentores que analizan su práctica instruccional en el aula, posibilita la construcción de un CDC apto para la docencia.

Faikhamta y Clarke (2013) se plantearon determinar el CDC de un profesor de futuros profesores (profesores en formación). Para ello hicieron uso de: su programa de actuación, materiales impresos, trabajo entregado por los futuros profesores, anotaciones en el diario de registro de dichos profesores y registro en vídeo de las clases del profesor.

Rozenszajn y Yarden (2014b) investigaron cómo se expandían dos dominios, los relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, del CDC de tres profesores en ejercicio durante su asistencia a un programa de desarrollo profesional.

Barnett y Friedrichsen (2015) llevaron a cabo una completa descripción de las estrategias utilizadas por un mentor de profesores de ciencias en formación para conseguir acrecentar el CDC de dichos profesores. Se estudia cómo los mentores influyen de manera significativa en desarrollo del CDC.

TEMAS DONDE SE HA ESTUDIADO EL CDC DEL PROFESORADO DE CIENCIAS

Hasta donde hemos podido recabar información y a sabiendas que seguramente no habremos sido capaces de localizar todos los temas o cuestiones científicas sobre los que se ha analizado el CDC del profesorado, ofrecemos a continuación los temas o cuestiones de ciencias que ya han sido abordados por los investigadores:

- a) De ciencias físicas (física y química)
- Halim y Meerah (2002): absorción y reflexión de la luz, cambio de fase líquido-gas, disolución de un sólido en agua, y transferencia y conducción de la energía en forma de calor.
- De Jong, Van Driel y Verloop (2005): modelos de partículas que ayudan a la comprensión de los estudiantes de las relaciones entre fenómenos macroscópicos y las partículas constituyentes de la materia (átomos, moléculas o iones).
- Johnston, J. y Ahtee, M. (2006): peso del aire.
- Özden (2008): las fases de la materia.
- Rollnick *et al.* (2008): cantidad de sustancia y equilibrio químico.
- Padilla *et al.* (2008): cantidad de sustancia.
- Lee y Luft (2008): movimiento parabólico, Leyes de Newton, electromagnetismo.
- Henze, Van Driel y Verloop (2008): modelización en los procesos de construcción científica y modelo de Universo y Sistema Solar.
- Bindernagel y Eilks (2009): modelos submicroscópicos de la materia (modelos a partir de entidades como átomos, iones, moléculas y radicales libres).
- Jang (2010): termodinámica.
- Nivalainen *et al.* (2010): prácticas de laboratorio de física.
- Orleans (2010): radioactividad y energía nuclear.
- Nilsson y Loughran (2011): flotación y sonido.
- Padilla y van Driel (2011): química cuántica.
- Alonzo, Kobarg y Seidel (2012): óptica geométrica.
- Seung, Bryan y Haugan (2012): materia e interacciones.

- Loughran, Berry y Mulhall (2012): teoría de partículas, reacciones química, fuerzas y circuitos eléctricos.
- Aydin y Boz (2013): reacciones químicas de oxidación-reducción y pilas electroquímicas.
- Bektas *et al.* (2013): la naturaleza de ciencia aplicada en el caso concreto del carácter corpuscular de la materia.
- Maries y Singh (2013): cinemática.
- Aydin *et al.* (2014): pilas electroquímicas y reacciones nucleares.
- Melo-Niño, Cañada y Mellado (2013): campo eléctrico.
- Alvarado *et al.* (2015): ácidos y bases.
- Marshman (2015): mecánica cuántica.
- Brines, Solaz-Portolés y Sanjosé (2016): pilas galvánicas.

b) De ciencias biológicas

- Kápylä, Heikkinen y Asunta (2009): fotosíntesis y crecimiento de las plantas.
- Uşak (2009): la célula.
- Park y Chen (2012): fotosíntesis y herencia.
- Loughran, Berry y Mulhall (2012): sistema circulatorio humano y genética.
- Schmelzing *et al.* (2013): la sangre y el sistema circulatorio humano.
- Mthethwa-Kunene, Onwu y de Villiers (2015): genética.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo se han ofrecido distintas definiciones del CDC que nos permiten caracterizarlo como un constructo teórico propio del profesorado que abarca todos los conocimientos del profesor relacionados con el acto de enseñar unos contenidos particulares, a unos estudiantes específicos, y en un determinado contexto.

Por otra parte, con la finalidad de interpretar este constructo teórico, el CDC, se han planteado diferentes intentos de modelarlo. En todos los modelos se propone una serie de componentes del CDC. No obstante, en ninguno de los modelos de CDC propuestos sus autores se han aventurado a establecer las posibles interacciones entre sus componentes. El modelo de CDC más citado y utilizado en las investigaciones es el de Magnusson, Krajcik y Borko (1999), que consta de cinco componentes. Parece ser que son mayoritarios los estudios que ponen de manifiesto la integración de todos los componentes del CDC, además de su alto nivel de especificidad con respecto a variables instruccionales, tales como características de los estudiantes, tema, contexto educativo y didáctica empleada. Las investigaciones realizadas sobre las interacciones de los distintos componentes del CDC revelan que los componentes sobre los que pivotan todas las interconexiones

entre ellos son el conocimiento sobre estrategias instruccionales y el conocimiento del estudiante.

En varios de los modelos formulados para el CDC aparecen los conocimientos de la materia a enseñar (o conocimiento de los contenidos, CC) como un componente explícito del modelo. En otros, como el de Magnusson, Krajcik y Borko (1999) aparece de una manera implícita y transversal entre los componentes del modelo. Sin embargo, en algunos estudios consideran que CDC y CC son independientes, aunque están correlacionados. Por otro lado, hay evidencias acumuladas de que el CC es un sólido pilar sobre el que se construye un adecuado CDC con una óptima integración de sus componentes.

Todas las investigaciones que han analizado los efectos del CDC sobre los resultados académicos de los estudiantes inciden en que existe una asociación significativa entre ambas variables. Los profesores con mejor CDC conducen a sus estudiantes hacia mejores calificaciones. Se destacan en esta asociación algunos componentes del CDC, en particular el conocimiento de estrategias instruccionales. Además, hay efectos colaterales como el incremento de la motivación en los aprendices.

Se ha visto que son diversos los instrumentos utilizados por los investigadores para conseguir evaluar el CDC del profesorado. Nosotros hemos clasificado los trabajos en función de si los instrumentos utilizados son cuestionarios de lápiz y papel, entrevistas y/o técnicas de observación, o la conjunción de los dos grupos anteriores. Se destaca, con mucho, el instrumento denominado CoRe (*Content Representation, Representación del contenido*), que ha sido utilizado por un gran número de investigadores.

El CDC se perfila como una herramienta fundamental en la formación del profesorado, de acuerdo con los numerosos estudios que han utilizado instrumentos de acceso al CDC con diversas finalidades en dicha formación: evaluar al profesorado tras un periodo de formación, analizar el papel del mentor de profesores en formación, utilizarlo como elemento de autoevaluación del profesor en formación, etc.

Finalmente, hemos constatado que existe una amplia profusión de temas científicos donde se ha estudiado el CDC del profesorado (sea en ejercicio, sea en formación, o bien en los dos casos). Se ha reseñar que son bastante más abundantes los dedicados a ciencias físicas que a otras ciencias naturales.

REFERENCIAS

ABD-EL-KHALICK, F. Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2006.

ABELL, S. K. Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1405-1416, 2008.

- ABELL, S. K. et al. Preparing the Next Generation of Science Teacher Educators: A Model for Developing PCK for Teaching Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, v. 20, n. 1, p. 77-93, 2009.
- ALONZO, A. C.; KOBARG, M.; SEIDEL, T. Pedagogical content knowledge as reflected in teacher-student interactions: Analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 49, n. 10, p. 1211-1239, 2012.
- ALVARADO, C. et al. Canonical pedagogical content knowledge by CoRes for teaching acid-base chemistry at high school. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 16, n. 3, p. 603-618, 2015.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION – ACCTE. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. New York: Routledge, 2008.
- APPLETON, K. Developing Science Pedagogical Content Knowledge Through Mentoring Elementary Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, v. 19, n. 6, p. 523-545, 2008.
- AYDIN, S.; BOZ, Y. The nature of integration among PCK components: A case study of two experienced chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 14, n. 4, p. 615-624, 2013.
- AYDIN, S. et al. Examination of the topic-specific nature of pedagogical content knowledge in teaching electrochemical cells and nuclear reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 15, n. 4, p. 658-674, 2014.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- BARNETT, E.; FRIEDRICHSEN, P. J. Educative Mentoring: How a Mentor Supported a Preservice Biology Teacher's Pedagogical Content Knowledge Development. *Journal of Science Teacher Education*, v. 26, n. 7, p. 647-668, 2015.
- BAUMERT, J. et al. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, v. 47, n. 1, p. 133-180, 2010.
- BEKTAS, O. et al. Pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge of the nature of science in the particle nature of matter. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 14, n. 2, p. 201-213, 2013.
- BERG, T.; BROUWER, W. Teacher awareness of student alternate conceptions about rotational motion and gravity. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 28, n. 1, p. 3-18, 1991.
- BERTRAM, A. Getting in touch with your PCK: A look into discovering and revealing science teachers' hidden expert knowledge. *Teaching Science*, v. 58, n. 2, p. 18-23, 2012.
- BERTRAM, A.; LOUGHRAN, J. Science Teachers' views on CoRes and PaP-eRs as a framework for articulating and developing pedagogical content knowledge. *Research in Science Education*, v. 42, n. 6, p. 1027-1047, 2012.
- BERRY, A.; FRIEDRICHSEN, P.; LOUGHRAN, J. *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*. London: Routledge, 2015.
- BINDERNAGEL, J. A.; EILKS, I. Evaluating roadmaps to portray and develop chemistry teachers' PCK about curricular structures concerning sub-microscopic models. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 10, n. 2, p. 77-85, 2009.
- BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 1, artículo 7, 2005. Disponible en: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>>. Recuperado en: 10 mar. 2015.
- BOND-ROBINSON, J. Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 6, n. 2, p. 83-103, 2005.
- BORKO, H. et al. Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 23, n. 3, p. 194-222, 1992.
- BRINES, A.; SOLAZ-PORTOLÉS, J. J.; SANJOSÉ, V. Estudio exploratorio comparativo del conocimiento didáctico del contenido sobre pilas galvánicas de profesores de secundaria en ejercicio y en formación. Aceptado para publicación en *Enseñanza de las Ciencias*, 2016.

CAILLODS, F.; GOTTELMANN-DURET, G.; LEWIN, K. M. *Science education and development; planning and policy issues at secondary level*. Paris: Pergamon/International Institute of Educational Planning, 1997.

CARLSEN, W. S. Teacher knowledge and discourse control: quantitative evidence from novice biology teachers' classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 30, n. 5, p. 471-481, 1993.

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R.; SIKULA, M. H. J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 291-310.

CHAPOO, S.; THATHONG, K.; HALIM, L. Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Thailand: Understanding & Practice. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, n. 116, p. 442-447, 2014. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/116>>. Recuperado en: 15 jun. 2015.

COCHRAN, K. F.; DERUITER, J. A.; KING, R. A. Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, v. 44, n. 4, p. 263-272, 1993.

CROSS, D.; LEPAREUR, C. PCK at stake in teacher-student interaction in relation to students' difficulties. In: GRANGEAT, M. (Ed.). *Understanding science teachers' professional knowledge growth*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. 47-61.

DE BERG, K. C.; GREIVE, C. Understanding the siphon: An example of the development of pedagogical content knowledge using textbooks and the writings of early scientists. *Australian Science Teachers' Journal*, v. 45, n. 4, 19-26, 1999.

DE JONG, O.; VAN DRIEL, J.; VERLOOP, N. Preservice teachers' pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 42, n. 8, p. 947-964, 2005.

EAMES, C. et al. *CoRe: A way to build pedagogical content knowledge for beginning teachers*. Wellington: Teaching and Learning Research Initiative (TLRI), 2012. Disponible en: <<http://www.tlri.org.nz/tlri-research/research-completed>>. Recuperado en: 11 set. 2015.

ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer, 1994.

ESPINOSA-BUENO, J. S. et al. Pedagogical Content Knowledge of Inquiry: An Instrument to Assess It and Its Application to High School In-Service Science Teachers. *US-China Education Review*, v. 8, n. 5, p. 599-614, 2011.

ETKINA, E. Pedagogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, v. 6, artículo 020110, Aug. 2010. Disponible en: <<http://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.6.020110>>. Recuperado en: 5 mar. 2015.

FAIKHAMTA, C.; CLARKE, A. A Self-Study of a Thai Teacher Educator Developing a Better Understanding of PCK for Teaching about Teaching Science. *Research in Science Education*, v. 43, n. 3, p. 955-979, 2013.

FERNANDEZ-BALBOA, J. M.; STIEH, J. The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 3, p. 293-306, 1995.

FRIEDRICHSEN, P. M.; VAN DRIEL, J. H.; ABELL, S. K. Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, v. 95, n. 2, p. 358-376, 2011.

FRIEDRICHSEN, P. M. et al. Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teachers' Prior Knowledge for Teaching in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 46, n. 4, p. 357-383, 2009.

GARDNER, A. L.; GESS-NEWSOME, J. A PCK rubric to measure teachers' knowledge of inquiry based instruction using three data sources. In: ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, Orlando, FL, 2011. Orlando: NARST, 2011. Disponible en: <http://www.bscs.org/sites/default/files/_legacy/pdf/Community_Sessions_NARST2011_PCK%20Rubric%20Paper.pdf>. Recuperado en: 5 ago. 2015.

GARRITZ, A.; LORENZO, M. G.; DAZA-ROSALES, S. F. *Conocimiento didáctico del contenido*. Una perspectiva iberoamericana. Saarbrücken, Germany: Académica Española, 2014.

- GEDDIS, A. N. et al. Transforming content knowledge: Learning to teach about isotopes. *Science Education*, v. 77, n. 6, p. 575-591, 1993.
- GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. *Examining pedagogical content knowledge*. The Construct and its implications for science education. Boston: Kluwer, 1999.
- GESS-NEWSOME, J. et al. *Impact of Educative Materials and Professional Development on Teachers' Professional Knowledge, Practice, and Student Achievement*, 2010. Disponible en: <<https://bscs.org/primepapers/>>. Recuperado en jun. 2016.
- GIPPS, C. Sociocultural Aspects to Assessment. *Review of Research in Education*, v. 24, n. 1, p. 353-392, 1999.
- GRANGEAT, M. *Understanding science teachers' professional knowledge growth*. Rotterdam: Sense, 2015.
- GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.
- HAGEVIK, R. et al. Pedagogical Content Knowledge and the 2003 Science Teacher Preparation Standards for NCATE Accreditation or State Approval. *Journal of Science Teacher Education*, v. 21, n. 1, p. 7-12, 2010.
- HALIM, L.; MEERAH, S. M. Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching. *Research in Science & Technological Education*, v. 20, n. 2, p. 215-225, 2002.
- HANUSCIN, D. L. Critical Incidents in the Development of Pedagogical Content Knowledge for Teaching the Nature of Science: A Prospective Elementary Teacher's Journey. *Journal of Science Teacher Education*, v. 24, n. 6, p. 933-956, 2013.
- HASHWEH, M. Z. Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 2, p. 109-120, 1987.
- HASHWEH, M. Z. Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 11, n. 3, p. 273-292, 2005.
- HENZE, I.; VAN DRIEL, J. H.; VERLOOP, N. Development of Experienced Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Models of the Solar System and the Universe. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1321-1342, 2008.
- HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, v. 42, n. 2, p. 371-406, 2005.
- HUME, A. C. CoRes asTools for Promoting Pedagogical Content Knowledge of Novice Science Teachers. *Chemistry Education in New Zealand*, n. 121, p. 13-19, 2010. Disponible en: <http://nzic.org.nz/chemed-nz/issue-archive/ChemEdNZ_Apr10_Hume.pdf>. Recuperado en: 2 set. 2015.
- HUME, A. C.; BERRY, A. Constructing CoRes—a Strategy for building PCK in pre-service science teacher education. *Research in Science Education*, v. 41, n. 3, p. 341-355, 2011.
- HUME, A. C.; BERRY, A. Enhancing the Practicum Experience for Pre-service Chemistry Teachers Through Collaborative CoRe Design with Mentor Teachers. *Research in Science Education*, v. 43, n. 5, p. 2107-2136, 2013.
- INGBER, J. *A comparison of teachers' pedagogical content knowledge while planning in and out of their science expertise*. 2009. Tesis (Doctorado) – Columbia University, NY, USA, 2009. Disponible en: <<http://gradworks.umi.com/33/73/3373761.html>>. Recuperado en: 20 jun. 2015.
- JANG, S. J. Assessing college students' perceptions of a case teacher's pedagogical content knowledge using a newly developed instrument. *Higher Education*, v. 61, n. 6, 663-678, 2010.
- JOHNSTON, J.; AHTEE, M. Comparing primary student teachers' attitudes, subject knowledge and pedagogical content knowledge needs in a physics activity. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 4, 503-512, 2006.
- JÜTTNER, M.; NEUHAUS, B. J. Validation of a paper-and-pencil test instrument measuring biology teachers' pedagogical content knowledge by using think-aloud interviews. *Journal of Education and Training Studies*, v. 1, n. 2, p. 113-125, 2013. Disponible en: <<http://jets.redfame.com>>. Recuperado en: 2 ago. 2015.

- JÜTTNER, M. et al. Development and use of a test instrument to measure biology teachers' content knowledge (CK) and pedagogical content knowledge (PCK). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 25, n. 1, p. 45-67, 2013.
- KÄPYLÄ, M.; HEIKKINEN, J. P.; ASUNTA, T. Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: the case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, v. 31, n. 10, p. 1395-1415, 2009.
- KAYA, O. N. The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of pre service science teachers: "Ozone layer depletion" as an example. *International Journal of Science Education*, v. 31, n. 7, 961-988, 2009.
- KIND, V. Pedagogical content knowledge in science education: potential and perspectives for progress. *Studies in Science Education*, v. 45, n. 2, p. 169-204, 2009.
- KLEICKMANN, T. et al. Content knowledge and pedagogical content knowledge in Taiwanese and German mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, n. 46, p. 115-126, 2015.
- KRAUSS, S.; BAUMERT, J.; BLUM, W. Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: validation of the COACTIV constructs. *ZDM Mathematics Education*, v. 40, n. 5, p 873-892, 2008.
- KUNTER, M. et al. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, n. 3, 805-820, 2013.
- LANGE, K.; KLEICKMANN, T.; MÖLLER, K. Elementary teachers' pedagogical content knowledge and student achievement in science education. In: BRUGUIERE, C.; TIBERGUIEN; A.; CLÉMENT, P. (Eds.). *E-Book Proceedings of the ESERA 2011 Conference: Science learning and Citizenship*. Lyon, France: European Science Education Research Association, 2012. Disponible en: <<http://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/science-learning-and-citizenship/>>. Recuperado en: 1 set. 2015.
- LEE, E.; LUFT, J. A. Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1343-1363, 2008.
- LENHART, S. T. *The Effect of Teacher Pedagogical Content Knowledge and the Instruction of Middle School Geometry*. Tesis (Doctorado) – Liberty University, Lynchburg, Va, USA, 2010. Disponible en: <<http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/363/>>. Recuperado en: 6 jun. 2015.
- LOUGHRAN, J.; BERRY, A.; MULHALL, P. *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge* 2nd Edition. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- LOUGHRAN, J.; MULLHALL, P.; BERRY, A. In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.
- LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1301-1320, 2008.
- LOUGHRAN, J. et al. Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, v. 31, n. 2, p. 289-307, 2001.
- MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, L.; BORKO, H. Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. In: J. GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Ed.). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1999. p. 95-132.
- MALCOLM, S. A; MAVHUNGA, E. The Development and Validation of an Instrument Measuring Topic Specific PCK in Stoichiometry: Preliminary Findings. In: 23RD ANNUAL CONFERENCE OF THE SOUTHERN AFRICAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN MATHEMATICS, SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION, Maputo, Mozambique, 2015. Maputo: SAARMSTE, 2015. Disponible en: <https://www.academia.edu/10099974/The_Development_and_Validation_of_an_Instrument_Measuring_Topic_Specific_PCK_in_Stoichiometry_Preliminary_Findings> Recuperado en: 28 nov. 2015.
- MANIZADE, A. G.; MASON, M. M. Using Delphi methodology to design assessments of teachers' pedagogical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, v. 76, n. 2, p. 183-207, 2011.
- MARCON, D. 2013 *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. A Integração dos Conhecimentos do Professor para Viabilizar a Aprendizagem dos Alunos. Caxias do Sul, RS: Educus, 2013.

- MARIES, A.; SINGH, C. Exploring one aspect of pedagogical content knowledge of teaching assistants using the test of understanding graphs in kinematics. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, v. 9, n. 2, artículo 020120, 2013. Disponible en: <<http://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.9.020120>>. Recuperado en: 23 mar. 2015.
- MARKS, R. Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 3, p. 3-11, 1990.
- MARSHMAN, E. *Improving the Quantum Mechanics Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge of Physics Graduate Students*. Tesis (Doctorado) – University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, USA, 2015. Disponible en: <http://d-scholarship.pitt.edu/25547/1/emarshman_etd3.pdf>. Recuperado en: 21 nov. 2015.
- MAVHUNGA, M. E.; ROLLNICK, M. The development and validation of a tool for measuring topic specific pck in chemical equilibrium. In: BRUGUIERE, C.; TIBERGUIEN, A.; CLÉMENT, P. (Eds.). E-Book Proceedings of the ESERA 2011 Conference: Science Learning and Citizenship. Lyon, France: European Science Education Research Association, 2012. Disponible en: <<http://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/science-learning-and-citizenship/>>. Recuperado en: 2 set. 2015.
- MAVHUNGA, M. E.; ROLLNICK, M. Improving PCK of chemical equilibrium in pre-service teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, v. 17, n. 1-2, p. 113-125, 2013.
- MELO-NIÑO, L. V.; CAÑADA, F.; MELLADO, V. M. El conocimiento didáctico del contenido que ponen en juego tres profesores de física de bachillerato alrededor de la enseñanza del campo eléctrico. *Enseñanza de las Ciencias*, n. Extra, p. 2275-2279, 2013.
- MDACHI, S. J. M. Giving Thought to Students' Alternative Conceptions in Stereochemistry: One Teacher's Basis for Pedagogical Content Knowledge Improvement. *Journal of Turkish Science Education*, v. 9, n. 4, p. 22-34, 2012.
- MORRISON, A. D.; LUTTENEGGER, K. C. Measuring Pedagogical Content Knowledge Using Multiple Points of Data. *The Qualitative Report*, v. 20, n. 6, p. 804-816, 2015. Disponible en: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/6/morrison1.pdf>>. Recuperado en: 16 nov. 2015.
- MTHETHWA-KUNENE, E.; ONWU, G. O.; DE VILLIERS, R. Exploring Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge in the Teaching of Genetics in Swaziland Science Classrooms. *International Journal of Science Education*, v. 37, n. 7, p. 1140-1165, 2015.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION – NCATE. *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*, 2008. Disponible en: <<http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=nX43fwKc4Ak%3dytabid=474>>. Recuperado en: 2 mar. 2015.
- NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION – NAST. *Knowledge Base Supporting the 2012 Standards for Science Teacher Preparation*, 2012. Disponible en: <<http://www.nsta.org/preservice/docs/KnowledgeBaseSupporting2012Standards.pdf>>. Recuperado en: 10 mar. 2015.
- NEWTON, L. D.; NEWTON, D. P. What teachers see as creative incidents in elementary science lessons. *International Journal of Science Education*, v. 32, n. 15, p. 1989-2005, 2010.
- NILSSON, P.; LOUGHRAN, J. Exploring the Development of Pre-Service Science Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, v. 23, n. 7, p. 699-721, 2011.
- NIVALAINEN, V. et al. Preservice and Inservice Teachers' Challenges in the Planning of Practical Work in Physics. *Journal of Science Teacher Education*, v. 21, n. 4, p. 393-409, 2010.
- OLFOS, R.; GOLDRINE, T.; ESTRELLA, S. How Much Is Teachers' Pedagogical Content Knowledge Related to Students' Understanding of Fractions? *Revista Brasileira de Educação*, v. 9, n. 59, p. 913-944, 2014.
- ORLEANS, A. V. Enhancing Teacher Competence through Online Training. *The Asia-Pacific Education Researcher*, v. 19, n. 3, p. 371-386, 2010.
- ÖZDEN, M. The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters. *Educational Sciences: Theory & Practice*, v. 8, n. 2, p. 633-645, 2008.

PADILLA, K.; VAN DRIEL, J. The relationships between PCK components: The case of quantum chemistry professors. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 12, n. 3, p. 367-378, 2011.

PADILLA, K. et al. Undergraduate professors' pedagogical content knowledge: The case of "amount of substance". *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1389-1404, 2008.

PARK, S.; CHEN, Y-C. Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 49, n. 7, p. 922-941, 2012.

PARK, S.; CHEN, Y-C.; JANG, J. Developing measures of teachers' pedagogical content knowledge for teaching high school biology. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR SCIENCE TEACHER EDUCATION, St. Louis, MI, USA, 2008. St. Louis: ASTE, 2008.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, v. 38, n. 3, 261-284, 2008.

PARK, S. et al. Is Pedagogical Content Knowledge (PCK) Necessary for Reformed Science Teaching? Evidence from an Empirical Study. *Research in Science Education*, v. 41, n. 2, p. 245-260, 2011.

PHELPS, G.; SCHILLING, S. Developing measures of content knowledge for teaching reading. *Elementary School Journal*, v. 105, n. 1, p. 31-48, 2004.

PORTER, A.; BROPHY, J. Synthesis in Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute of Research on Teaching. *Education Leadership*, v. 48, n. 8, p. 74-85, 1988.

ROLLNICK, M.; MAVHUNGA; E. Can the Principles of Topic-Specific PCK Be Applied Across Science Topics? Teaching PCK in a Pre-Service Programme. In: PAPADOURIS, N.; HADJIGEORGIOU, A.; CONSTANTINOU, C. P. (Eds.). *Insights from Research in Science Teaching and Learning*, Volume 2. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2016. p. 59-72.

ROLLNICK, M. et al. The Place of Subject Matter Knowledge in Pedagogical Content Knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1365-1387, 2008.

ROZENSZAJN, R.; YARDEN, A. Mathematics and biology teachers' tacit views of the knowledge required for teaching: varying relationships between CK and PCK. *International Journal of STEM Education*, v. 1, artículo 11, 2014a. Disponible en: <<http://www.stemeducationjournal.com/content/1/1/11>>. Recuperado en: 5 nov. 2015.

ROZENSZAJN, R.; YARDEN, A. Expansion of Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) During a Long-Term Professional Development Program. *Research in Science Education*, v. 44, n. 1, p. 189-213, 2014b.

SANDERS, L. R.; BORKO, H.; LOCKARD, J. D. Secondary science teachers' knowledge base when teaching science courses in and out of their area of certification. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 30, n. 7, p. 723-736, 1993.

SCHMELZING, S. et al. Development, evaluation, and validation of a paper-and-pencil test for measuring two components of biology teachers' pedagogical content knowledge concerning the "cardiovascular system". *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 11, n. 6, p. 1369-1390, 2013.

SEUNG, E.; BRYAN, L. A.; HAUGAN, M. P. Examining Physics Graduate Teaching Assistants' Pedagogical Content Knowledge for Teaching a New Physics Curriculum. *Journal of Science Teacher Education*, v. 23, n. 5, p. 451-479, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SMITH, D. C.; NEALE, D. C. The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching. In: BROPHY, J. (Ed.). *Advances in research on teaching*, Vol. 2. Greenwich, CT, USA: JAI, 1991. p. 187-243.

STAUB, F.; STERN, E. The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 2, p. 344-355, 2002.

TALANQUER, V. Recreating a Periodic Table: A Tool for Developing Pedagogical Content Knowledge. *The Chemical Educator*, v. 10, n. 2, p. 95-99, 2005.

TOBIN, K.; TIPPINS, D. J.; GALLARD, A. J. Research on instructional strategies for teaching science. In: GABEL, D. L. (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1994. p. 45-93.

U AK, M. Preservice Science and Technology Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Cell Topics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, v. 9, n. 4, p. 2033-2046, 2009.

VAN DRIEL, J. H.; VERLOOP, N.; DE VOS, W. Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 35, n. 6, p. 673-695, 1998.

WALLER, L. I. *Math Intervention Teachers' Pedagogical Content Knowledge And Student Achievement*. Tesis (Doctorado) – Eastern Kentucky University, Richmond, KY, USA, 2012. Disponible en: <<http://encompass.eku.edu/etd/57>>. Recuperado en: 3 jun. 2015.

WRAGG, E. et al. *Improving Literacy in the Primary School*. London: Routledge, 1998.

JOSÉ JAVIER VERDUGO-PERONA

Ingeniero Agrícola y Licenciado en Ciencias Ambientales; doctorando del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València, València, España
joverpe@alumni.uv.es

JOAN JOSEP SOLAZ-PORTOLÉS

Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València, València, España
joan.solaz@uv.es

VICENT SANJOSÉ-LÓPEZ

Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València, València, España
vicente.sanjose@uv.es

ARTIGOS

MONITORIZAÇÃO DO PROGRESSO DO ALUNO NA IDENTIFICAÇÃO DE RISCO NA LEITURA

PAULA MARISA FORTUNATO VAZ • ANA PAULA LOUÇÃO MARTINS • LUÍS DE MIRANDA CORREIA

RESUMO

Este estudo tem por finalidade analisar o uso da monitorização com base no currículo como sistema escolar de identificação de alunos em risco na leitura, no contexto de um modelo educativo baseado no grau de resposta à intervenção. Realizou-se uma investigação quantitativa em que participaram todos os alunos do 3º ano (82 alunos) de um agrupamento de escolas do norte de Portugal. O tratamento de dados foi feito com recurso à estatística descritiva e inferencial. Destacam-se, entre outras conclusões, a existência de dez alunos em risco na leitura durante todo o ano letivo e o facto de, no final do 3º ano de escolaridade, a média de resultados dos alunos que nunca estiveram em risco ser superior ao dobro da média de resultados dos alunos que estiveram em risco todo o ano.

LEITURA • PORTUGAL • PESQUISA QUANTITATIVA • DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

MONITORING STUDENT PROGRESS IN IDENTIFYING RISK IN READING

ABSTRACT

This study aims to analyze the use of curriculum-based monitoring as a school system to identify students at risk in reading, in the context of an educational model based on the degree of response to intervention. A quantitative investigation was conducted with all third grade students (82 students) from a group of schools in the north of Portugal. Data processing was done using descriptive and inferential statistics. Among the conclusions, the following stand out: the existence of ten students at risk in reading throughout the school year and the fact that, at the end of the third year of schooling, the mean results of students who were never at risk was more than double the mean results of students who were at risk for the entire year.

READING • PORTUGAL • QUANTITATIVE RESEARCH • LEARNING DISABILITIES

CONTRÔLE DU PROGRÈS DE L'ÉLÈVE À L'IDENTIFICATION DES RISQUES DANS LA LECTURE

RÉSUMÉ

Cet étude a pour but d'analyser l'usage du contrôle ayant pour base le curriculum comme système scolaire d'identification des élèves présentant des risques dans la lecture, dans le contexte d'un modèle éducatif fondé sur le degré de réponse à l'intervention. Une recherche quantitative a été menée à laquelle ont participé tous les élèves de CM1 (82 élèves) d'un groupement d'écoles du nord du Portugal. Le traitement des données a été fait à l'aide de la statistique descriptive et inférentielle. Entre autres conclusions, est soulignée l'existence de dix élèves en risque dans la lecture pendant toute l'année scolaire et le fait qu'à la fin de la troisième année de scolarité, la moyenne des résultats des élèves n'ayant jamais été en risque soit supérieur au double de la moyenne des résultats des élèves qui ont été en risque toute l'année.

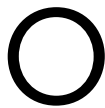
**LECTURE • PORTUGAL • RECHERCHE QUANTITATIVE •
DIFFICULTÉ DE L'APPRENTISSAGE**

MONITOREO DEL PROGRESO DEL ALUMNO EN LA IDENTIFICACIÓN DE RIESGO EN LA LECTURA

RESUMEN

Este estudio tiene la finalidad de analizar el uso del monitoreo del currículo como sistema escolar de identificación de alumnos en riesgo en la lectura, en el marco de un modelo educativo basado en el grado de respuesta a la intervención. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa en la que participaron todos los alumnos del 3er año (82 alumnos) de un agrupamiento de escuelas del norte de Portugal. El tratamiento de datos se efectuó por medio de la estadística descriptiva e de inferencias. Se destacan, entre otras conclusiones, la existencia de diez alumnos en riesgo en la lectura durante todo el año lectivo y el hecho de que, al final del 3er año de escolaridad, el promedio de resultados de los alumnos que nunca estuvieron en riesgo era superior al doble del promedio de resultados de los alumnos que estuvieron en riesgo todo el año.

**LECTURA • PORTUGAL • INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA •
INCAPACIDAD PARA EL APRENDIZAJE**



MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO - MRI -, DESCRITO POR FLETCHER E VAUGHN (2009), Johnson *et al.* (2006) e pelo National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD (2005), é um modelo educativo no qual é delineado e implementado, ao longo de diferentes níveis, para os alunos com dificuldades acadêmicas e de comportamento, um contínuo de programas e serviços (NJCLD, 2005). O objetivo principal do MRI é prevenir e solucionar as dificuldades acadêmicas e de comportamento, proporcionando um ensino de sala de aula eficaz e intervenções de apoio de crescente intensidade e validadas pela investigação (FLETCHER; VAUGHN, 2009). Esse é um modelo que visa identificar e apoiar precocemente alunos que não progridem de forma adequada, ou seja, não respondem favoravelmente à intervenção proporcionada e que, assim, podem estar em risco de apresentar dificuldades de aprendizagem específicas (FUCHS; FUCHS, 2007a).

¹ Tradução nossa, da expressão em inglês *multi-level prevention system*.

² Tradução nossa, da expressão em inglês *screening, school-wide screening ou universal screening*.

³ Tradução nossa, da expressão em inglês *progress monitoring*.

⁴ Tradução nossa, da expressão em inglês *data-based decision making*.

No MRI destacam-se quatro componentes, nomeadamente: prevenção multinível;¹ triagem universal;² monitorização do progresso;³ e análise de dados e tomada de decisão⁴ (Figura 1).

FIGURA 1
COMPONENTES ESSENCIAIS DO MRI



Fonte: Adaptada de National Center on Response to Intervention - NCRTI (2012).

PREVENÇÃO MULTINÍVEL

O MRI é um sistema de prevenção, ensino e implementação de intervenções de apoio, desenvolvido em diferentes níveis (FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2008; JOHNSON et al., 2006; NCRTI, 2012; NJCLD, 2005; VAUGHN; BOS, 2009) de intensidade ou prevenção (NATIONAL RESEARCH CENTER ON LEARNING DISABILITIES – NRCLD, 2007; NCRTI, 2012). Depois de identificados, os alunos têm a oportunidade de receber diferentes níveis de apoio/intervenção (geralmente três), sendo que apenas no caso de não responderem positivamente é que são encaminhados para os serviços de educação especial (TAYLOR; SMILEY; RICHARDS, 2009).

O nível 1 do modelo consiste na prevenção primária, o que significa proporcionar um ensino adequado de elevada qualidade, recorrendo ao uso de estratégias validadas pela investigação na classe regular, para todos os alunos, em cada ano de escolaridade, e pelo recurso a instrumentos de triagem com o objetivo de identificar alunos em risco (BROWN-CHIDSEY; STEEGE, 2010; MARTINS; CORREIA; HALLAHAN, 2008-2009; NCRTI, 2012; NJCLD, 2005; NRCLD, 2007; TAYLOR, 2008; VAUGHN; BOS, 2009). Contudo, alguns alunos não têm sucesso mesmo recebendo um ensino adequado de alta qualidade, necessitando de uma intervenção adicional que vá ao encontro das suas características académicas e/ou de comportamento (VAUGHN; DENTON, 2008). Esses

são alunos em risco (TAYLOR; SMILEY; RICHARDS, 2009), que transitam para o nível 2 de intervenção (VAUGHN; BOS, 2009).

No nível 2 desse modelo desenvolve-se prevenção secundária, ainda no contexto da classe regular. O professor de turma, ou um professor especializado, presta um apoio de moderada intensidade, individualmente ou em grupos pequenos, homogêneos, recorrendo a estratégias de intervenção baseadas na investigação (FUCHS; FUCHS, 2008; NCRTI, 2012; NJCLD, 2005; NRCLD, 2007; VAUGHN, 2003).

Já no nível 3 tem lugar uma intervenção individualizada (FUCHS; FUCHS, 2008; NCRTI, 2012; VAUGHN; BOS, 2009), intensa, sistemática (NJCLD, 2005) e especializada (NJCLD, 2005; NRCLD, 2007), realizada individualmente, em pares ou em grupos homogêneos (VAUGHN, 2003) de três alunos (VAUGHN; BOS, 2009). Esta intervenção é feita pelo professor do ensino regular (HAAGER; KLINGNER; VAUGHN, 2007; VAUGHN, 2003) ou por um professor especializado em intervir na área em que os alunos apresentam dificuldades (FLETCHER; VAUGHN, 2009; HAAGER; KLINGNER; VAUGHN, 2007; VAUGHN, 2003). Há, contudo, alunos no nível 3 que continuam a não responder à intervenção e, portanto, merecem um olhar ainda mais atento, no sentido de se identificarem, em concreto, suas dificuldades, que poderão traduzir-se na necessidade de apoio dos serviços de educação especial.

TRIAGEM UNIVERSAL

Uma outra componente do MRI é a triagem universal realizada no nível 1, que consiste na monitorização pontual de todos os alunos, no sentido de identificar ou sinalizar aqueles que estão em risco de apresentar resultados de aprendizagem baixos (FUCHS; FUCHS, 2008; NCRTI, 2012), de não adquirirem uma determinada capacidade importante e de, portanto, necessitarem de intervenção de nível 2 (JOHNSON et al., 2006). Tal processo tem como objetivo, também, providenciar uma intervenção o mais cedo possível, que promova resultados positivos e evite que o insucesso académico ou comportamental dos alunos se solidifique e os acompanhe em todo o seu percurso escolar e na vida adulta (FUCHS; FUCHS, 2008).

A triagem universal é feita em três momentos do ano letivo (início, meio e final) e incide sobre uma ou mais áreas, como a leitura, a escrita, a matemática, ou o comportamento (FUCHS; FUCHS, 2008; HUGHES; DEXTER, 2013; JOHNSON et al., 2006). Nesse processo são aplicadas, para todos os alunos, provas de realização breve, nomeadamente provas de monitorização com base no currículo – MBC – (NCRTI, 2012).

MONITORIZAÇÃO DO PROGRESSO

Transversal a cada um dos níveis do MRI destaca-se uma outra componente: a monitorização do progresso dos alunos (individualmente ou em grupo) com vista a avaliar o seu desempenho académico, no

sentido de verificar de que forma eles se beneficiam do ensino na sala de aula, calcular a taxa de crescimento e de resposta à intervenção realizada e avaliar a eficácia dessa mesma intervenção, permitindo, conseqüentemente, perceber se há necessidade de efetuar ajustamentos à mesma (JOHNSON et al., 2006; NCRTI, 2012). A monitorização do progresso, no nível 1, funde-se com a triagem universal, enquanto nos níveis 2 e 3 objetiva perceber se a intervenção está a ter sucesso, ou seja, a ajudar os alunos a melhorar sua realização e a ter um crescimento adequado (JOHNSON et al., 2006).

A monitorização do progresso pode ser feita com recurso a provas de MBC (FUCHS; FUCHS, 2007b) que foram desenvolvidas na Universidade de Minnesota, por Deno e colaboradores, nos anos 1970 (SHINN; SHINN, 2002; STECKER; FUCHS; FUCHS, 2005; STECKER; LEMBKE; FOEGEN, 2008). Segundo Stecker, Sáenz e Lemons (2007), a MBC é um tipo de recolha de informação baseada no currículo nacional que, de acordo com Fuchs e Fuchs (2007b), de forma viável e tecnicamente forte, permite monitorizar o progresso dos alunos em diferentes áreas como leitura, expressão escrita, ortografia e matemática (BUSCH; LEMBKE, 2005; FUCHS; FUCHS, 2007b). A MBC é feita por meio de provas de realização breve e fáceis de administrar, cujas administração e cotação são realizadas de modo standardizado (FUCHS; FUCHS, 2007b). Daqui resultam indicadores de proficiência global nas áreas académicas em análise (STECKER; LEMBKE; FOEGEN, 2008).

ANÁLISE DE DADOS E TOMADA DE DECISÃO

A análise de dados e a subsequente tomada de decisões que ocorrem nos três níveis da implementação do MRI são feitas com base na informação recolhida na triagem e na monitorização do progresso. São tomadas decisões acerca da necessidade de mudança de nível, de alteração das características da intervenção do nível e de encaminhamento para identificação de uma possível necessidade educativa especial (NCRTI, 2012).

A decisão referente à mudança de nível implica a definição de um critério que pode assumir diferentes especificidades. Na passagem do nível 1 para o nível 2, Deno *et al.* (2009) utilizam como critério o valor do percentil 20 dos resultados obtidos na triagem universal com a MBC, justificando que os 20% de alunos com resultados mais baixos, além de incluírem aqueles com maiores dificuldades, se traduzem num número de alunos (seis/sete por turma, aproximadamente) considerado razoável pelos professores para continuar a monitorizar individualmente.

Segundo Fuchs e Fuchs (2007a), a partir do nível 2 a mudança pode decorrer de quatro formas diferentes: estipulação de determinado valor de percentil (FUCHS; FUCHS, 2007a); consideração de um valor de referência para o final da intervenção ou do ano escolar (FUCHS; FUCHS,

2007a); utilização da taxa de crescimento dos alunos durante a intervenção (FUCHS; FUCHS, 2007a); e emprego simultâneo do resultado final e do progresso dos alunos, identificando como não respondentes aqueles que, nesse contexto, estiverem pelo menos um desvio padrão abaixo dos restantes dos colegas (FUCHS et al., 2005).

Quando os alunos não respondem à intervenção no nível 3, a tomada de decisão prende-se com a identificação de dificuldades concretas. O facto de não responderem à intervenção no nível 3 não é ainda suficiente para se identificar, por exemplo, uma dificuldade de aprendizagem específica (NRCLD, 2007); implica, antes, uma avaliação compreensiva feita por uma equipa multidisciplinar (NRCLD, 2007), após autorização dos pais (NJCLD, 2005). Esta avaliação permitirá conhecer, compreender e identificar as dificuldades dos alunos e determinar a possível elegibilidade para os serviços de educação especial (BROWN-CHIDSEY; STEEGE, 2010; NRCLD, 2007).

Importa destacar que a transição entre níveis não é um processo unidirecional apenas no sentido ascendente, do nível 1 ao nível 3. Pelo contrário, gera-se no contexto do MRI toda uma dinâmica multinível, a partir da utilização trianual da MBC no nível 1, em que os alunos se movimentam entre os diferentes níveis em função dos seus problemas na aprendizagem (por exemplo na leitura) e da consecução dos objetivos considerados como aqueles que devem ser atingidos, tendo por base um critério previamente definido e que suporta o processo de tomada de decisão.

O MRI, cujas quatro componentes se descreveram, tem sido operacionalizado, implementado e pesquisado no sentido de se constituir como um modelo educativo que, por um lado, permite identificar e apoiar precocemente alunos que não progridem de forma adequada e que, assim, podem estar em risco académico e/ou comportamental e, por outro, torna-se uma forma de identificar alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, ou seja, aqueles que não respondem a intervenção/ensino validados e standardizados, necessitando, portanto, de uma intervenção individualizada dos serviços de educação especial (FUCHS; FUCHS, 2007a).

Nesse contexto, esboçou-se na presente investigação, para um agrupamento de escolas, uma nova forma de atuação em face dos problemas na leitura, tendo como pano de fundo a resposta dos alunos à intervenção e assentada em dois pilares essenciais: a triagem como base da prevenção, que se pretende multinível; e a monitorização do progresso recorrendo a provas de MBC. Assim, o presente estudo teve por finalidade analisar o uso de uma prova de MBC-Maze na triagem universal em alunos do 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico – CEB – de um agrupamento de escolas no contexto do nível 1 de um MRI. Procurou-se conhecer: o nível de compreensão da leitura e a taxa

de crescimento dos alunos; o impacto da variável risco no nível de compreensão da leitura e na taxa de crescimento dos alunos; e a fiabilidade dos resultados e validade concorrente da prova MBC-Maze.

MÉTODO

POPULAÇÃO

Nessa investigação participaram 82 alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento do norte de Portugal, sendo 47 (57,3%) do género feminino e 35 (42,7%) do género masculino. Esses alunos tinham oito anos de idade, não apresentavam necessidades educativas especiais – NEE – identificadas, nem usufruíam do apoio dos serviços de educação especial. Os participantes encontravam-se distribuídos por seis turmas, constituindo a população dos referidos ano e ciclo de ensino.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na presente investigação utilizaram-se dois instrumentos de recolha de dados que avaliam a compreensão da leitura: uma prova MBC-Maze (BROWN-CHIDSEY; DAVIS; MAYA, 2003; BUSCH; LEMBKE, 2005; DENO et al., 1989; SHINN; SHINN, 2002); e o teste de idade de leitura – TIL –, um teste estandardizado (SUCENA; CASTRO, 2010).

A adequação técnica da prova de MBC-Maze tem sido amplamente estudada, mostrando tratar-se de um instrumento válido e fiável para avaliar a leitura – ver, por exemplo, os estudos de Deno *et al.* (2009), Espin *et al.* (2010), Mercer *et al.* (2012), Pierce, McMaster e Deno (2010) e Tichá, Espin e Wayman (2009). De facto, recorre-se à MBC-Maze para monitorizar o nível de compreensão da leitura (BROWN-CHIDSEY; DAVIS; MAYA, 2003; BUSCH; LEMBKE, 2005; SHINN; SHINN, 2002), mas da sua administração e subsequente cotação resultam, também, indicadores gerais da realização dos alunos nesta área (BUSCH; LEMBKE, 2005). A MBC-Maze é, portanto, um indicador global do desempenho dos alunos na leitura e não algo que mede somente a compreensão, o que tem sido mostrado pelas suas elevadas correlações, quer com medidas de fluência, quer com outras medidas de compreensão da leitura (BUSCH; LEMBKE, 2005).

A prova de MBC-Maze foi previamente construída para ser utilizada nessa investigação, a partir de um texto de um manual escolar de língua portuguesa, do 3º ano de escolaridade, que nunca tinha sido trabalhado pelos alunos. Uma vez escolhido o texto, procedeu-se à elaboração da prova, respeitando-se as regras enunciadas em Busch e Lembke (2005) e em Shinn e Shinn (2002). No texto, a primeira frase estava intacta e, a partir da segunda, cada sétima palavra foi substituída por três palavras apresentadas dentro de parênteses, sendo que uma delas – a palavra original – fazia sentido no texto e as outras duas não faziam

sentido (distratores) (FUCHS; FUCHS, 2008; SHINN; SHINN, 2002). No total a prova construída apresentava 33 situações, sendo este o resultado máximo que cada aluno podia atingir. A prova foi realizada na sala de aula de forma coletiva (BUSCH; LEMBKE, 2005; PATRÃO, 2010; SHINN; SHINN, 2002) durante três minutos (BUSCH; LEMBKE, 2005; GRANEY et al., 2010; RICHARDSON; HAWKEN; KIRCHER, 2012; SHIN; DENO; ESPIN, 2000; SHINN; SHINN, 2002). A cotação da prova foi efetuada segundo o procedimento mais comum, que é o de terminar a cotação após o aparecimento de três erros consecutivos e contar o número de respostas corretas até o aparecimento desses três erros (WAYMAN et al., 2009).

Já o TIL avalia a leitura e pode ser usado para realização de um primeiro diagnóstico de dificuldades de leitura/dislexia. Durante a sua execução, o aluno lia silenciosamente frases isoladas, que não estavam completas, e escolhia uma das cinco palavras que se encontram dentro de parênteses para completar cada frase, sublinhando a palavra escolhida (SUCENA; CASTRO, 2010). Da prova fazem parte quatro frases para os alunos treinarem (presentes numa primeira página) e 36 frases experimentais (escritas na segunda página e distribuídas por duas colunas, de forma equitativa) (SUCENA; CASTRO, 2010). O tempo destinado à realização do TIL foi de cinco minutos e a cotação consistiu na soma das frases completadas corretamente, na multiplicação por 100 do número obtido e na divisão do produto resultante, por 36 (número total de frases) (SUCENA; CASTRO, 2010).

PROCEDIMENTOS

Depois de obtidas as devidas autorizações por parte da direção do agrupamento, dos professores e de todos os encarregados de educação, bem como a concordância dos alunos, agendaram-se as recolhas de dados durante o ano letivo. Assim, tiveram lugar, com a prova de MBC-Maze, uma primeira recolha no outono (no início de dezembro), uma segunda recolha já no inverno (a meio de março) e uma terceira recolha na primavera (final de maio). Com o TIL fez-se apenas uma recolha, que ocorreu na primavera (início de junho). A fiabilidade da administração das provas foi garantida por meio da verificação da manutenção, em todos os momentos de coleta de dados, dos procedimentos específicos relativos às instruções dadas aos alunos, às atividades de treino e ao limite de tempo. Assim, para assegurar que todos os procedimentos fossem igualmente repetidos, em todos os momentos foram preenchidas duas grelhas de validação para a prova MBC-Maze e para o TIL (VAZ, 2015). Ambos os documentos, preenchidos pelo professor da turma no decorrer de cada recolha de dados, tem o intuito de garantir a realização de todos os procedimentos necessários. Importa acrescentar que para a contagem do tempo de realização das provas foi utilizado sempre o mesmo cronómetro.

Os procedimentos estatísticos utilizados foram de natureza descritiva: medidas de tendência central – média (M), moda (Mo) e mediana (Me) –; valores mínimo e máximo; e uma medida de dispersão, o desvio padrão (DP), obtidos nas três monitorizações com a prova de MBC-Maze. Adicionalmente, usou-se estatística inferencial, nomeadamente o teste t para amostras emparelhadas e independentes, o que permitiu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre diferentes monitorizações (MAROCO, 2007; PESTANA; GAGEIRO, 2008). Finalmente, para o conhecimento da fiabilidade dos resultados e da validade concorrente da prova MBC-Maze, recorreu-se ao coeficiente de correlação Pearson (r de Pearson) calculado entre os resultados da primeira monitorização (outono) e os de um reteste realizado cerca de duas semanas após a mesma (ALMEIDA; FREIRE, 2000), e entre os resultados obtidos na prova MBC-Maze e aqueles encontrados no TIL, na primavera. Como se utilizaram grupos com mais de 30 participantes, o pressuposto da normalidade está implicitamente validado (MAROCO, 2007; PESTANA; GAGEIRO, 2008). Considerou-se um intervalo de confiança de 95% para a diferença entre médias, sendo, portanto, de 5% a probabilidade de ($p \leq .05$) de obter um determinado resultado devido ao acaso.

RESULTADOS

Para responder aos objetivos do presente estudo, nessa secção apresentam-se os resultados da compreensão leitora e da taxa de crescimento semanal para os participantes, sublinha-se o impacto da variável risco e indicam-se a fiabilidade dos resultados e validade concorrente da prova MBC-Maze.

NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA E TAXA DE CRESCIMENTO SEMANAL PARA A POPULAÇÃO

A Tabela 1 mostra o aumento da média de respostas corretas ao longo das três monitorizações. Assim, na possibilidade de um resultado máximo de 33 respostas corretas, a média mais baixa corresponde à monitorização do outono e a mais elevada refere-se àquela ocorrida na primavera, demonstrando que houve aprendizagem. Sublinhe-se que o desvio padrão aumenta entre as duas primeiras recolhas de dados, mas diminui na última, o que mostra que as diferenças entre os alunos se acentuam ao longo da primeira parte do ano letivo, mas diminuem no seu final.

TABELA 1**RESULTADOS DESCRITIVOS DA POPULAÇÃO NA PROVA MBC-MAZE NAS TRÊS MONITORIZAÇÕES**

MONITORIZAÇÕES	N	M	DP	MO	ME	MÍNIMO	MÁXIMO
Outono	82	9.44	4.028	10*	9.00	7	22
Inverno	82	14.65	6.251	8*	14.00	0	31
Primavera	82	15.99	5.889	17*	16.00	1	32

* Existem múltiplas modas. É apresentado o valor mais baixo.

Fonte: Elaboração dos autores.

O teste *t* para amostras emparelhadas indica que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pela população nas monitorizações do outono e da primavera, com $t(81) = -15.8$, $p < 0.001$. Isso significa que as diferenças entre essas monitorizações não se devem meramente ao acaso, remetendo para a existência de aprendizagem entre os períodos considerados, o que era de se esperar. Contudo, sublinha-se o facto de a média aumentar mais entre o outono e o inverno do que entre o inverno e a primavera.

Calculou-se a média das taxas de crescimento da população nos períodos entre: o outono e o inverno; o inverno e a primavera; e o outono e a primavera. Essas taxas foram obtidas por meio do cálculo do quociente resultante da diferença entre os resultados obtidos na segunda e na primeira monitorização e o número de semanas entre as duas monitorizações (BROWN; SKOW, 2009). Como se observa na Tabela 2, a taxa de crescimento semanal mais elevada ocorre entre a monitorização do outono e a do inverno.

TABELA 2**TAXAS MÉDIAS DE CRESCIMENTO ENTRE AS DIFERENTES MONITORIZAÇÕES**

MONITORIZAÇÕES	TAXA MÉDIA DE CRESCIMENTO	DP
Outono-inverno	.40	.33
Inverno-primavera	.13	.37
Outono-primavera	.27	.16

Fonte: Elaboração dos autores.

Assim, considerando o ano letivo, é entre o outono e o inverno que os alunos que constituem a população mais crescem na aprendizagem dessa competência acadêmica. Sublinhe-se que, no final do 3º ano de escolaridade, a média de resultados das raparigas é superior à dos rapazes ($M=16.23$ e $M=15.66$, respetivamente), bem como a taxa de crescimento semanal durante o ano letivo (.28 e .26, respetivamente), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas. Isso quer dizer, então, que as diferenças encontradas não se traduzem em mais aprendizagem de um ou de outro género, sendo provavelmente diferenças ocasionais.

IMPACTO DA VARIÁVEL RISCO NO NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA E NA TAXA DE CRESCIMENTO SEMANAL

A identificação dos alunos em risco na população, em cada umas das três monitorizações, teve por base o percentil 20 da mesma, tal como preconizado por Busch e Lembke (2005). Assim, verificou-se que há dez alunos que se mantêm em risco nas três monitorizações, ou seja, durante todo o ano letivo. Esses dez alunos correspondem a 12,2% da população e a 58,8% dos 17 alunos identificados em risco no outono quando se leva em conta o percentil 20 da população. Considerando-se os dez alunos em risco ao longo de todo o ano letivo, verifica-se ainda que dois deles estão sempre no percentil 15 e quatro estão sempre no percentil 10.

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram a realização e a evolução na leitura dos alunos que estão em risco nas sucessivas monitorizações do ano letivo e daqueles que nunca foram identificados em risco em nenhuma das monitorizações.

TABELA 3
DESCRIÇÃO ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS NA PROVA MBC-MAZE DOS ALUNOS EM RISCO NO ANO LETIVO E DOS ALUNOS QUE NUNCA ESTIVERAM EM RISCO

MONITORIZAÇÕES	N	M	DP	MO	ME	MÍNIMO	MÁXIMO
Outono							
Em risco	10	4.10	2.025	5*	5.00	1	6
Sem risco	53	11.25	3.322	11	11.00	7	22
Inverno							
Em risco	10	5.70	3.057	8	6.50	0	9
Sem risco	53	17.68	5.121	16	16.00	11	31
Primavera							
Em risco	10	8.30	1.703	7	8.00	6	11
Sem risco	53	18.91	4.732	18	18.00	12	32

Fonte: Elaboração dos autores.

Nas monitorizações do outono e da primavera, os alunos que nunca estiveram em risco apresentam médias acima do dobro daquelas observadas para os alunos que estiveram sempre em risco. Na monitorização do inverno os alunos que nunca estiveram em risco têm uma média superior ao triplo daquela obtida pelos alunos que estiveram sempre em risco. Comparando, em cada monitorização, a média dos alunos que estão em risco nas três monitorizações do ano letivo com a média dos alunos que nunca estiveram em risco, verifica-se que a diferença aumenta entre a monitorização do outono e a do inverno (7.15 e 11.98, respetivamente). Essa diferença é um pouco inferior na monitorização da primavera, relativamente à segunda monitorização (10.61), embora seja ainda superior à diferença encontrada na monitorização do outono. Isso significa, então, que os alunos sem risco e aqueles que se encontram em risco durante todo o ano letivo se distanciam ao longo desse período, sendo no inverno e na primavera que se encontram mais

distantes, embora na primavera um pouco menos do que no inverno. Tais resultados remetem, assim, para o facto de estes alunos, não sendo detetados logo no início do ano, verem acentuar-se suas dificuldades e a distância que os separa dos alunos que nunca apresentam risco, ou seja, dos bons leitores, o que evidencia uma necessidade de atuação por parte do sistema de ensino para contrariar essa situação.

Para os mesmos alunos calcularam-se as taxas de crescimento nos diferentes períodos: outono-inverno; inverno-primavera; e outono-primavera (Tabela 4).

TABELA 4
TAXAS MÉDIAS DE CRESCIMENTO DOS ALUNOS EM RISCO E DAQUELES QUE NUNCA ESTIVERAM EM RISCO NAS TRÊS MONITORIZAÇÕES DO ANO LETIVO

MONITORIZAÇÕES	TAXAS MÉDIAS DE CRESCIMENTO
Outono-inverno	
Em risco	.12
Sem risco	.49
Inverno-primavera	
Em risco	.26
Sem risco	.13
Outono-primavera	
Em risco	.18
Sem risco	.32

Fonte: Elaboração dos autores.

Os resultados mostram que, no período outono-inverno, os alunos sem risco apresentam maior taxa de crescimento, situação que se inverte no período inverno-primavera, em que a taxa de crescimento é maior para os alunos em risco. Considerando-se as diferentes monitorizações do ano letivo, os alunos em risco alcançaram maior taxa entre as monitorizações do inverno e da primavera do que entre aquelas realizadas no outono e no inverno, acontecendo o contrário com os alunos que nunca estiveram em risco. Tendo por base o ano letivo na sua globalidade, ou seja, o crescimento entre o outono e a primavera, são os alunos que nunca estiveram em risco que mais evoluem.

Interessa ainda sublinhar que, considerando o período outono-inverno, os alunos sem risco apresentam taxa de crescimento quatro vezes superior à dos alunos em risco. Essa situação altera-se no período inverno-primavera, em que a taxa dos alunos em risco nas três monitorizações é o dobro daquela dos alunos sem risco. Assim, talvez tenha existido por parte do professor uma maior atenção entre o inverno e a primavera aos alunos que entre o outono e o inverno evidenciaram problemas na leitura. Os alunos que nunca estiveram em risco, sendo bons leitores e estando no 3º ano de escolaridade, evidenciam cada vez menos crescimento porque efetivamente eles já sabem ler, apenas aperfeiçoam a partir daí a sua leitura.

FIABILIDADE DOS RESULTADOS E VALIDADE CONCORRENTE DA PROVA MBC-MAZE

O r de Pearson calculado com os resultados da primeira monitorização (outono) e de um reteste realizado cerca de duas semanas após a mesma apresenta o valor de .780, significativo a 1% e indicativo de uma associação linear alta (WAYMAN et al., 2007). Estudou-se ainda a validade concorrente dos resultados por meio do cálculo do r de Pearson entre os resultados obtidos na prova Maze na monitorização da primavera e aqueles do teste de idade de leitura (SUCENA; CASTRO, 2010), obtendo-se o valor de .780 também significativo a 1%.

CONCLUSÕES

O estudo que aqui se apresenta foi dedicado à investigação sobre o risco na leitura, durante o qual muitas dúvidas surgiram, outras tantas foram sendo esclarecidas e inúmeras ficaram sem resposta. No contexto da investigação lançou-se um novo olhar sobre esses alunos que, nos primeiros anos da sua escolaridade, se confrontam com problemas na leitura e veem para sempre fechadas as portas de um mundo novo, o mundo do conhecimento que é permitido pelo prazer de ler um livro. E a partir desse novo olhar, esboça-se uma nova forma de atuação assente na prevenção e na deteção precoce dos seus problemas na leitura. Assim, o estudo quantitativo que tem sido apresentado nesse artigo conduziu a algumas conclusões esboçadas a seguir.

Os resultados mostram que a aprendizagem da compreensão leitora ao longo do ano letivo é feita com uma taxa de crescimento semanal de .27. No final do 3º ano de escolaridade, a média de resultados da população é de 15.99 ($DP=5.889$) e a taxa de crescimento semanal durante o ano letivo é de .27 ($DP=.16$). Ao longo das diferentes monitorizações, os alunos aumentam o valor de média dos seus resultados, situação também encontrada por Deno *et al.* (2009) e por Pierce, McMaster e Deno (2010), o que, além de desejável, é de se esperar uma vez que mostra a existência de progressão dos alunos ao longo do ano letivo. As diferenças encontradas entre as médias obtidas na monitorização do outono e na da primavera são estatisticamente significativas tal como se verifica em Pierce, McMaster e Deno (2010), significando que a progressão dos alunos traduz efetivamente aprendizagem entre o início e o final do ano letivo.

Os alunos que constituem a população apresentam maior progresso entre o outono e o inverno do que entre o inverno e a primavera. Tal observação vai ao encontro do que constataram Ardoin e Christ (2008), Christ *et al.* (2010) e também Nese *et al.* (2012), que, aliás, verificaram esta situação de forma mais evidente em alunos do 3º ano de escolaridade.

De acordo com Christ *et al.* (2010), esse efeito sazonal pode ficar a dever-se a alterações nas condições de ensino e na motivação dos alunos à medida que se caminha para o final do ano letivo. Também nesse sentido é apontado por Good, Cooper e Blakey (1980) o facto de o professor influenciar mais os alunos no início do ano (outono) do que no inverno e na primavera, por exemplo, por meio do elogio ao seu comportamento. Assim, parece legítimo pensar que essa situação pode conduzir a níveis de motivação inferiores na primavera e, conseqüentemente, a um menor avanço dos alunos. O efeito sazonal pode ainda estar relacionado com o facto de os professores investirem mais na organização e gestão da aula no início do ano letivo (CAMERON; CONNOR; MORRISON, 2005). Assim, será importante que o professor mantenha ao longo de todo o ano letivo a postura que o caracteriza no início, continuando a praticar o elogio e a investir na organização e gestão da sala de aula. Pode acontecer também que os alunos no início do 3º ano estejam ainda a ganhar e a solidificar competências de leitura e que, nesse contexto, o seu progresso seja mais evidente. À medida que tais competências vão sendo adquiridas, o aluno passa a ler e sua evolução torna-se menos visível.

Nessa investigação, observou-se que dez alunos estavam em risco na leitura durante todo o ano letivo. Na primeira monitorização, feita no outono, 17 alunos foram considerados em risco, dos quais dez (58,8%) mantiveram-se em risco durante todo o ano letivo. Significa então que, para mais de metade dos alunos que foram identificados em risco no outono, o sistema de ensino não atuou no sentido de prevenir a manutenção ou o agravamento das dificuldades que estes alunos apresentam.

No final do 3º ano de escolaridade, a média de resultados dos alunos que nunca estiveram em risco é o dobro daquela referente aos alunos que estiveram em risco todo o ano letivo ($M=18.91$ e $M=8.30$, respetivamente). Tal diferença regista-se também na monitorização do outono, sendo ainda maior naquela realizada no inverno, com os alunos que nunca estiveram em risco a apresentarem uma média que é mais do que o triplo da média dos alunos em risco no ano letivo.

Situação idêntica encontraram Deno *et al.* (2009), ao observarem no outono um resultado mais do que três vezes superior para os alunos sem risco em relação àqueles em risco e, no inverno e na primavera, resultados para os alunos sem risco superiores ao dobro dos resultados dos alunos em risco.

Importa ainda destacar que os alunos que se mantiveram em risco durante todo o ano letivo ficaram menos distantes dos colegas que nunca estiveram em risco na monitorização do outono e mais distantes nas monitorizações do inverno e da primavera. Aliás, esses alunos distanciaram-se sobretudo entre o outono e o inverno, período em que os alunos que nunca estiveram em risco obtiveram taxa de crescimento aproximadamente quatro vezes maior do que os alunos em risco nas

três monitorizações do ano letivo, o que significa que, se o sistema não atuar precocemente num momento inicial do ano letivo, os alunos em risco ficam cada vez mais distantes dos colegas sem risco, com as respectivas repercussões que esta situação tem ao nível do seu sucesso escolar. Acentua-se assim a necessidade de uma atuação precoce e preventiva com vista a evitar ao máximo o agravamento dos problemas na leitura dos alunos que os apresentam.

A taxa de crescimento semanal dos alunos que nunca estiveram em risco é aproximadamente o dobro daquela obtida pelos alunos que estiveram em risco durante todo o ano letivo (.32 e .18, respetivamente). Essa diferença corrobora os resultados de Deno *et al.* (2009), que verificaram que os alunos em risco apresentaram menores taxas de crescimento durante o ano letivo.

Os alunos em risco durante o ano letivo alcançaram mais progresso entre o inverno e a primavera, com taxa de crescimento maior do que a dos alunos que nunca estiveram em risco. Já estes últimos tiveram mais progresso entre o outono e o inverno. Tal situação pode ficar a dever-se ao facto de as dificuldades dos alunos que estão em risco em todas as monitorizações do ano letivo se tornarem evidentes entre o outono e o inverno, podendo haver em seguida um olhar mais atento e um maior investimento no dia-a-dia por parte do professor. Este, ao aperceber-se dos problemas dos alunos na leitura, na parte inicial do ano letivo, talvez esteja a apoiar/investir um pouco mais nesses alunos entre o inverno e o final do ano letivo, ainda que não se trate de um apoio organizado sob a forma de intervenção formal. E os próprios alunos estarão possivelmente a ter consciência dos seus problemas, o que os leva provavelmente a esforçarem-se para os ultrapassar. Já os alunos que nunca se encontram em risco evoluem na leitura sobretudo até o inverno, passando essa evolução a ser menor a partir desse período porque, efetivamente, sendo alunos que nunca estiveram em risco, leem bem e, a partir desse momento, seu progresso é menor, o que vai ao encontro do referido por Christ *et al.* (2010), Deno *et al.* (2001) e Nese *et al.* (2012).

Tais resultados apontam para uma necessidade urgente de atuação por parte do professor e do atual sistema de ensino perante os problemas na leitura dos alunos em risco, no sentido de inverter um percurso indubitável em direção ao insucesso. Adicionalmente, assumem grande importância para o agrupamento em questão, que poderá dispor dos resultados obtidos para servirem de referência nas tomadas de decisão dos professores do 3º ano de escolaridade. Assim, tendo por base as conclusões desse estudo, bem como o modelo teórico que o fundamenta, propõe-se para este agrupamento o uso dos valores do percentil 20 e do nível e da taxa de compreensão leitora dos participantes (que constituíam a população) como referência para a realização de intervenções de prevenção primária e secundária para os alunos identificados

como estando em risco e a sua monitorização semanal. Um cuidado especial deve ser tido para os alunos no ou abaixo do percentil 10.

A presente investigação pretendeu responder a uma lacuna que existe no sistema educativo português no campo dos problemas na leitura e mais especificamente das dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, ao apresentar uma nova forma de atuação que se constitui como um modelo preventivo, em que a MBC, as provas Maze e o estudo do risco assumem um lugar de destaque por permitirem identificar precocemente alunos em risco e assim desencadear um processo interventivo logo que os seus problemas na leitura começam a manifestar-se.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios, 2000.

ARDOIN, S. P.; CHRIST, T. J. Evaluating curriculum-based measurement slope estimates using data from triannual universal screenings. *School Psychology Review*, v. 37, n. 1, p. 109-125, 2008.

BROWN-CHIDSEY, R.; DAVIS, L.; MAYA, C. Sources of variance in curriculum-based measures of silent reading. *Psychology in the Schools*, v. 40, n. 4, p. 363-377, 2003.

BROWN-CHIDSEY, R.; STEEGE, M. W. *Response to intervention: principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford Press, 2010.

BROWN, J.; SKOW, K. *RTI: data-based decision making*. The Iris Center, 2009.

BUSCH, T. W.; LEMBKE, E. S. *Teaching tutorial 5: progress monitoring in reading using the CBM maze procedure*. Charlottesville, VA: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children, 2005.

CAMERON, C. E.; CONNOR, C. M.; MORRISON, F. J. Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, v. 43, n. 1, p. 61-85, 2005.

CHRIST, T. J. et al. Curriculum-based measurement of oral reading: an evaluation of growth rates and seasonal effects among students served in general and special education. *School Psychology Review*, v. 39, n. 3, p. 447-462, 2010.

DENO, S. L. et al. *Basic academic skill samples: instructions for administration and skill samples*. Minnesota: U.S. Department of Education Grant, 1989.

DENO, S. L. et al. Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, v. 30, n. 4, p. 507-524, 2001.

DENO, S. L. et al. Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools*, v. 46, n. 1, p. 44-55, 2009.

ESPIN, C.; WALLACE, T.; LEMBKE, E.; CAMPBELL, H.; LONG, J. D. Creating a progress-monitoring system in reading for middle-school students: Tracking progress toward meeting high-stakes standards. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 25, n. 2, p. 60-75, 2010.

FLETCHER, J. M.; VAUGHN, S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, v. 3, n. 1, p. 30-37, Apr. 2009.

FUCHS, L. S. et al. The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, n. 3, p. 493-513, 2005.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, v. 39, n. 5, p. 14-20, 2007a.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. *Using CBM for progress monitoring in reading*. Washington, DC: United States Office of Special Education Program/Student Progress Monitoring, 2007b.

- FUCHS, L. S.; FUCHS, D. The role of assessment within the RTI framework. In: FUCHS, D. et al. (Ed.). *Response to intervention: a framework for reading educators*. Newark: International Reading Association, 2008. p. 27-49.
- GOOD, T. L.; COOPER, H. M.; BLAKEY, S. L. Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, v. 72, n. 3, p. 378-385, 1980.
- GRANEY, S. B. et al. Universal screening of reading in late elementary school: R-CBM versus CBM maze. *Remedial and Special Education*, v. 31, n. 5, p. 368-377, 2010.
- HAAGER, D.; KLINGNER, J.; VAUGHN, S. *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2007.
- HUGHES, C.; DEXTER, D. D. Universal screening within a response-to-intervention model. New York: RTI Action Network, 2013. Disponível em: <<http://www.rtinetwork.org/learn/research/universal-screening-within-a-rti-model>>. Acesso em: 18 out. 2013.
- JOHNSON, E. et al. *Responsiveness to intervention (RTI): how to do it*. Lawrence: National Research Center on Learning Disabilities, 2006.
- MAROCO, J. *Análise estatística com utilização do SPSS 3*. Lisboa: Sílabo, 2007.
- MARTINS, A. P. L.; CORREIA, L. M.; HALLAHAN, D. Compreender o fenômeno das dificuldades de aprendizagem a partir de sete estudos de caso: conclusões de um estudo naturalista. *Inclusão*, n. 8, p. 19-48, 2008-2009.
- MERCER, S. H. et al. Generalizability theory analysis of CBM maze reliability in third-through fifth-grade students. *Assessment for Effective Intervention*, v. 37, n. 3, p. 183-190, 2012.
- NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION. *Multi-level Prevention System*. New York: NCRI, 2012. Disponível em: <http://www.rti4success.org/categorycontents/multi-level_prevention_system>. Acesso em: 1 jan. 2012.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Arlington, VA: NJCLD, 2005.
- NATIONAL RESEARCH CENTER ON LEARNING DISABILITIES. *What is responsiveness to intervention?* Lawrence: NRCLD, 2007.
- NESE, J. F. T. et al. Within-year oral reading fluency with CBM: a comparison of models. *Reading and Writing*, v. 25, n. 4, p. 887-915, 2012.
- PATRÃO, M. S. G. *Monitorização com base no currículo: um estudo quantitativo sobre a utilização de provas maze no contexto do nível I do modelo de atendimento à diversidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo, 2008.
- PIERCE, R.; McMASTER, K.; DENO, S. L. The effects of using different procedures to score maze measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 25, n. 3, p. 151-160, 2010.
- RICHARDSON, R. D.; HAWKEN, L. S.; KIRCHER, J. Bias using maze to predict high-stakes test performance among hispanic and spanish-speaking students. *Assessment for Effective Intervention*, v. 37, n. 3, p. 159-170, 2012.
- SHIN, J.; DENO, S. L.; ESPIN, C. Technical adequacy of the maze task for curriculum-based measurement of reading growth. *Journal of Special Education*, v. 34, n. 3, p. 164-172, Fall 2000.
- SHINN, M. R.; SHINN, M. M. *AIMSweb training workbook: administration and scoring of reading maze for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation, 2002.
- STECKER, P. M.; FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Using curriculum-based measurement to improve student achievement: review of research. *Psychology in the Schools*, v. 42, n. 8, p. 795-819, 2005.
- STECKER, P. M.; LEMBKE, E. S.; FOEGEN, A. Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Preventing School Failure*, v. 52, n. 2, p. 45-58, Winter 2008.

STECKER, P. M.; SÁENZ, L.; LEMONS, C. *Introduction to using CBM for progress monitoring in reading*. Summer Institute on Student Progress Monitoring, 2007.

SUCENA, A.; CASTRO, S. L. *Aprender a ler e avaliar a leitura*. O TIL: teste de idade de leitura. Coimbra: Almedina, 2010.

TAYLOR, B. M. Tier 1: Effective classroom reading instruction in the elementary grades. In: FUCHS, D. et al. (Ed.). *Response to intervention: a framework for reading educators*. Newark: International Reading Association, 2008. p. 5-25.

TAYLOR, R. L.; SMILEY, L.; RICHARDS, S. B. *Estudiantes excepcionales: formación de maestros para el siglo XXI*. New York: McGraw-Hill, 2009.

TICHÁ, R.; ESPIN, C.; WAYMAN, M. M. Reading progress monitoring for secondary-school students: reliability, validity, and sensitivity to growth of reading-aloud and maze-selection measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 24, n. 3, p. 132-142, 2009.

VAUGHN, S. How many tiers are needed for response to intervention to achieve acceptable prevention outcomes? In: NATIONAL RESEARCH CENTER ON LEARNING DISABILITIES RESPONSIVENESS-TO-INTERVENTION SYMPOSIUM, 2003. Kansas City: NRC, 2003.

VAUGHN, S.; BOS, C. *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. 7. ed. New Jersey: Pearson, 2009.

VAUGHN, S.; DENTON, C. A. Tier 2: the role of intervention. In: FUCHS, D. et al. (Ed.). *Response to intervention: a framework for reading educators*. Newark: International Reading Association, 2008. p. 51-70.

VAZ, P. M. F. *Triagem universal de alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: um estudo quantitativo no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2015.

WAYMAN, M. M. et al. Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *Journal of Special Education*, v. 41, n. 2, p. 85-120, Summer 2007.

WAYMAN, M. M. et al. *Comparison of different scoring procedures for the CBM maze selection measure*. Minnesota: University of Minnesota, Research Institute on Progress Monitoring, 2009.

PAULA MARISA FORTUNATO VAZ

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança,
Portugal
paulavaz@ipb.pt

ANA PAULA LOUÇÃO MARTINS

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do
Minho, Minho, Portugal
apmartins@ie.uminho.pt

LUÍS DE MIRANDA CORREIA

Professor Catedrático Aposentado do Instituto de Educação da Universidade do
Minho, Minho, Portugal
lmiranda@ie.uminho.pt

ARTIGOS

LOS MÉTODOS MIXTOS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: HACIA UN USO REFLEXIVO

JAVIER NÚÑEZ MOSCOSO

RESUMEN

Este artículo pretende contribuir al uso reflexivo de los métodos mixtos, es decir, aquellos métodos que combinan en una misma investigación las miradas cuantitativas y cualitativas en vistas de la realización de la fase empírica del estudio. Luego de describir sus características generales y sus principales críticas, se presentan los elementos mínimos que consideramos deberían ser explicitados cuando se emplean los métodos mixtos, con la finalidad de asegurar una vigilancia investigativa y una coherencia epistemológica. Posteriormente, se presenta una ilustración de la operacionalización y aplicación de los métodos mixtos en el caso de una investigación en educación que aborda las dificultades profesionales emergentes en el trabajo cotidiano de los profesores de especialidades agropecuarias.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN • INVESTIGACIÓN CUALITATIVA • INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA • INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

MIXED METHODS IN EDUCATION RESEARCH: TOWARDS A REFLEXIVE USE

ABSTRACT

This article aims to investigate the reflexive use of mixed methods, i.e., those that combine quantitative and qualitative approaches in the same research in order to conduct the empirical stage of the study. After describing the general characteristics and main criticisms, we present the least number of elements that we believe should be made explicit in the use of mixed methods to ensure rigor in research and epistemological coherence. Later, we present an illustration of the operationalization and application of mixed methodologies in educational research that addresses professional difficulties that arise in the daily work of specialized agriculture teachers.

RESEARCH METHODOLOGY • QUANTITATIVE RESEARCH • QUALITATIVE RESEARCH • EDUCATIONAL RESEARCH

LES MÉTHODES MIXTES EN RECHERCHE EN ÉDUCATION: VERS UNE UTILISATION RÉFLEXIVE

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de contribuer à l'utilisation réflexive des méthodes mixtes, qui associent, dans une même recherche, des approches quantitatives et qualitatives dans la phase empirique de l'étude. Après la description des caractéristiques générales et des principales critiques de ces méthodes, nous présenterons les éléments minimums qui devraient, selon nous, être explicités dans l'utilisation des méthodes mixtes, afin d'assurer la rigueur scientifique de la recherche et la cohérence épistémologique. Ce travail présentera ensuite une illustration de l'opérationnalisation et de l'application des méthodes mixtes, le cas d'une recherche en éducation abordant les difficultés professionnelles qui surgissent dans le travail quotidien des professeurs de l'enseignement agricole.

**MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE • RECHERCHE QUANTITATIVE •
RECHERCHE QUALITATIVE • RECHERCHE EN ÉDUCATION**

OS MÉTODOS MISTOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: RUMO A UM USO REFLEXIVO

RESUMO

Este artigo pretende contribuir com o uso reflexivo de métodos mistos, ou seja, aqueles que combinam na mesma pesquisa olhares quantitativos e qualitativos, visando à realização da fase empírica do estudo. Após a descrição das suas características gerais e principais críticas, são apresentados os elementos mínimos que consideramos que deveriam ser explicitados no uso dos métodos mistos, com a finalidade de garantir rigor na pesquisa e coerência epistemológica. Posteriormente, apresenta-se uma ilustração da operacionalização e aplicação das metodologias mistas no caso de uma pesquisa em educação que aborda as dificuldades profissionais que surgem no trabalho cotidiano dos professores de especialidades agropecuárias.

**METODOLOGIA DA PESQUISA • PESQUISA QUALITATIVA •
PESQUISA QUANTITATIVA • PESQUISA EDUCACIONAL**

CUANDO SE REFLEXIONA EN TORNO A LA METODOLOGÍA INVESTIGATIVA EN CIENCIAS humanas y sociales, se establecen relaciones inmediatas con los métodos cualitativos (basados en la subjetividad de los individuos y en la individualidad de las situaciones) y/o con los métodos cuantitativos (que explotan, en regla general, grandes masas de datos buscando invariantes y relaciones de correspondencia estadística entre diversas variables).

Más allá de la riqueza y de la especificidad de ambos ángulos metodológicos, éstos pueden ser concebidos de modo opuesto e irreconciliable o bien complementario (VAN DER MAREN, 1996). Esta última postura dio nacimiento a una tercera vía metodológica, denominada “métodos mixtos”, que ha sido desarrollada desde hace ya varias décadas (BREWER; HUNTER, 1989; GREENE; CARACELLI; GRAHAM, 1989). El postulado central de los métodos mixtos radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno (MOSS, 1996).

Podemos constatar dos fenómenos en torno a la historia y proliferación de estos métodos en ciencias humanas y sociales. El primero de ellos dice relación con las reticencias que generó en su comienzo, donde las principales críticas se centraron en la incompatibilidad ontológica y los niveles diferentes de medición del objeto de investigación entre los dos tipos de metodología (HOWE, 1988). Para los detractores, este método híbrido no sería viable, ya que se confrontan dos paradigmas de naturaleza diversa: el positivismo del método cuantitativo y la

interpretación o mirada hermenéutica del método cualitativo (NIGLAS, 2004). El segundo fenómeno dice relación con el uso ligero que se hace recurrentemente de los métodos mixtos, donde en una enorme mayoría de los casos no se explicitan elementos esenciales. Bryman (2006) afirma que, tras analizar 232 artículos científicos que reivindican este tipo de método, solo 10 entregaban detalles metodológicos claros con respecto al uso de los elementos cuantitativos y cualitativos.

El uso frecuente que se hace del método mixto en la investigación en educación y el escaso desarrollo de la reflexión metodológica en torno a él en lengua castellana,¹ nos parecen razones poderosas para reivindicar la explotación de estos métodos de modo crítico, otorgando mayor científicidad y coherencia epistemológica a su integración en las ciencias de la educación.

Para ello, este trabajo se estructura en dos grandes partes. En la primera, se abordan tres aspectos: las características generales del método mixto, las principales críticas que se le hacen y la explicitación de las diversas modalidades de articulación de las entradas cualitativas y cuantitativas. En la segunda parte, ilustramos el empleo de los métodos mixtos, a través de una investigación finalizada en 2013 sobre las dificultades profesionales de los profesores de educación técnico profesional agropecuaria en Chile.

MÉTODOS MIXTOS: CARACTERÍSTICAS, CRÍTICAS Y PROTOCOLO

ORÍGENES Y MODALIDADES DE LOS MÉTODOS MIXTOS

Bajo los apelativos de “multi-métodos” (*multi-methods*), “multi-estrategia” (*multi-strategy*), o “metodología mixta” (*mixed-methodology*), los métodos mixtos se basan en el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos (BRYMAN, 2006), en términos de lenguajes, técnicas, y conceptos. Sus inicios pueden situarse en la Grecia clásica de la mano de Platón y los sofistas (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007), aunque los primeros usos en las ciencias humanas y sociales llegan fundamentalmente a través de la antropología, la sociología y las ciencias del comportamiento durante el siglo XX, principalmente en el mundo anglosajón.

No obstante, las primeras formalizaciones de los métodos mixtos emergen con posterioridad a los años 50 bajo la influencia de la idea de “triangulación” pensada como una operación múltiple (CAMPBELL; FISKE, 1959). Este concepto se transformará en un pilar fundamental de la discusión científico-metodológica durante las siguientes décadas.

Muy difundidos en la actualidad y, para algunos, prácticamente un paradigma metodológico emergente (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007), la formalización de los métodos mixtos se encuentra en

¹ El método mixto es, paradójicamente, muy empleado pero poco sistematizado como objeto de reflexión metodológica. Aún así, se pueden mencionar algunos escasos trabajos muy recientes como los de Ponce (2011), Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga (2013), Hamui-Sutton (2013) y Pereira Pérez (2011). Como lo afirmamos más adelante, la investigación anglosajona lleva ampliamente la delantera.

pleno desarrollo y estabilización; por una parte, debido al uso diverso que hacen los investigadores, muchas veces sin explicitar los detalles de modo argumentado; por otra parte, debido a los numerosos debates que este método ha suscitado.² Congresos internacionales (*Mixed Methods International conference*), una asociación internacional de investigadores (*Mixed Methods International Research Association*– MMIRA), manuales (CRESWELL; PLANO CLARK, 2011; TASHAKKORI; TEDDLIE, 2003) y una revista científica completamente dedicada a ello (*Journal of Mixed Methods Research*, JMMR, Sage), dan testimonio del esfuerzo por construir y reforzar los métodos mixtos.

Luego de numerosos intentos de definición de los métodos mixtos (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007), actualmente se plantea una visión pragmática que abandona modelos especulativos que intentaban definirlos *a priori*, para basarse más bien en las características fundamentales o en los patrones que revelan las investigaciones que los emplean. Según Creswell y Plano Clark (2011), se pueden retener los siguientes aspectos:

- recojo y análisis convincente y riguroso de los datos, a la vez cualitativos y cuantitativos (basados en preguntas de investigación);
- mezcla (o integración o relación) de estos dos tipos de dato según dos posibilidades: “simultánea” para combinarlos (o fusionarlos), o “secuencial” para privilegiar una construcción por sobre la otra (o bien para insertar una en la otra);
- dar prioridad a una de las dos formas o bien encontrar un equilibrio en ambas (en términos de la dominante que se quiere otorgar a la investigación);
- emplear los procedimientos en un estudio o en diferentes fases de un programa de investigación;
- incorporar los procedimientos teniendo en cuenta la complejidad del mundo y los marcos teóricos empleados;
- combinar estos procedimientos dentro de las concepciones específicas de la investigación, en vínculo directo con el plan que conduce el estudio.

Junto a estos elementos descriptivos de carácter general, se ha intentado formalizar una tipología de las modalidades de articulación de los métodos mixtos, a partir del uso que se hace de ellos y de la función específica de los métodos cualitativos y cuantitativos (BRYMAN, 2006; GREENE; CARACELLI; GRAHAM, 1989).

2

Se pueden distinguir numerosos períodos históricos en torno al desarrollo del método mixto: formativo, de debate, de desarrollo procedural, de expansión y defensa y de reflexión. Para más detalles, consultar Creswell y Plano Clark (2011, p. 22-30).

CUADRO 1 MODALIDADES DE LOS MÉTODOS MIXTOS

MODALIDADES	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS
Triangulación (<i>triangulation</i>)	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes	El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos.
Complementariedad (<i>complementarity</i>)	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos
Desarrollo (<i>developement</i>)	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método	Se emplean los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica
Iniciación (<i>initiation</i>)	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y metodológicos	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los dos métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los cuestionamientos
Expansión (<i>expansion</i>)	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para los diversas partes de la encuesta	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para las diversos componentes o etapas

Fuente: Adaptado de Greene, Caracelli y Graham (1989).

El Cuadro 1 muestra una versión sintética de cinco modalidades de articulación entre los modelos cualitativos y cuantitativos, sobre la base de un análisis de 57 artículos que emplean los métodos mixtos (GREENE; CARACELLI; GRAHAM, 1989, p. 259).³ Ella se estructura a partir de las relaciones posibles entre los datos cualitativos y cuantitativos: “integración durante la interpretación de los datos, integración durante el análisis y la interpretación y la no integración de los datos” (GREENE; CARACELLI; GRAHAM, 1989, p. 271).

Evidentemente, las modalidades de articulación que se presentan aquí no son excluyentes las unas de las otras y pueden ser combinadas en diferentes fases de la misma investigación o movilizadas individualmente según las necesidades y criterios investigativos.

CRÍTICAS A LOS MÉTODOS MIXTOS

Dentro de los numerosos críticos de los métodos mixtos, uno de los detractores más severos es Howe (1988). Su argumento principal se basa en los “Kinds of Quantitative and Qualitative Data” (HOWE, 1988, p. 11), defendiendo la diferencia ontológica y la diferencia de dimensionamiento (*measurement*) que encarnan, por una parte, los métodos cualitativos y, por otra, los métodos cuantitativos. Ambas críticas son abordadas a continuación.

LA CUESTIÓN ONTOLÓGICA

La diferencia ontológica hace referencia a la naturaleza antinómica de ambos métodos, en el sentido que “el positivismo y el

3

Otra tipología de 16 tipos fue propuesta por Bryman (2006), tras el análisis de 232 artículos. Sin embargo, los cinco tipos que aquí retomamos sintetizan perfectamente el conjunto de las numerosas categorías identificadas por este último trabajo.

paradigma interpretacionista subyacen a los métodos cuantitativo y cualitativo respectivamente; estos dos géneros de paradigma son incompatibles, en consecuencia los dos géneros de método son incompatibles” (HOWE, 1988, p. 10).

A nuestro parecer, esta objeción implica otra problemática que no es explicitada por Howe: ¿el método (cualitativo, cuantitativo, mixto) reenvía a una manera de ver la realidad o a una manera de recoger datos y de explotarlos? Para este autor, se trata más bien de la primera opción. Sin embargo, para otros autores no es así, ya que la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa se aplica “solo de manera correcta para los procedimientos utilizados en una investigación y, al interior de ella, a las escalas de mediciones” (PELLETIER; DEMERS, 1994, p. 758). En ese sentido, los procedimientos y métodos son “tácticas derivadas de la estrategia preferida del investigador y son caracterizadas por él” (PELLETIER; DEMERS, 1994).

Dicho esto, en nuestra opinión existe otro aspecto aún más polémico y profundo. Pensamos que, tras la postura de Howe (1988), existe un postulado de base que defiende la dicotomía entre el positivismo y la hermenéutica, situándose en la continuidad histórica de una cierta interpretación de ambas entradas de modo antagónico. Estas discusiones epistemológicas y teóricas han tenido, evidentemente, consecuencias metodológicas, como la identificación de los métodos cualitativos con un paradigma hermenéutico y de los métodos cuantitativos con el paradigma positivista. Esto explicaría por qué Howe asimila datos cualitativos como “intencionalistas” (intención, valores, creencias) y datos cuantitativos como “no intencionalistas” (desprovistos de intenciones, valores y creencias), caracterizaciones que son por lo menos discutibles.⁴

Contrariamente a la posición dicotómica y a la luz de las nuevas posturas epistemológicas basadas en la complejidad de la realidad (MATURANA; VARELA, 1994; MORIN, 1990, 2008), se hace necesario reestructurar las herramientas metodológicas en virtud de la complejidad de los fenómenos. En este contexto, el positivismo que se entiende a sí mismo como modelo de objetividad porta una visión monolítica de la investigación y, frente a él, se hace necesario dar paso a la evolución de metodologías que exploran caminos que vinculan métodos y ligan el conocimiento. Es precisamente este ángulo el que puede ser destacado:

Una investigación no requiere adecuarse a un protocolo de investigación para ser científica, como se utiliza en las ciencias físico-naturales por medio del denominado método científico, ni ser desarrollada mediante un modelo experimental estadístico matemático y con variables establecidas de antemano. Lo que se requiere es respetar la naturaleza de los fenómenos y contar

4

¿No hay intenciones en la elección de una variable por sobre otra o en el “recodage” de las modalidades de una variable para la realización de ciertos tests estadísticos? Incluso grandes pensadores de la física han revelado la importancia de la dimensión subjetiva en el proceso de observación: “cada proceso de observación provoca perturbaciones considerables en las partículas elementales de la materia. No se puede hablar de comportamiento de la partícula sin tener en cuenta el proceso de observación [...] Las ciencias de la naturaleza presuponen siempre al hombre y, como la ha dicho Bohr, debemos darnos cuenta que no somos espectadores sino actores en el teatro de la vida (HEISENBERG, 1962, p. 126).

con un plan metodológico que permita acceder a ellos. (ZAPATA, 2006, p. 142)

De este modo, la llamada crítica ontológica solo prospera en la medida que se tiende a simplificar los métodos cualitativos y cuantitativos oponiéndolos como dos elementos irreconciliables, antagónicos, en lugar de centrarse en la descripción complementaria que puede resultar de una construcción dialógica que respeta, a nuestro juicio, la naturaleza de los fenómenos.

LA CUESTIÓN DEL DIMENSIONAMIENTO

El segundo problema evocado por Howe es el dimensionamiento, es decir, los elementos que son “medidos” por cada método empleado: “los datos son cualitativos si corresponden a una escala de medida categorial; los datos son cuantitativos si corresponden a una escala ordinal, de intervalo o de *ratio*” (1988, p. 11).

Esta objeción es muy pertinente, ya que es difícil afirmar que el método cuantitativo persigue exactamente el mismo “observable” que el método cualitativo. Sin embargo, lo que sí se puede discutir es la visión monodimensional del objeto de investigación que subyace a esta postura. Dicho de otro modo, afirmar que los dos métodos apuntan a dos tipos de datos diferentes y que, por ello, existe de entrada una incompatibilidad es afirmar indirectamente que se aspira a estudiar de modo lineal el fenómeno, en virtud de una sola de sus posibles dimensiones.

En nuestra opinión, los trabajos que confrontan datos intrínsecos (desde el punto de vista del actor) y extrínsecos (contexto, punto de vista del investigador) persiguen precisamente una descripción compleja del objeto de investigación (MARCEL, 2005; TALBOT; VEYRUNES, 2012). En esta misma lógica, los modelos multirreferenciales (ARDOINO, 1993) son otro ejemplo que grafica el desafío de complejizar los métodos investigativos para responder a la complejidad de los fenómenos del mundo.

La seriedad de una investigación no nos parece residir en el hecho de reducir el objeto de estudio a una de sus dimensiones en búsqueda de una “seguridad” metodológica, sino en la descripción/comprensión/explicación más completa posible. Evidentemente, esta visión está íntimamente ligada a la postura epistemológica y teórica del investigador; una interpretación monodimensional y causalista de los fenómenos conduce a una metodología *ad hoc*, mientras que una interpretación multidimensional y compleja permite pensar en la posibilidad de los métodos mixtos.

En este sentido, los métodos mixtos nos parecen una vía legítima en la búsqueda investigativa, a condición de formalizarlos, desarrollarlos y explicitarlos de modo reflexivo y aplicado a la singularidad del contexto de estudio.

PROPOSICIÓN DE UN PROTOCOLO PARA EL USO DE LOS MÉTODOS MIXTOS

Dadas sus potencialidades para la investigación en educación, los métodos mixtos nos parecen una excelente y completa batería metodológica, siempre y cuando se respeten un cierto número de normas. Más que una “normalización” del uso de los métodos mixtos, se trata aquí de proponer un protocolo mínimo para asegurar la coherencia de la investigación y evitar caer en las dificultades evocadas por Howe (1988). Dos niveles de preocupación caracterizan este protocolo:

Epistemología del método, en la cual se debe llevar una reflexión en torno a los paradigmas subyacentes a los métodos cuantitativos y cualitativos, a la naturaleza de los datos resultantes y a las articulaciones posibles entre ambos tipos de datos en el seno de la investigación que se realiza.

Resulta importante destacar que “la distinción entre cuantitativo y cualitativo se aplica en diversos niveles: datos, concepción y análisis, interpretación de los resultados y paradigma epistemológico” (HOWE, 1988, p. 15). En este sentido, los investigadores interesados por el empleo de los métodos mixtos están involucrados de entrada en la consolidación de lo que se puede llamar de un nuevo paradigma epistemológico-metodológico: una tercera vía metodológica.

Operacionalización del método, a través de la cual se debe explicitar claramente el **empleo** de los dos métodos (simultaneidad, secuencialidad), la existencia de un **método prioritario** o dominante, la **función** de la integración y las **fases** de la investigación donde cada uno interviene (preguntas, recojo de datos, análisis, interpretación).

Dentro de una postura de vigilancia metodológica y de valorización de los métodos mixtos, mostrarse como un investigador favorable al empleo de ellos exige la clarificación de cada uno de los elementos en los cuales se integra la mixidad (Cuadro 2).

CUADRO 2
OPERACIONALIZACIÓN DE LOS MÉTODOS MIXTOS

ELEMENTO	CUESTIONAMIENTO	POSIBILIDADES
Temporalidad	¿En qué momento intervienen los métodos?	- Simultaneidad: en el seno de la misma herramienta están integrados ambos métodos
		- Secuencialidad: existen herramientas que hacen intervenir primero una mirada para luego dar paso a la segunda
Ángulo prioritario	¿Existe un método dominante?	CUAL/cuant: dominante cualitativa
		cual/CUANT: dominante cuantitativa
		CUAL-CUANT: equilibrio en el empleo de ambos métodos
Función	¿Cuáles son los objetivos de cada uno de los métodos empleados?	Contrastar/comparar los resultados
		Integrar los ángulos de análisis o los resultados
		Mostrar controversias
		Informar al otro método
Fases de intervención	¿En qué fase intervienen los dos métodos?	Concepción
		Análisis
		Interpretación
Datos	¿Cuántos tipos de datos genera el método mixto?	Bi-dato: hay dos tipos de datos comparables
		Mono-dato: los dos tipos de datos son considerados como uno

Fuente: Adaptado de Bryman (2006).

La consideración de estos elementos de operacionalización de un dispositivo metodológico mixto permitiría reforzar la elección investigativa, pero también contribuiría a avanzar en el desarrollo de este tipo de método.

UNA ILUSTRACIÓN DEL USO DE LOS MÉTODOS MIXTOS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se emplea para ilustrar el uso de los métodos mixtos (NÚÑEZ MOSCOSO, 2013b) perseguía un doble propósito heurístico y praxeológico, proceso teorizado como una investigación-intervención (NÚÑEZ MOSCOSO; AUSSEL, 2015). Por una parte, se buscaba analizar el trabajo de los profesores de especialidades agrícolas en Chile (en particular las dificultades profesionales emergentes en el trabajo cotidiano). Por otra parte, se buscaba proponer pistas para la formación. Para ello, se movilizó un método abductivo basado en los trabajos de Peirce (1965), permitiendo la emergencia de hipótesis *a posteriori* (NÚÑEZ MOSCOSO, 2013a).

El trabajo docente fue aprehendido como un sistema de prácticas profesionales (MARCEL, 2004) y estudiado a partir de las dimensiones de la actividad, el estatus y la experiencia (TARDIF; LESSARD, 1999). En su plan heurístico, esta investigación permitió describir la naturaleza

simbólica del trabajo de los profesores, pudiendo defender la hipótesis del horizonte cultural de éste. En su plan praxeológico, se empleó una ingeniería en formación que se propuso “traducir” (CALLON, 1986) algunos elementos culturales en términos de saberes profesionales (BOURDONCLE, 1994). Luego, estos saberes fueron integrados en una proposición de escenarios de formación y de reestructuración de la institucionalidad de la formación de profesores que se desempeñan en la enseñanza técnico profesional agropecuaria, en una perspectiva de ayuda a la decisión política (BEDIN, 1999).

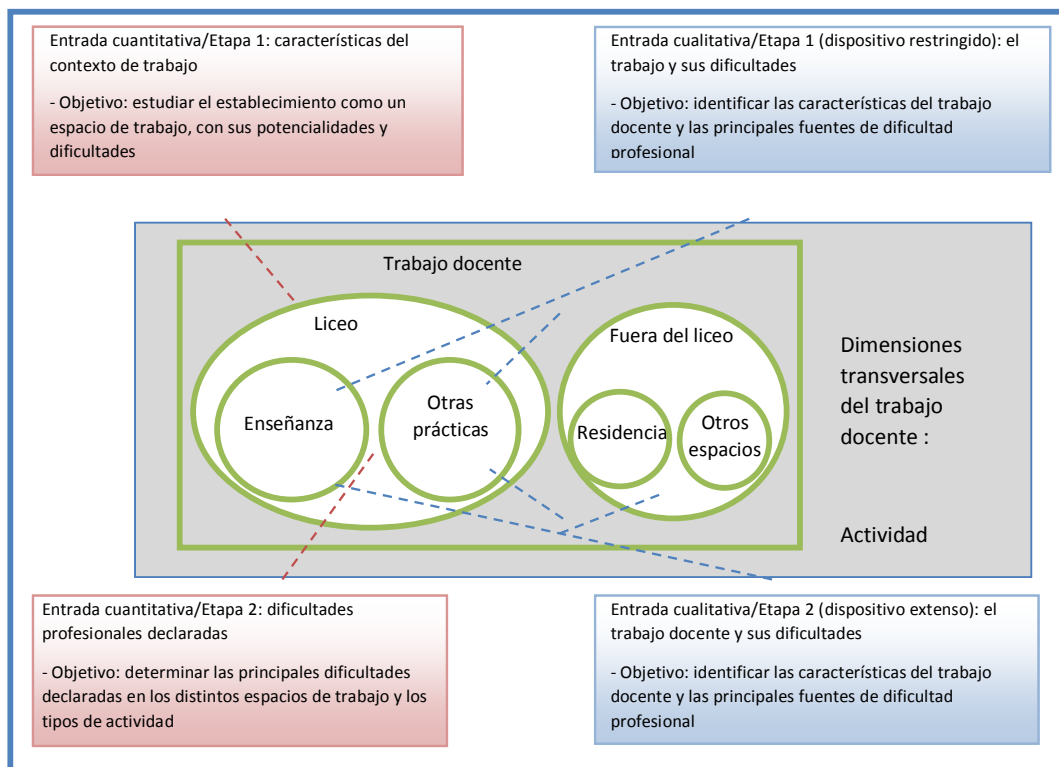
DEL MARCO TEÓRICO A LOS MÉTODOS MIXTOS

Como lo señalamos anteriormente, dos nociones guiaron el análisis del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias de los liceos chilenos. La primera de ellas comprende el trabajo docente como un sistema de prácticas profesionales (MARCEL, 2004), dentro del cual coexisten e interactúan diferentes subsistemas, tales como las prácticas dentro del establecimiento educacional (la enseñanza en la sala de clases, las reuniones de equipos pedagógicos, entre muchas otras actividades) y las prácticas fuera del establecimiento (las visitas a las empresas, el seguimiento de prácticas profesionales, las correcciones).

La segunda noción es la de multidimensionalidad del trabajo docente, que postula tres dimensiones desde las cuales se puede entender el trabajo: la “actividad”, es decir el trabajo tal y como es realizado y organizado por los profesores, la “experiencia” o el trabajo tal y como es vivido por los actores y el ‘estatus’ o la identidad profesional de los profesores y la relación a su propio trabajo desde una dimensión social (TARDIF; LESSARD, 1999).

Estos dos elementos teóricos fueron declinados en términos de observables dentro del dispositivo metodológico, con la finalidad de determinar los objetivos precisos de cada etapa de la investigación empírica. De este modo, se puede sintetizar la integración de los métodos mixtos acoplados a los principios teóricos antes descritos a través de un esquema:

FIGURA 1
APLICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO A LOS MÉTODOS MIXTOS



Fuente: Núñez Moscoso (2013, p. 145).

En la Figura 1 se puede observar como la teoría es adosada a entradas metodológicas: una cuantitativa (en fondo rojo) y una cualitativa (en fondo azul), cada una declinada a su vez en dos etapas que poseen objetivos específicos pensados en el marco de un único dispositivo metodológico.

LOS MÉTODOS MIXTOS COMO METODOLOGÍA INTEGRAL

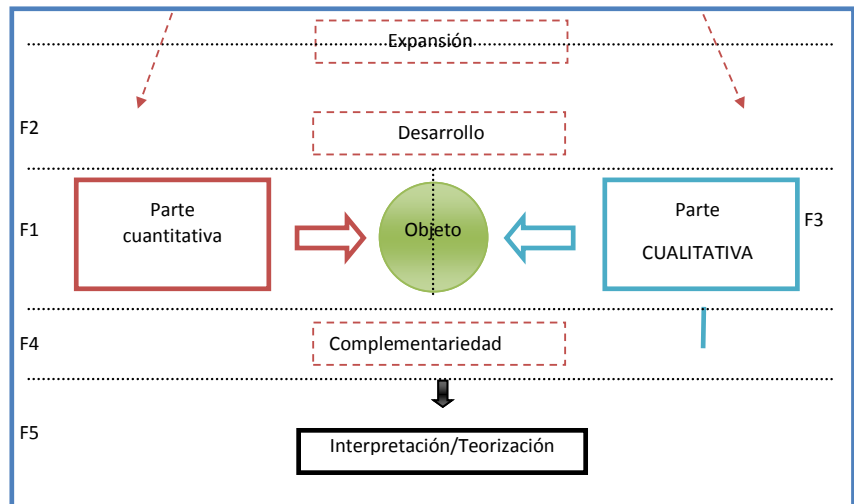
Con la finalidad de cernir la complejidad del objeto de investigación, se elaboró una metodología capaz de responder a la pregunta por las dificultades profesionales de los profesores de especialidades agropecuarias que emergen en el trabajo cotidiano. Desde el punto de vista de la "epistemología del método" evocada más arriba, la investigación se sitúa en una visión compleja de la metodología de la investigación que retoma una idea de Edgar Morin (1998, p. 11):

[...] la presencia necesaria y complementaria de procesos o de instancias antagonistas [...] nos permite unir de nuevo ideas que para nosotros se rechazan una a la otra, por ejemplo la idea de muerte. Porque ¿hay algo más antagonista que la vida y la muerte? Bichat definía la vida como el conjunto de funciones que resisten a la muerte. Hace no mucho tiempo que comprendemos cómo el

proceso de la vida, el sistema de regeneración del que he hablado, utiliza la muerte de células para rejuvenecerlas. Dicho de otro modo, la vida utiliza la muerte.

Así, desde la necesidad de los métodos cualitativos y cuantitativos para la descripción de los fenómenos complejos y desde el postulado de la armonía de los contrarios, se pensó el dispositivo metodológico. En términos de “operacionalización del método”, se determinó el método cualitativo como la entrada privilegiada de la investigación (cuan/CUAL), para luego implementar diferentes modalidades de los métodos mixtos. En primer lugar, se empleó la modalidad de “expansión” que permitió pensar los métodos más adecuados para una primera etapa exploratoria a distancia (cuantitativa) y una segunda etapa presencial (cualitativa). Ellas operaron de modo “secuencial”; primero la cuantitativa para luego dar paso a la cualitativa, operando de manera dialógica por “desarrollo” (la parte cuantitativa informó a la parte cualitativa con respecto a los liceos que podrían ser visitados posteriormente a través del levantamiento de una tipología de establecimientos que ponían relieve en el contexto de trabajo) y por “complementariedad” (ambas participaron de la interpretación y teorización):

FIGURA 2
FASES DE LOS METODOS MIXTOS



Fuente: Núñez Moscoso (2013, p. 143).

En segundo lugar y en términos del desarrollo de la investigación (Figura 2), la dimensión empírica de la investigación fue declinada en 5 fases:

- *Fase 1, parte cuantitativa (F1)*; cuyo objetivo era obtener un primer acercamiento al objeto de estudio, estudiando las dificultades declaradas por los profesores, sus características socioprofesionales y el contexto de ejercicio.

- *Fase 2, modalidad de desarrollo (F2)*; que perseguía el trabajo estadístico en base a los datos recogidos durante la fase 1 (test de Khi2, análisis factorial de correspondencia y clasificación jerárquica ascendente) y que tenía por finalidad crear una tipología de establecimientos para informar por “desarrollo” a la parte cualitativa, o dicho de otro modo, para determinar los criterios de construcción de la muestra de establecimientos que debían ser visitados.
- *Fase 3, parte cualitativa (F3)*; que fue pensada para lograr la descripción fina del conjunto de dimensiones del trabajo docente *in situ*, en especial a partir de observables como las dificultades constatables en situación de clases, la carga de trabajo semanal, entre otras.
- *Fase 4, modalidad de complementariedad (F4)*; el objetivo de esta fase era la confrontación de los datos obtenidos a través de todas las fases precedentes, entendiendo los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa como dos tipos de datos diferentes (bi-dato) que retrataban desde perspectivas específicas el mismo objeto de estudio.
- *Fase 5, interpretación y teorización (F5)*; en esta última fase se pasó a la interpretación de los datos en función de identificar hipótesis emergentes *a posteriori*, para luego volver a la teorización, teniendo en cuenta el contexto (descrito cuantitativamente) y las dificultades profesionales (descritas cualitativamente).

DE LOS MÉTODOS MIXTOS A LAS TÉCNICAS DE RECOJO DE DATOS

Las diversas entradas y las etapas sucesivas encuentran su aspecto más concreto en los dos tipos de encuesta que se realizan a lo largo de la etapa empírica, siendo concebidas para responder a preguntas diferentes que emanan del proceso investigativo:

CUADRO 3
FASES DE LA PARTE EMPÍRICA

ENCUESTA A DISTANCIA (CUANTITATIVA)			ENCUESTA PRESENCIAL (CUALITATIVA)		
CONTEXTO	OBJETIVO	HERRAMIENTA	DISPOSITIVO RESTRINGIDO	OBJETIVO	HERRAMIENTA
	- Primera aproximación a los liceos - Constituir una muestra representativa	Cuestionario a distancia para directores de establecimientos		- Test de herramientas - Dar cuenta del trabajo docente y sus dificultades	- Entrevistas semi-directivas y de auto-confrontación (directores, profesores)
PROFESORES	OBJETIVO	HERRAMIENTA	DISPOSITIVO EXTENSO	OBJETIVO	HERRAMIENTA
	- Primera aproximación a las dificultades profesionales - Pensar la pertinencia de las herramientas de recojo de datos	Cuestionario a distancia dirigido a profesores de especialidades agropecuarias		- Extender las dimensiones estudiadas - Dar cuenta del trabajo docente y sus dificultades	- Entrevistas semi-directivas y de auto-confrontación (directores, profesores)

Fuente: Núñez Moscoso (2013, p. 147).

Cada una de estas etapas posee, por así decirlo, un método específico y relativamente independiente (objetivos, herramientas de recojo de datos). Por una parte, la encuesta a distancia es de carácter cuantitativo y busca una primera aproximación al objeto de investigación que nos permita poseer algunos indicadores de descripción (caracterización del objeto) y de montaje de la encuesta presencial (preparación de la segunda etapa). De este modo, la primera parte se concentra en el establecimiento como contexto de ejercicio y tiene por objetivo el levantamiento de una muestra representativa de la heterogeneidad de los liceos que serán visitados durante la encuesta presencial. La segunda parte busca identificar las tareas, facetas y actividades del trabajo que provocan la mayor cantidad de dificultades a los profesores agropecuarios, aportando la identificación de las dificultades declaradas por ellos y contribuyendo a preparar las herramientas de recojo de datos para la fase presencial que ambiciona el estudio de las dificultades constatadas.

Por otra parte, la encuesta presencial es de carácter cualitativo y busca la profundización del objeto de investigación, permitiéndonos una descripción fina y una comprensión del fenómeno estudiado. La primera parte busca a la vez probar la pertinencia de las herramientas de recojo de datos y procurar resultados completos en torno a algunas actividades profesionales, a la identidad profesional y a la experiencia de trabajo. La segunda parte tiene el mismo objetivo, pero esta vez con un número más importante de herramientas aplicadas a una muestra más completa.

En cuanto a las herramientas de recojo de datos empleadas pertenecen a dos tipos deferentes:

- *Cuestionarios*, de respuesta cerrada y abierta; este tipo de herramienta fue empleado fundamentalmente por la distancia geográfica entre los diferentes liceos agropecuarios. Asimismo, era necesario poder elegir un grupo de establecimientos a partir de elementos concretos de decisión. En este sentido, el cuestionario se presentó como una salida a estas dificultades, ya que este método “puede constituir un recurso precioso cuando la observación directa es imposible o muy costosa (en tiempo y en dinero)” (POURTOIS; DESMET, 1988, p. 156). Si bien es cierto que los cuestionarios son empleados con finalidades cuantitativas, “el investigador cualitativo también puede encontrar en esta técnica un útil valioso de recojo de datos (POURTOIS; DESMET, 1988, p. 157).

- *Entrevistas*, semi-directivas y de auto-confrontación⁵; estas herramientas tienen el valor de sintetizar una doble subjetividad; por un lado la de los actores que dan cuenta de sus experiencias profesionales y, por otro, la del investigador que intenta encontrar las lógicas que mueven la acción. En este sentido, el desafío es el de construir “el conocimiento objetivante de un problema, desde la subjetividad: una

5

Las entrevistas semi-directivas fueron concebidas en su sentido más clásico: la formulación de temas que son abordados libremente por el entrevistado, con la guía y la conducción del entrevistador (VAN DER MAREN, 1996). Las entrevistas de auto-confrontación, con el objeto de acceder en primera persona (el punto de vista del actor) al trabajo (MOLLO; FALZON, 2004). Para ello se realizan registros-video de clases, para luego ser sometidos a la descripción y al análisis de los propios profesores.

operación de elaboración de saberes socialmente comunicables y disputables” (BLANCHET et al., 1987, p. 84).

Estas herramientas fueron seleccionadas y empleadas de acuerdo a la afinidad con los objetivos y principios de cada método, reservando los cuestionarios para la entrada cuantitativa y las entrevistas para la entrada cualitativa.

CONCLUSIONES

Los métodos mixtos pueden convertirse en un enemigo de la coherencia científica o en una poderosa herramienta de descripción, comprensión y explicación de los fenómenos educativos. En la medida en que apostamos por la segunda alternativa, se pueden retener tres importantes ideas:

- *La pluralidad de los métodos mixtos*; no es por azar que a lo largo de este artículo se ha conservado el plural en la expresión “métodos mixtos”. Toda la riqueza de estos métodos reside en que no existe un solo modo de emplearlos, sino diferentes y variados. Es por ello que hemos velado por la generalidad del protocolo propuesto para el uso de los métodos mixtos, sin que su empleo se transforme en la imposición de una de sus modalidades por sobre las otras.

- *La contextualización de los métodos mixtos*; en relación estricta con la pluralidad de los métodos mixtos, el contexto de investigación y las características del objeto de estudio son quienes deben guiar el proceso de formalización de los métodos y no una idea pre-concebida. Cada estudio es un universo estructurado y posee, desde el punto de vista metodológico, sus propios elementos constitutivos que son, a su vez, un reflejo del objeto de estudio; los métodos aspiran a acercarse lo más posible a la realidad fenomenal que desean retratar.

- *La sistematicidad de los métodos mixtos*; sin pretender asemejarse a los métodos empleados por las ciencias exactas, la explicitación de las elecciones metodológicas que emplean métodos mixtos se debe realizar con rigurosidad. En este sentido, es la “desconfianza metodológica” (OLIVIER DE SARDAN, 2014) que hace progresar la ciencia y, evidentemente, toda empresa con finalidades transformativas y sociales vinculada a la investigación. Solo de esta manera los métodos mixtos pueden aportar respuestas completas que, al revelar sus “secretos” metodológicos, pueden ser sometidas al debate científico.

Finalmente, resta decir que toda metodología puede ser entendida como parte de un paradigma epistemológico en el sentido que ésta vehicula una idea de conocimiento (que se busca, que se postula). Junto a Kuhn (1983) cabe preguntarse ¿son los métodos mixtos una “revolución” en cuanto a la visión del mundo, en cuanto a la comprensión de los fenómenos educativos desde su complejidad?

REFERENCIAS

- ARDOINO, J. L'approche plurielle (multiréférentielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-analyses*, n. 25-26, p. 15-34, 1993.
- BEDIN, V. Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 2, p. 89-104, 1999.
- BLANCHET, A.; GHIGLIONE, R.; MASSONNAT, J.; TROGNON, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod, 1987.
- BOURDONCLE, R. Savoir professionnel et formation des enseignants. *Spirale: Revue de Recherche en Education*, n. 13, p. 77-96, 1994.
- BREWER, J.; HUNTER, A. *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.
- BRYMAN, A. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, v. 1, n. 6, p. 97-113, 2006.
- CALLON, M. Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, n. 36, p. 169-208, 1986.
- CAMPBELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, n. 56, p. 81-105, 1959.
- CASTAÑER BALCELLS, M.; CAMERINO FOGUET, O.; ANGUERA ARGILAGA, M. T. Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, n. 112, p. 31-36, 2013.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 3, n. 11, p. 255-274, 1989.
- HAMUI-SUTTON, A. Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, v. 2, n. 8, p. 211-216, 2013.
- HEISENBERG, W. *La nature dans la physique contemporaine*. Paris: Gallimard, 1962.
- HOWE, K. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, v. 8, n. 17, p. 10-16, 1988.
- JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2007.
- KUHN, T. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1983.
- MARCEL, J.-F. Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. In: *Formation des professeurs et identité*. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 89-100. (Année de la recherche en Sciences de l'éducation, année 2003)
- MARCEL, J.-F. *Apprendre en travaillant*. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant (HDR). Toulouse: Toulouse II le Mirail, 2005.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley, 1994.
- MOLLO, V.; FALZON, P. Auto- and confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, v. 35, n. 6, p. 531-540, 2004.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.
- MORIN, E. Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'université. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, n. 12, Février 1998. Disponible en: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>> Acceso en: 15 jun. 2015.
- MORIN, E. *La méthode*: v. 1. Paris: Seuil, 2008.

- MOSS, P. A. Enlarging the dialogue in educational measurement: voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, v. 43, n. 25, p. 20-28, 1996.
- NIGLAS, K *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Tallinn: Tallinn Pedagogical University, 2004.
- NÚÑEZ MOSCOSO, J. Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, n. 33, p. 57-80, 2013a.
- NÚÑEZ MOSCOSO, J. *Travail enseignant et formation: la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili*. Thèse (Doctorat) – Toulouse II, Le Mirail; Pontificia Universidad Católica de Chile, Toulouse, 2013b.
- NÚÑEZ MOSCOSO, J.; AUSSEL, L. La thèse sur/par productions scientifiques: une modalité pour écrire la recherche-intervention. En: BONASIO, R.; FABRE, I. (Ed.). *Ecriture scientifique: entre dimension individuelle et dimension collective*. Paris: L'Harmattan, 2015. p. 53-74.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant, 2014.
- PEIRCE, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University, 1965.
- PELLETIER, M. L.; DEMERS, M. Recherche qualitative, recherche quantitative: expressions injustifiées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 4, n. 20, p. 757-771, 1994.
- PEREIRA PÉREZ, Z. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, v. 1, n. 15, p. 15-29, 2011.
- PONCE, O. *Investigación de métodos mixtos en educación*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas, 2011.
- POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1988.
- TALBOT, L.; VEYRUNES, P. Etudier les interactions en classe: quelle complémentarité d'une double approche statistique et située. En: ALTET, M.; BRU, M.; BLANCHARD-LAVILLE, C. (Ed.). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 147-172.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, 1996.
- ZAPATA, O. A. *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México DF: Pax México, 2006.

JAVIER NÚÑEZ MOSCOSO

Investigador postdoctoral no Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – CRIFPE –, Université de Montréal, Canada

javier.nunez.moscoso@umontreal.ca

ARTIGOS

BAKHTIN E WITTGENSTEIN: DIÁLOGOS SOBRE ÉTICA E PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS¹

SOLANGE JOBIM E SOUZA •
ELAINE DECCACHE PORTO ALBUQUERQUE

RESUMO

Este texto aborda questões relativas à especificidade do conhecimento produzido pelas ciências humanas e, por consequência, as implicações desse conhecimento para a tarefa do pesquisador. Para isso, contaremos com as fundamentais contribuições de Bakhtin e Wittgenstein, dois filósofos da linguagem. A novidade do pensamento de ambos está na tentativa de libertar as ciências humanas de um modelo único de rigor, relativo à metodologia científica e, mais ainda, no convite ousado ao pesquisador, de quem esperam a singularidade e a responsabilidade no ato de pensar.

EPISTEMOLOGIA • LINGUAGEM • ÉTICA • CIÊNCIAS HUMANAS

BAKHTIN AND WITTGENSTEIN: DIALOGUES ON ETHICS AND RESEARCH IN HUMAN SCIENCES

ABSTRACT

This text approaches matters related to the specificity of the knowledge produced by human sciences and, consequently, the implications of this knowledge for the researcher's work. In order to do that, we will count on the invaluable contributions of Bakhtin and Wittgenstein, two philosophers of language. The novelty of their thinking lies in the attempt to free human sciences from a single model of rigor concerning scientific methodology and, moreover, in the bold invitation to the researcher, from whom singularity and responsibility in the act of thinking is expected.

EPISTEMOLOGY • LANGUAGE • ETHICS • HUMANITIES

¹ Pesquisa realizada durante Estágio Sênior na Université de Vincennes Saint Denis - Paris VIII, França, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

BAKHTIN ET WITTGENSTEIN: DIALOGUES SUR L'ÉTHIQUE ET LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES

RÉSUMÉ

Ce texte aborde des questions ayant trait à la spécificité de la connaissance produite par les sciences humaines et, par conséquence, aux implications de celle-ci pour la tâche du chercheur. Pour cela, nous utiliserons les contributions fondamentales de Bakhtin et Wittgenstein, deux philosophes du langage. La nouveauté de leur pensée réside non seulement dans la tentative d'affranchir les sciences humaines d'un modèle unique de rigueur se référant à la méthodologie scientifique, mais encore dans la hardiesse de l'invitation faite au chercheur, singularité et de responsabilité dans l'acte de penser.

ÉPISTÉMOLOGIE • LANGAGE • ÉTHIQUE • SCIENCES HUMAINES

BAKHTIN Y WITTGENSTEIN: DIÁLOGOS SOBRE ÉTICA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS

RESUMEN

Este texto aborda temas relativos a la especificidad del conocimiento producido por las ciencias humanas y, por consiguiente, las implicaciones de dicho conocimiento para la tarea del investigador. Para ello contaremos con las fundamentales contribuciones de Bakhtin y Wittgenstein, dos filósofos del lenguaje. La novedad del pensamiento de ambos reside en el intento de liberar las ciencias humanas de un modelo único de rigor relativo a la metodología científica y, además, en la osada invitación al investigador, del cual se esperan la singularidad y la responsabilidad en el acto de pensar.

EPISTEMOLOGÍA • LENGUAJE • ÉTICA • HUMANIDADES

APRESENTANDO OS INTERLOCUTORES

BAKHTIN E WITTGENSTEIN SÃO PENSADORES CONTEMPORÂNEOS PERTENCENTES, porém, a contextos culturais completamente diversos. O primeiro, como filósofo e pesquisador, sempre se dedicou às manifestações artísticas pela via da crítica e análise literária. O segundo, pela via de uma filosofia de linguagem, durante a primeira fase, teve seu pensamento ligado à matemática e à lógica e, na segunda fase, passou a investigar a linguagem cotidiana em seus variados usos. Ambos desenvolveram suas ideias a partir de considerações sobre a linguagem e, se focalizarmos um determinado ponto da reflexão a que se dedicaram, podemos dizer que a consideravam como uma forma de ação, como um aspecto da vida humana que tem significação apenas em relação a contextos de forma de vida humana. É importante dizer que, em suas reflexões filosóficas, esses dois pensadores acabaram problematizando consensos estabelecidos por uma tradição de pensamento, na filosofia, que balizavam a produção do conhecimento científico.

Podemos recuar no tempo e, como exemplo, apontar a filosofia de Descartes, que adotou a visão de unidade da ciência, com a metafísica como a raiz de todo o conhecimento; a física, o tronco; a medicina, a mecânica; e os princípios morais, como ramificações. Mais tarde, já no final do século XIX, o positivismo elegeu a física enquanto ciência empírico-formal como paradigma para todas as ciências, inclusive as humanas e sociais; esse paradigma garantiria o rigor necessário ao fazer científico.

Mas, ainda no século XIX, surgiu uma discussão sobre a natureza e a metodologia das ciências humanas e sociais, que têm um mundo diverso, múltiplo de sentidos, o que exigiria dessas ciências uma reflexão que permitisse ao homem o entendimento desse mundo, bem como o entendimento de si mesmo. Assim, se as ciências humanas e sociais tradicionalmente se viram na dependência das ciências naturais, também no campo da filosofia da ciência uma batalha livrou a investigação social dessa dependência. O argumento usado era que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é diferente do conhecimento que os homens podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e formas de vida. Podemos dizer, assim, que é em um contexto de ruptura, ou de revolução de pensamento, que Bakhtin e Wittgenstein nos oferecem suas valiosas contribuições.

Segundo Hacker (2001), no caso de Wittgenstein, é fácil ficar com a impressão que ele é o modelo de um filósofo destrutivo, impressão essa à qual ele mesmo sucumbiu e, às vezes, chegou a cultivar. Isso pode ser explicado pelo fato de que os anos de 1929-31 foram aqueles durante os quais ele desmantelou o *Tractatus*, a obra representativa da primeira fase do seu pensamento.² Seus sucessores, primeiro os positivistas e depois os teóricos do significado, aceitaram a maioria de suas ideias desse período. Mas o próprio Wittgenstein repudiou a maior parte delas e, embora tenha tentado corrigir a direção que, segundo ele, erradamente indicou aos que o seguiram, não foi bem-sucedido. Assim, ao reformular seu pensamento, passou a questionar o entendimento que formava a grande tradição filosófica europeia sobre metafísica, ontologia e lógica.

De fato, há muitos aspectos que mostram que a filosofia da segunda fase de Wittgenstein não deve ser vista como destrutiva e negativa. Pelo contrário, ela se manifesta como vigorosa tentativa de proteger e conservar um domínio de conhecimento e forma de compreensão da erosão e distorção pelo espírito científico e, assim, pode-se ver a tarefa filosófica de Wittgenstein como uma defesa da autonomia do conhecimento humanístico contra a intrusão das ciências naturais. Hacker (2001) considera equivocada a doutrina da homogeneidade metodológica do conhecimento científico e humanístico. Por “estudos humanísticos”, propõe que se entenda uma gama de disciplinas intelectuais que estudam o homem como um ser cultural, social e histórico, o que inclui partes da psicologia e linguística, história, antropologia e ciências sociais, bem como aquelas que estudam os produtos culturais do homem, tais como o estudo da literatura e das artes. Para ele, a Doutrina da Unidade da Ciência, vigorosamente proposta pelos positivistas lógicos do começo do século XX, com raízes no positivismo do século XIX e, antes disso, no período pós-cartesiano, é uma forma de cientificismo na medida em que atrela a metodologia do estudo do homem ao modelo

2

Por conta dessas duas fases de pensamento bem marcadas, fala-se em primeiro e segundo Wittgenstein.

científico de conhecimento, ou seja, estende *ilicitamente* os métodos e formas de explanações das ciências naturais.

Wittgenstein não estava diretamente preocupado com a questão do *status* do estudo do homem nas disciplinas humanísticas. Conforme nos diz Coutinho³ (1988), *grosso modo*,

[...] o objetivo de Wittgenstein pode ser identificado com a tarefa atribuída por ele à filosofia, ou seja, a ordenação do nosso conhecimento sobre o uso da linguagem para que pudéssemos definir, assim, o que poderia ser dito sobre o mundo.

Sua principal preocupação, por todo seu percurso filosófico, foi com a natureza da representação, em particular com a representação linguística e, daí, com o sentido e a intencionalidade. Assim, a filosofia do segundo Wittgenstein dedica-se a descrever os usos das nossas mais variadas expressões na dependência de contextos de vida concretos, analisando a maneira pela qual estão integradas às ações, as pressuposições do seu uso e suas relações de implicação, bem como sua compatibilidade ou incompatibilidade com outras expressões. Essa “análise conectiva” pretende nos oferecer uma revisão quanto ao uso de nossas palavras, pois, para Wittgenstein, investigar a clareza de uma representação produzia precisamente o que, para ele, era de importância fundamental, ou seja, o entendimento que consiste em ver conexões e, por isso, nos habilita a achar nosso caminho em meio à rede da linguagem. Esse interesse levou-o a investigar conceitos psicológicos, bem como o caráter lógico de explicações da ação humana e, com isso, o resultado dessas investigações teve, e tem tido, profundas implicações para os estudos relativos ao homem. Nesse sentido, pode-se dizer que Wittgenstein oferece as linhas mestras para um tipo de filosofia antropológica e, por consequência, as fundações para o entendimento filosófico dos estudos humanísticos. Sob esse aspecto, seu trabalho constitui-se como defesa, muito necessária, contra o ilegítimo abuso da ciência em relação àquelas disciplinas que se dedicam ao entendimento de nós mesmos, nossa cultura e nossa sociedade. Afinal, há outras formas de investigações racionais que, ao conceber o homem como um ser cultural e social, desenvolvem formas de entendimento e explicações alheias às das ciências naturais. Em síntese, há outros domínios de investigação que adotam esse distanciamento das ciências naturais, como, por exemplo, no domínio do conhecimento estético, no entendimento dos mitos e rituais e, também, no da reflexão filosófica. E qual seria o valor da contribuição de Bakhtin nesse contexto de ideias?

Para começar, precisamos reconhecer Bakhtin como um intelectual que se dedicou ao estudo das artes, mais especificamente à literatura, como produto cultural humano. Assim, na linha do que foi

³ O texto *On language and sensations: Wittgenstein on the language of innerexperience* é de autoria de Anamaria Ribeiro Coutinho (1940-2002), escrito em 1988, mas não publicado. O acesso a esse texto deu-se a partir de suas aulas no curso de pós-graduação do Departamento de Psicologia na PUC-Rio.

dito anteriormente, sua contribuição ampliou a compreensão do próprio homem como “alma languageira”, portanto criativa e em constante construção.

No prefácio à edição francesa de *Estética da criação verbal* (2003), Todorov reconhece em Bakhtin uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX, destacando em seu pensamento diferentes desdobramentos e contribuições para as ciências humanas. Como diz Freitas (1994), Bakhtin é um autor que permite muitas entradas, na medida em que seus estudos abarcam muitas áreas do saber (a linguística, a crítica literária, a semiótica, a antropologia, a cultura, a filosofia, a estética, a teologia, a psicologia e a psicanálise), mediadas por sua concepção de linguagem como produção de sentido, que funciona como uma chave de leitura para abrir os caminhos de investigação por entre inúmeros campos do conhecimento.

Na tentativa de ampliar a compreensão de Bakhtin em seu contexto de ideias, sem impor ao seu pensamento uma unidade que ele não tem, Todorov propõe que pensemos nele como diferentes linguagens ou períodos. Assim, nomeia um desses períodos como sociológico ou marxista, em que Bakhtin faz a crítica da psicologia ou da linguística subjetivas, criticando essas disciplinas por conceberem suas teorias calçadas em uma concepção do homem sozinho no mundo. Também se contrapõe às teorias empiristas que se limitam ao conhecimento dos produtos observáveis da interação humana. Ao contrário dessas visões, ele afirma o caráter primordial do social, no qual a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos.

A EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN

Refletir sobre a construção da epistemologia das ciências humanas a partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin exige do pesquisador dessa área enfrentar um desafio inicial, ou seja, a caracterização do que é conhecer um *objeto* e o que é conhecer um *indivíduo*, outro sujeito cognoscente. Para Bakhtin, essa distinção é fundamental, pois permite ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em suas especificidades, nos seus próprios limites. Ao pensarmos no conhecimento que pode ser elaborado quando o sujeito se depara com um objeto, ou seja, a pura coisa, dotada apenas de aparência, desprovida de interioridade, observa-se que ela (a pura coisa) pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do sujeito cognoscente e, portanto, tal conhecimento é da ordem do interesse prático. Em contrapartida, quando o sujeito cognoscente abre-se para o conhecimento de outro indivíduo, deve conservar certa distância, ao mesmo tempo em que se deixa afetar pelas questões que dizem respeito aos enigmas inteiramente humanos.

Abrir-se para o outro é, em certa medida, permanecer também voltado para si. O critério que orienta esse tipo de conhecimento não pretende alcançar exatidão, mas se preocupa com a densidade e a profundidade do que é revelado a partir do encontro do sujeito cognoscente (o pesquisador) e seu outro. O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro. Nesse âmbito, vale destacar a importância dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas, dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos. Vale dizer que aqui não importa o “certo” ou o “errado”, pois esse critério pertence ao interesse e registro de uma verdade que se pretende universal e que tem a pretensão de ser comprovada e validada a partir de critérios de exatidão. A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma, sendo apenas necessária quando estamos voltados para a assimilação prática das coisas que estão no mundo. Bakhtin, quando distingue o conhecimento produzido no interior das ciências exatas do conhecimento no âmbito das ciências humanas, diz o seguinte:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400)

A epistemologia das ciências humanas de Bakhtin, pautada em sua filosofia da linguagem, tem como premissa problematizar a forte presença do positivismo no pensamento ocidental moderno, criando outra possibilidade de se produzir conhecimento no interior das ciências humanas. Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. Para Bakhtin, há que se considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica eu-outro. Dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também,

simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo. Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa compreender o encontro com o outro, nesse contexto, para compartilhar experiências, conhecimento e valores que se alteram mutuamente. O sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura da neutralidade e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. O autor sublinha que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante e que esse ser nunca coincide consigo mesmo, sendo por isso inesgotável em seu sentido e significado.

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 319)

Desse modo, o conhecimento que se revela a partir do encontro do pesquisador com o outro não pode, ele mesmo, ser forçado a um enquadramento que o limite, mas deve se manter livre e, ao se manter livre, não oferece garantias. As ciências exatas procuram garantias, buscam explicar o que permanece imutável em todas as mudanças. Em síntese, buscam encontrar a finalização de uma análise em um dado texto. Mas a formação do ser não pode ser engessada, capturada por um ato de conhecimento que transforme o ser em um único texto. A formação do ser deve estar livre para correlacionar um dado texto com outros textos possíveis. Cabe às ciências humanas encontrar as estratégias metodológicas que deem conta dessa dimensão de liberdade que deve ser a principal garantia para nos mantermos, como pesquisadores, fiéis à especificidade das ciências que estudam o homem. Dado que o conhecimento é provocado por uma pergunta, ele não pode se constituir na ausência de uma resposta. Não há resposta que não gere uma nova pergunta. Perguntas e respostas compõem a engrenagem que movimenta a construção do sentido e do conhecimento na pesquisa.

Perguntas e respostas não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma): toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas

supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2003, p. 408)

Vale dizer que, ao assumirmos a teoria da linguagem de Bakhtin como fundamento de nossas preocupações epistemológicas no âmbito da pesquisa em ciências humanas, o ato mesmo de pesquisar passa a se constituir a partir de uma peculiaridade que precisa ser explicitada. O que importa aqui é apreender aquilo que é da ordem da singularidade da experiência humana, ou melhor, tudo que seja revelação de novidade e criação, em detrimento da busca por explicações do que permanece imutável no sujeito.

Há no encontro do pesquisador e seu outro um compromisso ético com a produção de um conhecimento desinteressado.⁴ Bakhtin, ao apontar para essa necessária condição de produção de conhecimento nas ciências humanas, traz à tona o tema da ética na pesquisa. Esse tema é anunciado em uma de suas primeiras manifestações na imprensa, na forma de um pequeno e denso texto intitulado *Arte e responsabilidade*, de 1919. Nesse texto, Bakhtin afirma alguns aspectos importantes relativos ao compromisso ético da arte com a vida, que serão aqui retomados para incitar a reflexão sobre o pesquisador e seu compromisso ético na produção do conhecimento nas ciências humanas. Para o autor, quando um conhecimento é puramente mecânico, unindo seus elementos – ciência, arte e vida – no espaço e no tempo por uma relação externa, não penetra a unidade interna do sentido. Vejamos alguns excertos desse texto em que o autor faz crítica ao modo como o conhecimento produzido no âmbito da ciência e da arte, por ser frequentemente instrumental, além de não ser desinteressado, não pode estar verdadeiramente integrado à unidade da experiência do indivíduo.

4

Segundo Ponzio (2008), um estudo comparativo das posições filosóficas de Bakhtin e Lévinas leva à compreensão mais profunda da consistência teórica da reflexão bakhtiniana. O conceito de “des-interesse” (*dés-interessement*) na obra de Lévinas coloca o indivíduo em uma situação de compromisso ilimitado, de responsabilidade absoluta como indivíduo, como único, um indivíduo que é insubstituível em sua responsabilidade. Também Bakhtin, desde seus primeiros ensaios, estabelece a relação de recíproco compromisso entre unidade, singularidade, não intercambialidade e responsabilidade, entendida como absoluta, sem “álíbis”. Assim, a produção de conhecimento, para ele, não é resultado da ação de uma consciência que tematiza ou explicita a relação cognoscitiva sujeito-objeto, mas se dá na individualidade da minha vida responsável, na qual nenhum outro pode ocupar meu lugar.

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode se tornar mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência. [...]

O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...]

O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. [...]

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (BAKHTIN, 2003, p. 1-2)

É importante perceber que, nessas citações, Bakhtin mostra sua crença na singularidade da experiência subjetiva e nos convida a perceber que ela se nutre no campo da vida, dos acontecimentos em que somos habitados pelas vozes de muitos outros. É aí que ele convoca o Ser a viver sua existência sem escapar da responsabilidade que lhe cabe na *unicidade* de sua vida. A intenção aqui é refletir sobre a responsabilidade tanto do pesquisador como do artista, uma vez que o ato de pesquisar, bem como o ato de criação de um objeto artístico, pode ser entendido como acontecimentos únicos. No caso da criação artística, esse momento singular e único acontece, inicialmente, entre o artista e seu objeto de criação e, posteriormente, entre o objeto criado e o contemplador da obra. No caso da pesquisa, podemos nos referir a dois momentos distintos e complementares, o encontro entre o pesquisador e seu outro e, posteriormente, entre o pesquisador e a escrita do texto que pretende mostrar, para um leitor potencial, o que se viveu durante a experiência da pesquisa realizada. Em ambos os casos, o que está em pauta é a responsabilidade do ato de mostrar na obra o conhecimento que foi gerado.

O texto em que Bakhtin trata especificamente desse tema é um escrito de sua juventude, intitulado *Para uma filosofia do ato*, que até quase o fim de sua longa vida permaneceu desconhecido.⁵ Esse texto foi produzido entre 1919-1921 e é reconhecido como um dos seus textos mais antigos e, curiosamente, manteve-se inacabado. Nele, Bakhtin constata uma cisão entre o pensamento teórico discursivo (das ciências, da filosofia e da arte) e a experiência histórica do ser humano no acontecimento real de sua existência, expressa num conjunto de atos ou ações no campo da vida. Ou seja, o aspecto abstrato do pensamento teórico que pretende explicar os atos humanos na vida, ao funcionar como um pensamento ou juízo universalmente válido, só tem valor na medida em que permaneça em seu domínio apropriado, ou seja, o domínio teórico.

Bakhtin manifesta seu incômodo em relação ao juízo universalmente válido⁶ porque, para ele, embora esse esteja incluído na avaliação de qualquer ato ou ação individual, não esgota a compreensão desse ato em sua singularidade. No entendimento do filósofo, a vida de alguém, como um conjunto singular de pensamentos e atos realizados, compõe uma experiência que escapa à pretensão de um juízo universalmente válido, pois esse, em sua imaterialidade, é completamente impenetrável à materialidade da existência situada e responsável de alguém. Assim, cada um que esteja pensando e, portanto, seja responsável pelo seu ato de pensar, não está presente no juízo teoricamente válido, ou por outra, a vida singular de cada um de nós não existe em uma perspectiva de veracidade formal ou teórica. Nesse sentido, o pensamento de Bakhtin postula a existência de dois mundos que se confrontam e que não mantêm absolutamente comunicação entre si – o mundo da vida

5

O nome de Bakhtin (1895-1975) desapareceu da imprensa russa por quase um quarto de século, até mais ou menos 1963. No fim da vida, livre da extrema cautela que sempre precisou ter, admitiu para amigos próximos a existência de um esconderijo em que guardava seus primeiros escritos. O texto *Para uma filosofia do ato* (1993a) foi inicialmente traduzido por Carlos Faraco e Cristóvão Tezza e circulou entre os leitores brasileiros, nos anos 1990, em forma de manuscrito. A versão utilizada atualmente é a publicação de 2010 (Pedro & João Editores). Segundo Liapunov, o responsável pela tradução da edição americana de 1993, nesse texto, em que faltavam as páginas de abertura, Bakhtin oferece a visão de um projeto que planejava realizar, ainda que esse escrito tenha permanecido inacabado. Reconhecido como um dos textos mais antigos de Bakhtin, foi provavelmente produzido entre 1919-1921. Consideramos importante constar na bibliografia as três publicações consultadas pelas autoras.

6

Segundo Holquist (1993), enquanto Bakhtin trabalhava em *Para uma filosofia do ato*, lia Kant em profundidade, bem como debatia e dava aulas sobre o filósofo. Assim talvez possamos considerar que esse texto foi uma espécie de réplica à mobilização que o pensamento de Kant operou no próprio Bakhtin, ou seja, a expressão do dialogismo na construção do conhecimento, uma ideia que Bakhtin veio a desenvolver mais tarde.

e o mundo da cultura. O mundo da vida, sendo o único em que nós contemplamos, criamos, vivemos e morremos, é também o mundo que oferece um lugar para os nossos atos, os quais são realizados uma única vez no decorrer singular e irrepetível da nossa vida realmente vivida e experimentada. E o mundo da cultura é aquele no qual os atos da nossa atividade são objetivados ou representados.

Bakhtin deixa claro que não há um plano unitário e único que possa determinar uma relação de unidade entre esses dois mundos: pelo contrário, o mundo da vida e o mundo da cultura são impenetráveis. Somente o evento único da existência do Ser, em seu acontecer, pode constituir essa unidade. Desse modo, a expressão de um conteúdo teórico ou estético deve ser determinada como um momento constituinte do evento único da existência do Ser, embora esse momento não seja mais visto em termos teóricos ou estéticos e sim como um ato ou ação responsável. O ato responsável instaura um plano unitário e singular que se abre em duas direções: na construção de seu sentido ou conteúdo e na construção do próprio Ser como evento único. Assim, no ato se unificam o mundo da cultura e o mundo da vida, ou seja, a responsabilidade do ato é a única via pela qual a pernicioso divisão entre a cultura e a vida poderia ser superada (BAKHTIN, 2010).

Para Bakhtin, tomar o dever como a mais alta categoria formal é a expressão de um equívoco, pois ele só pode funcionar como fundamento ou marcar uma presença real de referência na vida singular de alguém em um tempo histórico concreto em que a vida desse alguém se desenrola. Ainda assim, ele se apresentará como referência em relação à qual alguém sempre poderá se posicionar. Para Bakhtin, o momento da veracidade teórica é necessário, mas não suficiente, para fazer de um juízo um juízo *de dever* para mim. O fato de um juízo ser verdadeiro não é suficiente para transformá-lo num ato *de dever* do pensamento (BAKHTIN, 2010).

Ao pensar sobre o dever, Bakhtin argumenta que, se ele fosse um momento formal de juízo, não haveria ruptura entre o campo da vida e o campo da cognição ou campo da cultura, o que não acontece de fato. A afirmação de um juízo como verdadeiro depende de sua relação com certa unidade teórica; entretanto, essa unidade teórica, ainda que consistente, não é, de modo algum, a unidade histórica da minha vida (BAKHTIN, 2010).

DE QUE MODO WITTGENSTEIN PARTICIPA DESSA REFLEXÃO?

É necessário retomar as diferenças da reflexão wittgensteiniana a partir de dois momentos distintos.

Já vimos que o primeiro Wittgenstein trabalhava com a lógica em um período da história da filosofia em que ela foi considerada como

linguagem ideal, compreendida como ciência normativa de juízos que estudava as leis normativas do pensamento, ou seja, de que maneira as inferências deveriam ser conduzidas, o que deveria ser concluído das premissas dadas, etc. Nessa fase, Wittgenstein foi um pensador extremamente rigoroso que, ao enfrentar os impasses da lógica, buscava solucionar, de vez, os problemas epistemológicos da filosofia. Por dez anos, o filósofo abandonou seu ofício, acreditando que tinha desincumbido-se de sua tarefa ao concluir o *Tractatus*, sua única obra publicada em vida. Ele a termina com uma de suas mais conhecidas afirmações: “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 1921/2001). Esse encerramento peremptório conclui uma complexa reflexão que tentaremos simplificadamente explicar.

Por esse tempo, Wittgenstein, ligado à lógica, mostrava-se partidário de uma racionalidade altamente seletiva e restritiva. Era também um pensador quase místico e, para propor a ética como um dos grandes temas humanos, trouxe para sua reflexão o campo da transcendência, o “fora do mundo”.

O jovem Wittgenstein trabalhava com Frege e Russell e participava de suas crenças quanto à possibilidade da descrição científica do mundo por meio das técnicas de análise lógica. Mas também foi influenciado por Mauthner, que, ao radicalizar sua crítica em relação à linguagem, manifestou sua descrença na capacidade da linguagem para descrever a realidade, razão pela qual deveríamos parar de fazer perguntas e nos refugiar no silêncio místico. Na verdade, Wittgenstein assumiu grande desafio ao tentar conciliar a análise lógica com o projeto ético. Para Giron (2002), o filósofo almejou conciliar o idealismo transcendental, característico da cultura alemã, com a filosofia britânica. Assim, na cabeça do filósofo juntaram-se os dois hemisférios do planeta filosófico do século XX, que ele tentaria ultrapassar por meio de uma filosofia aforística, fragmentária e radical, tarefa própria do que se poderia chamar de “gênio romântico”. O fato é que Wittgenstein, para dar conta de sua tarefa, optou por estabelecer, no interior da própria linguagem, o que poderia ser ou não ser dito.

O *Tractatus* mostra o quão rigidamente ele traçava os limites do pensamento, pois esse funcionaria para representar configuração de objetos, nada mais. Nessa estreita concepção de racionalidade, o que escapava da representação como imagem de fatos era considerado *nonsense* (sem sentido). Nesse contexto de ideias, podemos entender que a ética não pertenceria à categoria do que poderia ser pensado, ou seja, representado na linguagem, ou ainda, dito:

Eu só poderia descrever meu sentimento a este propósito por esta metáfora: se um homem pudesse escrever um livro sobre a ética, que fosse realmente um livro sobre ética, este livro, como uma

explosão, aniquilaria todos os outros livros deste mundo. [...] A ética, se ela existe, é sobrenatural, enquanto que nossas palavras só querem exprimir fatos. (WITTGENSTEIN, 1929/1992, p. 145, 147)

Numa conferência sobre ética, Wittgenstein tenta deixar clara sua compreensão que nossas expressões religiosas e éticas mostram um emprego abusivo da linguagem porque nossas palavras, ainda que tentem, não são capazes de transmitir significação. Ele as compara a uma xícara de chá, que não conterà mais que o seu recipiente ainda que despejemos nela um litro d'água. O filósofo constatava que havia uma tendência nobre do ser humano em empurrar os limites (ou muros) da linguagem e toda essa tentativa é ética, apesar de não haver esperança quanto a essa possibilidade. Esse é o sentido da afirmação de que a ética, como um dos grandes temas humanos, não pode ser dita, só pode ser *mostrada*.

O segundo Wittgenstein, apesar de ter sua reflexão ligada à tradição filosófica da lógica, rompe com essa tradição ao transferir seu interesse para a linguagem ordinária. Ao se dedicar a analisá-la, Wittgenstein percebe que a *multiplicidade de significados de seus termos é derivada de seu uso* e, desse modo, o filósofo percebe que a linguagem ordinária se opõe à doutrina de uma linguagem ideal, logicamente perfeita. Assim, nessa fase passou a concentrar-se numa cuidadosa discussão sobre nosso uso ordinário da linguagem.

O conceito de *jogos de linguagem* é uma formulação central na teoria de linguagem do segundo Wittgenstein. Ele o introduz, dizendo que esses jogos são as formas de linguagem com as quais uma criança começa a falar. Segundo o filósofo, essas formas primitivas de linguagem aparecem sem o confuso pano de fundo de processos de pensamento mais elaborados e complicados. Desse modo, chama a atenção para as formas simples de linguagem para nos mostrar que o que vemos são atividades, reações, que são claras e transparentes. Para ele, essas formas simples de linguagem não são separadas por uma ruptura de nossas formas de linguagem mais elaboradas. Na verdade, podemos construir formas mais complicadas a partir das mais primitivas, acrescentando, gradualmente, novas formas (WITTGENSTEIN, 1965). Assim, já em meados dos anos 1930, podemos falar da concepção wittgensteiniana de *formas de vida*.

Wittgenstein chama as regras para o uso das palavras e expressões de gramática de uma linguagem: como essas não têm um só uso essencial a elas, seu significado vem dos sistemas concretos ou jogos de linguagem em que nós as empregamos, ou seja, seus significados se manifestam em suas condições de uso. Além disso, sendo os critérios que regulam nossos jogos de linguagem construídos em contextos sociais concretos, a análise de uma linguagem envolve a abrangência de um todo social que existe em práticas de uma comunidade e não, somente,

um objeto psicológico que existe “entre as orelhas de um falante”. Desse modo, são as práticas de uma comunidade linguística que estabelecem os padrões para o uso de palavras e expressões e a própria linguagem é concebida como uma prática social. Esse é o sentido da linguagem como parte de uma forma de vida.

A própria noção de jogo de linguagem fortalece a ideia que as expressões linguísticas somente podem ser entendidas se percebemos como elas estão integradas em padrões de atividade. Por isso, podemos dizer que são inumeráveis os jogos de linguagem, segundo as variadíssimas funções de utilização de nossas palavras e expressões para os diferentes fins de nossa vida.

É importante mencionar que, para o primeiro Wittgenstein, o limite da linguagem e do pensamento era dado pela essência deles mesmos, sendo o eu (falante/pensador) totalmente impotente para alterar aqueles limites. Porém, à medida que a linguagem passa a ser concebida como parte de uma forma de vida, esses limites são compreendidos como função que nós exercemos na vida e eles não são, absolutamente, rígidos. Essas marcações, uma vez definidas, podem ser redefinidas ou mesmo ignoradas. Ainda que tenhamos que sofrer alguma penalidade, certo grau de liberdade é possível.

Para sermos coerentes com a filosofia do segundo Wittgenstein, não poderíamos conceber a ética como algo fora do que conseguiríamos pensar ou dizer; no entanto, o filósofo fez silêncio sobre o tema em sua filosofia tardia. Tal silêncio dá muito que pensar e é preciso muito cuidado para entendê-lo em sua profundidade. Para Bouveresse (1973), um dos estudiosos do pensamento do filósofo, no entendimento de Wittgenstein, os julgamentos que fazemos só têm sentido tendo por referência um sistema. Mas será um equívoco supor que os diferentes sistemas se remetem, implicitamente, a qualquer coisa estabelecida definitivamente. Certamente podemos apontar *razões* quando julgamos. Porém, fazer isso é uma atividade que obedece a regras humanas e que é reveladora não de algo superior, mas essencialmente da maneira segundo a qual nós pensamos e vivemos. Nesse sentido, o silêncio de Wittgenstein advém de uma crença: que não existe um só sistema a partir do qual pudéssemos estudar a ética em sua essência ou pureza. Na verdade, empregamos o termo “ético” em sistemas de pensamento variados e, para a filosofia, essa variedade é algo importante no entender do filósofo.

Para Wittgenstein, a ideia da avaliação da conduta de alguém (feita até mesmo por esse alguém) só é possível no interior de certo sistema que, por sua vez, constrói o sentido para algumas maneiras comuns de se pensar e agir, ou seja, para certa forma de vida.

No pensamento de Wittgenstein, é muito importante destacar a tensão permanente entre o jogo de linguagem próprio de cada cultura,

o qual inevitavelmente molda em grande parte a produção subjetiva, e o jogo de linguagem singular e subjetivo que, em face de situações na vida, pode ser criativo, surpreendente e, até mesmo, transformador.

A visão do filósofo pode nos dar a impressão que, em matéria de ética, não pode haver deliberação nem discussão ou certeza. Mas, como nos ajuda a ver Bouveresse (1973), é errado sugerir que pela sua proposta não poderia haver um debate real sobre um problema ético ou um sistema ético, ou que uma decisão ética, que não se baseia em nenhuma razão propriamente verdadeira, não pode ser justificada. Ou ainda que, quando as pessoas discordam sobre uma questão moral, elas nunca chegarão a uma posição comum, ou mesmo que eu *nunca* possa estar absolutamente certo de que algo que eu, ou alguém, tenhamos feito seja o bem ou o mal. Na verdade, nós deliberamos e discutimos frequentemente sobre problemas que envolvem decisões éticas e até podemos chegar, depois de certo tempo, a respostas e soluções para algumas situações. Porém, isso não quer dizer que existe *de antemão* uma resposta para ser aplicada a todos os casos, ou que nós podemos sempre achá-la e convencer qualquer um que é uma boa resposta ou solução. Quando encontramos, por assim dizer, a solução de algum problema, isso simplesmente significa que nós nos ativemos a certa maneira de considerar os vários aspectos da situação e que isso passou a nos satisfazer. Assim, para Wittgenstein, o procedimento que consiste em produzir e inventar razões é muito importante em filosofia, ainda que tal procedimento nunca faça que uma *boa razão* funcione como tal em todos os casos. Desse modo, deve haver, e há de fato, no contexto de decisões éticas, influências da educação, persuasão, acordos, etc. Mas, ainda assim, a ideia de que uma concordância de pontos de vista é possível, desde o começo, porque se trata de ver as coisas “como elas são”, é completamente desprovida de sentido. Como nos diz Bouveresse (1973), uma pessoa pode estar certa do que deve fazer ou pode ter certeza de que uma ação é boa ou má, da mesma forma que sabe que dois e dois são quatro. Mas isso não significa que ela possa partilhar sua certeza do mesmo modo que poderia convencer alguém da verdade de uma proposição matemática. Na verdade, essas questões não são triviais e não devem ser descartadas sob a alegação de *relativismo*. Elas nos mostram, sem dúvida, que a decisão deve vir da pessoa que está implicada na situação. Não se pode negar, então, que o problema nunca será o mesmo de uma pessoa a outra. Por tudo isso, no contexto das decisões éticas, constata-se uma tendência muito característica no pensamento de Wittgenstein em considerar que um “problema moral” implicaria, antes de tudo, uma resolução *pessoal*, mas não como um problema que pode ser resolvido segundo normas construídas pessoalmente ou privadamente, mas um problema que se coloca à pessoa, à singularidade da experiência de cada um.

SOBRE A ÉTICA, UM ACORDO POSSÍVEL?

O que vimos até aqui nos mostra que, ao pensar sobre a ética, Bakhtin e Wittgenstein se depararam com algumas questões similares.

O segundo Wittgenstein opta pela recusa a qualquer teoria para falar sobre ética. Também poderíamos dizer que a ética deveria ser mostrada, de modo que uma coerência entre nossas palavras e ações a apresentasse em nossos atos na experiência vivida em suas várias modalidades. Nesse sentido, a cada um de nós caberia agir, tomar decisões e fazer escolhas ao longo de toda a vida. Já vimos, também, que as escolhas e decisões, embora sejam questões que se apresentam à compreensão de cada um, têm como base critérios construídos socialmente, no sentido que esses farão parte do que levaremos em conta para agir; ou seja, nossos atos, palavras e pensamentos vão mostrar de que maneira nos posicionamos em relação a esses critérios.

No caso de Bakhtin, apesar do desconforto, ele mantém a existência do mundo teórico como referência necessária. Na verdade, seu pensamento, ao postular dois mundos impenetráveis, o mundo da cultura e o mundo da vida, mantém uma tensão que se manifesta em sua exposição da seguinte maneira:

O homem contemporâneo sente-se seguro de si, próspero e inteligente, quando ele próprio não está essencialmente e fundamentalmente presente no mundo autônomo de um domínio da cultura e de sua lei de criação imanente. Mas ele se sente inseguro, deficiente e destituído de compreensão, quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro emissor de atos e ações responsáveis, na vida real e única. Isto é, nós agimos com segurança apenas quando o fazemos não como nós mesmos, mas como alguém possuído pela necessidade de significado imanente de algum domínio da cultura. (BAKHTIN, 1993, p. 33)

Como explica Amorim (2006), o pensar verdadeiro se torna um dever ético ao correlacionar a verdade com o ato de pensamento real. Assim, a responsabilidade por aquilo que penso em um dado momento, ou seja, a assinatura do meu ato de pensar, concretiza o dever ético. A assinatura é o que me compromete com o dever e não uma proposição teórica: essa não me obriga a nada. A verdade da situação está no que se apresenta como singular, no que surge e é totalmente novo, algo que nunca existiu e nunca se repetirá.

Essa complexa exposição de Bakhtin se assemelha à reflexão de Wittgenstein quando ele acaba por descartar a existência de uma verdade ou juízo universalmente válido. Para Wittgenstein, a existência de uma verdade universal tornaria a adesão a ela uma necessidade lógica em termos de realização. Bakhtin, no entanto, mantém a validade da

verdade em si, apesar de reivindicar o ato ou ação responsável como condição para que ela, a verdade, ao se mostrar no campo da vida, supere a divisão entre o mundo teórico e o mundo da experiência vivida. Aliás, é no apego à dimensão da experiência vivida, como um lugar de pensamentos, atos e linguagem humanos, que o olhar dos dois, sem dúvida, se encontra e a conversa entre eles adquire um tom de concordância.

Ao problematizar a abstração do mundo teórico, Bakhtin parece ficar preocupado em não cair num relativismo puro e simples e talvez por isso afirme a “autonomia da verdade em sua pureza”. Ele argumenta que é precisamente pela condição de ser pura que ela pode participar responsabilmente no Ser-evento e, assim, “a validade da verdade é suficiente por si, absoluta e eterna, e um ato de cognição responsável leva em conta essa peculiaridade sua” (BAKHTIN, 1993a, p. 27). Em contrapartida, quando focaliza o campo da vida, o filósofo constata que não se pode falar de nenhuma espécie de normas éticas, de nenhum *dever* com determinado conteúdo, pois ele não teria um conteúdo especificamente teórico. Bakhtin explica que o *dever* apareceria em conjunto com qualquer coisa válida em seu conteúdo, mas nenhuma proposição teórica contém o momento do *dever*, nem é fundada por ele. Aqui, Bakhtin se aproxima bastante do segundo Wittgenstein, pois, como explica Liapunov⁷ (1993), no prefácio à edição americana de *Toward a philosophy of the act*, o filósofo, ao discutir o *dever* como uma espécie de problema moral, também se afasta da crença ilusória na existência de uma ética absoluta e autossuficiente. Segundo Liapunov, de um lado, a experiência mostra que o domínio da “ética como tal” ou “ética pura” é apenas uma posição formal que introduz o que “deve ser”. Em contrapartida, a ética “não dogmática” ou “sem pressuposição” não nos dirá exatamente o conteúdo do *dever*, ou seja, o que deveria fazer o sujeito do *dever* ou em que bases esse *dever* está fundado. Nesse sentido, podemos pensar que Bakhtin situou-se diante dessa questão, focalizando o princípio ético como um modo de relacionar-se com valores e não uma fonte de valores. Daí a fundamental responsabilidade do ato na vida como evento singular, daí o não *álibi* na existência do Ser. Um ato, ou ação responsável, guarda o reconhecimento da obrigatoria singularidade da minha vida, vista tanto como necessariamente dada, quanto também projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado, ou ainda como ação a se realizar.

CONSIDERAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO

No início deste artigo nos propusemos a refletir sobre a construção de uma epistemologia das ciências humanas a partir das contribuições de Bakhtin e Wittgenstein. A compreensão em relação à proposta teórica dos dois filósofos não se limita ao plano intelectual ou teórico: à medida

7

Notas de Vadim Liapunov (1993b), tradutor da edição americana da obra de Bakhtin *Toward a philosophy of the act*.

que propõe mudanças na maneira de pensar, também gera consequências que darão o tom à metodologia da pesquisa e à tarefa do pesquisador. No que se refere a Bakhtin, vimos que ele convida o pesquisador a fazer justiça ao “objeto falante” de sua investigação, deixa-se afetar por ele, o que implica, desde o início, um tipo peculiar de coragem e interesse na dimensão intersubjetiva das formas de pensar e agir.

Quanto a Wittgenstein, seu trabalho incansável de análise e esclarecimento o tornava consciente de que fazia, essencialmente, propaganda de certo estilo de pensamento; na verdade, uma contrapropaganda destinada a combater o pensamento que se cristaliza e impõe a hegemonia de um modo “correto” de ver as coisas. A crítica filosófica de Wittgenstein, ao combater a pretensão da explicação totalizadora e racionalista, nos convida a ver que os jogos de linguagem (inclusive científicos), estando associados a formas de vida, ou seja, sendo construídos por nós, dão sentido e consistência a termos que pertencem à inescapável lógica da pesquisa científica, impondo às ciências humanas a utilização de conceitos, tais como, *justificação*, *explanação* e *razão*, sem a devida problematização do sentido conferido a tais conceitos em determinados contextos.

Wittgenstein detecta que nosso pensamento, mergulhado em um determinado tempo histórico e cultural, não consegue se desvencilhar de certas formas de pensar, e nossos jogos de linguagem mostram essas formas mais ou menos estáveis de ver, ou compreender, a realidade dos acontecimentos que nos interessam. Mas, para o filósofo, o problema maior surge quando essas formas de ver cristalizam-se em figuras gramaticais e engessam nosso pensamento, na medida em que tais figuras gramaticais parecem representar a realidade objetiva das coisas em si mesmas e não um dos modos possíveis de sua representação na linguagem. Assim, o convite à alteração da nossa sensibilidade estaria na tentativa de nos libertar de padrões repetitivos de pensamento; a liberdade estaria, para Wittgenstein, em não haver, de antemão, “modo de ver as coisas”, no sentido de que a mente deveria passear livremente sem se prender a nenhuma conexão formal.

A proposta teórica de Bakhtin e Wittgenstein parece legitimar ou reintroduzir a subjetividade do pesquisador na tarefa de demarcar, enquadrar e explicitar os objetivos de sua pesquisa. A coragem necessária do pesquisador estaria em rejeitar as ilusórias garantias de esquemas interpretativos construídos *a priori*.

Em Bakhtin aparece o convite a um procedimento “desinteressado”, na medida em que o conhecimento do outro – o sujeito da pesquisa – requer despojamento. O filósofo alerta-nos quanto à nossa tarefa como pesquisadores e afirma a necessária condição do conhecimento dialógico no âmbito das ciências humanas. Para o autor, o monólogo solitário do pesquisador desconsidera a existência de outra consciência

responsiva que possa proferir um discurso diferente ou até mesmo uma resposta que possa surpreender e alterar a própria consciência do pesquisador. Bakhtin chama a nossa atenção para o perigo de o pesquisador aderir ao monólogo, tornando-se, assim, surdo à resposta do outro, não reconhecendo nela a oportunidade decisiva de uma compreensão diferente, tanto da vida como das coisas do mundo. O pesquisador que “passa sem o outro” reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra (BAKHTIN, 2003).

É importante dizer que a proposta dessa concepção epistemológica, como nos diz Edwards (1982), um estudioso de Wittgenstein, não despreza nem diminui a atividade intelectual na interpretação da realidade do mundo, mas aproxima o pensar como forma de amar: “O olhar humano tem isto de próprio, ele pode dar valor às coisas; é verdade que então elas se tornam mais caras” (WITTGENSTEIN, 1929/2002, p. 52).

Assim, tanto para Bakhtin como para Wittgenstein, pensar se transforma numa extraordinária atenção para tudo aquilo que está diante de nós. Bakhtin dirá que a atenção “interessada”⁸ de alguém se fixa em torno daquele que é o único centro de valores, ou seja, o trabalho de construção se desenvolve em torno dele:

[...] desamor, indiferença, nunca serão capazes de gerar poder suficiente de demorar-se atentamente sobre um objeto, segurar e esculpir cada detalhe e particularidade nele, por mínimos que sejam. Apenas o amor é capaz de ser esteticamente produtivo; apenas em correlação com o amado é possível a multiplicidade plena. (BAKHTIN, 1993, p. 81-82)

Tal atenção, ao exigir todo nosso cuidado e reconhecimento em relação ao inacabamento da nossa tarefa de descoberta, exige um pensamento responsável. Dessa maneira, nossa boa vontade não é suficiente para fazer frente à realidade que temos diante de nós: um paciente, flexível e extenuante trabalho espera nossa adesão ao compromisso de construir o sólido entendimento humano, para o qual já não se trata de heroicamente superar o mundo e sim de, com reverência, se dedicar à sua revelação. Nesse sentido, seria um grave erro imaginar que a visão do sólido entendimento humano possa desconsiderar o trabalho rigoroso, necessário a qualquer tipo de pensamento, seja ele artístico, filosófico ou científico. Cada um deles deve construir sua qualidade própria de atenção para cumprir o compromisso com a especificidade de sua tarefa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 14-24.

8 Aqui, vale a pena esclarecer uma aparente contradição: já vimos que, para Bakhtin, o pensador, em sua atividade intelectual “desinteressada”, mostra um compromisso ilimitado, uma responsabilidade total com o ato de pensar. Nesse sentido, para ele, o conhecimento desinteressado é desprovido de segundas intenções. Assim como para Wittgenstein, para ele, a atenção “interessada” e “singular” do pesquisador se manifesta no seu compromisso ilimitado frente ao seu objeto de pesquisa.

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Texas: University of Texas Press, 1993b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BOUVERESSE, Jacques. *Wittgenstein: la rime et la raison*. Paris: Les Editions de Minuit, 1973.
- COUTINHO, Anamaria Ribeiro. *On language and sensations: Wittgenstein on the language of inner experience* (mimeogr.), 1988.
- EDWARDS, James C. *Ethics without philosophy: Wittgenstein and the moral life*. Flórida: University Presses of Florida, 1982.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994. 168 p.
- GIRON, Luís Antonio. Uma mente em chamas. *Revista Cult*, São Paulo, v. 60, p. 46-50, ago. 2002.
- HACKER, Peter Michael Stephan. Wittgenstein and the autonomy of humanistic understanding. In: ALLEN, Richard; TURVEY, Malcolm (Ed.). *Wittgenstein: theory and the arts*. London: Routledge, 2001. p. 39-74.
- HOLQUIST, Michael. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *The blue and brown books*. New York: Harper Torchbooks, 1965.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse*. Paris: Gallimard, 1992. (1ª edição publicada em 1929).
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2001. (1ª edição publicada em 1921).
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques mêlées*. Paris: Flammarion, 2002. (1ª edição publicada em 1929).

SOLANGE JOBIM E SOUZA

Professora Associada do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
soljobim@uol.com.br

ELAINE DECCACHE PORTO ALBUQUERQUE

Professora do Colégio de Aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
elaine@infolink.com.br

ARTIGOS

O NOVO (VELHO) PARADIGMA
EDUCACIONAL PARA O SÉCULO XXI¹

RAFAEL RODRIGO MUELLER

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é analisar o paradoxo existente na relação entre trabalho e educação a partir dos documentos referentes ao Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos – Paica –, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Pretendemos demonstrar como, historicamente, os organismos multilaterais vêm se utilizando de velhas “ferramentas” (programas e/ou propostas pedagógicas) para solucionar novos “problemas” (formação profissional). Nossa tese é que a educação de forma geral foi sendo historicamente transformada e minimizada a um conjunto de aptidões e competências necessárias exclusivamente à obtenção de um posto de trabalho e que, conseqüentemente, vem perdendo sua função primordial em termos de formação humana.

**PROGRAMA PARA AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DAS COMPETÊNCIAS
DOS ADULTOS - PAICA • ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE • TRABALHO • EDUCAÇÃO**

THE NEW (OLD) EDUCATIONAL
PARADIGM FOR THE 21ST CENTURY**ABSTRACT**

The main objective of this study is to analyze the paradox found in the relationship between work and education based on the documents of the Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos [Programme for the International Assessment of Adult Competencies] – PAICA – of the Organization for Economic Co-Operation and Development – OECD. We intend to demonstrate how, historically, the multilateral organizations have been using old “tools” (programs and/or pedagogical proposals) to solve new “problems” (vocational training). Our thesis is that education has been, in general, historically transformed and minimized into a set of aptitudes and skills focused only on getting a job and, consequently, has lost its primary function in terms of human development.

**PROGRAMA PARA A AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DAS COMPETÊNCIAS
DOS ADULTOS - PAICA • ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE • WORK • EDUCATION**

¹ Este artigo é derivado de uma proposta de trabalho apresentada na XI Reunião Científica da Região Sul da Anped.

Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_RAFAEL-RODRIGO-MUELLER.pdf>.

LE NOUVEAU (VIEUX) PARADIGME ÉDUCATIF POUR LE XXI SIÈCLE

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser le paradoxe présent dans les relations entre travail et éducation, à partir des documents relatifs au Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos [Programme pour l'Évaluation Internationale des Compétences des Adultes] – PAICA –, de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique – OCDE. Nous souhaitons montrer comment, historiquement, les organismes multilatéraux utilisent de vieux « outils » (programmes et/ou propositions pédagogiques) pour résoudre de nouveaux « problèmes » (formation professionnelle). Nous soutenons la thèse que l'éducation en général s'est historiquement transformée et réduite en un ensemble d'aptitudes et de compétences qui ne sont nécessaires qu'à l'obtention d'un emploi et que, par conséquent, elle est en train de perdre sa fonction primordiale de formation humaine.

**PROGRAMA PARA A AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DAS COMPETÊNCIAS
DOS ADULTOS - PAICA • ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE • TRAVAIL • ÉDUCATION**

EL NUEVO (VIEJO) PARADIGMA EDUCACIONAL PARA EL SIGLO XXI

RESUMEN

El principal objetivo de la presente investigación es analizar la paradoja que existe en la relación entre trabajo y educación a partir de los documentos relativos al Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos [Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos] – Paica –, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE. Pretendemos demostrar cómo, históricamente, los organismos multilaterales vienen utilizando viejas “herramientas” (programas y/o propuestas pedagógicas) para solucionar nuevos “problemas” (formación profesional). Nuestra tesis plantea que la educación de forma general se fue transformando históricamente y se convirtió en un conjunto de aptitudes y competencias necesarias tan solo para obtener un puesto de trabajo y que, por ello, viene perdiendo su función primordial en lo que concierne a la formación humana.

**PROGRAMA PARA A AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DAS COMPETÊNCIAS DOS
ADULTOS - PAICA • ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND
DEVELOPMENT - OCDE • TRABAJO • EDUCACIÓN**

ESTA PESQUISA PROPÕE-SE A REFLETIR SOBRE O PARADOXO EXISTENTE NA RELAÇÃO ENTRE trabalho e educação a partir dos documentos oficiais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, particularmente aqueles referentes ao Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos – Paica. Trata-se de um programa que tem servido como “fio condutor” do referido organismo multilateral para avaliar, desde 2011, em 33 países membros e parceiros, as políticas públicas para a educação em termos de competências necessárias para o trabalho e emprego, especificamente direcionadas para a educação de jovens e adultos. A referida avaliação contempla quatro categorias de competências genéricas profissionais: competências cognitivas, interação e aptidões sociais, capacidades físicas e aptidões de aprendizagem.

Diante dessa proposição da OCDE, despertou-nos o interesse em pesquisar, para além da aparência fenomênica, os condicionantes históricos e socioeconômicos do programa proposto pelo referido organismo multilateral, que historicamente, assim como outras organizações internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI –, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, etc.), vem assumindo uma função de regulador transnacional das políticas públicas para a educação de seus países membros, bem como para os países ditos “em desenvolvimento”.

As evidências empíricas corroboradas por avaliações criteriosas realizadas por pesquisadores e cientistas sociais brasileiros (MARI;

GRADE, 2011; MORGADO; LARA, 2011; RODRIGUES, 2009; SHIROMA, 2009, dentre outros) revelam que essas propostas educacionais, apresentadas por organismos de cooperação internacional aos países da periferia do sistema mundial, estão afinadas com o modelo de educação vigente nos países do capitalismo central, um modelo que coloca a educação como um instrumento que tem no mercado e na ideologia do desenvolvimento o seu foco central de interesse, retomando velhas teorias desenvolvimentistas, tais como a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1971). A lógica que permeia tanto o debate quanto os documentos aqui analisados é de uma educação que instrumentaliza o indivíduo, atual e futuro trabalhador, para uma atuação mais pragmática no mercado de trabalho, possibilitando a ampliação dos níveis de produtividade e, conseqüentemente, de valorização do valor.

Assim sendo, entendemos que a educação vem sendo historicamente transformada e minimizada a um conjunto de aptidões e competências necessárias exclusivamente à obtenção de um posto de trabalho e que, mediante o aprofundamento das crises econômicas nos países pertencentes à OCDE, principalmente a partir de 2008, a educação vem perdendo historicamente sua função humanística em termos de formação integral e omnilateral do ser humano (MANACORDA, 2007).

Isso se estabelece, a nosso ver, por conta do paradoxo presente na relação entre trabalho e educação identificada no referido programa da OCDE: ao se utilizar de velhas “ferramentas” (programas e /ou propostas pedagógicas) para solucionar novos “problemas” (formação profissional), os organismos multilaterais, e conseqüente os países que seguem seu receituário para a educação, centram sua atenção em um tecnicismo exacerbado pela noção de competências, conceito-fetice que orienta e transpassa os currículos a partir de uma lógica instrumental. Essa situação, a busca no “velho” tecnicismo, enquanto um meio para a resolução de “novos” problemas relacionados à qualificação profissional, pode ser um indicativo do fato da educação não ter criado maiores expectativas de ampliação do número de empregos ao redor do mundo. A estreita capacidade de transformação social providenciada por uma educação limitada a um “treinamento” ou “qualificação” dentro e fora da empresa, pode acirrar as crises do capital por não potencializar as capacidades intelectuais dos atuais e futuros trabalhadores em termos de possibilidades de perpetuação dos níveis de extração de mais valor. Nesse sentido, o Paica-OCDE – uma “inovação” educativa prevista em um novo método/instrumento de análise e mensuração, concebido com o intuito de medir o valor econômico da educação centrada ainda na lógica de capital humano – revela-se objetivamente como um rearranjo de antigas fórmulas e métodos voltados à qualificação profissional dentro e fora do ambiente de trabalho.

Para verificarmos objetivamente os elementos históricos que constituem o paradoxo e a crítica a tal concepção e instrumentalização da educação, pretendemos estabelecer um nexos conceitual entre aparentemente diferentes componentes da educação dos séculos XX e XXI. A relação histórica entre propostas metodológicas e ideológicas acerca dos objetivos da educação, em termos de atendimento às demandas do mercado de trabalho e de constituição de um sujeito neoliberal autogestionado (LAVAL; DARDOT, 2016; BRÖCKLING, 2016), enquanto síntese mais refinada da teoria do capital humano, pode ser evidenciada: em sua protoforma, a partir da década de 1940, pelo método *Training Within Industry* – TWI –, elemento estruturante de propostas de ensino profissional no Brasil desde o final da década de 1950 até os dias atuais (SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI, 2012), como dimensão instrumental do toyotismo (HUTZINGER, 2005); no relatório Faure publicado em 1973 e no relatório Delors de meados da década de 1990; e recentemente no Paica-OCDE de 2011.

A presente análise estrutura os elementos de nosso artigo, que, por fim, traz indícios de uma racionalidade aparentemente nova para educação no século XXI, em que elementos históricos voltados à instrumentalização do processo educacional se fazem presentes nas propostas de educação de organismos multilaterais, aqui representados pela OCDE, sob a lógica de constituição de sujeitos trabalhadores neoliberais (LAVAL; DARDOT, 2016) e, conseqüentemente, unilaterais em termos de formação humana.

CHARLES R. ALLEN, O *TRAINING WITHIN INDUSTRY* E OS RELATÓRIOS DA UNESCO

Para compreendermos os elementos históricos presentes na relação entre trabalho e educação nos séculos XX e XXI, é necessário que iniciemos o nosso percurso pelas propostas de instrução e ensino profissional de Charles R. Allen, supervisor de formação de professores em Massachusetts, EUA, considerado o pai do método TWI e figura-chave no desenvolvimento da educação profissional americana no início do século XX. Em 1919, Charles R. Allen escreve a obra *The instructor, the man and the job*, onde o autor estabelece paralelos entre dois ambientes distintos na sociedade, mas que historicamente foram se homogeneizando: a escola e a empresa. Isso verifica-se no decorrer da obra pelas constantes menções à identificação a partir de objetivos-fim presentes entre elementos como: o instrutor/professor, o trabalhador/aluno, assim como a instrução/treinamento e o ensino. De forma que tanto Allen quanto os autores e seguidores de suas ideias ligam o treinamento em uma determinada função necessária em uma empresa ao ensino escolar, ou seja, a instrução para o melhor desempenho profissional seria

similar à educação desenvolvida na escola, assim como a ação do instrutor no ambiente de trabalho se assemelharia à do professor em sala de aula. Allen (1919, p. 5) se refere ao instrutor como um “professor, como se ele [o instrutor] fosse um professor ‘regular’ em uma escola”² (tradução nossa).

Ainda segundo o autor, “o ensino está, portanto, sempre acontecendo em qualquer empresa”³ (tradução nossa) (ALLEN, 1919, p. 5). Nesse caso, o ensino é identificado como sendo a instrução ou o treinamento, que são tarefas meramente reprodutoras das ações transferidas pelo instrutor ao trabalhador. Para Allen (1919), os instrutores geralmente não se consideram professores, mas o são, pois ambos exercem o mesmo trabalho. Ao homogeneizar tanto as figuras do instrutor e do professor como as da educação e da instrução, Allen contribui significativamente para o que Laval (2004, p. xix) identificou, a partir da década de 1980, como sendo o processo em que “a escola que se delinea parece cada vez mais com uma empresa”. De acordo com Mueller (2013, p. 741):

A metodologia do TWI teve como base os métodos de treinamento de Charles Allen, em 1919, desenvolvidos a princípio para a indústria naval americana durante a Primeira Guerra Mundial. Desses métodos, chamados de os “quatro passos de Allen”, surgiram os “Programas J”: instrução de trabalho (*job instruction*, JI); métodos de trabalho (*job methods*, JM); relações de trabalho (*job relations*, R); e o desenvolvimento de programa (*program development*).

Nesse sentido, encontramos na proposta de Allen a protoforma do que se difundiu amplamente, em especial a partir da década de 1990, como o princípio do “aprender a fazer”, um dos pilares da educação do século XXI, conforme Delors *et al.* (2003). A proposta dos “quatro passos”, desenvolvida por Allen, atuava diretamente sobre a tríade: instrutor, trabalhador e o trabalho em si. Allen (1919, p. 3) reafirma a importância dos três elementos a partir de uma lógica produtiva utilitarista:

[...] o instrutor, porque é através de instrução eficaz que podemos assegurar eficiência em treinamento. O homem, porque, quando corretamente treinado, ele faz o melhor trabalho. O serviço, porque eficiência produtiva vem de homens bem treinados.⁴ (tradução nossa)

Esse mesmo pragmatismo presente no método dos “quatro passos” de Allen é apropriado por seus colegas Channing Rice Dooley e Walter Dietz, juntamente com Mike Kane e William Conover, durante a Segunda Guerra Mundial, para conceberem naquele período o TWI. Segundo estudo do Senai (2012), esse método foi elaborado para desenvolver três capacidades – observar, ouvir e fazer –, fragmentando as

2 No original: “teacher, as if he were a ‘regular’ teacher in a school”.

3 No original: “teaching is therefore always going on in any shop”.

4 No original: “the instructor, because it is through effective instruction that we can secure efficiency in training. The man, because when properly trained he does the best work. The job, because production efficiency comes from well instructed men doing good jobs”.

fases de execução de uma tarefa, facilitando o rápido treinamento. O TWI se estrutura a partir da proposta dos “três J” acima citada acrescida dos “quatro passos” de Allen.

Na década de 1940, o TWI irá acelerar exponencialmente a produtividade necessária à indústria bélica que irá abastecer os EUA em sua participação na Segunda Guerra Mundial, conforme relato do Senai (2012), no qual a construção de um navio que inicialmente levava duas semanas, após a inserção do TWI no processo produtivo, reduziu-se para quatro dias, 15 horas e 30 minutos. O próprio Senai afirma que o método em questão foi amplamente utilizado no Brasil, para auxiliar em seu processo de industrialização, a partir de 1950. Para além de sua natureza industrial, o TWI se mostra um método de forte inclinação técnico-operacional que irá justificar e legitimar a ideia de “ensinar para o trabalho” ou, mais propriamente, “aprender a fazer”, como um preceito que deva ser perseguido pela escola e conseqüentemente pelos professores. Hutzinger (2005) e Mueller (2013) indicam que o TWI fora incorporado como um elemento do sistema Toyota de produção, sendo esse o paradigma produtivo que historicamente se torna hegemônico no ambiente organizacional a partir da década de 1980.

Para demonstrarmos de forma mais objetiva a relação entre os “quatro passos” de Charles Allen, o TWI e o sistema Toyota de produção, estruturamos uma síntese desses três elementos a partir do quadro a seguir.

QUADRO 1
COMPARAÇÃO ENTRE OS “QUATRO PASSOS”, O TWI E O KAIZEN

PASSO	CHARLES ALLEN	TWI			KAIZEN
		INSTRUÇÃO DE TRABALHO	MÉTODOS DE TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	
1	Preparação	Prepare	Pare	Entenda os fatos	Observe e marque o tempo do processo atual
2	Apresentação	Apresente	Questione	Compare e decida	Analise o processo atual
3	Aplicação	Tente	Desenvolva	Tome uma ação	Implemente e teste um novo processo
4	Teste	Acompanhe	Aplique	Verifique os resultados	Documente o novo padrão

Fonte: Hutzinger (2005).

Enquanto uma tecnologia gerencial (MUELLER, 2013) concebida para atuar sobre a força de trabalho, tanto de forma objetiva – o processo de trabalho –, quanto subjetiva – o comportamento e as atitudes do trabalhador frente o trabalho –, o TWI aliado a um dos pilares do sistema toyotista, o *kaizen*, estabelece-se no ambiente produtivo semelhante a uma proposta pedagógica escolar. Destarte, verifica-se que, a partir da década de 1990, a filosofia organizacional toyotista manifesta-se no

ambiente escolar sob várias formas: desde a pedagogia de projetos, o ideário da “qualidade total” no ensino e, principalmente, como meio de articular, de forma mais objetiva, a estrutura curricular de ensino às demandas do mercado de trabalho em termos de qualificação profissional para o atual e futuro trabalhador. O que se espera da educação e da escola a partir dessa constatação, enquanto objetivo-fim, é a formação/preparação de um atual e futuro aluno-trabalhador “toyotizado”. Para além disso, o *kaizen*, enquanto um dos pilares do toyotismo, significa o processo de “melhoria contínua” presente e necessário para o aprimoramento da produtividade, assim como, e em direta concomitância, temos o preceito de *longlife education*: a educação ao longo da vida necessária ao atual e futuro trabalhador para que se mantenha empregável e constantemente produtivo e assimilável pelo mercado de trabalho.

Conforme Werthein (2000, p. 15),

O postulado de educação para todos ao longo da vida (*lifelong education*) defendido pelo Relatório daria origem a sucessivos estudos e, aos poucos, ele foi sendo adotado pelos países, como também se faria presente nos principais documentos de orientação da UNESCO (Relatório Jacques Delors, Declaração de Hamburgo e Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, entre outros).

Nesse sentido, a partir daqui, passamos a verificar a relação entre os três elementos anteriormente analisados (os quatro passos, o TWI e o sistema Toyota de produção) e os relatórios da Unesco para a educação mundial a partir de seus dois mais significativos documentos que irão pautar as bases orientadoras de políticas educacionais nos países centrais, bem como nos países em desenvolvimento: o relatório Faure de 1973 e o relatório Delors de 1996. Apesar de serem documentos produzidos em diferentes contextos, podemos compreender um encadeamento teórico-ideológico entre eles, considerando o relatório Delors *et al.* (2003) como a síntese de ambos a partir de seu conjunto de “quatro pilares” da educação para o século XXI:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS et al., 2003, p. 90; destaques do autor)

Como o relatório Faure (1973) centra-se principalmente no último elemento, o “aprender a ser”, acreditamos ser possível analisar a

relação entre os documentos da Unesco e os três elementos anteriores, via relatório Delors *et al.* (2003). Para tanto, desenvolveu-se um quadro como forma de visualizar e comparar os elementos anteriores centrados nos “quatro passos” de Charles Allen e os princípios do TWI, com os “quatro pilares” da educação para o século XXI presentes no relatório Delors, conforme abaixo:

QUADRO 2
COMPARAÇÃO ENTRE “OS QUATROS PASSOS”, O TWI E OS “QUATRO PILARES” DE DELORS

OS “QUATROS PASSOS” DE ALLEN E O TWI	OS QUATRO PILARES DE DELORS
Preparação/Apresentação/Métodos de Trabalho – MT: o objetivo deste programa [MT] era ajudar os supervisores a produzirem maiores quantidades de produtos com qualidade em menos tempo, fazendo o melhor uso da mão-de-obra, máquinas e material disponível no momento (ALLEN, 1919).	Aprender a conhecer: adquirir os instrumentos da compreensão; é um “meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia [...] para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (DELORS <i>et al.</i> , 2003, p. 91).
Relações de Trabalho – RT: esse programa [RT] estava fundamentado em desenvolver técnicas para melhoria das relações entre supervisores e subordinados, ou seja, as “relações de trabalho” deveriam ser orientadas para melhorias nas relações sociais no ambiente produtivo.	Aprender a viver juntos: a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. “O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS <i>et al.</i> , 2003, p. 98). Dá-se por intermédio do desenvolvimento de projetos comuns que possibilitem o trabalho cooperado e minimizem as tensões geradas a partir das diferenças individuais ou de determinados grupos.
Aplicação/Instrução de Trabalho – IT: os objetivos desse item estão fundamentados em dois pontos principais: desde que o poder para aplicar uma coisa é diferente de simplesmente conhecê-la, ele deve ser treinado em aplicar de verdade ou colocar em prática o que foi apresentado [...] para verificar o estágio de conhecimento que o aluno entendeu em todos os pontos da lição). O foco da IT era instruir operários mais do que “deixá-los aprender” [...] Um ensino fraco pode realmente limitar o aprendizado deles (ALLEN, 1919)	Aprender a fazer: para poder agir sobre o meio envolvente. Surge a questão: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS <i>et al.</i> , 2003, p. 93).
Teste/Programa de Desenvolvimento – PD: o programa PD tinha por objetivo/fim descrever um problema de produção, apresentar a possível solução, ou seja, verificar empiricamente a efetividade das etapas anteriores.	Aprender a ser: via essencial que integra as três precedentes. Esse pilar é, de fato, a materialização da inter-relação dos três pilares anteriores e deve orientar a educação necessária a uma “nova sociedade” que se desenha no século XXI, sendo que “esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (DELORS <i>et al.</i> , 2003, p. 102).

Fonte: Elaboração do autor.

Nossa intenção ao estabelecermos um comparativo entre as aparentemente diferentes propostas para a formação profissional no ambiente produtivo e para a educação no espaço escolar é expor o encadeamento teórico-ideológico que perpassa a ambas: a relação imprescindível entre o trabalho e educação enquanto estrutura necessária para a constituição de um sujeito-trabalhador que necessita se apropriar de certos conhecimentos para o desempenho profissional, de modo a contribuir cada vez para a valorização do valor enquanto força de trabalho produtiva. Partindo da compreensão do encadeamento

teórico-ideológico em questão, seguem abaixo as sínteses dos principais elementos que expusemos até então:

- **Preparação/Apresentação/Aprender a conhecer:** a “preparação” tem, em sua definição, o fato de haver uma necessidade de sensibilizar o trabalhador em formação para o ato de aprender e que, para tal intento, o conhecimento novo deve ser “ancorado” em um pré-existente, situação muito próxima, em termos conceituais, do que propõe o “aprender a conhecer”, que privilegia “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (DELORS et al., 2003, p. 90).
- **Relações de trabalho/Aprender a viver juntos:** a criação e implementação de um conjunto de técnicas e métodos que estimulem o convívio harmonioso entre e intra níveis hierárquicos, e o trabalho cooperado por meio de objetivos comuns previstos tanto para a produção como para a organização como um todo, proposta diretamente relacionada à pedagogia de projetos.
- **Aplicação/Aprender a fazer:** a necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades e competências, tanto nos professores-instrutores quanto nos alunos-trabalhadores, como forma de suprir as necessidades de um novo paradigma produtivo.
- **Teste/Aprender a ser:** trata-se de sínteses dos itens anteriores, componentes de cada proposta de formação, previstas nos “quatro passos” e nos “quatro pilares”, respectivamente.

A RELAÇÃO ENTRE A FÓRMULA ALLEN-RICHARDS E O PAICA-OCDE

O complexo de elementos historicamente encadeados e anteriormente apresentados, o qual compreende desde propostas metodológicas de caráter prático-utilitarista até valores universais válidos à educação do século XX e XXI, necessita de parâmetros objetivos mensuráveis, no intuito de verificar se a apropriação desse complexo teórico-ideológico vem ocorrendo nos diversos países que o incorporaram em suas políticas educacionais. Nesse sentido, em concomitância à criação dos elementos que darão suporte ideológico para as referidas políticas públicas, concebem-se os instrumentos necessários para a mensuração quantitativa do investimento em “capital humano” desses mesmos elementos a partir de uma lógica de eficiência econômica baseada em recursos financeiros.

Para confirmar a existência desses possíveis instrumentos de mensuração de capital humano, bem como de que forma esses instrumentos se relacionam com o complexo histórico teórico-ideológico acima apresentado, propomos, neste item, a análise de duas ferramentas aparentemente distintas concebidas em determinados contextos históricos e que, em nossa concepção materialista histórica, apresentam-se como complementares e imbricadas diretamente ao complexo

teórico-ideológico anteriormente analisado: a Fórmula de Eficiência Allen-Richards e o Paica da OCDE.

Tanto nos documentos do referido programa quanto nas partes constituintes da fórmula de Allen-Richards, encontram-se elementos que ratificam a afirmação de que a educação, em última instância, deve ser exclusivamente voltada à formação de futuros trabalhadores com níveis específicos de qualificação profissional. Para tanto, cabe aos professores ensinar aos seus “aprendizes” o estritamente necessário para o desempenho apropriado à execução de tarefas no ambiente produtivo.

Além de desenvolver o método dos “quatro passos”, posteriormente adaptado ao TWI e incorporado ao sistema Toyota de produção, Allen dedicou seus estudos à maximização do aprendizado, no intuito de avaliar o tempo e o nível de aprendizado dos alunos. Os estudos realizados por Charles Allen e Charles R. Richards resultaram na fórmula de eficiência Allen-Richards, baseada em cinco fatores que medem a eficiência profissional, onde o peso de cada fator componente varia conforme a categoria profissional, quais sejam: semiquualificado, qualificado, técnico ou engenheiro. Conforme documento do Senai (2012, p. 50), “Richards cria a fórmula $E = f(M, T, I)$, que mais tarde é ampliada por Allen, incluindo (J) e (Mo)”. Sendo assim, a fórmula Allen-Richards fica assim composta: $E = f(M, T, I, J, Mo)$. Cada item da fórmula é descrito da seguinte forma: E – eficiência; f – função; M – habilidades manuais; T – conhecimentos técnicos essenciais; I – conhecimentos técnicos adicionais ou medianos; J – capacidade de julgamento; e Mo – fatores morais ou de motivação.

Na lógica desenvolvida pela fórmula Allen-Richards, o trabalhador considerado qualificado deve possuir todos os elementos que interferem na eficiência profissional, quais sejam: M , T , I , J e Mo . Já para um trabalhador semiquualificado, sobressaem os fatores relacionados a habilidades manuais (M) e conhecimentos técnicos essenciais (T). Segundo Senai (2012, p. 51), compreende-se que “para cada categoria profissional são atribuídos pesos diferenciados a cada um dos fatores”.

Já o Paica é considerado a avaliação internacional de maior abrangência e abrangência jamais realizada em matéria de competências de adultos (OCDE, 2013), sendo que o referido programa foi aplicado em diversos países através da criação de dois ciclos: o primeiro deles foi de 2008 a 2013 e o segundo teve seu início em 2012 e encerrou-se em 2016.⁵ O programa foi realizado por meio de entrevistas com 5.000 pessoas em cada país, entre 16 e 65 anos, tendo por objetivo central analisar as competências de leitura, escrita, aritmética, resolução de problemas e verificar como tais competências são utilizadas no trabalho. A intenção é que o Paica possa ser ampliado ao longo do tempo para outros países não previstos nos ciclos já aplicados, permitindo que “os decisores políticos analisem o desenvolvimento de aspectos fundamentais do capital

5

Os países que fizeram parte do Ciclo 1 foram: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Países Baixos, Polônia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca e Suécia. Já o Ciclo 2 foi composto por: Chile, Eslovênia, Grécia, Indonésia, Israel, Lituânia, Nova Zelândia, Singapura e Turquia.

humano nos seus respectivos países”, bem como possibilitando uma melhor compreensão sobre as lacunas presentes entre “as necessidades dos mercados de trabalho e os sistemas de educação e formação” (OCDE, 2013, p. 1).

No que se refere ao Paica, a OCDE (2013) compreende que a distribuição de atividades de trabalhadores define o desenvolvimento de suas habilidades, ou seja, a qualificação do trabalho é concomitante à qualificação educacional. No tocante à questão da qualificação profissional, a OCDE compreende que há uma sobrequalificação, isto é, os trabalhadores possuem uma qualificação maior do que a exigida por seus postos de trabalho (são 21% dos trabalhadores). Já os subqualificados, que têm a qualificação menor do que a exigida pelos postos de trabalho, somam 13% dos trabalhadores. Segundo os dados da OCDE (2013), os trabalhadores sobrequalificados se esforçam menos que os subqualificados, causando desperdício, enquanto os subqualificados se esforçam mais que os sobrequalificados, gerando *stress*. Torna-se propósito dos sistemas de educação a readequação dessas disparidades presentes no mercado de trabalho e, nesse caso, a melhor maneira de determinar a extensão do descompasso da qualificação profissional é medir o nível de escolaridade exigido no ambiente de trabalho.

Nota-se inicialmente que os elementos de competência analisados no Paica – competências cognitivas (leitura, aritmética, alfabetização); interação e aptidões sociais (cooperação, colaboração); competências físicas (aptidões motrizes) e aptidões de aprendizagem – têm como base referencial a fórmula de Allen-Richards, na qual cada fator da fórmula pode ser relacionado com uma ou mais habilidades analisadas pelo Paica. A fórmula de Allen-Richards consiste em cinco elementos que resultam em um objetivo central, qual seja, a eficiência do trabalhador, a qual, por sua vez, corresponde aos resultados que esse mesmo trabalhador obtém através da utilização das habilidades analisadas pelo Paica. No quadro abaixo, demonstramos de forma comparativa as semelhanças entre as duas propostas:

QUADRO 3
COMPARAÇÃO ENTRE A FÓRMULA DE ALLEN-RICHARDS E O PAICA-OCDE

FATORES	FÓRMULA DE ALLEN-RICHARDS	PAICA-OCDE
E	Eficiência do operário.	Resultado do operário através da análise de suas habilidades.
M	Habilidade manipulativa (cortar, limar, desbastar, aplinar, furar, rebitar, soldar e serrar; execução de tarefas e operações ensinadas em oficinas; conhecimento de todos os processos manuais diretamente relacionados às tarefas).	Destreza (habilidade ou precisão com as mãos ou os dedos); aprendizagem no trabalho (aprender coisas novas a partir de supervisores ou colegas de trabalho; aprender fazendo; manter-se atualizado com os novos produtos ou serviços).
T	Conhecimentos técnicos essenciais (conhecimentos necessários para a execução das tarefas e operações que requeiram um mínimo de raciocínio para sua aplicação; de matemática, cálculo técnico e ciências, normas essenciais de segurança industrial; terminologia técnica referente às tarefas e operações).	Matemática (o cálculo dos preços, custos ou orçamentos; uso de frações, decimais ou percentagens; uso de calculadoras; preparar gráficos ou tabelas; álgebra ou fórmulas; uso da matemática ou estatística avançada - cálculo, trigonometria, regressões).
I	Conhecimentos técnicos adicionais (conhecimentos tecnológicos adicionais que possam melhorar a eficiência do operário ao executar as tarefas e operações e mesmo possibilitar uma fácil adaptação quando em face de novas técnicas industriais; conhecimentos correlatos de ciências, matemática, desenho e linguagem; conhecimentos sobre normas de segurança; conhecimentos que possam melhorar a cultura).	Leitura (leitura de documentos - instruções, cartas, memorandos, <i>e-mails</i> , artigos, livros, manuais, faturas, recibos, diagramas, mapas); escrita (escrever documentos - cartas, memorandos, <i>e-mails</i> , artigos, relatórios, formulários); matemática (já citado acima); competências em tecnologias das informação e comunicação - TIC, (usando <i>e-mail</i> , internet, planilhas, processadores de texto, linguagens de programação; condutor de transações <i>on-line</i> ; participar de discussões <i>on-line</i> (conferências, <i>chats</i>)).
J	Capacidade de julgamento (conhecimentos teóricos que permitem avaliar rapidamente uma situação; aplicação de M, T, I a situações novas dentro do trabalho; capacidade de formar juízo crítico ou decidir sobre o caminho a seguir diante de novas situações; capacidade e rapidez para solucionar qualquer problema ou situação de trabalho, prescindindo de consulta a outras pessoas; facultade de avaliar pesos, distâncias, qualidade, eficiência, etc., sem recorrer aos instrumentos adequados).	Solução de problemas (enfrentando problemas complexos (pelo menos 30 minutos de pensamento para encontrar uma solução); descrição de tarefas (escolher ou alterar a sequência de tarefas de trabalho, a velocidade de trabalho, horas de trabalho; escolher como fazer o trabalho).
Mo	Fatores de ordem moral e de motivação (atitude para com os companheiros; honestidade; disciplina; pontualidade; iniciativa no desempenho das suas funções; outros fatores que afetam condições ou atitudes de trabalho),	Habilidades cooperativas (cooperacional ou colaborando com os colegas de trabalho); habilidades de auto-organização (organizar o seu tempo).

Fonte: Elaboração do autor.

O “M” é referente à habilidade manipulativa que, na fórmula, representa a maestria de cortar, limar, desbastar, aplinar, furar, rebitar, soldar e serrar, assim como a execução de tarefas e operações que são ensinadas em oficinas e o conhecimento de todos os processos manuais, desde que estejam diretamente relacionados às tarefas (SENAI, 2012). Podemos associar essa habilidade a duas outras apresentadas pelo Paica, sendo a primeira a destreza, que denota a precisão que o operário tem para a utilização das mãos e dos dedos (habilidades manuais), de forma que contribua para o seu serviço; e a segunda, a aprendizagem no trabalho, que é quando o trabalhador obtém aprendizado a partir do auxílio de supervisores ou colegas de empresa, assim como aprende através da prática ou mantendo-se atualizado com relação aos novos produtos ou serviços (OCDE, 2013).

Na fórmula de Allen-Richards, o “T” é o fator dos conhecimentos técnicos essenciais, sendo os conhecimentos necessários para a execução das tarefas e operações que exigem ao menos o mínimo de raciocínio para a sua aplicação: conhecimentos de matemática, cálculo técnico e ciências, das normas essenciais de segurança industrial e da terminologia técnica referente às tarefas e operações. Esse elemento se expressa nos conhecimentos matemáticos encontrados no Paica, que se referem ao cálculo dos preços, custos ou orçamentos, ao uso de frações, decimais, porcentagens ou calculadoras, à preparação de gráficos ou tabelas, álgebra ou fórmulas, ao uso da matemática ou estatística avançada, como cálculo, trigonometria e regressões.

Os conhecimentos técnicos adicionais correspondem ao fator “I”. Eles são os saberes tecnológicos adicionais que podem melhorar a eficiência do trabalhador ao executar as tarefas e operações e até mesmo possibilitar uma fácil adaptação quando em face de novas técnicas industriais: os conhecimentos correlatos de ciências, matemática, desenho e linguagem; e os conhecimentos sobre normas de segurança e que possam melhorar a cultura. Tais técnicas condizem com as habilidades de leitura que, conforme o Paica, correspondem à leitura e à escrita de documentos (instruções, cartas, memorandos, *e-mails*, artigos, livros, manuais, faturas, recibos, diagramas, mapas, relatórios e formulários). O fator “I” ainda remete ao conhecimento da matemática – já explicado anteriormente – e das competências em TIC, que abordam a utilização de *e-mail*, internet, planilhas, processadores de textos, linguagens de programação, tal como a condução de transações e a participação de discussões (conferências e *chats on-line* (OCDE, 2013).

Ainda consta na fórmula a capacidade de julgamento, que é representada pelo elemento “J” e refere-se aos conhecimentos técnicos que permitem avaliar rapidamente uma situação, quais sejam: a aplicação de “M”, “T”, “I” às novas situações dentro do trabalho; a capacidade de formar juízo crítico ou decidir sobre o caminho a seguir diante de novas situações; a capacidade e rapidez para solucionar qualquer problema ou situação de trabalho, prescindindo de consulta às outras pessoas; a faculdade de avaliar pesos, distâncias, qualidade, eficiência, etc., sem recorrer aos instrumentos adequados (SENAI, 2012). É possível associar tal elemento a, pelo menos, três habilidades citadas no Paica: 1) conhecimentos matemáticos – que já foram citados anteriormente; 2) solução de problemas – enfrentar problemas complexos, tendo, pelo menos, trinta minutos de pensamento para encontrar uma solução; e 3) descrição de tarefas – escolher ou alterar a sequência de tarefas de trabalho, a velocidade e horas de trabalho, assim como escolher como fazer o trabalho.

O último fator apresentado e constado na fórmula Allen-Richards é o “Mo”, que representa os fatores de ordem moral e de motivação,

sendo: as atitudes do trabalhador para com os colegas; a honestidade, a disciplina, a pontualidade; a iniciativa no desempenho das funções e os outros fatores que afetam condições ou atitudes de trabalho. Esse fator se equipara às habilidades comparativas, que, segundo o Paica, são o ato cooperacional ou colaborativo com os colegas de trabalho, assim como as habilidades de auto-organização como, por exemplo, a organização de seu tempo.

Dentre as possíveis categorizações dos trabalhadores, de acordo com a fórmula de Allen-Richards, há os semiqualeificados, os qualificados e os altamente qualificados, que variam conforme possuam dois ou mais elementos da fórmula em proporção conveniente. O Paica também afirma tal categorização, porém dividindo-a somente em subqualificados e sobrequalificados, indicando que o ideal de trabalhador qualificado deve ser buscado por meio de educação e qualificação profissional adequada ao molde das demandas do mercado de trabalho nos diversos contextos socioculturais nos mais variados países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerar uma educação reduzida à mera adequação aos níveis de qualificação profissional, em mundo cada vez mais permeado pela superfluidez do trabalho (JAPPE, 2013), em que um *quantum* cada vez maior de trabalho é “dispensado” por conta do desenvolvimento das forças produtivas do capital? Nesse sentido, por que ainda insistir em uma formação que não privilegia o desenvolvimento omnilateral do ser humano se uma suposta “educação para o trabalho” não dá mais conta de mitigar as contradições presentes na relação entre capital e trabalho? Chegamos até o presente estágio de nossa análise apresentando essas duas questões que, a nosso ver, permeiam todo o debate que se estabelece principalmente no momento atual.

Ao determinarmos as relações históricas entre elementos aparentemente distintos provenientes do embate entre capital e trabalho no modo de produção capitalista, presentes desde o início do século XX até o recente século XXI, pretendemos demonstrar que, apesar do avanço da ciência e da tecnologia, em termos de produção do conhecimento, o modo de produção capitalista recorre constantemente a velhos instrumentos, no intuito de solucionar novos problemas, nesse caso, a educação voltada para o trabalho. Na essência do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos, concebido em pleno século XXI, encontramos desde os preceitos dos métodos dos “quatro passos” e TWI aos rudimentos da fórmula para a eficiência de Allen-Richards, demonstrando que o ser social, o ser humano, ainda permanece sendo concebido e formado como mero capital humano, uma mercadoria com vida útil pré-determinada em termos de permanência no plano da “população

economicamente ativa”. Nesse sentido, a educação tem como papel fundamental adequar a força de trabalho a níveis de produtividade que sejam úteis a determinados contingentes de profissões necessárias ao pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Como afirma Laval (2004, p. xix), os

[...] objetivos que se podem dizer ‘clássicos’ de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional.

Se o horizonte previsto, em termos de formação humana, para a educação no século XXI continua sendo a produção e o nivelamento de sujeitos trabalhadores semiqualeificados, qualificados ou altamente qualificados, não considerando a possibilidade de ampliação das capacidades intelectuais científicas, tecnológicas e artísticas da ampla população, então vislumbramos somente a perpetuação do modo de produção capitalista, bem como o aumento dos níveis de valorização de valor. Concordamos com Jappe (2013, p. 12) quando afirma que o

[...] trabalho baseado na ideologia de resultados, na otimização do tempo e na superação de si diz respeito às mudanças advindas do “novo espírito do capitalismo” que promoveu as transformações na organização da família, do trabalho e da propriedade – precarização da vida familiar, fim da propriedade durável em virtude do nomadismo urbano e rural, proliferação do trabalho temporário.

As alterações advindas do “novo espírito do capitalismo” verificado a partir da constituição de novos indivíduos atomizados pela busca da ideologia do “sujeito neoliberal” (LAVAL; DARDOT, 2016) e do “autogestor de si” (BRÖCKLING, 2016), reafirmam os limites impostos à educação atual como mera depositária da formação desse novo sujeito adequado ao quadro de incertezas e precarização provenientes do estágio de desenvolvimento socioeconômico proporcionado pelo capital.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Charles R. *The instructor, the man and the job: A hand book for instructors of industrial and vocational subjects*. Philadelphia: Lippincott, 1919.
- BRÖCKLING, Ulrich. *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject*. London: Sage, 2016.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2003.
- FAURE, Edgar et al. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco, 1973.

HUTZINGER, Jim. *As raízes do Lean*. 2005. Disponível em: <<http://www.lean.org.br/artigos/97/as-raizes-do-lean.aspx>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

JAPPE, Anselm. *A decomposição do capitalismo e de suas críticas*. São Paulo: Hedra, 2013.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Alínea, 2007.

MARI, Cezar Luiz de; GRADE, Marlene. Reformas da educação superior: banco mundial, conhecimento e consensos ativos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 65-79, 2011.

MORGADO, Suzana Pinguello; LARA, Ângela Mara de Barros. Estudo e Diagnóstico da Unesco: serviços e atendimento para crianças de 0 a 6 anos no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, Londrina, Ano IV, n. 8, p. 1-12, jan./jul. 2011.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 739-760, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782013000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Perspectivas da OCDE sobre as Competências para 2013: primeiros resultados do estudo sobre as competências de adultos*. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246D8770E0146DEB4A9AE413D>>. Acesso em: 20 abr. 2015

RODRIGUES, Marilda Merênciã. A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. *Cadernos ANPAE*, Florianópolis, v. 8, p. 1-18, 2009. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/artigos/viewdownload/21-artigos/102-a-nocao-de-educacao-ao-longo-da-vida-como-eixo-orientador-das-politicas-de-educacao-para-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SHIROMA, Eneida O. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Gallina (Org.). *Democracia e políticas sociais na América Latina*. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1000, p. 179-192.

SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI. *Série metódica ocupacional (SMO): o ensino profissional para o aprender fazendo*. São Paulo: Senai-SP, 2012. 160 p. (Engenharia da Formação Profissional).

WERTHEIN, Jorge. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: Unesco, 2000.

RAFAEL RODRIGO MUELLER

Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc –, Criciúma, Santa Catarina, Brasil

rrmueller@unesc.net

ARTIGOS

EDUCAÇÃO SOCIAL: QUANDO O PASSADO É DESAFIO PRESENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

ERIC FERDINANDO KANAI PASSONE

RESUMO

Este artigo propõe refletir acerca da relação entre a Psicanálise e a Educação enquanto campo de saber produzido por meio da práxis educativa. O saber subjetivo implicado com o ato educativo e os laços sociais produzidos no cotidiano escolar são dimensões estruturantes à prática e à formação do profissional da educação, no que tange à relação do sujeito com o desejo e o saber. Em contraste à tradicional visão da psicologia “aplicada à Educação”, certa leitura da Psicanálise tem contribuído para pensarmos os laços sociais produzidos em nome da Educação, caminho aberto para refletirmos a implicação do sujeito na formação e profissão docente.

EDUCAÇÃO • PSICANÁLISE • FRACASSO ESCOLAR • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOCIAL EDUCATION: WHEN THE PAST IS A CURRENT CHALLENGE IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article proposes to think about on the relationship between Psychoanalysis and Education as a field of knowledge produced through educational praxis. The subjective knowledge intertwined in the educational act and the social ties produced in daily school life are structuring dimensions to the practice and the training of education professionals, regarding the subject's relationship with desire and knowledge. In contrast to the traditional view of “applied to education” psychology, a different reading of psychoanalysis has contributed to thinking about the social bonds produced in the name of education as an open path for thinking over the implication of the subject in the training and teaching profession.

EDUCATION • PSYCHOANALYSIS • SCHOOL FAILURE • TEACHER EDUCATION

¹ Este artigo faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito do pós-doutorado e recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp (Processo n. 13/02840-6).

ÉDUCATION SOCIALE: QUAND LE PASSÉ EST UN DÉFI ACTUEL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur la relation entre la Psychanalyse et l'Éducation en tant que champ du savoir produit par la praxis éducative. La connaissance subjective sous-jacente l'acte éducatif et aux liens sociaux de la vie quotidienne de l'école sont des dimensions structurantes de la pratique et de la formation des professionnelles de l'Éducation, en ce qui concerne le rapport du sujet avec le désir et le savoir. Contrairement à la vision traditionnelle de la Psychologie «appliquée à l'Éducation», une certaine lecture de la Psychanalyse contribue à penser les liens sociaux produits au nom de l'éducation, et ouvre un chemin pour la réflexion sur l'implication du sujet dans la formation et la profession d'enseignant.

**EDUCATION • PSYCHANALYSE • ÉCHEC SCOLAIRE •
FORMATION DES ENSEIGNANTS**

EDUCACIÓN SOCIAL: CUANDO EL PASADO ES DESAFÍO PRESENTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión acerca de la relación entre el Psicoanálisis y la Educación como campo de saber producido por medio de la praxis educativa. El saber subjetivo implicado con el acto educativo y los lazos sociales que se producen en el día a día escolar son dimensiones que estructuran la práctica y la formación del profesional de la Educación en lo que atañe a la relación del sujeto con el deseo y el saber. En contraste con la tradicional visión de la Psicología “aplicada a la Educación”, algunas lecturas del Psicoanálisis han contribuido para pensar los lazos sociales que ocurren en nombre de la Educación, camino abierto para reflexionar sobre la implicación del sujeto en la formación y profesión docente.

**EDUCACIÓN • PSICOANÁLISIS • FRACASO ESCOLAR •
FORMACIÓN DE DOCENTES**

A O ABORDAR OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE, retoma-se o passado, ao mesmo tempo que se coloca em debate uma série de questões que vão desde as ditas transformações instauradas com a famigerada pós-modernidade e suas implicações na constituição dos sujeitos, incluindo o debate acerca da própria formação psicológica desses profissionais, a pluralidade discursiva de saberes e práticas existentes, a dicotomia entre teoria e prática na formação educacional, o abismo entre o sujeito abstrato-universal das teorias e os sujeitos concretos, as “ilusões (psico)pedagógicas”, os discursos do “fracasso escolar”, passando pelos diferentes paradigmas de profissionalização, num contexto marcado pelo recrudescimento tecnocientificista e utilitarista em detrimento de concepções mais processuais no campo educacional. Em suma, tais questões interrogam a função social e política de todo conhecimento na constituição de nossas sociedades consideradas “ultraliberais”.

Como sabemos, a história da educação brasileira é uma história arbitrária que nos remete ao nosso violento processo de colonização cultural e social, constitutivo de uma sociedade extremamente autoritária, permeada por injustiças, desigualdades e abismos psicossociais. Nesse percurso, podemos dizer que as práticas sociais quase sempre legitimaram a opressão, o controle e a estratificação social dos diferentes e das classes populares. Uma reflexão constante para quem pesquisa e trabalha com processos psicossociais e socioeducativos refere-se aos efeitos simbólicos e concretos das práticas discursivas, isto é, se elas produzem

laços sociais voltados à formação e subjetivação dos sujeitos em substituição e superação às práticas educacionais que se revelam uma trama de relações que geram suporte a toda forma de estigmatização e discriminação social em relação à diversidade sociocultural presente nas instituições socioeducativas.

Atualmente, o processo de democratização da educação e do sistema de ensino, no Brasil, tem implicado aos profissionais de educação o reconhecimento da heterogeneidade e pluralidade humana, da igualdade de direitos e da justiça social, em termos de ações afirmativas em relação aos grupos socioculturais que foram injustiçados e marginalizados ao longo do tempo, representando uma parcela considerável de crianças e adolescentes que são sistematicamente excluídos da escolarização formal e da educação pública.

Gadotti (2012) lembra que “a luta por uma educação social emancipadora precisa ser travada no interior do Estado e, portanto, na própria escola formal (pública)”, não no sentido de opor de modo maniqueísta educação escolar e educação social, mas para se enfatizar a função social de toda educação, em que o próprio sistema educacional precisa ser “formado” socialmente para repensar a estrutura da sociedade e da escola. Trata-se, primeiramente, do desafio de reconhecer o papel sociopolítico da educação, como projeto político de sociedade, que ocorre ou deveria ocorrer tanto dentro como fora da escola, em detrimento de uma visão conservadora, elitista ou meramente economicista e pragmática de educação e ensino.

A democratização da escola e o direito à educação ainda são realidades bastante questionáveis em nossa sociedade. Dados de agências nacionais e internacionais mostram como a educação e o ensino ainda são “bens sociais” pouco acessíveis para a população infanto-juvenil pobre brasileira, seja porque alguns não chegam à escola, como cerca de 8% da população entre 4 e 17 anos que estão atualmente fora da escola, seja porque abandonam prematuramente a educação básica e, mais ainda, porque muitos terminam o ensino fundamental sem saber ler e escrever minimamente. Em relação aos demais países da América Latina, os indicadores e as estatísticas acerca da educação indicam certo aumento na “quantidade” do sistema, mas “sem qualidade” educacional, no que concerne ao ensino brasileiro como um todo, tanto público como privado (PREAL, 2009).

Quando abandonamos certas leituras técnicas acerca da qualidade da educação e nos voltamos ao dia a dia das escolas, aos discursos correntes, à cultura, às práticas recorrentes e às narrativas cotidianas, podemos deixar o mundo abstrato e aparente criado pela racionalidade prático-formal dominante e nos aproximarmos das tramas e histórias individuais e coletivas enquanto práticas discursivas que nos ajudam a estudar alguns efeitos dos laços sociais produzidos no cotidiano da escola.

Diversas cenas cotidianas nos auxiliam como ilustração: alunos reclamando da falta de professores; falta de espaços para estudar na escola; falta de interesse dos próprios alunos pelo ensino que é ofertado na escola pública. Se pararmos para escutar esses alunos, talvez identifiquemos algo de verdadeiro: “a escola não se importa com eles”. Uma possível avaliação por parte desses alunos em relação ao sistema de ensino que conhecem: um sistema construído para não formar, que despreza seus esforços quando simplesmente não garante professores implicados com o dia a dia da escola.

Mas será que a escola realmente não se importa com eles? Não está “nem aí” para eles? Uma das principais queixas dos profissionais da escola consiste justamente no oposto: “os alunos não querem saber de nada” (PEREIRA, 2008). Cabe ainda perguntar se os alunos não estão “nem aí” para a escola do mesmo modo que a escola também não está “nem aí” para os alunos? Será que tudo se passa como se os alunos fizessem de conta que estudam e os professores fizessem de conta que ensinam, ambos regidos por certo conformismo, impostura e cinismo?

E mesmo se tivéssemos boas condições materiais e humanas na maioria das escolas públicas do país, será que seriam apenas esses os fatores que definiriam outra realidade social e escolar, outro engajamento do aluno, do professor, do adulto com a educação em geral? Tendo em vista que os mesmos problemas ocorrem em países cujos sistemas de ensino são considerados de excelência, em que a escola laica, obrigatória e gratuita foi universalizada há tempos, devemos ser cuidadosos com o reducionismo que opera tal leitura. Certamente não desconhecemos as condições sociopolíticas e infraestruturais que produzem um sistema de ensino historicamente dividido, marcado por contradições de diferentes ordens e dimensões. No entanto, há um nível primário de condições simbólicas e imaginárias para a ação humana que requer voltarmos a atenção para a inserção social dessa escola enquanto dispositivo simbólico que produz efeitos sobre a formação psíquica do sujeito, principalmente quando é consenso que vivemos uma crise de sentido na escola e na Educação contemporânea ou, melhor dizendo, uma crise do desejo (CHARLOT, 2013; PEREIRA, 2008; OTTAVI, 2009).

Está certo que as reivindicações por melhorias estruturais e condições de trabalho educativo são questões concretas e justas, principalmente numa sociedade como a brasileira, em que o atraso educacional e o descaso com a educação pública são marcas históricas das elites governantes. Mas também é fundamental se interrogar: o que de fato a sociedade demanda dessa escola? O que a escola pretende com esses alunos? Qual a posição desses alunos, o que desejam em relação à escola?

Sabemos que a “indisciplina” e as “dificuldades de aprendizagem” dos alunos tornaram-se “queixas escolares” no mundo todo. Entretanto, a questão da relação com o saber e o sentido da aprendizagem

permanecem apagados nesse debate, ou seja, questões centrais que passam “despercebidas” aos discursos acadêmicos e ao discurso pedagógico dominante. Como destaca Ottavi (2009), existe uma forte tendência nas ciências da Educação que consiste em negar o mal para atribuir preconceitos, principalmente quando os obstáculos atuais à aprendizagem ameaçam uma convicção profunda e constitutiva de nossa cultura ocidental cuja escola possui a função de “emancipar” os indivíduos, seja sob a figura de cidadania, seja sob a figura de “desenvolvimento” da personalidade.

Para outros pensadores e pesquisadores, vivemos atualmente em um cenário de enfraquecimento das instituições da Modernidade enquanto referências nos processos de socialização, que tende a alterar o vetor da transmissão, do ensino e da aquisição do conhecimento, aumentando as vicissitudes na relação entre jovens, educadores e nossos dispositivos educativos, sejam estes formais ou não formais. Entre outros, Jean-Pierre Lebrun (2010), Charles Melman (2003) e Dany-Robert Dufour (2005) avançaram na tese de que as grandes mudanças antropológicas de nossa civilização envolvem uma nova economia psíquica fundada sobre a prevalência do gozo sobre o desejo e o pensamento, numa busca infinita de excitação-satisfação e numa relação de adição com os objetos, enquanto efeitos do discurso capitalista hegemônico. Em tal perspectiva, assistiríamos cada vez mais à recusa da autonomia subjetiva frente ao objeto, o solipsismo do gozo narcisista, do mito *self-made man* e da indiferença nas relações afetivas.

A denominada crise da autoridade e da tradição, o apagamento das diferenças geracionais e dos marcadores simbólicos de outrora, a desautorização do educador, a apatia, a violência, a impotência, a perda de sentido/desejo nas escolas, a ênfase tecnicista no ensino e a busca por resultados imediatos em detrimento da formação social e cultural dos mais novos, junto ao empuxo ao gozo, ao consumo e ao utilitarismo neoliberal são alguns dos “retratos do mal-estar contemporâneo na educação” (VOLTOLINI, 2014).

Embora o sistema educativo não tenha alterado seus objetivos primordiais (desenvolvimento pessoal, utilidade social e profissional, formação à cidadania e/ou à democracia), o sentido da educação e da escolarização sofreu mudanças ao longo do tempo, obviamente. Se, na primeira metade do século XX, os discursos de “moralizar o povo” e “formar as elites dirigentes” caracterizaram o denominado *Estado Educador*, com sua escola republicana do final do século XIX, nos anos de 1960 tal imaginário recebeu as marcas do ideário do *Estado Desenvolvimentista* (CHARLOT, 2013). A relação entre capital, educação e trabalho caracteriza bem o período desenvolvimentista, em que a educação é rerepresentada na lógica do discurso econômico, com forte influência da economia da educação e das teorias do capital humano. Pode-se inferir que a

função social da educação subordinou-se às exigências e às demandas de desenvolvimento econômico dos países no período da Guerra Fria, no qual as reformas educacionais redirecionaram estrategicamente a escola para a formação do trabalhador para o processo de produção. Com a globalização financeira e a hegemonia neoliberal, nos anos de 1980, a emergência do Estado Regulador aprofundou o viés economicista e utilitarista no campo educacional. O mercado passou a ser o modelo para as regulações, operações e instituições do Estado, reforçando a inscrição da educação como mercadoria, isto é, o ensino passou a ser cada vez mais gestado e produzido na lógica do mercado, da produtividade, da concorrência, da eficácia, do rendimento, da avaliação de resultados, do pagamento por desempenho, entre outros.

Podemos observar que aquilo que fazia parte de um pacto tácito em relação aos próprios objetivos e finalidades educacionais tornou-se um debate público recorrente no “espetáculo” midiático e informacional. O imaginário social e educacional segue de perto o discurso econômico, enquanto as finalidades produtivas e financeiras reinscrevem a educação e o ensino como “comodities” especiais no mercado competitivo globalizado. A influência de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE – na determinação política, no planejamento e na gestão de conteúdos e resultados educacionais segue ditando a padronização dos sistemas de ensino em nível mundial, alimentado pelo espetáculo informacional das avaliações internacionais de qualidade da educação, pressionando os governos a competir por melhores índices e resultados.

Atualmente, como destacam os trabalhos de Charlot (1979, 2000a, 2013), vivemos uma confusão em relação ao sentido e às finalidades educativas que retratam uma crise mais ampla de nossas sociedades, em que “há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para passar de ano, sem encontrar nela sentido, prazer” ou desejo de aprender (2013, p. 59). Ao que tudo indica, não se trata mais da questão de alfabetizar uma criança, de formar uma pessoa, de cultivar um aluno, mas de cingidamente capacitá-lo e instrumentalizá-lo com as chamadas técnicas “bem-sucedidas”, visando à preparação para as inúmeras avaliações externas, aos renovados testes de mensuração de resultados (entenda-se “aprendizagem”), cujos efeitos regem a política, os sistemas de ensino, a organização do trabalho escolar, a relação entre os sujeitos, a relação do aluno e do professor com o próprio saber (PASSONE, 2014, 2015a, 2015b).

Nesse contexto, defrontamo-nos com paradigmas distintos de formação docente, que também refletem as contradições entre uma visão meramente tecnicista em oposição a um modelo de formação crítico-reflexiva e sociopolítica. O paradigma tecnicista visa a transformar os sujeitos em meros técnicos ou autômatos, flexíveis e substituíveis, isto

é, retrato de uma formação docente anônima, descontextualizada da realidade histórica e sociocultural da maioria de nossas crianças, adolescentes e jovens, desvinculada de toda relação do sujeito do desejo e do saber, ou, como nos ensina a Psicanálise, desvinculada de toda filiação simbólica, de toda relação de transferência e desejo, que constituem os laços sociais necessários à constituição dos sujeitos.

Para além desse “deserto do real”, também é preciso reconhecer que, para muitas crianças e adolescentes, as práticas educativas existentes continuam sendo um espaço privilegiado de constituição de vínculos sociais, principalmente do ponto de vista do convívio entre os pares, como destaca Charlot (2000a, 2013). Um local permeado de saberes, acontecimentos e experiências que, no conjunto do tecido social, engendra um lugar central à escola enquanto instituição de “cuidados” aos mais novos. Em sua “Sociologia do Sujeito”, com forte aporte da Psicanálise e da Psicologia sócio-histórica, Charlot (2000a, p. 33) lembra que o *sujeito é um ser humano*, portador de desejos que os guia, ao mesmo tempo que é constituído por meio de relações com outros sujeitos, estes também desejanter; *um ser social*, que nasce e cresce em uma família, que integra um espaço social e estabelece relações sociais; e *um ser singular*, que possui uma história, que interpreta o mundo, dá sentido à posição que ocupa nele, às relações que estabelece com os outros e à sua própria identidade.

Ao agir “no e sobre o mundo”, esse sujeito “se produz ele mesmo, e é produzido por meio da educação”, embora, muitas vezes, a cultura e a organização escolar acabem por doutrinar, mistificar ou impossibilitar a vida dos mais novos, no âmbito de seu percurso escolar. Isso não nega o fato de que somos herdeiros de uma história e podemos simplesmente assumi-la alienadamente como destino ou, por meio dessa história, sonhar com novos mundos e inscrever outros percursos às nossas vidas. No entanto, também sabemos pela própria experiência clínica que um meio social que produz mais “traumatismos” do que condições ao educar acaba por retirar do sujeito sua capacidade criativa de sonhar, construir fantasias e pensamentos, como mostra a Psicanálise em relação ao psiquismo, ou seja, cria-se um estado “desiderativo” que retira força da função criativa de elaborar singularmente suas vivências cotidianas. Não há dúvidas de que a função social da educação passa pela reflexão dos meios de vida social em que vivemos, pela denúncia das relações de violência, opressão, alienação e exploração que ocorrem tanto na sociedade em geral de forma mais explícita como nas práticas sociais de modo sutil e dissimulado, lembrando que o sujeito é esse que, mesmo dominado e subjugado, continua sendo um sujeito.

A Psicanálise apresenta uma concepção de sujeito e subjetividade radicalmente diferente. O sujeito é esse que tende a evadir-se das imputações culturais e de seus modos de civilização. Nesse sentido, o

sujeito não é idêntico às formas de identificações que a civilização lhe impõe, ao contrário, o sujeito é esse que retrata uma verdadeira objeção aos constrangimentos e imposições sociais, isso que resta irredutível a toda forma de normalização e homogeneização.

Freud destacou em *Psicologia das massas e análise do eu* (1996/1921) que o homem é um *animal da horda*, isto é, ele “não aceitaria e resistiria sempre à homogeneização do seu ser e manteria a sua diferença face ao outro como signo maior de sua condição ética e política” (BIRMAN, 2005, p. 39). Em *Análise terminável e interminável* (1996/1937), Freud apresenta sua conclusão de que governar, educar e psicanalisar são práticas impossíveis, na medida em que o sujeito resistiria a qualquer tentativa do outro de homogeneizá-lo, de apagar a marca de sua singularidade – marca tanto da dimensão inconsciente presente nas práticas sociais como de suas possibilidades históricas e libidinais, enquanto sujeito de desejo e sujeito de uma história.

No decurso da história das civilizações, construímos diferentes formas de expressar e enunciar nossos valores, sentimentos e ideias, por meio das quais julgamos nossa existência: o saber mítico-poético, religioso, filosófico e científico são alguns exemplos. No fundo, a práxis educacional busca garantir aos sujeitos a defrontação com essas diferentes formas de expressão da significação existencial criadas pelo homem, permitindo a filiação simbólica com o mundo, de acordo com a singularidade de cada um. Desse modo, a educação forjada por meio da escolarização moderna representa um laço social recente de nossa cultura que busca introduzir os mais novos no mundo da cultura, do saber, do conhecimento, etc.

O que o homem é hoje, como ele vive, o que ele pode se tornar constitui nossa reflexão filosófica e histórica acerca da própria condição humana, das possibilidades de *vir a ser* da organização societária, de nossa própria constituição e formação humana. Como diz Gramsci (1995, p. 38), “o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode se fazer, se ele pode criar sua própria vida”.

Nesse processo ocorre também a constituição subjetiva, como nos leva a pensar a Psicanálise, para dizer de uma “educação preparada para a realidade impossível do desejo”, um referencial que concebe “pensar a educação no interior do campo da palavra e da linguagem animada pelo desejo e, dessa forma, colocar em relevo o seu estofado de laço social” (LAJONQUIÈRE, 2010a, p. 78). Como propõe Lajonquière (2010a, p. 63): “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo”.

Na vertente da práxis educacional que se construiu no campo da Psicanálise e Educação, compreende-se o complexo fenômeno da educação como um conjunto de práticas sociais mediadas pelo Outro social,

por diversas instituições formais e não formais, que envolvem processos de hominização, socialização e subjetivação. A educação, quando tratada de modo mais amplo, pode ser pensada como constitutiva do psiquismo humano, possibilitando aos sujeitos se posicionarem em relação à sua história, cultura, sociedade, ao outro e a si próprio. Tais práticas produzem sentidos e significação acerca da realidade social dos sujeitos, grupos, coletivos, etc. Elas ocorrem nos grupos de convivência e nas diversas instituições da sociedade, tais como família, escola, trabalho, meios de comunicação, grupos comunitários, postos de saúde, entidades socioeducativas (organizações não governamentais, programas e políticas sociais), redes sociais, etc. Trata-se das diversas mediações discursivas que produzem laços sociais e representam o desafio permanente de re-fundar o mundo do *socius* e da História. De modo específico, a Psicanálise tem contribuído para pensarmos os laços sociais produzidos em nome da Educação, caminho aberto para refletirmos a implicação do sujeito na formação e na profissão docente que, ao menos em tese, deveria ser sempre um educador social, no sentido amplo do termo.

Assim, consideramos que um dos grandes desafios à formação e prática docente consiste em dotar o professor de perspectivas analíticas que o auxiliem a identificar certas ilusões e mistificações, no campo das ciências da educação, como os discursos que produzem “situações de fracasso escolar”, de modo que o educador possa se apreender implicado dialeticamente em sua práxis, isto é, em que o educador possa assumir-se em relação à sua própria atividade e consiga propor uma prática que sirva de alternativa frente ao histórico modelo escolar seletivo de ensino, que rotula e exclui as diferenças e os diferentes, por meio de preconceitos de raça, gênero, classe social e psíquico. Como destaca Enriquez (1990, p. 13), Freud e Marx nos ensinaram sobre a “não validade de toda teoria que não seja a expressão de uma prática social, que deve ser acompanhada sistematicamente, e continuamente refletida e interrogada”. Nessa vertente, o saber subjetivo acerca das relações educativas implicadas no ato educativo e a produção de laços sociais no cotidiano escolar são dimensões estruturantes no que tange à relação impossível do sujeito com o saber.

Desse modo, a abordagem do real educacional e social de nosso tempo coloca em primeiro plano os estreitos vínculos entre os processos de constituição subjetiva e o contexto sociocultural, político e econômico. A problematização da realidade psicossocial instituída junto aos processos educativos torna-se um compromisso à formação e prática docente, visando à promoção de uma práxis educativa que busque superar a face imediata das relações, face essa caracterizada pela falta de mediação simbólica, por situações irrefletidas que se constituem, na maioria das vezes, em formas coercitivas e discriminatórias de lidar com as situações. De outro modo, busca-se inscrever a face da alteridade, isto é, do

encontro e do reconhecimento da singularidade do outro semelhante e do Outro da cultura; alteridade que se constitui como relações marcadas por outros sentidos, que se concretiza no laço social entre uma criança e um adulto, levando em conta as distintas realidades socioculturais dos sujeitos, grupos, instituições e organizações sociais e educativas.

HISTÓRIA COMO SÍNTESE PRESENTE DO PASSADO: OS DISCURSOS DO FRACASSO ESCOLAR

Tomar a história para além da sucessão cronológica implica pensá-la como “síntese presente do passado”, como diz Lacan (1986, p. 48), em que a repetição e transferência de trabalho conduzem à produção de uma história em cujo ponto de gravitação se situa o sujeito. Uma história mais ou menos renovada, mas sempre singular. Se, do ponto de vista psíquico, o (sujeito do) inconsciente é atemporal, do ponto de vista histórico, ele é político (PEREIRA, 2014). Dizer que o “inconsciente é a política”, como aponta Lacan,² retrata certo deslocamento do inconsciente: retirá-lo das “profundezas e para fora da esfera solipsista, para colocá-lo na Cidade e fazê-lo depender da história, da discórdia do discurso Universal a cada momento da série que nela se cumpre” (MILLER, 2011, p. 7).

Em função de tal abordagem, tomamos em análise os discursos do “fracasso escolar” para situarmos certos pontos e questões que retornam sempre ao mesmo lugar, a saber, como “psicopatologização das diferenças” e “estigmatização das desigualdades sociais” – enquanto traços historicamente presentes nas práticas escolares e socioeducativas. Desse modo, apresentamos alguns recortes de aspectos históricos do ensino no Brasil, tendo como escopo o lugar que os discursos ocupam na produção do “fracasso escolar”.

2

Enunciado no Seminário A lógica do Fantasma, no momento em que ele ilustrava a posição masoquista, que consiste em se colocar na posição de ser rejeitado pelo Outro. Como explica Dufour (2005), o exemplo clínico que Lacan usa é o Vietnã, afirmando que nesse país se fez a guerra contra “pessoas, para convencê-las de que estavam erradas ao não quererem ser admitidas nas vantagens do capitalismo, enquanto elas, elas prefeririam ser rejeitadas”. Será nesse contexto que Lacan faz essa intrigante afirmação: “je ne dis même pas que ‘la politique c’est l’inconscient’ – mais, tout simplement: l’inconscient c’est la politique!” (LACAN, s.d., p. 168).

Nisso não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a Psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isso a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2000, p. 10)

Como dispositivo simbólico, a escola produz materialidade a um conjunto de práticas discursivas, como esclarece Foucault (2000), em que os discursos revelam seus efeitos no que diz respeito ao real, sua relação com o desejo e com o poder, dando consistência às relações, representações e realidades dos sujeitos, grupos e instituições. Tais práticas também produzem discursos e representações acerca dos alunos que

acabam por determinar e produzir as relações existentes na escola. Tal fundamento possibilita-nos pensar e tratar o “fracasso escolar” produzido a partir dos laços sociais e seus efeitos na escola pondo em análise os discursos que dominam o campo social escolar. Como esclarece Kupfer (2007, p. 127):

As crianças se tornam fracassadas escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degrau, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças de extração pobre, de um lado, e a escola comprometida com outras de extrações sociais, de outro.

Nesse caso, tomamos o “fracasso escolar” como um significante, o que implica considerá-lo numa cadeia discursiva que produz seus efeitos sobre os sujeitos, isto é, que estrutura uma significação social em torno da “situação de fracasso” que, concomitantemente, carrega em seu âmago a exclusão da linguagem e do meio social. Nesse caso, cabe-nos perguntar, como o discurso escolar situa a criança ou o aluno nessa relação? Qual lugar ocupa um aluno no discurso do Outro (família, escola, sociedade)?

Na sociedade Moderna, o significante escola marca um lugar de reconhecimento social para uma criança. No entanto, tal lugar pode “aprisionar a criança numa rede de relações perversas que distorcem ou eliminam o sentido de estar na escola” (KUPFER, 2007). Desse modo, ao problematizarmos os discursos do “fracasso escolar”, consideramos certa posição subjetiva na linguagem, que bem pode se tornar (des)subjetivada de acordo com a maneira como o aluno está situado como objeto ou sujeito no interior desses discursos.

Como produção sócio-histórica, podemos considerar que os discursos do “fracasso escolar” que conhecemos estão indissociavelmente articulados aos discursos da avaliação, tomando a avaliação no sentido de uma “limpeza de chaminé”, como dizem Miller e Milner (2006), em que tudo aquilo que não funciona deve ser substituído. No caso do ensino, um cognitivo “estragado” por um que funcione, que trabalhe e que produza de acordo com as expectativas esperadas, lembrando que não se demanda pouco de uma criança nesse início de século XXI.

Jerusalinsky (1999) comenta que, desde o fim do século XVII, ao se estabelecer um desempenho escolar suposto como “natural” e/ou “necessário”, a avaliação produziu um *standard*, um “sujeito infantil” suposto normal e fundado em expectativas imaginárias impossíveis. Como contraste dessa suposta normalidade implícita à padronização da educação, a avaliação determinou “um eixo com relação à qual todas as crianças ficam comparadas”, ocasionando a emergência tanto de uma “psicopatologia das aprendizagens” como de uma “psicopatologia da

adaptação escolar”, criando um campo de práticas e saberes específicos direcionados ao “tratamento” e à “educação” daqueles grupos e indivíduos que se desviam desse padrão (JERUSALINSKY, 1999, p. 179).

O desconhecimento sistemático de certos pontos deixa o campo livre aos *discursos pedagógicos hegemônicos*, esses que voltam sempre a individualizar, culpabilizar e vitimizar o aluno pelo “fracasso escolar”, seja pelo viés da medicina, da psicologia, da sociologia ou, como atualmente, pelo viés das “neurociências”, que encontra apoio e suporte comum na ciência farmacológica sustentada pelo capital. A “resistência” de refletirmos acerca de nossa história educacional, principalmente sobre isso que fracassa, somente reforça as ilusões produzidas e cultivadas no campo educacional, como as já conhecidas “ilusões (psico)pedagógicas” (LAJONQUIÈRE, 1999), as quais operam sistematicamente para desimplificar o sujeito de suas ações e para tamponar a (in)determinação real do inconsciente, que não cessa de não se escrever, no âmbito de nossas práticas sociais e educativas. Tal é o ponto de nervura de que todo discurso foge, isto é, a implicação do sujeito com seu não saber, com o impossível saber do desejo.

Nossa história educacional é uma história da educação “bancária”, como afirma Freire (1981), em detrimento da educação popular e social. Do ponto de vista histórico, as políticas de formação dos professores acompanharam o retardatário processo de instituição da Educação ou sistema de ensino público no Brasil, isto é, constituíram-se enquanto mecanismos de controle e submissão das camadas populares, como um sistema educacional rígido, seletivo e estigmatizante do ponto de vista da estratificação social, que pouco visava às demandas de uma educação formadora da *polis*. Um sistema de ensino que não correspondia às inspirações de um Estado Educador, como aconteceria em outras partes do mundo, como na Europa, na América do Norte e em parte da Ásia.

No Brasil, a história da psicologia escolar e educacional também mistura-se com a institucionalização da escola da República (PATTO, 1981, 1999). Os ideais do movimento higienista e os pressupostos “científicos” do escolanovismo colaboraram para a incorporação dos discursos psicológicos às práticas educativas e à popularização da “psicologia aplicada à educação”. Assim, no final do século XIX, surgiram os primeiros laboratórios experimentais de pedagogia criados junto às Escolas Normais, para proporcionar uma formação psicológica aos professores primários. Concomitantemente, foram criadas as clínicas de higiene mental voltadas à profilaxia e à prevenção, principalmente à infância assistida, com base no modelo médico higienista e com forte incorporação da psicanálise pelo viés da medicina da época.

As teses ou discursos que analisam e justificam os motivos pelos quais uma criança enfrenta dificuldades na escola variam conforme a época e o contexto sociopolítico, obviamente. A ênfase na mensuração

psicométrica, com os testes de inteligência e personalidade, paralelamente ao modelo clínico profilático, caracterizam os discursos na primeira metade do século XX, com forte inclinação à classificação, adaptação e normalização das crianças e jovens. Aos alunos avaliados com dificuldades escolares eram propostas ações de reeducação, com a multiplicação de serviços especializados e assistenciais.

Entre as décadas de 1940 e 1950, dominou a ideia das aptidões e dons inatos, como a inteligência congênita, a maturidade, a prontidão para o aprendizado, por um lado, e as teses interacionistas, como a influência ambiental, a psicogênese cognitiva e a formação sociocultural da mente, por outro. As teorias das “privações” e das “carências” (alimentares, afetivas, cognitivas, linguísticas e culturais) tornaram-se as explicações predominantes no que concerne às justificativas para o “fracasso escolar” (PATTO, 1999). Por um lado, o “fatalismo biológico”, em que a criança não aprendia por falta de habilidades intelectuais decorrente de fatores genéticos e, por outro, o “fatalismo social”, segundo o qual as dificuldades intelectuais eram então decorrentes da falta de estimulação ambiental na vida precedente do escolar (CAMPOS, 2008).

Nos anos de 1970 e 1980, a Sociologia reprodutivista seria incorporada pelo imaginário pedagógico e, como destacam os trabalhos de Patto (1999) e Charlot (2000a), alimentaria uma série de desvios e exageros interpretativos acerca das teses de Bourdieu e Passeron (1970). As diferentes posições sociais eram interpretadas em termos de origem social, de deficiências e de causalidade. Na prática, isso representou um dispositivo perverso de estigmatização das classes populares a partir do qual, de acordo com a origem social e cultural, os alunos eram estigmatizados, desvalorizados e representados como “deficientes”, “diferentes” e “inferiores”.

A partir dos anos de 1960, os discursos do “fracasso escolar” tornaram-se cada vez mais evidentes por julgarem os alunos incapazes de acompanhar o ritmo da aprendizagem, “os diferentes (setores populares) já chegam à escola reprováveis”, como diz Arroyo, eles eram “rotulados por meio da cultura escolar, estigmatizados como diferentes, incapazes, indiferentes, inferiores, déficits culturais, etc.”. A redução do direito à educação a um processo disciplinar de ensino-aprendizado baseado na mensuração favoreceu uma cultura escolar em que a “escola legítima condutas, currículos, avaliações, grades, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular, explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente” (ARROYO, 1992, p. 49).

Por volta dos anos de 1970, uma série de críticas se seguiu em relação à escola, chegando mesmo a questionar acerca do papel da escola e da escolarização na sociedade (ILLICH, 1970; MANNONI, 1976). O discurso compensatório surgiria com o intuito de equalizar as desigualdades sociais, com a implementação de programas de educação

compensatória voltados ao pré-escolar e às crianças pequenas. O discurso dominante era o de minimizar as desvantagens desses grupos, embora o que na prática se constituiu foi a oferta precária de atendimento compensatório ao pré-escolar (ROSEMBERG, 1999). Em síntese, se até os anos de 1960 a escola era vítima do contexto social e do tipo de alunos que recebia, a partir dos anos de 1970, a atribuição do fracasso passou a focar o processo escolar, isto é, a cultura escolar e a organização dos sistemas de ensino (ARROYO, 1992).

Há ainda muita mistificação e ilusão no campo pedagógico. Como diz Charlot (2000a, p. 14), em relação à finalidade ideológica, o “debate sobre o ‘fracasso escolar’ enquanto desigualdade social pode ser desviado para a questão da ineficiência pedagógica dos docentes... e vice-versa”. Com efeito, no seio da cultura escolar, certos discursos alimentam a produção do “fracasso escolar”.

Hoje sabemos o quanto a sociologia da reprodução foi mistificada pela cultura escolar, criando uma falsa correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho na aprendizagem. No entanto, como destaca Charlot (2000a, p. 23), a origem social não é a causa do fracasso, “é verdade que o ‘fracasso escolar’ tem alguma coisa a ver com a origem social, mas a origem social não produz o fracasso escolar”. O que se oculta nesse discurso acerca do fracasso é que, mesmo em condições socioculturais de classes abastadas, também encontramos o dito “fracasso escolar” e vice-versa, há alunos de classes populares que conseguem relativo sucesso escolar, não sem esforço, obviamente. Do mesmo modo que os discursos em torno do fracasso escolar funcionam como profecias autorrealizadoras, a montagem simbólica das escolas, ao afirmarem que “qualquer um pode ser bem-sucedido”, criam as “condições para que qualquer um o seja, embora isso exija um investimento pessoal maior quando se trata das moças ou dos jovens das camadas populares” (CHARLOT, 2013, p. 142).

Entretanto, para o imaginário pedagógico e o discurso social, a criança pobre aprende menos que as outras, sendo que a origem social da criança funciona como um “oráculo”, bem ao tom das “profecias autorrealizadoras”, como demonstra o trabalho de Rosenthal e Jacobson (1981), em que as expectativas e preconceitos dos educadores em relação aos alunos determinam, para o bem ou para o mal, os destinos escolares dos estudantes. Os discursos da origem social, do reproduçãoismo e das deficiências justificariam todo e qualquer “fracasso escolar”, solapando possíveis práticas formativas junto aos sujeitos.

No sentido oposto, Charlot (2000a) questiona se o fracasso escolar existe enquanto objeto científico, enfatizando que “o que existe são alunos em situação de fracasso”. São alunos em “situação de fracasso escolar”, isto é, são “histórias escolares que deram errado”. Com efeito, o fracasso é real: “alunos que não aprendem ou não acompanham o

ensino”; “alunos que não adquiriram os saberes que deveriam adquirir”; “alunos não orientados”, etc. As relações significantes e constitutivas dos sujeitos com relação ao saber nos remetem à história relacional dos sujeitos com a escola e com as diferentes práticas de linguagem e saberes que atravessam a vida de uma criança.

Como dispositivo simbólico, a escola possui suas próprias regras e leis, explícitas e implícitas, que também circunscrevem atividades, tarefas e trabalhos, de modo mais ou menos diretivo. O modo como esse dispositivo demanda a um aluno pode favorecer ou dificultar que este venha a se precipitar como sujeito cognoscente e desiderativo nesse espaço. A escola é uma instituição que, para além de toda idealização que a sustenta, constitui-se de modo singular, pois é construída por meio de laços sociais cujos efeitos também são singulares. O problema começa quando se nega ao aluno a experiência escolar, enquanto dispositivo simbólico que a escola representa, isto é, quando se nega o contato e a relação com as diferentes “práticas linguageiras”.

Como mostra Charlot (2000b, p. 130), uma das fontes fundamentais de “fracasso escolar” de uma criança consiste “na relação com a linguagem, que é também uma relação com o saber, a escola, o mundo, os outros, consigo mesmo”. A relação com o saber de cada um remete à sua relação singular com a linguagem, considerando-a em sua função constitutiva aos sujeitos. O autor analisa como os estudos originais sobre a relação entre a linguagem e o “fracasso escolar” reiteram os discursos em que as dificuldades do aluno de acompanhar o ritmo da escola estiveram relacionadas às carências ou déficits de linguagem das classes populares, o que justificaria o baixo aprendizado, a reprovação e o abandono da escola por parte desses alunos. Em um segundo momento, a relação com a linguagem do aluno passou a ser valorizada, como portadora de sua cultura, seus valores sociais e pessoais. A linguagem popular começou a ser reconhecida e abordada como meio de expressão e comunicação, associada às próprias trajetórias e identidades dos alunos. Esse movimento frisou a importância de se considerar esse saber em relação ao instituído formalmente pela cultura escolar, de modo a incorporar e respeitar a diversidade sociocultural existente nas escolas.

No entanto, não é suficiente considerar o respeito à cultura, à linguagem e aos valores dos sujeitos sem reconhecer a complexa relação entre diversidade sociocultural e desigualdade social nas instituições escolares sem possibilitar aos diferentes sujeitos e grupos sociais a defrontação com “certas práticas escolares diferentes daquelas da vida cotidiana, notadamente práticas linguageiras específicas” (CHARLOT, 2000b, p. 125).

Como diz Charlot (2000b, p. 130):

As diferenças entre as práticas languageiras não são apenas efeitos das diferenças sociais, mas também condições para entrar nos vários usos da língua e dominá-los. Se a escola trancar-se nas tarefas de expressão e comunicação, preocupada com o reconhecimento da legitimidade dessas práticas, é certo que a reconhecerá, o que é bom, mas também deixará os alunos de bairros populares fora das demais práticas languageiras, as que permitem a eles entrar em novos universos intelectuais, entender melhor o mundo, a vida e si mesmos, e portanto lhes permitem atingir novos graus de liberdade. Mas iniciar os jovens naquelas novas práticas não é fácil, porque eles fazem questão de falar como falam. Seu jeito de falar diz a sua identidade. Ao mudar essas práticas, eles arriscam trair, trair o grupo e trair-se, ainda que ampliem o leque de suas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmos.

Destaca-se que tal relação com a linguagem escolar, de que nos fala Charlot (2000b), não é espontânea, ela precisa ser criada, cultivada, por meio da escola. A escola normalmente supõe que essa relação com a linguagem é natural e espontânea, que está simplesmente instaurada nas escolas, na relação com os saberes entre um aluno e um professor. Em suma, no âmago mesmo de suas práticas educativas cotidianas.

O sociólogo esclarece que há uma outra lógica que caracteriza o uso da linguagem no ambiente escolar e acadêmico. Em sala de aula, nós fazemos perguntas aos alunos cujas respostas já conhecemos de antemão, diferentemente da relação com a linguagem que temos no dia a dia, já que ninguém se pergunta acerca de uma questão que possui a resposta, como um endereço ou um nome que já conhecemos. Há um afastamento da realidade concreta do mundo das coisas para se reportar a um universo simbólico-imaginário que convoca o sujeito à recriação dessa realidade em termos psíquicos. É justamente esse “jogo” com a linguagem que possibilita um aluno a se interrogar sobre o desejo do outro, ao mesmo tempo que o mobiliza como sujeito de um saber.

A escola exige uma certa postura perante a linguagem. Por um lado, essa postura é artificial: não se fala assim na vida cotidiana. Mas, por outro lado, essa postura permite entrar em universos de saberes que não existem na vida cotidiana. Os alunos queixam-se porque sempre na escola “fala-se, fala-se, fala-se”, e, além disso, não se fala da mesma maneira que se fala na vida. E essa, porém, a tarefa específica da escola: permitir aos jovens entrar em mundos que não existem no dia-a-dia da vida, em atividades intelectuais específicas, em uma relação específica com a linguagem. Não é

para afastar os jovens da vida, é sim para ajudá-los a melhor entender a vida e, se puderem, mudá-la. (CHARLOT, 2000b, p. 126)

A linguagem cotidiana e a linguagem empregada na escola são de ordens distintas. A linguagem cotidiana, ao lado dos instrumentos e dos costumes socioculturais que apreendemos desde a “educação familiar”, produz uma relação com o mundo e com os saberes, possibilitando que os sujeitos expressem e comuniquem suas ideias e sentimentos. É por meio das diferentes linguagens que se estabelecem as identidades e os vínculos sociais dos sujeitos. As pichações dos muros das escolas, as gírias, as conversas em *chats* e redes sociais dos adolescentes retratam bem essa característica da linguagem cotidiana na atualidade.

O ponto central, continua Charlot, “é possibilitar aos alunos entender que a linguagem permite ao mesmo tempo dizer, fazer e ser, dizer o mundo, fazer textos, ser enquanto se é o autor” (2000b, p. 122). Nesse caso, cabe-nos lembrar que a psicanálise concebe o ser falante como efeito do discurso, uma relação com a linguagem que ultrapassa a condição do ser no mundo, isto é, uma relação com a linguagem que, para se ter acesso a ela, é preciso tomá-la em outro nível que não o da consciência, como aponta o sujeito do desejo inconsciente – sexual e infantil. (GARCIA-ROZA, 2000)

Dito de outro modo, espera-se de um dispositivo escolar que ele sustente a função do Outro, isto é, uma relação com a linguagem fundada na alteridade do sujeito do desejo e na diferença. Um dispositivo simbólico que leve a sério a função significante da escola a partir da cadeia simbólica que se produz em relação ao Outro do discurso social e escolar e as condições de possibilidade ao sujeito.³ Sem a marca de tal diferença, a escola não se distinguiria da família, do bairro, do mercado, da pizzaria, do campo de futebol, do *videogame*, etc. O fundamento de tal condição é reconhecer o aluno e o educador como supostos sujeitos em função dos discursos e das práticas de linguagem em uma dada condição e situação, que requer a relação com diferentes saberes. Tal postura implica a alteridade, o Outro que demanda o encontro do aluno com o não saber e, fundamentalmente, como ele se arranja como sujeito do saber exposto às vicissitudes inerentes do aprender.

FRACASSO COMO SINTOMA E ACONTECIMENTO DO SUJEITO

Será que a psicanálise pode nos dizer algo sobre o “fracasso escolar”? Acreditamos que sim, na medida em que seu nascimento está diretamente atrelado à fratura do discurso, do ato falho e do sintoma. Mas “de um tipo de fracasso que não tem, do outro lado do espelho, o sucesso como oposto-complementar”, como reporta Macêdo (2012, p. 4), pois se

3

Para a psicanálise, o sujeito é efeito da linguagem, da cadeia simbólica que enlaça o corpo pulsional instituído pela própria condição de linguagem. Lacan lança uma noção de sujeito a partir da “articulação significante” em que “um significante representa o sujeito para outro significante”, portanto, efeito de uma cadência simbólica cujo sujeito é “interdito” no e pelo discurso que o antecede.

trata de “um fracasso sem par, melhor dizendo, de um fracasso ímpar”, ou seja, um fracasso do sentido em negativar o gozo do corpo.

Como propomos neste texto, uma outra forma de tratar o “fracasso escolar” consiste em considerá-lo efeito dos laços sociais e discursos produzidos no campo escolar. Evita-se, de algum modo, engrossar os discursos que apenas fixam, explicam e fomentam no real o dito “fracasso escolar”, apenas alimentando o sintoma, como podemos constatar nas chamadas “novas formas psicopatológicas” – discurso social de nossos tempos que segue creditando o “fracasso” na conta do aluno e de seus familiares. Em outra perspectiva, aposta-se na possibilidade de pensar o sujeito a partir da diferença e da heterogeneidade que constituem as práticas sociais e educativas.

Como afirmamos anteriormente, o sujeito nunca é homólogo às identificações que a civilização lhe impõe, ao contrário, o sujeito é esse que faz sintoma, objeção aos constrangimentos e às imposições sociais, isso que resta irreduzível a toda forma de normatização. A força da descoberta freudiana consiste em mostrar que, na análise dos sintomas neuróticos, o lugar de existência do sujeito se encontra nas suas disfunções e não na sua aderência à ordem social. As maneiras e as formas como a cultura e a civilização autorizam a expressão de um sofrimento social e como organizam seus dispositivos de diagnósticos e tratamento pertencem integralmente a essa cultura. Como exemplo, a hiperatividade da criança pode ser considerada como esse sintoma que “agita” tanto as clínicas como o social, embora ninguém queira reconhecer que tais “patologias” são, em grande parte, reflexo dos valores de uma sociedade que se recusa a reconhecer-se naquilo que ela mesma produz (GORI, 2013).

Sob a luz da psicanálise, a oposição entre indivíduo e coletivo desloca-se para a condição pulsional e libidinal do sujeito em função da cultura enquanto dimensão do Outro na estruturação dos laços sociais, por meio dos discursos e das contingências que se estabelecem entre os seres falantes. Nesse caso, podemos pegar o “fracasso escolar” pelo seu avesso para pensar a cotidiana recusa de um aluno a um sentido imposto, como estratégia do sujeito do desejo, que se impõe contra os métodos de ensino “enlatados”, contra a “impostura do mestre”, contra os discursos de domínio que circulam no campo educativo, especialmente quando se trata de interrogar o *nonsense* da evasão e do abandono, bem como algumas “queixas escolares” recorrentes, tais como a falta de interesse, a falta de prazer, a indiferença, a desistência, a violência, etc.

Ao tratarmos a história da educação brasileira enquanto síntese presente do passado, identificamos os discursos do fracasso que mostram como as crianças, adolescentes e jovens são sistematicamente rotulados de acordo com sua origem étnica, econômica e social, normalmente desvalorizados e considerados deficitários e incapazes, restando-lhes apenas tais estereótipos para representar na escola. O dispositivo

escolar reproduz essa forma de exclusão e vitimização quando assinala o não reconhecimento da diversidade relacionada aos sujeitos, fazendo-lhes emergir na posição de “coitadinho”, “pobrezinho” e “vítima”, um lugar determinado *a priori*, restando ao aluno somente desempenhar o papel do fracassado escolar.

Dito de outro modo, propomos trabalhar com a hipótese do “fracasso escolar” enquanto sintoma e acontecimento do sujeito, como dimensão simbólica que recorta o real e que marca o sujeito no seu gozo. Isso que não se faz sem laço social, sem história, sem conflito, sem falhas. Trata-se de ressignificar a noção de “fracasso escolar”, a qual passa a ser compreendida como “tentativa” do sujeito de se inscrever no laço social que articula o discurso escolar, principalmente quando seu reconhecimento é sistematicamente negado e, em relação a isso, se impõe um reconhecimento pelo pior, isto é, sem mediação simbólica e no nível acéfalo da repetição do gozo e da insubmissão.

Na perspectiva psicanalítica, o discurso é uma estrutura que “aparelha o gozo”, tornando possíveis os laços sociais, ou seja, ele envolve um conjunto de operações psíquicas que retrata o lugar necessário de alienação do sujeito no discurso do Outro, bem como de sua separação, a partir da posição impossível que situa o sujeito em relação à “causa” de seu desejo, de seu próprio saber ou mesmo em relação aos ideais e fantasias que o orientam a partir da injunção imaginário-simbólica ao real do sintoma.

Tal noção de discurso como laço social implica deslocarmos a análise de conteúdo e significado, enquanto referencial comum de análise nas ciências humanas, para compreendê-lo enquanto aparelhamento do gozo pela linguagem. Tal noção remete-nos sempre ao poder de dominação do significante que opera sobre a renúncia pulsional e instaura o sujeito do desejo. Seguindo essa linha, o discurso compreende os efeitos inconscientes da linguagem, ao mesmo tempo que funda e define a realidade psíquica e social para o sujeito, sempre instaurada por meio da fantasia.

No *Seminário 17, o avesso da psicanálise*, Lacan explica que o discurso cria uma função que determina um lugar; o discurso “retrata um lugar e sua função de lugar só pode ser criada pelo próprio discurso, cada um em seu lugar, isto só funciona dentro do discurso [...] toda determinação de sujeito, portanto de pensamento, depende do discurso” (LACAN, 1992, p. 144). Nessa perspectiva, “não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, 1993, p. 45). Não se trata de pensar a linguagem enquanto um equivalente simétrico ao ser, conforme o pensamento filosófico, que define por meio do pensamento demonstrativo a existência de conformidade entre a linguagem e o ser, nem de ingressar no campo das teorias de comunicação, que consideram a linguagem um sistema intersubjetivo,

uma mensagem a ser apreendida entre emissor e receptor. Com Lacan, diríamos, simplesmente, que a linguagem nos constitui, que somos “o resultado do emprego da linguagem”, que “a linguagem nos emprega, e é por aí que aquilo goza” (LACAN, 1992, p. 62). Como podemos apreender com Lajonquière (2010b, p. 242):

A linguagem deixa de ser um instrumento que reflete tanto a “realidade” quanto aos pensamentos mais ou menos “subjetivos”. A linguagem, a psicanálise reconhece sua eficácia simbólica, isto é, sua capacidade de produzir efeitos e transformações ou, se preferirmos, seu poder de estruturar um campo especificamente humano no interior do qual uma subjetividade, bem como um conjunto de objetos (de conhecimento), não são mais do que produtos pontuais do funcionar discursivo ou de permutações significantes. No que diz respeito ao sujeito, sabemos que a ordem da linguagem o constitui sujeito ao tempo que o sujeita, além de sua consciência, a uma particular trama de desejos inconscientes e a um conjunto de formações sócio-históricas inerentes a uma cultura. Esta sujeição múltipla advém ao sujeito por acréscimo na medida em que, [...] é inerente ao (des)encontro do organismo com a ordem do discurso.

Como ser no discurso, o sujeito pode ser compreendido como acontecimento que incide sobre um campo estruturado pela palavra e pela linguagem. Com relação à subjetivação, Lacan destacou que “a função da linguagem não é informar, mas evocar” o sujeito na fala do Outro, na medida em que “o que me constitui como sujeito é minha pergunta” (1998, p. 301), no que se estabelece como discurso, isto é, o que deseja o outro de mim? Questão que retorna invertida ao próprio sujeito: o que eu desejo?

A noção de real, como fala Lacan (1992), torna-se central na estrutura do discurso, como o inominável, ou impossível, isto é, da impossibilidade de se obter a verdade como um todo, ou, até mesmo, da ordem simbólica recobrir e dominar o real. Será justamente o fracasso de sentido que permitirá abordarmos o real que está em jogo. O fato de sujeitos apresentarem-se como “pura repetição do gozo” revela o impossível trabalho da linguagem, seja na educação ou na psicanálise, de inserir esse gozo em um discurso, aparelhá-lo à linguagem, articulá-lo com significantes.

Como apresentado em outro trabalho (PASSONE, 2013), ao sustentarmos que o dito “fracasso escolar” pode ser lido enquanto um sintoma inerente aos laços sociais, retomamos a positividade original da noção de sintoma, como mostrou Freud, ao remeter a uma mensagem que carece de sentido ou ser interpretada.

Assim, intenta-se um deslocamento da pergunta habitual “Por que Joãozinho não aprende?”, para afirmar e sustentar uma posição na qual o fracasso retrata o acontecimento do sujeito na estrutura. Em outras palavras, ali onde é dito fracasso educacional, está também o sujeito do desejo, enquanto desejo do desejo do Outro, bem como aponta para a possibilidade de uma prática educativa que precipite uma ruptura e a emergência da singularidade do sujeito em formação. (PASSONE, 2013, p. 55, grifo nosso)

Pensar o fracasso como sintoma possibilita retomar o negativo do sentido, um não saber para um sujeito, um grupo, uma instituição, mas que pode se revelar fértil epistemologicamente. Um não sentido sobre a causa de desejo, condição impossível que marca o sujeito como ser no discurso. Não se trata de retornar ao campo da psicologização, como mostram os trabalhos que buscam os determinantes inconscientes do comportamento, para explicar a situação de fracasso escolar de adolescentes analfabetos, alimentando os discursos do “fracasso escolar”. Também não se trata de uma leitura subjacente à criança, como identificar seu “estado afetivo”, analisar a função de suplência paterna, o Édipo do sujeito, etc., ou seja, não se trata de empregar a psicanálise no sentido ortopédico ou profilático, em relação a uma suposta evolução “normal” do sujeito. O sujeito fracassado é esse que já está ali, instaurado no laço social (discurso) como tal, enquanto traço produzido pelos discursos especializados na escola.

De outro modo, não se busca *racionalizar* acerca da falibilidade humana, nem de propor uma apologia ao fracasso, mas de abordá-lo como condição estrutural, na medida em que é justamente a falibilidade da linguagem que nos constitui como sujeitos falantes e singulares. Esse desencontro do real, esse choque e confronto que caracteriza a equivoicidade da linguagem também colorirá as vicissitudes do aprender de cada sujeito. Trata-se, em última instância, de enfatizar o desencontro entre o sujeito (cognoscente e desiderativo) e o discurso social-escolar, ao mesmo tempo que se eleva a falibilidade humana como causa, para lembrar um dito espirituoso de Beckett (2012, p. 65): “Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor”.

Se, por definição, o real é o fracasso do simbólico, o fracasso do sentido em negatizar o real do gozo justamente porque o simbólico não existe no real, então o sujeito, enquanto resposta do real, está fadado a simbolizar o impossível e a fracassar em relação a isso que “não para de não se inscrever como falta” cuja repetição implica a produção de um resto, que resiste à função ordenadora do funcionamento significante. Esse resto retrata a renúncia pulsional necessária à criação de laço social, por um lado, ao mesmo tempo que produz um mais-de-gozar, como fala Lacan da função do discurso como fundamento do laço social. Dito

de outro modo, o fracasso revela o empreendimento de um sujeito, um movimento de situar-se no fio de um discurso, mesmo que a demanda seja desproporcional ou impossível de ser respondida em sua totalidade, como a impossibilidade de uma criança vir a ocupar esse lugar ideal, a exemplo do que se espera de um suposto rendimento escolar naturalizado como intrínseco ao desenvolvimento infantil.

Destaca-se, desse modo, que o fracasso implica sempre o Outro, no próprio nó do sintoma, que representa a aprendizagem. Um outro que pode servir de apoio, obstáculo, ameaça, modelo, mas que sempre remete à articulação da demanda e do desejo em relação ao pedido de um adulto. Como explica Lajonquière (2010b, p. 210), em *De Piaget a Freud*, “os erros/as vicissitudes do aprender nada têm de arbitrário, pois são o indício de alguma coisa que opera conforme mecanismos específicos, isto é, são produtos de um *laborioso funcionar*” inteligente e desiderativo. As tensões que advêm do campo do Outro, marcado por conflitos e contradições, são responsáveis pelas verdadeiras “vicissitudes que um sujeito suporta no aprender”.

O conflito e a falibilidade como condições subjetivas e inconscientes também podem ser compreendidos com base na sua dimensão real, como aquilo que se refere à impossibilidade de realizar o ideal de uma política ou um método pedagógico de modo pleno e satisfatório, ou mesmo de acordo com qualquer meta preestabelecida ou rendimento suposto idealizado. Trata-se, em última instância, de enfatizar o real do desencontro entre o sujeito (cognoscente e desiderativo) e o discurso social-escolar.

No avesso do fracasso, considera-se imprescindível reconhecer as práticas languageiras que concorrem à formação psíquica dos sujeitos, que incluem a subjetividade, o outro, a diferença, o acontecimento, como aponta a existência desse sujeito inscrito por meio do laço social das práticas educacionais. Tal fracasso torna-se um problema para o sujeito na medida em que este é reduzido aos discursos do domínio, da padronização e do controle. Afinal, a criança responde ao real dependendo da posição (simbólica) em que é colocada.

Kupfer (2007, p. 133) assinala que

É possível supor que um ensino voltado para o sujeito, que recusa a técnica, que entende a educação como ferramenta para o sujeito do desejo, estará submetido aos limites que a psicanálise impõe à sua transmissão, uma vez que não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo.

Desse modo, considerar a presença do sujeito do inconsciente no ato educativo, como dimensão impossível da educação, implica ao

menos abordar sua dimensão real, permitindo novas formas de simbolização e sublimação da pulsão, reconhecendo os diferentes estilos do sujeito com relação aos saberes. Assim, diferentemente da impostura de uma *educação ideal*, tratada em termos imaginários de completude que nada quer saber do desejo, temos o *ideal da educação*, com sua função histórica de transmitir saberes e introduzir os mais novos na cultura a partir de condições que possibilitam a subjetivação em vias do desejo, em que o núcleo real do dito fracasso escolar revela a existência de um *saber fazer e saber viver* com esse impossível, voltado menos para sua resolutividade, funcionalidade e homogeneização, e mais às possibilidades de lidar com isso que “insiste em não se inscrever”, propiciando a emergência de práticas criativas e necessárias, embora nunca suficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou evocar a função primordial do sentido inconsciente e da finalidade do ato educativo, isto é, em nome do que se educa? Seria em nome da formação e subjetivação dos mais novos, ou somente em nome do rendimento, da produtividade e dos resultados das avaliações? Aqui reside toda a diferença entre tratar a educação de modo amplo, como parte da formação psíquica do sujeito, ou tratá-la do ponto de vista do custo-benefício, da concorrência, do desempenho escalonado e da aprendizagem mecânica. Paradoxalmente, hoje a escola luta para manter seu aluno dentro das salas de aula, para que ele aprenda o básico, seja alfabetizado, que alcance um desempenho “adequado” nas avaliações externas, etc.

Se a escola pretende se manter como significante em nossa cultura, ela não pode e nem deve ser produtora de conformismo e de impostura. As relações sociais entre alunos, profissionais e as instituições são mediadas por discursos que contribuem para inserir os alunos dentro de estereótipos étnicos, econômicos e sociais, restringindo os lugares dos seres falantes, enquanto seres significantes. São laços sociais determinados por discursos sociais, políticos e econômicos que ultrapassam todo o tecido social, situando as relações escolares como campo divergente, no sentido conflitivo do termo. Contrariamente, o ideal pedagógico visa a controlar e negar o conflito, na busca de harmonia e controle, na padronização reducionista do ensino, com a aplicação de seus métodos e suas teses acerca do ensino-aprendizagem, com o “desenvolvimento” da criança, sem reconhecer o “fracasso escolar” enquanto produto de suas próprias práticas e discursos. Em suma, uma cultura que oculta o conflito acaba gerando mais violência e intolerância e, por conseguinte, requer mais regras e normas, produzindo mais dependência, conformismo e/ou exclusão.

Para concluir, lembramos Lajonquière (2010a), para quem o educador afetado pela psicanálise pode dar seu testemunho de implicação (subjetiva) com o educar e, mais especificamente, sobre o desejo que está em jogo nesse ato. Educa-se em nome do quê? Tal resposta implica instaurar um espaço de enunciação em que o educador se autorize a questionar o discurso social e sua própria prática, interrogando o desejo anônimo de funcionalidade que domina os discursos pedagógicos e as políticas educacionais na atualidade. Tal posicionamento não tem a pretensão de suprimir o “mal-estar na educação”, objetivo extremamente complexo, da ordem do impossível, mas remete às possibilidades de inscrever práticas significantes, mais criativas e menos burocráticas, no dia a dia junto às crianças e alunos. Um saber acerca do desejo que, por se saber impossível, possibilita questionar as “ilusões psicopedagógicas” de controle e as “mistificações” ideológicas laboriosamente construídas ao longo dos tempos pelo imaginário escolar e pedagógico, isso que retorna como síntese presente de nosso passado educacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Michel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- BECKETT, Samuel. *Companhia & outros textos*. Rio de Janeiro: Globo, 2012.
- BIRMAN, Joel. O sujeito da diferença e da multidão. *Ide: psicanálise e cultura*, São Paulo, v. 36, n. 57, p. 25-40, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *História da psicologia: pesquisa, formação e ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <www.centroedelstein.org.br>. Acesso em jun. 2015.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- CHARLOT, Bernard. Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000b.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ENRIQUEZ, Eugene. *Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena S. *Introdução à psicologia do escolar*. São Paulo: Queros, 1981.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII, p. 79-156. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de 1921.

- FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII, p. 225-274. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de 1937.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Introdução à metapsicologia freudiana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GORI, Roland. *La fabrique des imposteurs*. Paris: Les Liens Qui Libèrent, 2013.
- GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.
- LACAN, Jacques. *O Seminário livro 1, escritos técnicos de Freud 1953-1954*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LACAN, Jacques. *Le Séminaire XIV, La logique du fantasme 1966-1967*. Paris, s.d. Versão estabelecida por Patrick Valas. Disponível em: <http://www.valas.fr/IMG/pdf/S14_LOGIQUE.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- LACAN, Jacques. *O Seminário livro 17, o avesso da psicanálise 1969-1970*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, Jacques. *O Seminário livro 20, Mais, ainda 1972-1973*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise 1953. In: LACAN, L. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324.
- LEBRUN, Jean-Pierre. *O mal-estar na subjetivação*. Porto Alegre: CMC, 2010.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (Psico)Pedagógica*. Escritos de psicanálise e educação. São Paulo: Vozes, 1999.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010a.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. 15. ed. revisada. São Paulo: Vozes, 2010b.
- MACÊDO, Luciola Freitas. O fracasso do sentido em psicanálise. *Opção Lacaniana on-line nova série*, v. 3, n. 8, jul. 2012.
- MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Lisboa: Moraes, 1976.
- MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- MILLER, Jacques-Alain. Intuições milanesas. *Opção Lacaniana*, ano 2, n. 5, p. 1-15, 2011.
- MILLER, Jacques-Alain; MILNER, Jean Claude. *Você quer mesmo ser avaliado?* Barueri: Manole, 2006.
- OTTAVI, Dominique. *L'expérience quotidienne de l'enfant*. Bruxelles: Yapaka.br, 2009.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2013.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 44, p. 424-448, abr./jun. 2014.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da clínica*. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 400-421, dez. 2015a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-202, jan./mar. 2015b.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia do escolar*. São Paulo: Queroiroz, 1981.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Quem come as uvas verdes dos excessos pulsionais na transmissão? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 10.; "CRIANÇAS PÚBLICAS, ADULTOS PRIVADOS"; CONGRESSO DA RUEPSY – REDE UNIVERSITÁRIA INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE, 5.; CONGRESSO BRASILEIRO DA REDE INFEIES, 1., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2014.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – PREAL. Saindo da Inércia? *Boletim da Educação no Brasil*. Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.preal.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias autorrealizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Queroiroz, 1981. p. 258-95.

VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta, 2014.

ERIC FERDINANDO KANAI PASSONE

Pós-doutorando no Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – LEPSI IP/FE – do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
ericpassone@yahoo.com.br

ARTIGOS

EN TORNO A LOS DISCURSOS ACERCA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

ANA ZAVALA

RESUMEN

Este artículo indaga en torno a las diversas formas en que la formación profesional docente se conceptualiza actualmente. La revisión de un extenso corpus bibliográfico permite apreciar una variedad de posturas en relación a la formación inicial así como a los cambios que deberían experimentar los profesores para mejorar la enseñanza. Por fuera de él, o lateralmente mencionado, queda una dimensión del discurso sobre la práctica y la formación profesional docente emanado de sus actores sin estar dirigida a investigadores ni a autoridades. La invisibilidad mutua de ambos lugares de producción del discurso organizará el derrotero de este artículo, yendo más allá de la aceptación de la existencia de ambos modos de discursos para entenderlos justamente como producciones de un lugar que permite y prohíbe.

**FORMACIÓN DOCENTE • FORMACIÓN PROFESIONAL • DISCURSO •
ESTADO DE LA CUESTIÓN**

CONCERNING THE DISCOURSES ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

This paper delves into the diverse ways in which teacher development is currently conceptualized. A large bibliographical corpus allows to appreciate how diverse the positions concerning initial teacher development are, as well as the changes teachers should experience in order to improve their teaching practices. Besides the corpus there is another dimension concerning the discourse about teaching practice and professional development issued from its own actors, addressed neither to researchers nor to authorities. The mutual invisibility of those places of discourse production lays down the path for this paper, going further than simply accepting the existence of both discourse modes in order to understand them, as productions of a place that at the same time allows and forbids.

**TEACHER EDUCATION • VOCATIONAL TRAINING • DISCOURSE •
STATE OF THE ART REVIEW**

AUTOUR DES DISCOURS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS

RÉSUMÉ

Cet article discute les différentes manières de conceptualiser la formation professionnelle des enseignants aujourd'hui. La révision d'un vaste corpus bibliographique permet d'évaluer un grand éventail de postures sur la formation initiale, ainsi que sur les changements que les enseignants devraient expérimenter pour améliorer leur enseignement. A côté de ce corpus, il existe aussi une dimension du discours concernant la pratique et la formation professionnelle des enseignants émanant des acteurs eux-mêmes et qui ne se dirige ni aux chercheurs, ni aux autorités. L'invisibilité mutuelle de ces deux lieux de production du discours sera le fil conducteur de cet article, menant au-delà de la simple acceptation de l'existence des deux modes du discours afin de les comprendre comme des productions issues d'un lieu qui permet et interdit à la fois.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • FORMATION PROFESSIONNELLE •
DISCOURS • ÉTAT DE LA QUESTION**

SOBRE OS DISCURSOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

RESUMO

Este artigo indaga sobre as diversas formas em que a formação profissional docente é analisada atualmente. A revisão de um extenso corpo bibliográfico permite apreciar uma variedade de posturas no tocante à formação inicial, bem como às mudanças que os professores deveriam experimentar para melhorar o ensino. Fora dele, ou mencionada tangencialmente, fica uma dimensão do discurso sobre a prática e a formação profissional docente emanada de seus atores sem se dirigir a pesquisadores nem a autoridades. A invisibilidade mútua de ambos os lugares de produção do discurso organizará o itinerário deste artigo, indo além da aceitação da existência de ambos os modos de discursos para entendê-los justamente como produções de um lugar que permite e proíbe.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • DISCURSO •
ESTADO DA ARTE**

ENTENDER(SE), CAMBIAR, MEJORAR...

S I HAY UN TERRENO EN EL CUAL TODO LO QUE SE HA DICHO PUEDE SER DICHO DE otra manera, para mejorarlo o para refutarlo, es el de la formación profesional docente. Una simple recorrida por los trabajos producidos en las últimas décadas nos ofrece un panorama que nos habla de la diversidad de enfoques y posturas así como de los que se oponen y discuten lo que otros han dicho y propuesto. Es sin duda un escenario en el cual la nota dominante es el diagnóstico de que hay muchas cosas que marchan mal, pero podrían marchar mejor, y hasta mucho mejor. Tal vez sea ésta la razón que hace que no haya forma de que los profesores los leamos sin sentirnos de alguna manera acusados de hacer las cosas “mal” y –también es cierto– invitados de modos muy diversos y por razones igualmente diversas, a hacerlas mejor porque eso siempre existe y es posible. El espíritu de mejorar una realidad existente, ya sea invirtiéndola de forma radical, ya sea mejorándola, nada más puede ser tenido como un punto común en todos los estudios académicos acerca de la formación profesional docente.

La discusión en relación a cómo han de resolverse los males actuales en el terreno de la enseñanza y de la formación profesional docente depende en forma más o menos explícita de lo que se entienda por un “buen profesor”, que muchas veces es simplemente la contracara de las carencias del presente. No se trata, sin embargo, de un gesto raro o exclusivo del análisis de las prácticas docentes. Constituye el punto de

partida común a todas las propuestas de mejora en el ámbito político, social, económico... desde la Ilustración hasta nuestros días. Esto es seguramente lo que le da sentido al enorme esfuerzo académico y político que convoca el estudio de las cuestiones referidas a la formación profesional docente, al menos en el ámbito europeo y americano.

Sin embargo, y esto es moneda común en la bibliografía reciente y no tanto, ya casi nadie se extraña frente a la comprobación de que los frutos de ese esfuerzo queden como atrapados en una red académica que no llega precisamente a quienes parecería estar destinada: los profesores. Esto ha desafiado aún más a muchos investigadores universitarios para encontrar precisamente el punto de falla de la cuestión (CLARK, 1988; PERRENOUD, 1994; HANKOCK, 2001; DESJARDINS, 2013). Desde mi punto de vista –y esto constituye posiblemente la tesis central de este artículo– no alcanza con reconocer que existe una perspectiva “desde dentro” y otra “desde fuera” (COCHRAN-SMITH; LITTLE, 1993; RAYOU, 2008), sino que hay que profundizar en lo que esos dos *lugares* (DE CERTEAU, 1993) de producción de saber y de práctica *permiten* y *prohíben* para que la cuestión de los discursos en torno a la cuestión de la formación profesional docente (y por añadidura la del análisis de las prácticas de enseñanza) deje de ser siempre sorda de un oído.

De alguna manera el trabajo de teorización de la investigación universitaria respecto de la formación profesional docente –así como la de las prácticas de enseñanza– entrelaza no siempre de manera dialéctica *dos mundos* que son mutuamente *otros*. La potestad de decir al otro, el otro colonial, el otro subalterno, el otro simplemente otro, ha sido desde siempre un espejo difícil de interpretar e incluso de aceptar en su dimensión de referencia identitaria (ya sea personal, cultural, social o ideológica). Requiere, naturalmente, un ejercicio profundo de deconstrucción del propio discurso que no puede no pasar por las condiciones de su producción (es decir por lo que su *lugar* le *permite* y a su vez, le *prohíbe*).

Aunque esta idea parecería estar apuntando directamente a los frutos de la investigación universitaria respecto de la formación profesional docente y de las prácticas de enseñanza, se aplica también a esos discursos llenos de ajenidad que son los discursos de los profesores hablando de sí mismos. Aunque es difícil que un profesor no “entienda” lo que está haciendo –como a menudo parece suponerse– cualquiera sea el discurso respecto de su hacer y de las raíces identitarias que darían cuenta de la concepción relativa a su propia formación profesional, es igualmente un discurso que –palabra por palabra– puede analizarse, someterse a crítica y resultar fortalecido o profundamente reconsiderado. Desde el limitado espacio de mi experiencia solo puedo decir que los profesores que se sienten teóricos de su propio hacer profesional tienen más facilidad para entenderse con esos *otros* que son los investigadores,

ya sean historiadores, filósofos, lingüistas o psicólogos. De la misma manera, me ha parecido que aquellos investigadores que sienten que su investigación es una práctica de la cual son sujetos, atraviesan un puente hacia la práctica de la enseñanza con más facilidad, produciendo discursos relativamente más sensatos. Remito, sin más, a un texto de Vygotsky (1925/1994, p. 46), particularmente esclarecedor respecto de este asunto:

Es la raíz de la cuestión del “yo” del otro, del conocimiento del psiquismo del otro. El mecanismo del conocimiento de sí mismo (de la conciencia de sí) y el del conocimiento del otro es el mismo. Las teorías habituales sobre el conocimiento del psiquismo del otro reconocen sin ambages que no lo podemos conocer [...] o, en el caso de algunas hipótesis, intentan construir un mecanismo plausible cuya esencia sea la misma, como en la teoría de la sensación o en la de las analogías: **conocemos a los demás en la medida en que nos podemos conocer**; al conocer la cólera de los otros, reproduzco la mía.¹ (mi traducción; negritas mías)

Este trabajo estará estructurado en dos partes. La primera atravesará algunas cuestiones relativas a los distintos tipos de discursos en torno a la formación profesional docente haciendo particular énfasis en la ajenidad que los distancia y en los reparos metodológicos que esto implica. La segunda se centrará en las diversas maneras en que algunos autores analizan la relación entre formación profesional y cambio, y de alguna manera entre formar y formarse, entre ser el profesional que uno puede o quiere y el que otros necesitan –o quieren– que uno sea. La idea de no perder el ‘contrapunto’ entre las distintas voces que tienen voz en este asunto y sus *lugares* estará presente a lo largo de todo el artículo. Una breve conclusión cerrará el trabajo recogiendo lo esencial de las cuestiones abordadas en él.

ENTRE PUNTOS DE VISTA, DISCURSOS Y MODOS DE ENTENDER LA FORMACIÓN Y EL CAMBIO

Si hemos de dar por aceptada la existencia de dos discursos –relativa o absolutamente independientes entre sí– cuyo tema es la formación profesional docente, me parece sensato comenzar por echar una mirada a las formas en las cuales se suponen vinculados. Existe, naturalmente, una amplia bibliografía que *dice* lo que los profesores son, saben, piensan, sienten o desean, a partir de lo que ellos mismos *dicen* (entre muchos posibles: RUSSELL; MUNBY, 1991; CLANDININ; CONNELLY, 1996; BONNETON, 2008; ALTET et al., 2013). Es una literatura en sí misma diversa, pero no es esta condición la que hace menos visibles sus

1

En el original: “C’est la racine de la question du “moi” d’autrui, de la connaissance du psychisme d’autrui. Le mécanisme de la connaissance de soi (de la conscience de soi) et celui de la connaissance d’autrui est le même. Les théories habituelles sur la connaissance du psychisme d’autrui soit reconnaissent sans ambages qu’on ne peut le connaître [...] soit dans certaines hypothèses cherchent à construire un mécanisme plausible dont l’essence est la même que ce soit dans la théorie de la sensation ou dans celles des analogies: nous connaissons les autres dans la mesure où nous nous connaissons nous-mêmes; en connaissant la colère des autres, je reproduis la mienne propre.”

relaciones con los modos en los cuales las ciencias sociales se vinculan con sus objetos de estudio (FENSTERMACHER, 1994, p. 4, 7). La voz de los profesores es de una manera o de otra “la prueba” o “el testimonio” sobre el que descansan unas conclusiones, cuya validez no depende del testimonio sino de la pulcritud metodológica con que el investigador lo haya manipulado (RIOPEL; GERVAIS, 2008). En definitiva se trata –no podría ser de otra manera– de un discurso acerca de otro(s) discurso(s). Y sin embargo, siempre es posible una lectura desde *los márgenes* de ese discurso, en la cual la voz de los profesores aparezca *de otra manera*.

Esta consideración me llevará por dos caminos, que abordaré sucesivamente. En primer lugar me parece importante detenerme en algunas cuestiones relativas a las condiciones de producción del discurso de la “prueba” o del “testimonio” sobre el cual la investigación relativa a la práctica de la enseñanza o la formación profesional docente se ha basado. En segundo lugar me parece ineludible explicitar los efectos de las dimensiones interpretativas presentes en cada uno de los discursos que jalonan la llegada al que es finalmente retenido por cada lector. La idea central aquí es evitar el borramiento de los límites entre uno y otro tipo de discurso relativos a la formación profesional docente haciendo de los dos modos de discurso uno. Para terminar este apartado me permitiré explorar de forma sucinta las maneras en que las consideraciones anteriores podrían afectar –desde el punto de vista de la certeza– a un sustrato de naturaleza causal y abarcador en términos de generalidad que parece ser bastante constante en relación al gesto de producción de conocimientos en lo que concierne a la formación profesional docente. El contrapunto con *el otro discurso* tendrá un lugar especial en el desarrollo de esta argumentación.

Pensemos entonces en primer lugar en las condiciones de producción de un discurso sobre uno mismo en un contexto que no es ni privado ni íntimo, de una forma que no es habitualmente espontánea. No estoy sugiriendo que lo que los entrevistados, encuestados u observados digan en esa ocasión sea necesariamente falso –que podría serlo al menos en parte– sino más bien que podría haber sido diferente, en todo o en parte, si el momento fuera otro, o la circunstancia, o el interlocutor... Estoy más bien sugiriendo tomar en cuenta el registro necesariamente interpersonal e intersubjetivo de la fuerza ilocutoria de la que están dotados los discursos que constituyen la base de estas investigaciones. La historia (historia conceptual entre otras miradas), y también la sociología y la psicología, han avanzado mucho teóricamente en el terreno del relacionamiento de los investigadores con la voz del otro, cercano o lejano en el espacio y/o en el tiempo.

En una larga experiencia en este terreno, he tenido ocasión de escuchar o leer textos que me han parecido “la mejor versión de mi mismo/a” (ya sea que sintiera que potenciaban el acierto o el error

de manera que podría considerarse sin duda narcisista, ya sea que percibiera que lo que se ofrecía en ellos era más una conclusión que un testimonio), así como he tenido ocasión de enfrentarme a ciudadelas amuralladas que consideraban una intromisión inadmisibleso de solicitar algo respecto a sus valoraciones o sentimientos respecto de sí mismo. No deberíamos nunca dejar de tener en cuenta que el lado oscuro de los discursos –escritos o hablados– acerca de uno mismo, de lo que es o de lo que hace, es sin duda un efecto de desnudez –de *exposición* en el sentido freudiano– que no todos afrontamos de la misma manera (para algunos es placer, para otros vergüenza, y para otros lo más natural del mundo). De todas formas, siempre es más importante lo que piensa el que habla que lo que dice, pero de todos modos de lo que nunca podemos estar seguros es de que sea efectivamente “lo mismo” o “lo otro”, más allá de que uno quiera *creer* que lo es. En este punto, y también en relación a las consideraciones que siguen, creo importante mencionar lo que en el ámbito estadounidense se conoce como *narrative inquiry* (CLANDININ; CONNELLY, 1991; RITCHIE; WILSON, 2000). Estos autores proponen, como lo hace la clínica de orientación psicoanalítica francesa (BLANCHARD-LAVILLE, 2001; CHAUSSECOURTE, 2014) una dimensión interactiva mucho más profunda y dialéctica entre los investigadores –que siguen siendo investigadores– y los profesores –que siguen siendo su objeto de estudio– y acerca de los cuales se produce un texto final que no es en coautoría. De todas formas la explicitación de las condiciones de producción del texto que conceptualizará la práctica de la enseñanza o la trayectoria de formación del o los profesores que son su objeto de investigación, constituye un detalle metodológico a destacar muy especialmente en la medida en que en otros modelos de investigación no forma parte de los protocolos. En este sentido intenta dejar de ser, al menos por un instante, un no-lugar de producción del discurso, particularmente tratándose de un discurso sobre el otro y no sobre uno mismo.

Más allá entonces de las consideraciones relativas al *lugar de producción* de ambos tipos de textos, me parece que es pertinente abordar también la cuestión de la existencia de varios niveles de interpretación superpuestos tanto en los textos “documentales” como –y con más razón– en los que se refieren a ellos. De hecho, acabo de referirme parcialmente a uno de ellos en el párrafo anterior. Un discurso sobre uno mismo, sobre sus acciones o sobre sus sentimientos, aún en el mundo silencioso del pensamiento privado, es siempre una interpretación del asunto, que podrá o no variar con el tiempo. Todos hemos dicho alguna vez: “no sé por qué me parecía tan bueno... o tan malo... aquel planteo, aquel curso...”, sugiriendo evidentemente que en el momento de decir esto la consideración del asunto ha variado, tal vez de manera radical. Inevitablemente, el paso de ese pensamiento a una forma discursiva

pública, formando parte de un contexto de interlocución determinado, representa sin duda un segundo nivel interpretativo en el cual el hecho de que sea dirigido a alguien (en singular o en plural) cuenta de forma decisiva. En los hechos constituye no solo una interpretación de su asunto –la clase de hoy, por ejemplo– sino también de lo que el hablante piensa de él, una versión de lo cual será ofrecida al interlocutor. Clot (2000, p. 58) sostiene que:

[...] la descripción siempre es dirigida. La verbalización no es la puesta en palabras de la acción pasada. Se trata de una actividad del lenguaje completa en la cual el o los sujetos redescubren la actividad y la transforman.² (mi traducción)

Por su parte, Barbier (2000, p. 91) nos alerta:

Para citar tan solo un ejemplo, caricatural pero frecuente, constatamos que un cuestionamiento directo sobre las motivaciones o los valores declarados por los actores es luego utilizado por el propio investigador como indicador de motivaciones o valores que se pueden atribuir a estos mismos actores. Ingenuidades tantas veces repetidas...³ (mi traducción)

Finalmente no podemos dejar de considerar que la forma en que ese pensamiento llega a los lectores –aun en el modo más elemental de la transcripción textual y fiel– forma parte de otro universo discursivo en el cual lo dicho es “la prueba” o “el ejemplo” de apreciaciones, conceptualizaciones o conclusiones –del autor del nuevo texto– respecto del asunto. Naturalmente este hecho incorpora nuevos niveles interpretativos en la cuestión –es decir lo que el autor piensa de la cuestión y la forma en que ofrece para otros una versión de su propio pensamiento–... a los que se agrega, sin duda, el de *cada uno* de los lectores...

Dicho de otra manera, y más allá del uso del modo indicativo que organiza muchos de estos textos, tenemos que poder pensar que lo que los diversos discursos en torno a lo que es y cómo se produce la formación profesional docente tiene demasiadas mediaciones interpretativas –que no son, ninguna de ellas, ni ingenuas ni neutrales desde el punto de vista político, filosófico o ideológico– como para asumir que en su entrelazamiento configuran un correlato verbal fiel de ese aspecto de ‘lo real’ que es la formación profesional docente, estructuralmente vinculada a la práctica de la enseñanza (en futuro, en presente o en pasado). Debería estar claro que acceder a lo que otro dice acerca de lo que piensa acerca de lo que hace empieza por des-naturalizar el inevitable trabajo interpretativo que hace quien lo lee o lo escucha,

2

En el original: “la description... est toujours adressée. La verbalisation n’est pas la mise en mot de l’action passée. C’est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l’activité et la transforment.”

3

En el original: “Pour ne... ne citer qu’un seul exemple, caricatural mais fréquent, on constate qu’un questionnement direct sur les motivations ou sur les valeurs déclarées par les acteurs est ensuite utilisé par le chercheur lui-même comme indicateur de motivations ou de valeurs attribuables à ces mêmes acteurs. Naïvetés combien de fois répétées...”

suponiendo que lo que interpreta, es a su vez una interpretación. A este respecto en el apartado titulado: *Interpretation in narrative inquiry*, en Clandinin y Connelly (1991, p. 274-276) sostienen que:

Al inicio un investigador de narrativas se preocupa con la descripción [...]. Pero incluso en estos apuntes descriptivos hay una calidad interpretativa, porque cuando contamos a los demás historias sobre nosotros mismos [...] nos comprometemos a ofrecer una interpretación de las historias que estamos viviendo. Y cuando nosotros, como investigadores, apuntamos algo sobre la observación del participante, hay una calidad interpretativa presente en los apuntes que realizamos.⁴ (mi traducción)

El uso del modo indicativo, la escritura impresa, y el prestigio social y político del mundo académico hacen que los textos tengan –barthesianamente hablando– el aspecto de verdades respecto de su asunto. Me refiero particularmente a la diferencia entre decir: “este libro tiene 100 páginas” o “ayer llovió”, y decir “los profesores no tienen tiempo para investigar” o “los profesores prefieren esto a aquello”. Sin embargo, y esto es también relevante, la mayoría de los textos ‘documentales’ está también expresada en modo indicativo y no es sin esfuerzo que ellos llegan a ser considerados por sus autores como versiones del pensamiento del hablante relacionadas con el contexto de enunciación. Desde mi punto de vista en estos casos lo que está detrás del uso del modo indicativo no es la dimensión interpretativa de la conclusión sino un juego sutil entre la *convicción* –que es un gesto hacia sí mismo– y la *persuasión* –que es un gesto hacia el otro– que hace que los textos que expresan la voz de los profesores deban ser tenidos más como un diálogo que como una simple declaración/testimonio sobre el asunto en cuestión. Aunque el planteamiento pueda estar estructurado en otra forma, no siento que me aleje fundamentalmente de algunas consideraciones vertidas por Fenstermacher en un texto ya clásico como es: “The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching”, de 1994.

Para cerrar este apartado y como lo he anunciado anteriormente veré algunas implicaciones de este posicionamiento respecto del juego entre estos dos tipos de discursos en relación a la formación profesional docente. De hecho el énfasis en el entrelazamiento de versiones en relación a los acontecimientos o a la significación personal de los mismos apunta directamente a la disminución de las certezas que puedan respaldar las afirmaciones respecto de la naturaleza de la formación profesional docente. También pone en cuestión la certidumbre con la cual los modos en que los dichos o los hechos de los profesores permiten aventurar una relación entre distintos niveles de eventos –como por ejemplo el modelo de formación profesional y el tipo de enseñanza que

4

En el original: “Initially a narrative researcher is concerned with description [...]. But even in these descriptive records, there is an interpretive quality, for when we tell stories of ourselves to others [...] we are engaged in offering an interpretation of the stories we are living. And when we, as researchers, record field notes of participant-observation, there is an interpretive quality that enters into the notes we keep.”

se imparte o el tipo de profesor que se es– o entre la base documental de la investigación y sus conclusiones, particularmente si están expresadas en términos de “los profesores son”, o piensan, o desean...

Algunos autores (EVANS, 2014; CLARK, 1992; FERRY, 1983/2003) han planteado hace ya varios años la idea de que tal vez no sea posible establecer un vínculo razonablemente seguro entre la implantación institucional de modelos de formación profesional docente y lo que podría considerarse como sus “resultados” en términos de estilos de enseñanza y resultados educativos ‘medibles’. Mientras que Clark (1992, p. 75) se permite sugerir que los profesores sean *self-directed professionals* porque a su entender “la buena noticia es que los profesores no son pasivos, necesitados, deficientes y homogéneos”⁵ (mi traducción), Evans (2014, p. 181) acepta finalmente que “establecimos que el efectivo aprendizaje profesional no está necesariamente confinado al desarrollo intencional de oportunidades y eventos”⁶ (mi traducción). Mucho antes, Ferry (1983/2003, p. 29) había propuesto que “la formación no pasa de un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido gracias a recursos ofrecidos o que buscamos”⁷ (mi traducción).

Para ellos esto es evidente aun desde una mirada exterior a la propia práctica de la enseñanza. De alguna manera la falta de certidumbre en relación a la clase de profesor –y de enseñanza– que derivará de la puesta en práctica de un cierto tipo de dispositivo institucional de formación profesional docente debe ser entendida en clave de posibilidades de generalización. No es que no se pueda, finalmente, considerar la existencia de un vínculo entre *un* estilo de práctica, *una* biografía profesional y la interacción con un modelo de formación profesional docente... para *un* profesor. El problema es determinar si existen modos de argumentar –y comprobar– que será así, si no para todos, para una amplia mayoría que permita usar el término “en general...”

Desde mi punto de vista es evidente que esta idea se adhiere –a veces en contradicción con algunos parámetros de los planteamientos renovadores– a una estructura causal que vincula en forma directa modos de hacer (en la enseñanza o en la formación docente) con lo que se supone son sus “resultados”. De esta manera se da por sentado –incontables veces (GINNS et al., 2001; PERRENOUD, 2001, PAQUAY et al., 2014)– que unas ciertas formas de enseñar favorecen o impiden el aprendizaje de los conocimientos enseñados, así como unas ciertas formas de cursos en formación docente inicial dan como resultado un cierto tipo de profesores, que a la larga impartirán un cierto tipo de enseñanza que dará, obviamente, un cierto tipo de resultados educativos. Me parece interesante para el caso remitir a la idea de ‘imputación causal singular’ de Ricœur (1985/1995, p. 301). Aunque para Ricœur esta condición se aplica al pensamiento histórico, de hecho para quienes analizan la realidad de la práctica de la enseñanza y de la formación profesional docente, de lo que hablan es de

5

En el original: “the good news is that teachers are not passive, needy, deficient and homogeneous”.

6

En el original: “we have established that effective professional learning is not necessarily confined to intentional development opportunities and events”.

7

En el original: “se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou qui l'on se procure”.

cosas que han pasado (por eso pueden conocerlas), y de la manera en que organizan (“por la imaginación”) el vínculo racional entre unas y otras, siendo algunas de ellas imputadas de la existencia de las otras. De hecho lo que importa es que, más allá de las dimensiones argumentales, no hay forma de “probar” la relación entre, por ejemplo, un modelo de formación profesional docente y unos resultados educativos, ya sean extraordinarios o desastrosos. Hancock (2001, p. 122) se permite hablar de *illusion of causality* (“i.e. los profesores enseñan y por ello los alumnos aprenden lo que se les enseña”⁸ (mi traducción), lo que de alguna manera se aplica también a los alumnos de profesorado).

En los hechos, partir de esta consideración parece minar las bases de cualquier propuesta institucional de formación profesional al estar asumido que –sin importar como ésta sea– unos resultarán un tipo de profesores y otros, uno diferente (y tal vez otros no sean ni de uno ni de otro tipo). En tanto esta lógica se aplica también para el pasado, esta consideración tiene potencialmente la virtud de minar también la base de algunas conclusiones respecto de la relación entre los males del presente en el terreno educativo y los formatos institucionales de formación profesional docente que se suponen decisivos en la formación de los profesores en ejercicio, tenidos por responsables de las carencias de la situación. De este modo estoy sugiriendo que por un lado no es sensato aventurar unos resultados –hacia el futuro– o unas causas –en el pasado– en el terreno de la formación profesional en base a una estructura causal que solo tome en cuenta la configuración de la oferta institucional de formación profesional docente, en tanto “causa” de un “efecto” (esperado o comprobado).

A mi manera de ver, una de las claves más importantes para poder movernos con cierta comodidad en este terreno es tener siempre en cuenta que los *sujetos* que son *objeto* de análisis son a la vez *sujetos de análisis* del mismo *objeto*, es decir, de su práctica de enseñanza o del sentido de su formación profesional (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1993). Visto desde la óptica de la detentación de poder esto quiere decir que el hecho de estar social, política o ideológicamente autorizado para decir al otro, comprenderlo o diseñar los modos en que ha de ser, convive necesariamente con otros modos de ejercicio del poder, más subrepticios, más invisibles y de alguna manera relativamente invulnerables, que hacen de cada sujeto en formación el lugar en el cual cobran sentido –en singulares diversos e infinitos– las mediaciones de formación que le son ofrecidas tanto por las instituciones de formación profesional como por el vasto campo de experiencia que es su propia vida.

Y es justamente desde este *otro* lado que siempre es posible pensar que *todos* (es decir *cada uno de nosotros*) somos buenos, malos y medianos profesores en distintas circunstancias, aun en el corto lapso de una clase. Más aún, lo somos y al mismo tiempo para algunos alumnos y no para otros, para algunos colegas y no para otros, para

8

En el original: “teachers teach and pupils therefore learn what is taught.”

algunas autoridades y no para otras. De hecho deberíamos aceptar que nadie es tan buen profesor que haga *todo* bien, como nadie es tan mal profesor que haga *todo* mal. La cantidad de cosas que suceden durante una hora de clase es tan enorme y diversa que no hay forma de agruparlas en una sola categoría que tenga además claros referentes para poder apreciar a qué distancia está alguien del ideal. He visto clases en las cuales no podría presentar objeciones respecto de la selección, ordenamiento y estructuración de los contenidos, y sin embargo me ha quedado la sensación –jamás la certeza– de que los estudiantes, todos, algunos, la mayoría... no han entendido mucho de qué se ha tratado aquella clase... También he visto clases con una dinámica interpersonal estupenda, ágiles, atractivas, salvo que el muro de Berlín dividía también a Alemania en dos partes... y otros detalles por el estilo. Clases en singular, porque tal vez la anterior o la siguiente *me* hubieran dejado una sensación diferente, de la clase y de quien la dictaba, cuya impresión de la misma –sin ser equivocada– podría ser totalmente diferente a la *mía*. Todos sabemos que *alguna vez, algún tema, alguna clase o algún curso* nos ha salido mejor o peor que otro, en *este* año, o en *este* grupo que es tan agradable o en *aquel otro* que es tan complicado en su manejo. También sabemos que no siempre hemos tenido ganas, necesidad o la oportunidad de hablar sobre eso con alguien.

Todos tenemos claro, además, que cuando corregimos los trabajos de nuestros alumnos y vemos que hay algunos extraordinarios y otros desastrosos, sentimos que podemos pensar cualquier cosa si quisiéramos entender que esos resultados reflejan la calidad de nuestra enseñanza. Naturalmente que podemos pensar que algunos estudiantes no entendieron la propuesta, o que tal vez con otra propuesta más o menos complicada los resultados habrían sido mejores o peores. Dicho de otra manera, es muy difícil deducir la calidad de la enseñanza de un profesor a partir de los resultados de los desempeños de sus estudiantes (como lo es suponer un saber a partir de éstos). La idea de que con buenos alumnos todos nos sentimos buenos profesores –y viceversa– es bastante difícil de refutar.

He conocido profesores para los cuales la promoción de los estudiantes era... casi una obligación, un derecho que los asistía... y en general no recuerdo que ni yo ni otros colegas los tuviéramos por muy buenos, aun si (o precisamente porque) *todos* sus estudiantes obtenían buenos resultados en las evaluaciones. En otros casos hay que reconocer que es justamente el ‘fracaso escolar’ lo que hace de un profesor *un buen profesor*, en la medida en que se lo supone con estándares altos en materia de enseñanza y por lo tanto de exigencia en el rendimiento escolar. Hay, por supuesto, alabanzas para aquellos que todos consideran clarísimos, que nadie tiene dificultad para entenderlos, y eso los hace mejores profesores que aquellos a los que nadie entiende nada. También las hay para los que tienen la clase bajo control o para los que tienen

buen trato con sus alumnos. Está claro que nada de esto tiene forma de llegar a las estadísticas o a los estándares nacionales o internacionales, sino que más bien forma parte de ese mundo en el cual todos –al igual que *nuestros* alumnos– tenemos nombre y apellido. No recuerdo haber acompañado profesores o estudiantes de profesorado preocupados por ser profesores reflexivos, o investigadores, o constructivistas, piagetianos, o incluso ‘buenos’ profesores. Lo que sí recuerdo es la diversidad de las “urgencias” que demandaban mi consejo, mi ayuda, mi saber, mi escucha... que siempre reflejaban la singularidad de los asuntos que los preocupaban.

CAMBIAR, FORMAR, FORMARSE

Está claro que cuando uno se inscribe en una institución de formación profesional (ya sea el instituto de profesores o la facultad de medicina) tiene ya alguna idea de lo que hará cuando ejerza la profesión. Sin embargo, tratándose de la formación profesional docente hay algunas consideraciones que podrían tener su relevancia. De hecho sucede que a diferencia del caso de otras profesiones todo el mundo ha estado frente a una enorme diversidad de profesionales de la enseñanza prácticamente a lo largo de toda su vida, o por lo menos en los últimos 15 años antes de inscribirse en la carrera (y a veces más, porque no todos lo hacen al egresar de la secundaria) conviviendo pasivamente con el ejercicio de la profesión que ha elegido. También está claro que cuando alguien se inscribe en una institución de formación docente –como en cualquier curso o carrera– no espera salir igual que como entró. Lo que no está tan claro es que –una vez en el ejercicio de la profesión– todos se sientan llamados a cambiar lo que hacen, en el entendido de que encuentren razones para hacerlo. Tampoco está claro que, desde un mundo exterior a las prácticas, se puedan apreciar los múltiples y diversos procesos de cambio que se producen en el lecho del río.

Estos son posiblemente los puntos cruciales en cuanto a los ejes que atraviesan las concepciones y las expectativas respecto de la formación profesional docente en la actualidad: *formarse* o ser *formado* para ser –y serlo– y luego *decidir/tener* que cambiar lo que uno ya es. Hay, por un lado, un buen número de posturas en relación al pasaje del “lego” al profesional que están mayormente centradas en los dispositivos institucionales de formación docente; por otro lado hay también muchas posturas que se enfocan en los cambios respecto del ejercicio profesional partiendo algunas veces de la inadecuación a los fines –es decir, de la ineficiencia– y otras de los cambios requeridos por una renovación de las finalidades políticas o sociales de la educación. Abordaré estas dos cuestiones sucesivamente en lo que resta de este apartado. Me abocaré entonces en primer lugar a algunas formas en las que se ha

analizado la cuestión relativa a la entrada en la profesión, para luego centrarme en aquellas posturas que se enfocan en la crítica a un modo de ejercer la profesión para transformarlo en otro. En este punto me interesará particularmente contrastar lo que sobre todo la bibliografía anglófona conoce como profesores investigadores y lo que es en los hechos la investigación práctica de la práctica de la enseñanza como fuente de cambio y mejora en el ejercicio de la profesión docente.

FORMAR(SE) PROFESOR(ES)

¿Cómo es que una persona se transforma en profesor o profesora? Como hemos visto más arriba, están los que piensan que es un proceso exterior a ella el que hace que se transforme en un determinado tipo de profesional de la enseñanza, los que piensan que eso se conjuga con decisiones del propio sujeto en formación, y los que piensan que es algo que cada uno hace a su manera y por razones siempre singulares. Están también los que piensan que hay que aprender algo acerca de la profesión antes de ir “al terreno”, y los que piensan que todo lo valioso se aprende haciendo... o a veces con un pie en cada lado por un tiempo. Y finalmente, si uno le preguntara a los profesores, uno por uno, en qué ha consistido su formación profesional, tal vez tuviera muchas más respuestas de las que puede procesar, no olvidando nunca que eso es *simplemente* lo que contestan en el curso de una encuesta, y que Argyris y Schön (1974, p. 6-7) denominan teorías profesadas (*espoused theories*). De hecho, habría que preguntarse hasta qué punto este asunto forma efectivamente parte de las preocupaciones de los profesores en relación a su hacer profesional. Desde mi punto de vista, el hecho de considerar que los profesores “se” formen (a sí mismos) o sean “formados” (por otros) da cuenta más de unas diferencias en el entendimiento de la realidad por quienes son en buena medida ajenos a ella que de la propia forma de la realidad, que permanece inasible.

En este sentido a veces se hace una distinción que acarrea un cierto tinte valorativo entre la idea de que los profesores se forman a sí mismos según un plan que les es personal, y la que los convierte en productos de una maquinaria de producción que les es enteramente ajena (POPKEWITZ; KIRCHGASLER, 2015; RITCHIE; WILSON, 2000), como si esto implicara en los hechos un mayor o menor grado de libertad para los profesores. Zeichner e Yan Liu (2010, p. 70) se permiten, por el contrario, relativizar ampliamente este tipo de posturas:

En realidad, a pesar de todos los retóricos esfuerzos para preparar a profesores más reflexivos y analíticos sobre su trabajo, la educación reflexiva docente hizo muy poco para fortalecer la formación del genuino profesor y para subrayar los papeles docentes en la reforma educacional. En lugar de esto, a menudo se creó una

ilusión de la formación docente y ello mantuvo de una forma sutil la posición subordinada de los profesores.⁹ (mi traducción)

De todas formas, este discurso permanece persistentemente exterior a la cuestión central de la formación profesional docente, si la entendemos como un proceso que acontece a un sujeto, a muchos sujetos, en una dimensión que no hace del asunto algo “físico” y por lo tanto abordable por la investigación como se abordan otros acontecimientos y procesos. La idea de que tal vez los mecanismos de esos procesos estén por detrás del horizonte es siempre inquietante, en particular en el seno de tradiciones para las cuales la investigación ha develado tantos misterios. Intentando organizar algún sentido para este juego entre dos, por dos, que involucra no solo un(os) formado(s) y un(os) formador(es), sino además un(os) discurso(s) exterior(es) y el de cada uno, me ha parecido pertinente acercarme a miradas afines al psicoanálisis, porque me parece que permiten ver la cosa “de otra manera”.

En este sentido la postura de Kaës, Anzieu y Thomas en *Fantasma y formación* (2007) tiene la virtud de des-velar el lugar del formador en un contexto en el cual la centralidad de los dispositivos institucionales referidos a los sujetos en formación acaba neutralizando el juego de las perspectivas subjetivas de todos aquellos que ocupan el lugar de los formadores (es decir, políticos, académicos y profesores ‘formadores’). Desde su punto de vista la demanda de formación hacia otros es un gesto natural del sujeto, que combina la *pulsión* de ya no ser como es y el *deseo* de ser como el otro en algún aspecto. A su vez, Kaës considera que cualquiera sea el lugar del formador, la idea de poder “crear” al otro, de formarlo, es un lugar en el cual el ejercicio del poder ocupa un lugar (“de omnipotencia y de destrucción”) muy importante: “No hay duda de que, para crear y formar, dar el ser y la vida, también hay que destruir”¹⁰ (mi traducción) (2007, p. 70). Cercano al pensamiento de Kaës (2007), y también al de Enriquez (2008), Ferry (1983/2003, p. 37) nos dice: “El insensato proyecto de modelar al otro, de crear un ser a nuestra imagen, de insuflarle vida, que es el fantasma del facilitador, solo logra ofrecerle la muerte”¹¹ (mi traducción). Y sin embargo, todos somos de alguna manera formados (por alguien, en singular y en plural) y formadores (de otros, en singular y en plural).

Es desde este punto de vista que me interesa analizar el uso del verbo ‘formar’ en muchos materiales relativos a la formación profesional docente. “Formar” los profesores del siglo XXI, “Formar” profesores reflexivos, “Formar” buenos docentes... El uso del infinitivo no ha de engañarnos en relación a la existencia de un sujeto para ese verbo: *nosotros*... el Estado, el Instituto de Formación Docente, el Ministerio de Educación, la sociedad... que se permite, discursivamente, atribuirse el poder de formar y de decidir cómo será esa formación

9

En el original: “Here, despite all of the rhetoric surrounding efforts to prepare teachers who are more reflective an analytic about their work, in reality, reflective teacher education has done very little to Foster genuine teacher development and to enhance teachers’ roles in educational reform. Instead, an illusion of teacher development has often been created which has maintained in more subtle ways the subservient position of the teacher.”

10

En el original: “C’est sans doute que, pour créer et former, donner l’être et la vie, il faut aussi détruire.”

11

En el original: “Le projet insensé de modeler l’autre, de créer un être à son image, de lui insuffler la vie, qui est le fantasma de l’animateur, ne peut aboutir qu’à lui donner la mort.”

(es decir, su producto). Y sin embargo, en un mundo como el que nos rodea, asumir esta dimensión de producto en relación a la formación profesional docente –y no solo ella– da seguridad y racionalidad a los emprendimientos institucionales aunque más no sea desde el punto de vista de justificar su financiamiento (ver por ejemplo ALTET; GUIBERT, 2014). A mi modo de ver es posible que sea la idea de poder “formar” o al menos dirigir la formación profesional en un sentido concreto la que esté detrás del esfuerzo académico que orienta distintas investigaciones en pos de poder definir qué es finalmente la “formación profesional docente” y sobre todo cómo se produce. Repasaré a continuación algunas posturas que me parecen significativas, entre muchas posibles.

A este respecto, L. Evans (2002, 2014) apunta a generar una mirada *de autor* en relación a la manera en que la formación profesional docente acontece. Establece con toda claridad no solo el hecho de que hay múltiples y diversas miradas sobre el asunto, para concluir que a pesar de la inevitable individualidad del proceso, se lo puede modelizar en grandes líneas. Su idea principal es que ocurre en instancias precisas que dejan al sujeto algún aprendizaje, en particular cuando le indican “una mejor manera de hacer las cosas”¹² (mi traducción) (EVANS, 2014, p. 188). Es por lo tanto la idea de cambio la que organiza la formación profesional (*professional development*) (EVANS, 2014, p. 193), cambio que ocurre al ritmo de la experiencia (en el sentido de *vivencia* y en el sentido de volverse *experto*). Me interesa particularmente destacar el hecho de que considera una incongruencia “desear o tratar de imponer el cambio [‘una mejor manera’] a los demás”¹³ (mi traducción) (EVANS, 2014, p. 194).

Otras investigaciones, para el caso de orientación psicoanalítica, se han esforzado por entender la formación profesional desde el ángulo de las transformaciones psíquicas que ella conlleva. Estas miradas (BLANCHARD-LAVILLE; TOUX-ALAVOIX, 2000; BOSSARD, 2009) intentan articular la entrada en la profesión como un “tiempo entre dos” significando la transición del rol de alumno (que uno ha sido desde siempre y sigue siendo en las aulas del instituto de profesores) y el profesor que comienza a ser. A este respecto es interesante el concepto metafórico de “adolescencia profesional” a través del cual logran expresar las tensiones, las angustias, los duelos y los fantasmas que acompañan la transición del tiempo del alumno al del profesor, muchas veces en las mismas aulas de la misma institución. Dentro de esta corriente, Nadot (2000) presenta un panorama integrador de las maneras de adquirir una práctica profesional, en el cual asume que los sujetos en formación integran el ‘saber profesional’ escuchando –es decir, aprendiendo saberes discursivos–, viendo hacer –a los otros–, diciendo –es decir analizando lo que uno ha hecho o visto hacer–, y finalmente, haciendo.

Un lugar especial merece, dentro del ámbito francófono, la mirada de la Didáctica Profesional. Al igual que la idea de los profesionales

12
En el original: “a better way of doing things.”

13
En el original: “wishing or attempting to impose change [‘a better way’] on others.”

reflexivos, tampoco nació en relación a los problemas específicos de la formación profesional docente, sino más bien de la relacionada con otras profesiones, y luego fue adoptada –y en parte adaptada– al mundo de la enseñanza. Con una fuerte impronta piagetiana, la Didáctica Profesional apuesta a la relación entre el hacer y el aprender (a hacer) y por lo tanto disuelve los límites entre la formación inicial y la formación a lo largo de toda la vida. Una de sus ideas-eje es que el trabajo ‘real’ es el que ha de moldear los contenidos y los dispositivos de formación inicial (PAQUAY et al., 2014; VINATIER; ALTET, 2008). Vinatier (2009, p. 16-17) sitúa la formación profesional de los docentes en el cruce con una actividad de investigación, que involucraría al mismo tiempo a los sujetos en formación y a los investigadores a través de un acompañamiento teórico focalizado en el análisis de la práctica real de los primeros.

Vista desde dentro, la cuestión de la formación profesional docente tiene otro aspecto. Ya lo he expresado más arriba: en mi experiencia de varias décadas de acompañamiento de futuros profesores, o de profesores ya en ejercicio (sumadas o algunas más de ejercicio de la docencia a nivel secundario) no he encontrado que los mecanismos o incluso los puntos fuertes o débiles de la formación profesional fueran un tema candente a partir de alguna situación puntual. Eso no quiere decir sin embargo que aparezca muchas veces invocando a “padres” o a “madres” de maneras de hacer, de enfocar temas, de ser más o menos exigente o rígido en ciertas cuestiones, de moverse en el ámbito institucional... “Yo soy como...”. “A mí el o la que me marcó fue tal...”, “Yo tenía un profesor que...”, “Mi madre siempre decía que...” y otros comentarios por el estilo que pueblan espontáneamente el habla profesional hacen suponer que existe una versión en negativo de cada uno de ellos: “Yo nunca voy a ser como...” etc. Está claro que a veces una persona no tiene ni la oportunidad ni el deseo de compartir estos pensamientos con otros, y no por eso... Es decir que, por alguna razón, esos sujetos o esos modos de hacer han actuado como “formadores”, más allá de cualquier intención en ese sentido. Es el sujeto el que los “unge” formadores al adoptarlos como modelos, como autoridades, como fuente de seguridad. En este sentido nadie es formador por su propia voluntad.

Para terminar, quisiera hacer entrar en escena al conocimiento enseñado que tiene en general un papel poco destacado en las consideraciones acerca de la formación profesional docente. No deberíamos olvidar que los que somos profesores, lo somos de una asignatura a la cual preferimos sobre todas las demás, y que con toda seguridad eso orientó buena parte de la decisión de inscribirse en una carrera profesional docente. También es lo que moviliza la mayor parte de nuestra energía al pensar en dar clases, en relacionarnos con nuestros alumnos, en proponerles ejercicios, llevarles materiales, etc. En este sentido la idea de “transferencia didáctica”¹⁴ de Blanchard-Laville (2001, p. 203-207) –aunque está más bien pensada para el análisis de prácticas

que para los procesos de formación profesional– me parece de recibo en la medida en que integra el “relación con el saber”¹⁵ del profesor al entendimiento de su acción de enseñanza.

RENOVAR LAS PRÁCTICAS

La rapidez de los cambios, las urgencias del mundo presente y otros factores han hecho que desde las últimas décadas del siglo pasado hayamos asistido a la emergencia de discursos críticos y profundamente renovadores en cuanto al papel de la educación y consecuentemente a los modos en que la formación profesional docente debería acompañar esa renovación. En este sentido se ha sugerido, con insistencia, que los profesores en ejercicio, ya “[mal]formados” deberían re-formarse para adecuarse a nuevos fines y nuevas miradas en relación a la educación. Los modos en los cuales esta transformación renovadora debería operarse han sido diversos y partiendo a menudo de una acción de intervención por parte de quienes se consideran en condiciones de conducir el proceso. Es interesante ver como aparece el término “ayuda” vinculado a estos procesos, considerando que ésta es una condición *sine qua non* para el esperado cambio.

Los lugares más prominentes de estos gestos de renovación están en torno a la cuestión de los profesores reflexivos (iniciada en los Estados Unidos y luego con un interesante apoyo en el dominio francófono), así como en relación con la investigación-acción educativa (con una fuerte base en la bibliografía inglesa, luego difundida a otros ámbitos). En ambos casos la idea es que los profesores tomen conciencia de sus limitaciones tanto en el dominio de la acción como en el del entendimiento (que en el fondo ha guiado también su propio desarrollo), lo cual habilitará el cambio. Según Kemmis (2007, p. 1), “La investigación pretende cambiar tres cosas: prácticas profesionales, el entendimiento de dichas prácticas y las condiciones en que se practica”¹⁶ (mi traducción).

Desde este punto de vista, la frontera con los que apuntan directamente al análisis de las prácticas como propuesta de mejoramiento de la calidad de la enseñanza o de la profesionalización de los enseñantes es bastante difusa. Entre los primeros tienen un lugar muy especial los que apuestan al trabajo de escritura de las prácticas como práctica de análisis (RITCHIE; WILSON, 2000; RICHERT ERSHLER, 2001; LIEBERMAN; WOOD, 2001; CIFALI, 2001). De todas formas, el lugar concedido por muchos autores al sujeto de la acción, su presencia y su voz, no siempre eliminan el gesto que hace necesaria la presencia de otro “más capaz” que no solo guía, sino que habitualmente también legitima el trabajo de análisis y de reflexión (y naturalmente sus conclusiones, cualesquiera sean).

Dos asuntos comparten el centro de las preocupaciones en estos posicionamientos: la dimensión acrítica de las prácticas, o mejor dicho de los supuestos que se entiende que las organizan de una cierta manera, y la presencia de “hiatos” entre la *teoría* y la *práctica*, en el sentido de que no suceda

15
En el original: “rapport au savoir”.

16
En el original: “Action research aims at changing three things: practitioners’ *practices*, their *understandings* of their practices, and the *conditions* in which they practice”.

lo que uno esperaba que sucediera. La dimensión “acrítica” de las prácticas –esas que se realizan rutinariamente sin saber bien por qué se hacen de esa manera, más aún si están acompañadas de una dificultad particular para dar cuenta de lo hecho en términos conceptuales– está casi en el registro de un asunto estigmatizante. Al decir de W. Carr (1986, p. 183), “La transición no ocurre desde la teoría a la práctica o desde la práctica a la teoría, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión”¹⁷ (mi traducción). Y es justamente superando esta dimensión acrítica a través del análisis y la reflexión que pueden analizarse y dejarse atrás los *gaps* entre lo que se esperaba que sucediera y lo que se entiende que sucedió realmente en clase. En muchísimos casos es justamente una teoría “práctica” equivocada la que llevó a una acción “equivocada”, incapaz de dar el resultado esperado. Además está decir que estos procesos de “iluminación” se realizan en un ámbito necesariamente colectivo que es el que conduce a una nueva profesionalidad.

Es interesante cómo en gran parte de estas posturas la transformación del sujeto profesional “deficiente” en un profesional “mejor” tiene siempre un carácter público y compartido. En algunos casos, hay hasta un énfasis particular en separar a la reflexión como instancia privada de la “verdadera” reflexión, esa que es colectiva y socialmente valiosa. “Generalmente la reflexión es considerada como una actividad privada, mientras se espera que la enseñanza reflexiva, como cualquier otro tipo de enseñanza, sea una actividad pública”¹⁸ (mi traducción) (ZEICHNER; TABACHNIK, 2001, p. 82). Por su parte, Perrenoud (2001, p. 45) sostiene que “es importante que la postura reflexiva sea parte del contrato didáctico entre formadores y alumnos, así como de la cultura común de los formadores”¹⁹ (mi traducción).

Desde mi punto de vista esta “desprivatización” –tal vez solo aparente– de la cuestión constituye un requerimiento básico de cualquier empresa de investigación académica y universitaria. Es el modo que tienen los investigadores de acercarse a un objeto que tienen que entender, y si es posible ayudar a cambiar. Por otro lado, y lo hemos visto más arriba, nadie puede estar seguro del sentido que el sujeto cuya práctica está siendo puesta en análisis en forma “compartida” construya para esa acción –y menos aún de la incidencia que pueda tener en el futuro–. Habría que poder pensar que la reflexión –en privado y en silencio– puede ser altamente significativa en relación no solo a la valoración del pasado, sino también a la construcción de un futuro diferente... o positivamente similar al pasado, porque a veces el cambio puede no ser visto como necesario.

De hecho, los modos en que los profesores cambiamos nuestras formas de hacer y también las de entender lo que hacemos son enormemente diversos, personales e idiosincrásicos. Con la práctica de los investigadores debe suceder lo mismo, salvo que no resulta atractivo

17

En el original: “The transition is not from theory to practice or practice to theory, but from irrationality to rationality, from ignorance and habit to knowledge and reflection”.

18

En el original: “Reflection is commonly considered to be a private activity, while reflective teaching, like any kind of teaching, is expected to be a public activity”.

19

En el original: “il importe que la posture réflexive fasse partie du contrat didactique entre formateurs et étudiants, aussi bien que de la culture commune des formateurs”.

como objeto de estudio. Desde la otra orilla esto se ve a menudo como el rechazo a convertirse en profesores reflexivos o investigadores (ALTET et al., 2013; HANKOCK, 2001). Todavía no se ha escrito ningún artículo sobre el tema, pero sería interesante indagar –simétricamente– por qué los investigadores académicos se niegan a convertirse en investigadores prácticos –de su propia práctica de investigación– como muchos de sus objetos de estudio lo son desde hace ya tiempo.

A mi manera de ver aquí hay un punto de flexión que es imprescindible abordar para despejar el panorama, y en cierta forma para darle alguna racionalidad. Muchos profesores han llevado a cabo y llevan –tal vez en este mismo momento– *investigaciones prácticas* en relación a su propia práctica de la enseñanza (ZAVALA, 2008). Esta forma de investigación se rige por parámetros totalmente diferentes a los de la investigación académica porque de hecho lo que busca no es la producción de un saber sino el mejoramiento de una práctica cuyo autor –y tal vez nadie más– percibe como “problemática” (y no en el sentido de un hiato entre la teoría y la práctica sino en el de un conflicto entre *dos teorías prácticas rivales* respecto de la misma práctica). La pregunta [de investigación] siempre es *qué hacer* para resolver este *problema (práctico)* y no *por qué* es que esto sucede. En este sentido, la investigación práctica discurre por caminos diferentes a los que proponen por ejemplo Cochran-Smith y Lytle (1993) o aún Kemmis (2007) en la medida en que no es la producción de un nuevo saber –es decir dejar de *no saber*– la que guía la investigación práctica, sino la de mejorar la práctica en ese punto en que se la considera problemática, compleja, inadmisibles, angustiante, frustrante...

No se trata de procesos discursivamente legitimados, pero no son tampoco privados en tanto involucran necesariamente la continuidad en el curso de la práctica de la enseñanza. Una cosa es segura: al final, las cosas cambian en algún sentido. O la enseñanza se hace diferente (y por lo tanto la forma en que se la *teoriza*), o aparece un nuevo entendimiento (no conflictivo) para unos modos de hacer que permanecen estables o levemente alterados. Estando a la vista de todos, a veces igual es invisible...

CONCLUSIÓN: NAVEGANDO EN LA OSCURIDAD

Enfrentada a un corpus bibliográfico bastante más extenso del que da cuenta este artículo, la idea de que la formación docente acontece en modos, y a veces en lugares, a los cuales la investigación académica no alcanza a percibir me resulta ineludible. Es cierto que la diversidad de formas de entender la cuestión es prácticamente abrumadora, y por eso muy difícil de caracterizar en un modo preciso. También es cierto que, vista desde fuera, la cosa es siempre “vista desde fuera”, y luce de una determinada manera de la cual es responsable tanto el que la ve como

el que la hace. Tal vez no todos la ven igual, porque no todos la miran igual, o porque nunca es igual para un sujeto que para el otro.

Objeto reconocidamente opaco para muchos autores, no deja por eso de ser menos deseado a veces desde una curiosidad natural, a veces desde un sentido práctico y político que hace de ese saber un lugar de poder para decir lo que ha de ser y lo que no ha de ser, lo que está bien y lo que está mal. Así hemos visto desde los que aborrecen a los docentes acrílicos y sumisos hasta los que sueñan con docentes críticos, emancipados y creadores. Hemos visto los que entienden que la formación profesional es algo que depende fundamentalmente de los dispositivos institucionales y de la organización del *curriculum*, hasta los que piensan que en definitiva cada uno es el diseñador de su propio proyecto de formación profesional docente.

Con el paso del tiempo, y con la puesta en escena de una serie de herramientas de análisis que rescatan el lugar del sujeto en su acción (y en la valoración que hace de la misma), desde un cierto punto de vista la situación se ha hecho aún más oscura. Es decir, hay quienes tienden a admitir que la formación profesional de los profesores es un asunto extremadamente complejo en tanto implica una cantidad de variables de difícil control y teorización. De este modo, con prudencia, renuncian a la formulación de hipótesis respecto de lo que pasará con los profesores o los estudiantes de profesorado, o respecto de las razones que dan cuenta de una situación actual que desde un cierto lugar se ve problemática y deficitaria.

Por otra parte, desearía por un momento que cada uno volviera la vista sobre sus propios pasos y pensara en sus buenos profesores, y en los otros, y en el lugar que han tenido en la incorporación de algunos saberes importantes y fundamentales en especial respecto del desempeño profesional. Por alguna razón, para la cual debe haber muchísimas hipótesis, la tendencia a separar la formación profesional docente de la cuestión del lugar que ocupan en ella los saberes a enseñar es amplísima. Y no me refiero a hablar solo de “historia” o de “matemática”, sino de historia nacional o universal, antigua o moderna, marxista o nacionalista, poscolonial o europeizante... Si pudiera, daría también ejemplos para otros saberes enseñados, como la física o la filosofía (no la historia de la filosofía). Tal vez mi propia historia me traicione en este punto. He sido profesora (de historia) por más de 40 años y he dedicado mi esfuerzo de teorización a la didáctica de la historia, entendida como la teoría de la práctica de la enseñanza, la que cada profesor hace para su propia práctica. Más de dos décadas en el terreno de la formación docente (de profesores de historia) me han hecho pensar no solo que todos son hijos únicos, sino que es imposible entender nada sobre la formación de esos futuros profesores que no tenga que ver con su relación con la historia que enseñan, la que quieren enseñar, la que han aprendido o simplemente saben y no saben

bien qué hacer con ella. Lo que no parece estar demasiado en cuestión es el hecho de desear que sus alumnos aprendan, y disfruten de ese conocimiento y de ese vínculo tan especial que los une con su profesor. En el fondo ser profesor no es casi más que una interacción con los otros, cosa que siempre sucede a través de un saber, y que muchas veces es... como ese saber lo permite, porque a veces no es el profesor, es el tema... Hay temas, y hay días, en los que parece que todos somos –con o sin experiencia– malos profesores.

También he visto de cerca el gran gesto de la dificultad –que antes fue la mía– para captar la lógica de las propuestas de cambio en una clave de la cotidianeidad del aula. Tengo casi la certeza de que, vistos desde la otra orilla, algunos procesos de investigación práctica de los que tengo conocimiento producirían un efecto simétrico. Esto me hace pensar que falta todavía un trecho para que los dos modos de discurso relativos a la formación profesional docente encuentren una razón para escucharse mutuamente.

BIBLIOGRAFÍA

ALTET, Marguerite; DESJARDINS, Julie; ETIENNE, Richard; PAQUAY, Léopold (Éd.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck, 2013.

ALTET, Marguerite, GUIBERT, Pascal. Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; ETIENNE, R.; DESJARDINS, J. *Travail réel des enseignants et formation*. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques? Bruxelles: De Boeck, 2014. p. 79-96.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

BARBIER, Jean-Marie. Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In: MAGGI, B. (Org.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF, 2000. p. 89-103.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF, 2001.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; TOUX-ALAVOINE, Betty. Le temps de formation. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; NADOT, S. (Org.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 167-184.

BONNETON, Danielle. Naviguer à vue: les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; LESSART, C.; PAQUAY, L. (Org.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 23-32.

BOSSARD, Louis-Marie. Enseignants débutants: de l'“adolescence professionnelle” à la “post-adolescence professionnelle”. *Chiopsy*, n. 2, p. 65-77, 2009.

CARR, Wilfred. Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, v. 20, n. 2, p. 177-186, 1986.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical*. Education, knowledge and action research. New York: Routledge-Falmer, 1986.

CHAUSSECOURTE, Philippe (Éd.). *Enseigner à l'école primaire*. Dix ans avec un professeur des écoles. Paris: L'Harmattan, 2014.

CIFALI, Mireille. Démarche clinique, formation et écriture. In: PAQUAY, Léopold; ATLET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (Éd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 119-135.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative and story in Practice and research. In: SCHÖN, D. (Org.): *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. NY-London: Teachers College, Columbia University, 1991. p. 258-282.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Teachers' professional knowledge landscapes. Teacher stories – Stories of teachers – School stories – Stories of schools. *Educational Researcher*, v. 25, n. 3, p. 24-30, April 1996.

CLARK, Christopher. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, v. 17, n. 2, p. 5-12, 1988.

CLARK, Christopher. Teachers as designers in self directed professional development. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1992. p. 75-84.

CLOT, Yves. Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In: BARBIER, J.-M. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, 2000. p. 53-70.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. *Inside/Outside: teacher research and knowledge*. London: Teachers College, Columbia University Press, 1993.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). *Teachers caught in the action*. Professional development that matters. London: Teachers College, 2001. p. 42-58.

DE CERTEAU, Michel. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.

DESJARDINS, Julie. Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? In: ALTET, Marguerite; DESJARDINS, Julie; ETIENNE, Richard; PAQUAY, Léopold (Ed.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 23-38.

ENRIQUEZ, Eugène. *Clinique du pouvoir: les figures du maître*. Toulouse: Érès, 2008.

EVANS, Linda. What is teacher development? *Oxford Review or Education*, v. 28, n. 1, p. 123-137, 2002.

EVANS, Linda. Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal or Education*, v. 44, n. 2, p. 179-198, 2014.

FENSTERMACHER, Gary. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, n. 20, p. 3-56, 1994.

FERRY, Gilles. *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan, 2003. Primeira edição de 1983.

GINNS, Ian; HEIRDSFIELD, Ann; ATWEH, Bill; WATTERS, James. Beginning Teachers becoming professionals through Action Research. *Educational Action Research*, v. 9, n. 1, p. 111-133, 2001.

HANCOCK, Roger. Why are class teachers reluctant to become researchers? In: SOLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. *Teacher development: exploring our own practice*. London: Sage, 2001. p. 119-132.

KÄES, René. Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In: KAËS, R.; ANZIEU, D.; THOMAS, L.-V. *Fantasme et formation*. Paris: Dunod, 2007. p. 1-75.

KEMMIS, Stephen. Action research as a practice-changing practice. In: COLLABORATIVE ACTION RESEARCH NETWORK – CARN, CONFERENCE, October 18-20, 2007. Valladolid. *Opening address...* Valladolid: University of Valladolid. Paper. Disponible en: <http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf>. Acceso en: enero 2016.

LIEBERMAN, Ann; WOOD, Diane. When teachers write. Of networks and learning. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). *Teachers caught in the action*. Professional development that matters. London: Teachers College 2001. p. 174-187.

NADOT, Suzanne. Des savoirs à la pratique. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; NADOT, S. (Org.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 185-231.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; ETIENNE, Richard; DESJARDINS, Julie. Quelle référence au travail? In: DESJARDINS, Julie. *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Bruxelles: De Boeck, 2014. p. 11-31.

PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, n. 390, p. 42-45, janvier 2001.

POPKEWITZ, Thomas; KIRCHGASLER, Christopher. Fabricating the teacher's soul in teacher education. In: FEJES, A.; NICOLL, K. *Foucault and a politics of confession in education*. London: Routledge, 2015. p. 35-47.

RAYOU, Patrick. Ni guerre ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; LESSART, C.; PAQUAY, L. (Org.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Buxelles: De Boeck, 2008. p. 77-90.

RICHERT ERSHLER, Anna. The narrative as an experience text: writing themselves back in. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). *Teachers caught in the action*. Professional development that matters. London: Teachers College 2001. p. 159-173.

RICŒUR, Paul. *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI, 1995. Primeira edição de 1985.

RIOPEL, Maire-Claude; GERVAIS, Colette. Construire un rapport à la formation par la narration d'expériences. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; LESSART, C.; PAQUAY, L. (Org.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Buxelles: De Boeck, 2008. p. 185-198.

RITCHIE, Joy; WILSON, David. *Teacher narrative as critical inquiry: rewriting the script*. New York/London: Teachers College Press, 2000.

RUSSELL, Tom; MUNBY, Hugh. Reframing: the role of experience in developing teachers' professional knowledge. In: SCHÖN, D. (Org.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. London: Teachers College, Columbia University, 1991. p. 164-187.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.

STENHOUSE, Lawrence. Artistry and teaching, the teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 4, n. 1, p. 43-51, fall 1988.

VINATIER, Isabelle. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

VINATIER, Isabelle; ALTET, Marguerite. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*, n. 50, p. 35-50, 1994. Primeira edição de 1925.

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, v. 12, p. 241-271, 2008.

ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert. Reflections on reflective teaching. In: SOLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. *Teacher development*. Exploring our own practice. London: Sage, 2001. p. 72-87.

ZEICHNER, Kenneth; YAN LIU, Katrina. A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In: LIONS, N. *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. USA: Springer, 2010. p. 67-84.

ANA ZAVALA

Centro Latino Americano de Economía Humana –CLAEH–, Uruguay

azavala@claeht.edu.uy

RESENHAS

GÊNERO, TRABALHO E CUIDADO: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

<http://dx.doi.org/10.1590/198053144415>

ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

O livro *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*, organizado por Alice Rangel de Paiva Abreu, Helena Hirata e Maria Rosa Lombardi, é fruto das discussões desenvolvidas no Colóquio Internacional Trabalho, cuidado e políticas sociais: Brasil-França em debate, realizado no Brasil em agosto de 2014. O evento fez parte de um intercâmbio de longo prazo entre pesquisadores/as brasileiros/as de diversas instituições científicas do país e membros da Rede Marché du Travail et Genre – MAGE – da França. A publicação registra o aprofundamento da reflexão dos autores sobre o trabalho e o gênero, em que se fazem presentes a noção do *care* e as perspectivas interseccionais, entre outras. Não se faz uma comparação sistemática entre os dois países, mas colocam-se em diálogo contextos e análises que interagem por suas afinidades temáticas, metodológicas e conceituais. Assim, o livro conta com 23 capítulos escritos por 28 autores/as e é organizado em seis partes: Entrecruzar as desigualdades; Medir as desigualdades; Trabalho e uso do tempo; O gênero das carreiras artísticas e científicas; Cuidado, dinâmicas familiares e profissionais; e Cuidado, políticas sociais e cidadania.

A discussão sobre gênero e trabalho na sociologia brasileira acumula um percurso que supera meio século. Nos anos 1970, autoras como Heleieth Saffioti (1976) e Eva Blay (1978) tornaram públicas

algumas das primeiras pesquisas que adotavam a mulher como objeto de análise, tendo como referência a sua inserção no mundo do trabalho, ainda de modo marginal. Mas foi nos anos 1980-1990 que os estudos sobre mulher, gênero e trabalho se institucionalizaram,¹ por meio da participação das estudiosas/os nos congressos científicos mais importantes, como nos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Anpocs –, da criação de núcleos de pesquisa e de revistas especializadas (CASTRO, 1992; CASTRO; LAVINAS, 1992; HEILBORN; SORJ, 1999). A categoria gênero foi definitivamente adotada e a divisão sexual do trabalho tornou-se uma das matrizes paradigmáticas na compreensão do sentido do trabalho para as mulheres no capitalismo (CASTRO, 1992).² O massivo e variado ingresso da mão de obra feminina na indústria e nos serviços fez surgir a necessidade de introduzir críticas às análises nas quais se homogeneizava a vivência de homens e mulheres no contexto produtivo (SOUZA-LOBO, 2011). A tendência foi acompanhada de aumento do nível de educação das mulheres, da não interrupção das atividades profissionais apesar da maternidade, assim como da presença de trabalhadoras mais velhas (BRUSCHINI, 2007). A participação das mulheres no mercado não garantiu, contudo, uma inserção de qualidade para a maioria delas, as quais foram também as mais atingidas pelo desemprego (BRUSCHINI, 2007). A classe social, a etnicidade, o ciclo de vida e a posição na família constituíram-se em instrumentos analíticos para compreender as especificidades da inserção da mulher na esfera produtiva (CASTRO, 1992; CASTRO; LAVINAS, 1992).

Os artigos reunidos nessa coletânea discutem temas cruciais das relações de gênero no trabalho e se desenvolvem em torno do paradigma do *care* de modo a enfrentar sua complexidade, avançando para além do trabalho. Pontuo a seguir os principais.

O TRABALHO FEMININO: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Um olhar sobre as continuidades e descontinuidades a respeito dos temas clássicos tratados na sociologia do gênero e trabalho faz constatar que as desigualdades sociais persistem no Brasil e na França apesar do vertiginoso avanço das mulheres na educação nas últimas décadas. Embora se esperasse que, após quarenta anos de inserção massiva da força de trabalho feminina no mercado moderno, passando pelo movimento feminista e a introdução de políticas públicas, as desigualdades pudessem ter sido verdadeiramente estreitadas, algumas análises apontam para resultados contrários, seja em termos de caracterização do trabalho feminino e sua quantificação na França e no Brasil – como apontam a pesquisa de Maruani e Meron e estudo de Guimarães e Marschner –; em termos salariais e de carreira, aspectos abordados por Silvera; de formalização do trabalho (ver estudo de Lavinas, Cordilha

1 É importante registrar que a inserção dos estudos sobre mulher e gênero na academia foi uma conquista concomitante às conquistas resultantes do movimento feminista (COSTA; BARROSO; SARTI, 1985).

2 O conceito de divisão sexual do trabalho tem sua origem na concepção marxiana da divisão social do trabalho, a qual foi retomada por autoras como Helena Hirata e Danièle Kergoat para explicar uma distribuição diferenciada e desigual de trabalho entre os sexos (2007). Tratar a divisão sexual do trabalho significava não apenas denunciar as desigualdades entre homens e mulheres, mas também desconstruir a noção clássica do trabalho e tratar as atividades domésticas em articulação com a produção (HIRATA; KERGOAT, 2007).

e Cruz); das desvantagens em termos de uso e abuso do tempo das mulheres latino-americanas, como abordado por Abramo e Valenzuela e também por D'Ávila; e de visibilidade das desvantagens das mulheres nas categorizações desemprego e inatividade, conforme verificou Meron.

Os textos de modo geral apontam para o fato de que as desvantagens femininas no mercado de trabalho só podem ser entendidas por meio de uma análise de gênero interseccionada com classe, raça/etnia/nacionalidade e geração.³ Porém, permanece subjacente uma tensão entre o uso desse conceito com o da consubstancialidade, tendo como referência o posicionamento de Kergoat (2016) a favor deste último por privilegiar a análise em termos de relações sociais. O livro carece de uma manifestação com mais destaque sobre a interseccionalidade mencionada no título, apesar da ausência de consenso sobre o uso do conceito.

Os estudos sobre o trabalho feminino desvantajoso, recentemente intensificados pelo olhar voltado para o contexto da globalização neoliberal – e os desafios da democracia –, trazem a novidade da ambivalência dessa atividade, centralmente vinculada ao *care* (Ávila, Falquet, Hirata, Kergoat, Piscitelli, Jany-Catrice). De um lado, mostram o quanto se reproduzem e se intensificam as desiguais relações de gênero, classe, raça/etnia/nacionalidade. Trata-se de nichos tipicamente ocupados pelas mulheres, nos quais a concorrência ocorre entre elas, cada qual mobilizando seu capital afetivo, social e simbólico (Hirata, Piscitelli) em um amplo mercado nacional e internacional formado por cuidadoras, empregadas domésticas, babás e profissionais do sexo (HOCHSCHILD; EHRENREICH, 2004). De outro, o *care* firma-se como um lugar onde se experimenta o agenciamento das mulheres desfavorecidas que encontram no trabalho do cuidado oportunidades de autonomia econômica, entre outras, e a consequente emancipação (Ávila, Falquet, Kergoat).

O processo de empoderamento por meio do trabalho é igualmente demonstrado em contextos em que as mulheres devem desafiar as fronteiras de gênero, classe e raça/etnia/nacionalidade tradicionalmente traçadas. As resistências contra o avanço profissional das mulheres são fortes quando estas se engajam em carreiras de prestígio tradicionalmente masculinas, como a carreira científica (Abreu, Oliveira, Vieira e Marcondes), a da engenharia e da aviação (Lombardi, Gonzalez; Lapeye) e artísticas, como em orquestras (Segnini). Tais profissões requerem uma formação superior e/ou especializada em áreas tipicamente ocupadas por homens brancos de classe média. Enquanto *outsiders* nesse meio de carreira de prestígio, as mulheres encontram resistência e pressão por parte dos “estabelecidos” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Para fazer face à “sociodinâmica da exclusão” (ELIAS; SCOTSON, 2000), umas contam com o apoio familiar, inclusive em termos financeiros (Segnini), o que faz sobressair a dimensão de classe. Outras se engajam em mobilizações coletivas e participam de políticas públicas de incentivo à mixidade (Lombardi e Gonzalez; Lapeye).

3

Tal perspectiva foi teorizada por Kimberlé Crenshaw, feminista negra norte-americana que abordou a complexa questão do sistema de discriminação das mulheres negras no mercado de trabalho (1989), bem como sua condição de vítimas de violência – no âmbito doméstico como em espaços públicos (1991). A autora argumenta que, quando se oculta a dimensão racial no estudo sobre a desigualdade entre os sexos, invisibiliza-se a discriminação específica contra as mulheres negras (CRENSHAW, 1989).

CARE E SUAS IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS E POLÍTICAS

O conjunto dos escritos de Arango, Damamme, Hirata e Soares mostra que o *care* é uma atividade por meio do qual os sujeitos, profissionais ou familiares, frequentemente em condições precárias, devem ajudar a tornar efetiva a vida cotidiana das pessoas em situação de vulnerabilidade e dependência, assim como a superarem sofrimentos e a se realizarem. Trata-se de uma construção interativa com os/as destinatário/as do cuidado que se faz dentro de variados aspectos típicos dessa atividade como a grande concentração de mulheres, cujo trabalho é pouco valorizado, marcado pela assimetria de poder atravessada pelas dimensões de classe, raça/etnia/nacionalidade e geração. Muitas vezes executado em espaços privados domiciliares, tais trabalhos envolvem subjetividades negativas e limitações físicas do/a outro/a, requerendo um alto grau de interiorização do afeto ou uma gestão das emoções (HOCHSCHILD, 1983). Nesse terreno frágil para todas as partes envolvidas, a confiança e a solidariedade se tornam o liame necessário na concretização do cuidado (Damamme, Soares). Arango traz uma nova noção na literatura, a do “cuidado reparador”, que age para superar o sofrimento das vítimas do racismo no contexto do serviço estético, junto a pessoas negras em salões de beleza especializados. Em outro caso, é apresentada a mobilização social para o reconhecimento das necessidades do/as destinatários/as do cuidado, principalmente quando se refere a atenção a longo prazo, como às crianças com deficiência física e/ou mental (Damamme). Em ambos os casos, trata-se de uma luta pela cidadania de grupos longamente estigmatizados.

O horizonte das mobilizações coletivas leva outros/as autores/as a se posicionarem sobre o papel do Estado no cuidado. Podemos afirmar que no Brasil a perspectiva politizada e setorizada que responde às necessidades específicas de segmentos em desvantagem, como mulheres e idosos (Bessin, Sorj e Debert), é relativamente nova, pois a reflexão sobre os serviços de cuidado ofertados pelo Estado e suas imbricações para os/as trabalhadores/as e os/as usuários/as tem surgido dentro de uma discussão em que as políticas sociais foram se consolidando ao longo dos trinta anos enquanto direito, tendo como marco a adoção da Constituição de 1988. O espaço privado tem se tornado um lugar legítimo de intervenção do Estado (LASCH, 2014) e a política da presença um novo dispositivo da “gestão da pobreza” (SPOSATI, 1988). As mulheres, principalmente as pobres, são focalizadas enquanto mediadoras na efetivação dessas políticas (JENSON, 2011; GEORGES; SANTOS, 2016, além de Sorj, no livro). No sentido de superar uma mera administração do social a partir de uma visão dos privilegiados, Bessin enfatiza a importância de se compreender uma temporalidade distinta que guia (principalmente) as atrizes do cuidado.

REFERÊNCIAS

- BLAY, Eva. *Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista*. São Paulo: Ática, 1978.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.
- CASTRO, Mary. O conceito de gênero e as análises sobre mulher e trabalho: notas sobre impasses teóricos. *Caderno CRH*, Salvador, n. 17, p. 80-105, 1992.
- CASTRO, Mary; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 216-251.
- COSTA, Albertina; BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 54, p. 5-15, ago. 1985.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, Jul. 1991.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GEORGES, Isabel; SANTOS, Yumi Garcia dos. *As novas políticas sociais brasileiras na saúde e na assistência*. Produção local do serviço e relações de gênero. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 183-221.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.
- HOCHSCHILD, Arlie. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press, 1983.
- HOCHSCHILD, Arlie; EHRENREICH, Barbara (Ed.). *Global women: nannies, maids, and sex workers in the new economy*. New York: Owl Books, 2004.
- JENSON, Jane. Politiques publiques et investissement social: quelles conséquences pour la citoyenneté sociale des femmes?. In: MARQUES-PEREIRA, B.; PFEFFERKORN, R. (Coord.). *Genre, politiques sociales et citoyenneté*. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 21-43. (Cahiers du Genre)
- KERGOAT, Danièle. O cuidado e as imbricações das relações sociais. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26.
- LASCH, Carolina Rojas. Sexuación y subjetivación en las prácticas de asistencia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 312-333, abr./jun. 2014.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- SPOSATI, Aldaíza. *Vida urbana e gestão da pobreza*. São Paulo: Cortez, 1988.

YUMI GARCIA DOS SANTOS

Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
yumigds@uol.com.br

LÓLIO LOURENÇO DE OLIVEIRA

(1926-2016)

<http://dx.doi.org/10.1590/198053144528>

FALTOU MENOS DE UM ANO PARA QUE A DATA DE INÍCIO DO TRABALHO DE Lólio Lourenço de Oliveira na recém-criada Fundação Carlos Chagas – 1968 – fizesse seus 50 anos. Já distante da instituição desde muito tempo, Lólio permaneceu sempre presente na lembrança de todos e todas que tiveram a sorte de com ele conviver no trabalho e também em outros espaços de alguma forma relacionados à Fundação, como relata Sérgio Rosemberg.

Bernardete Gatti e Carmen Barroso compartilharam com ele os primeiros tempos da Fundação, período em que foi criado o Departamento de Pesquisas Educacionais, quando se contavam nos dedos os pesquisadores que coordenavam pesquisas na instituição. Os trabalhos assinados por Lólio nesses anos revelam a ligação ainda estreita que a pesquisa e a seleção de recursos humanos guardavam na época.

Elba Barretto e eu mesma ingressamos como bolsistas de pesquisa um pouco depois, e para todas nós a figura de Lólio destacava-se como algo singular: ali estava alguém que aliava qualidades que raramente andam juntas. Os depoimentos recolhidos por *Cadernos de Pesquisa*, nesta edição, contam ao leitor um pouco dessa história de nosso colega inesquecível.

MARIA MALTA CAMPOS
Fundação Carlos Chagas

O PROFESSOR LÓLIO ATUOU JUNTO À FCC DESDE 1968, QUANDO ESTUDOS SOBRE desempenho em vestibulares começaram a ser realizados nesta casa. Além de conduzir várias pesquisas, ajudou na edição das publicações produzidas entre 1968 e 1972, ano em que se tornou Coordenador do recém-criado Departamento de Pesquisas Educacionais, tendo já assumido também a função de Editor dos *Cadernos de Pesquisa* desde seu primeiro número. Na apresentação do nº 1 dessa revista científica, escreveu sobre seu projeto: “Preocupação básica, dentro desse projeto, é a necessidade de desenvolver um sistema de comunicação eficiente entre as instituições, grupos ou pessoas que se dedicam à pesquisa educacional” – propósito que norteia até hoje *Cadernos de Pesquisa*.

De abril/1978 a dezembro/1983, exerceu a função de Assessor da Superintendência da Fundação. Foi o responsável nesta instituição, nos anos oitenta, pela execução do Projeto de Intercâmbio de Pesquisadores em Educação, realizado com a Anped e com apoios da Finep, CNPq, Inep e Capes. Esse projeto teve impactos relevantes na formação e aperfeiçoamento de pesquisadores, propiciando o encontro e o trabalho conjunto de professores de vários pontos do país envolvidos com cursos de mestrado e doutorado.

Trabalhou na FCC até 1989, quando se aposentou e passou a se dedicar ao trabalho de tradução e revisão de obras para importantes editoras nacionais. Publicou contos e poesias de delicada inspiração.

As lembranças dos que trabalharam com o Professor Lólio são sempre alegres por seu espírito fino, sua ironia leve, suas invencionices. Escritor, poeta, pesquisador, organizador. Cioso da língua portuguesa, nos ajudava a aprimorar nossos textos, sempre solícito, explicando. Para aqueles com quem conviveu e trabalhou, fica uma lembrança marcante.

BERNARDETE A. GATTI
Fundação Carlos Chagas

NAQUELES DISTANTES ANOS, QUANDO COMECEI A TRABALHAR NO DEPARTAMENTO de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas como bolsista de pesquisa, aquele a quem todos chamavam de “Professor Lólio” logo me pareceu ser uma das pessoas mais singulares no então pequeno grupo de seletos pesquisadores. Passei a conhecê-lo melhor quando comecei a atuar na edição dos *Cadernos de Pesquisa*, revista que mereceu o privilégio de tê-lo como seu primeiro Editor Responsável.

Durante a década de 70, a diagramação da revista, de autoria de Derly Barroso, adotava uma linguagem visual inspirada em símbolos digitais, evocando o crescente uso do computador em pesquisas no campo das ciências humanas. Era inteiramente produzida na gráfica da instituição, com a cuidadosa supervisão de Lólio, que acompanhava

todas as etapas da edição: revisão dos textos originais selecionados pela Comissão Editorial, encaminhamento para a gráfica, revisão das provas e da diagramação, supervisão da impressão e da distribuição dos exemplares. A partir do número 29, o expediente da revista registra uma nova função, abaixo do Editor Responsável: a Editoria Executiva, ocupada inicialmente por Lia Rosemberg e por mim.

A revista ampliava seus temas, a demanda externa por aprovação de artigos aumentava, números especiais eram confiados a editores convidados e uma nova diagramação foi adotada a partir do último número de 1979, também proposta por Derly Barroso. Ela acompanhava as sucessivas mudanças nas tecnologias de impressão, seguidas com espírito profissional por Lólio, que continuava a ser meu paciente professor nessa matéria. Marta Kohl de Oliveira agora compunha a Editoria Executiva a meu lado.

Foram muitos anos de aprendizado e companheirismo: sempre com seu especial senso de humor, com seu jeito irônico, porém camarada, de sugerir críticas, Lólio ocupava um lugar muito especial em nossa equipe.

Em maio de 1984, em minha primeira carta como editora dos *Cadernos de Pesquisa*, eu tentei encontrar palavras que expressassem o significado daquele momento em que Lólio se desligava formalmente da revista. Mesmo agora, mais de 30 anos depois, não consigo achar uma melhor maneira de descrever o que era contar com o “Professor Lólio” como companheiro mais experiente de edição.

Depois de várias tentativas, descobri porque não conseguia escrever esta “carta do editor”. Nela, eu teria de explicar as mudanças na equipe responsável pela revista, entre estas a ausência do editor de sempre, Lólio Lourenço de Oliveira, devido a sua aposentadoria da Fundação Carlos Chagas.

O tom adequado deveria estar situado no meio termo discreto entre a seriedade de um impresso científico e o calor que é inerente ao que geralmente se entende por ‘carta’. No entanto, a dificuldade da tarefa confundia-se com sua causa: como falar do que significou e significa o “Professor Lólio” para a revista, se ele mesmo é quem fazia falta para encontrar a justa maneira de escolher as palavras para dizê-lo?

*Sem achar saída para o círculo vicioso, delego a cada assinante e leitor a avaliação do que pode ser a presença e a ausência de um cientista social, poeta, teatrólogo e escritor na editoria de uma revista de educação. (Carta do Editor. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio/1984, p. 2)*

Da mesma maneira, nesses tempos de intensa especialização e segmentação do trabalho acadêmico, deixo aos leitores de hoje a liberdade para avaliarem o que perdemos ao não ter mais muitos outros Lólios a partilhar conosco os espaços de pesquisa e debate intelectual.

MARIA MALTA CAMPOS
Fundação Carlos Chagas

LÓLIO FAZIA PARTE DO DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, CRIADO EM 1971 na Fundação Carlos Chagas, quando fui contratada como bolsista. Foi ele o primeiro editor de *Cadernos de Pesquisa*, cujo *design* gráfico era de Derli Barroso. Embora já existisse a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Inep desde o final dos anos 1930, o periódico foi, seguramente, o veículo mais importante de divulgação das pesquisas educacionais por algumas décadas no país. Esse era o tempo em que se estruturavam, nas universidades brasileiras, os cursos de pós-graduação e pesquisa nas áreas humanas e demais áreas científicas. E havia entre os pesquisadores nacionais, assim como entre outros estudiosos dos países do Cone Sul, a expectativa de que a produção e divulgação das investigações científicas sobre a educação – que tão logo se alargaram para abranger as questões de gênero e étnico-raciais –, eram primordiais para que as decisões no campo das políticas públicas fossem mais bem avisadas e melhor fundamentadas.

Uma figura humana inesquecível, além de editor, Lólio era sociólogo, pesquisador, escritor e contava que também havia feito teatro, juntamente com a Ilse, sua mulher, dirigido por Tatiana Belink e Júlio Gouveia. Costumava deliciar a todos com os improvisos repentistas em que ironizava o cotidiano, fazendo o gênero caipira *cult*. Cativava pela doçura e pela elegância sutil com que se colocava diante da vida.

Diria que foi parte “instituinte” desta fundação e assim permanece nos nossos corações...

ELBA SIQUEIRA SÁ BARRETTO
Fundação Carlos Chagas

CONHECI O LÓLIO NOS FINS DOS ANOS 70 ATRAVÉS DA FÚLVIA, COM QUEM EU ESTAVA casado. Eles trabalhavam na Fundação, se tornaram bastante ligados, de modo que nossa aproximação foi natural. Mas não éramos íntimos. Ocasionalmente, nos encontrávamos em nossas respectivas casas em ocasiões especiais (aniversários...), sempre com bastante gente junto. Me lembro que ele era um tipo extremamente sociável, com muito senso de humor. Mas o que realmente nos tornou mais íntimos (ele e eu) foi o fato

de ele morar numa casa (deliciosa) a quatro quarteirões do Morumbi, estádio do São Paulo Futebol Clube. Naquele tempo (que saudade!), o Corinthians, uma das três paixões de minha vida (não interessa ao leitor que provavelmente nunca ouviu falar de mim saber quais as outras), fazia seus jogos importantes no Morumbi, que permanece o maior estádio da cidade. Assim, desde a epopeia de 1977, quando o Corinthians foi campeão paulista após 23 anos de sofrimento (o da ditadura durou 21), o Lólio gentilmente me cedia uma vaga em sua garagem nos dias de jogos, o que, convenhamos, era uma grande vantagem. Vantagem maior era o convívio com ele e Ilse nas horas pós-jogo. Enquanto esperava o tráfego fluir, quase invariavelmente, batíamos um papo saboreando um chá e *petit fours* em sua sala de estar, onde havia um fantástico gramofone RCA Victor dos anos 20 que ainda funcionava! Assim, ficamos realmente mais próximos. A maior parte da conversa, claro, era sobre a situação nacional (ditadura!) e também sobre a USP, na época em que seu irmão foi reitor. Quando fiz minha livre-docência, o Lólio me presenteou com um convite permanente para o estacionamento em sua casa, que guardo até agora (abaixo). Isso durou, creio, até meados dos anos 80. Não me lembro quando ele se mudou ou se aposentou da Fundação. O fato é que perdemos paulatinamente o contato com o correr dos anos. Na vida, sem saber por quê, a gente acaba deixando muitos amigos pela estrada. O Lólio é um deles, cuja lembrança permanecerá viva enquanto eu viver.



SÉRGIO ROSEMBERG

Professor Titular da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo e Professor Titular (aposentado) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP –, São Paulo, São Paulo, Brasil

MINHA MEMÓRIA DE LÓLIO

Lólio Lourenço de Oliveira.
Com tantos eles,
seu nome rola na boca
como uma bala de mel.

Família ilustre,
tinha justo orgulho,
que equilibrava
com elegante modéstia.

Cavalheiro distinto,
colega generoso,
acolheu-me gentil
na sala que compartilhamos.

Profissional responsável,
dedicado e leal,
sabia misturar trabalho,
calor humano e bom humor.

Dizia de um amigo
que era caipira militante,
o que também pode
aplicar-se a ele mesmo.

Cuidadoso no preservar
estilo e modo de vida,
cujo desaparecimento
nos empobrece a todos.
Amante do idioma,
respeitava vírgulas e pontos,
que usava com parcimônia
rigorosa e inimitável.

Poeta do cotidiano
deixou joias
de fino sabor,
misturando metáforas.

No ano passado
presenteou-me
com o último livro de poemas
de sua lavra: *Rescaldo*.

Inclui dez poemas inusitados
dedicados a distintas peças
de mobiliário
com muitos significados.

Termina com tocante
eterno e lento luto
da falta de Ilse,
a paixão de sua vida.

Soubera eu
expressar tão bem
o sentimento da sua ausência
e a presença da sua memória.

CARMEN BARROSO

Diretora da International Planned
Parenthood Federation [Federação
Internacional de Planejamento
Familiar] – IPPF, Nova Iorque, Estados
Unidos

PUBLICAÇÕES

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. *Princípios de Reconstrução Social*. São Paulo: Companhia Nacional, 1958.

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. *Candidatos ao concurso vestibular da área biológica em São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1972. (Pesquisas Educacionais, n. 6).

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. A opção profissional: tendências e implicações para o vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 6, p. 13-19, dez. 1972.

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. Urbanização e acesso ao ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 17, p. 53-68, jun. 1976.

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. *Candidatos ao vestibular da universidade do Amazonas*. São Paulo: FCC/DPE, 1977. (Pesquisas Educacionais, n.7).

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. *Jogo de sombras*. São Paulo: Vanguarda, 1978.

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de; ALCÂNTARA, Glete de. *Enfermagem*. São Paulo: FCC/DPE, 1972. (Informação Profissional, n.3).

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de; BARROSO, Carmen. *O Madureza em São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1971. (Pesquisa Educacional).

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *online* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

