

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.br>

VERSÃO IMPRESSA

Setembro 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

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS



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.

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

CHEFE 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)

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

DIFERENCIAL EDUCACIONAL ENTRE BENEFICIÁRIOS E NÃO BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 770

EDUCATIONAL DIFFERENTIAL BETWEEN BENEFICIARIES AND NON-BENEFICIARIES OF PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

DIFFERENCES DANS LA SCOLARITÉ DES BÉNÉFICIAIRES ET DES NON BÉNÉFICIAIRES DU PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

DIFERENCIAL EDUCACIONAL ENTRE BENEFICIARIOS Y NO BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Guilherme Quaresma Gonçalves, Telma Maria Gonçalves Menicucci, Ernesto F. L. Amaral

DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA TEÓRICA DE VULNERABILIDAD SOCIAL 796

DISCUSSION AND CONSTRUCTION OF THE THEORETICAL CATEGORY OF SOCIAL VULNERABILITY

DISCUSSION ET CONSTRUCTION DE LA CATÉGORIE THÉORIQUE DE VULNÉRABILITÉ SOCIALE

DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA TEÓRICA DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Gustavo de Oliveira Figueiredo, Valentina Carranza Weihmüller, Sônia Cristina Vermelho, Juan Bacigalupo Araya

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E AÇÕES AFIRMATIVAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 820

MATHEMATICS EDUCATION AND AFFIRMATIVE ACTIONS: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION TEACHING

ÉDUCATION EN MATHÉMATIQUES ET ACTIONS AFFIRMATIVES : POSSIBILITÉS ET DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y ACCIONES AFIRMATIVAS: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Guilherme Henrique Gomes da Silva

**A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
E O DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES 848**

INTEGRAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF NATIONS

LA FORMATION INTÉGRALE DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ET LE DÉVELOPPEMENT DES NATIONS

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES

Julio Bertolin

**LOS CENTROS DE ESCRITURA: ENTRE NIVELACIÓN
ACADÉMICA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO 872**

WRITING CENTERS: BETWEEN ACADEMIC LEVELLING AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION

LES ATELIERS D'ÉCRITURE: ENTRE LA MISE À NIVEAU ACADÉMIQUE ET LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

OS CENTROS DE ESCRITA: ENTRE A NIVELAÇÃO ACADÊMICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Lina Calle Arango, Angie Lizeth Pico, Javier H. Murillo

**A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
NO TRABALHO PRODUTIVO E REPRODUTIVO 896**

THE PARTICIPATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE WORK

LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES DANS LE TRAVAIL PRODUCTIF ET REPRODUCTIF

LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL TRABAJO PRODUCTIVO Y REPRODUCTIVO

Tania Ludmila Dias Tosta

**LA SOCIOLOGÍA COMO PROFESIÓN: DESENCUENTROS
ENTRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA INSERCIÓN LABORAL 912**

SOCIOLOGY AS A PROFESSION:

GAPS BETWEEN ACADEMIC EDUCATION AND LABOR INSERTION

LA SOCIOLOGIE COMME PROFESSION:

ÉCARTS ENTRE LA FORMATION ACADÉMIQUE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

A SOCIOLOGIA COMO PROFISSÃO: DESENCUENTROS

ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A INSERÇÃO LABORAL

María Agustina Díez

**LA SOCIOLOGÍA COMO PROFESIÓN EN ARGENTINA
DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX 938**

SOCIOLOGY AS A PROFESSION IN ARGENTINA FROM THE MIDDLE OF THE 20TH CENTURY

LA SOCIOLOGIE COMME PROFESSION EN ARGENTINE A PARTIR DU MILIEU DU XX SIÈCLE

A SOCIOLOGIA COMO PROFISSÃO NA ARGENTINA A PARTIR DE MEADOS DO SÉCULO XX

Juan Pedro Blois

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 964**

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: ASPECTS OF TEACHER EDUCATION

ÉDUCATION SPECIALE: ASPECTS DE LA FORMATION DU PROFESSEUR

ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: ASPECTOS DEL PROFESOR

Mara Silvia Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:
UM VELHO PROBLEMA SOB OUTRO ÂNGULO 982**

THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS:

AN OLD PROBLEM FROM A NEW ANGLE

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS :

UN VIEUX PROBLÈME VU SOUS UN ANGLE NOUVEAU

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES:

UN VIEJO PROBLEMA DESDE OTRO ÁNGULO

Cecilia Maria Marafelli, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, Zaia Brandão

**CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE-AMBIENTE NOS DOCUMENTOS
CURRICULARES PORTUGUESES DE CIÊNCIAS 998**

SCIENCE-TECHNOLOGY-SOCIETY-ENVIRONMENT IN THE PORTUGUESE
CURRICULUM DOCUMENTS OF SCIENCE

SCIENCE-TECHNOLOGIE-SOCIÉTÉ-ENVIRONNEMENT DANS LES DOCUMENTS
DU PROGRAMME PORTUGAIS DE SCIENCE

CIENCIA-TECNOLOGÍA-SOCIEDAD-AMBIENTE EN LOS DOCUMENTOS
CURRICULARES PORTUGUESES DE CIENCIAS

Isabel Marília Borges Fernandes, Delmina Maria Pires, Jaime Delgado-Iglesias

**CULTURA DIGITAL Y DIVERSIDAD:
PERSPECTIVAS DE DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN 1016**

DIGITAL CULTURE AND DIVERSITY:
PERSPECTIVES OF DISCOURSES ON ICT-EDUCATION POLICIES

CULTURE DIGITALE ET DIVERSITÉ:
PERSPECTIVES DES DISCOURS CONCERNANT LES POLITIQUES TIC-ÉDUCATION

CULTURA DIGITAL E DIVERSIDADE:
PERSPECTIVAS DE DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCAÇÃO

Georgina Vivanco, Jorge Gorostiaga

A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO UMA METODOLOGIA 1044

CONTENT ANALYSIS AS A METHODOLOGY

L'ANALYSE DE CONTENU COMME MÉTHODOLOGIE

EL ANÁLISIS DE CONTENIDO COMO UNA METODOLOGÍA

Rosana Maria Mendes, Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

ESPAÇO PLURAL

**AVALIAÇÃO DE PROFESSORES:
RELATO DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA 1070**

TEACHER EVALUATION: A REPORT ON THE DEVELOPMENT OF A PROPOSAL

RAPPORT SUR L'ÉLABORATION D'UNE PROPOSITION D'ÉVALUATION DES PROFESSEURS

EVALUACIÓN DE PROFESORES: RELATO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA

Nathalia Cassettari

INSTRUÇÕES A AUTORES 1092

ARTIGO

ARTIGOS

DIFERENCIAL EDUCACIONAL ENTRE BENEFICIÁRIOS E NÃO BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

GUILHERME QUARESMA GONÇALVES •
TELMA MARIA GONÇALVES MENICUCCI •
ERNESTO F. L. AMARAL

RESUMO

O Programa Bolsa Família – PBF – foi criado em 2003 com o intuito de reduzir a desigualdade e a extrema pobreza. Para tal, foi concebido como um sistema de transferência condicionada de renda: em troca de um valor mensal, a família se compromete a cumprir uma série de condicionalidades, entre elas, manter a criança frequentando regularmente a escola. O objetivo deste trabalho é observar possíveis consequências dessa condicionalidade para o resultado escolar, especificamente para a distorção idade-série dos alunos cujas famílias se autodeclararam beneficiárias do programa no Censo de 2010. Os resultados apontam que há diferenças positivas importantes entre crianças beneficiadas pelo PBF quando comparadas às não beneficiadas, especialmente dentre aquelas de 8 a 11 anos.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • DESIGUALDADE SOCIAL • BRASIL • EDUCAÇÃO

EDUCATIONAL DIFFERENTIAL BETWEEN BENEFICIARIES AND NON-BENEFICIARIES OF PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

ABSTRACT

Programa Bolsa Família [Program to Eradicate Child Labor] – PBF –, was created in 2003 to reduce inequality and extreme poverty. It was conceived as a conditioned income transfer system: in exchange for a monthly amount, families comply with a series of conditions, including keeping their children attending school regularly. The objective of this work is to observe possible consequences of this conditions for school achievement, specifically for the age-grade distortion of students whose families declared they were beneficiaries of the program, in the 2010 Census. The results show that there are important positive differences among the children benefited by PBF in comparison to those that were not, especially among those aged 8 to 11 years.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • SOCIAL INEQUALITY • BRAZIL • EDUCATION

DIFFERENCES DANS LA SCOLARITÉ DES BÉNÉFICIAIRES ET DES NON BÉNÉFICIAIRES DU PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

RÉSUMÉ

Le Programa Bolsa Família – PBF – a été créé en 2003 dans le but de réduire les inégalités et l'extrême pauvreté. Pour cela, un transfert d'une somme mensuelle selon les revenus familiaux a été mis en place: en échange de cette allocation la famille doit se soumettre à une série de conditionnalités, dont la scolarité des enfants. L'objectif de ce travail est d'observer les effets de cette conditionnalité dans les résultats scolaires, plus particulièrement la distorsion âge/classe des élèves dont les familles ont déclaré bénéficier du Programme selon le Recensement de 2010. Les résultats indiquent qu'il y a des différences positives importantes entre les enfants bénéficiant du PBF et les autres, surtout dans la tranche d'âge de 8 à 11 ans.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • INÉGALITÉS SOCIALES • BRÉSIL • EDUCATION

DIFERENCIAL EDUCACIONAL ENTRE BENEFICIARIOS Y NO BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

RESUMEN

El Programa Bolsa Família – PBF – fue creado en 2003 con el propósito de reducir la desigualdad y la extrema pobreza. Para ello fue concebido como un sistema de transferencia condicionada de ingresos: a cambio de un valor mensual, la familia se compromete a cumplir una serie de condicionalidades, entre ellas la de mantener al niño regularmente en la escuela. El objetivo de este trabajo es observar posibles consecuencias de tal condicionalidad para el resultado escolar, específicamente para la distorsión edad-año escolar de los alumnos cuyas familias se autodeclararon beneficiarias del mencionado programa en el Censo de 2010. Los resultados señalan que hay diferencias positivas importantes entre niños beneficiados por el PBF cuando comparados con los no beneficiados, especialmente entre la edad de 8 a 11 años.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • DESIGUALDADES SOCIALES • BRASIL • EDUCACIÓN

A ERRADICAÇÃO DA POBREZA E A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL TÊM SIDO possivelmente dois dos maiores desafios do governo brasileiro nas últimas décadas. Nesse contexto, o governo federal criou, em 2003, o Programa Bolsa Família – PBF –, que tem por meta a promoção do desenvolvimento social e o combate à pobreza por meio da transferência direta e condicionada de renda, em associação com outros programas sociais.

Um dos mecanismos institucionais para solucionar ou mitigar eventuais diferenças e desigualdades dentro de uma sociedade é a implementação de políticas públicas que atuem de modo direto na chance de condições mais equânimes. Isso está intimamente relacionado ao desenvolvimento dos direitos sociais, definidos como a participação na riqueza coletiva (CARVALHO, 2002).

No caso do Brasil, ocorreu, a partir de 1990, uma reforma nas políticas sociais, introduzindo programas de transferência de renda inspirados no projeto de Imposto de Renda Negativo de Eduardo Suplicy para combater a pobreza (BICHIR, 2011).¹ As primeiras experiências foram no nível municipal, com programas “bolsas escolares”, tendo sido o município de Campinas o pioneiro em 1995. No mesmo ano, o Distrito Federal implementou programa similar, sendo que, em 2001, já havia sete estados que tinham o “bolsa escola” (VILLATORO, 2010). Com a popularidade do Programa Bolsa Escola – PBE –, ele foi transformado em um programa federal, em 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

¹ De maneira análoga ao Imposto de Renda, em que as pessoas que ganham além de certo patamar pagam uma proporção de seus rendimentos ao governo, o modelo de Imposto de Renda Negativo propunha que aqueles que ganhassem menos passariam a ter o direito de receber uma proporção da diferença, que seria cerca de 50%, entre aquele patamar e o seu nível de rendimento (SUPLICY, 1991).

O Programa Bolsa Escola federal, de responsabilidade do Ministério da Educação, foi criado com o objetivo de garantir que crianças entre 6 e 15 anos e pertencentes a famílias então com renda mensal *per capita* de até R\$ 90,00 não evadissem das escolas, mediante a garantia da transferência de renda. Em contrapartida, as crianças das famílias beneficiadas tinham que frequentar 85% da jornada escolar mensal, o que minimizava o tempo para o trabalho infantil (VILLATORO, 2010).

Na lógica desse tipo de programa, quando se criam condicionalidades como as do PBE para se receber um benefício oriundo do sistema de proteção social, ocorre um deslocamento do objetivo da redução da pobreza no curto prazo para o aumento do capital humano no longo prazo (VILLATORO, 2010) e para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, ou seja, os filhos dos beneficiários terão chance maior de estarem alocados em trabalhos e áreas com melhor remuneração do que a de seus pais, pois terão maior capital humano. Nessa perspectiva, a transferência de renda condicionada à educação das crianças tem alta probabilidade de apresentar um efeito positivo sobre o seu futuro (SKOUFIAS; PARKER, 2001). Em sua maioria, as crianças trabalham para complementar a renda familiar e, por isso, não frequentam a escola. Porém, se uma criança passa a alocar o seu tempo na escola, isso reduz o poder financeiro das famílias, o qual já é pequeno. Logo, quando as famílias passam a receber um valor e este supre o que as crianças levavam para dentro do domicílio, elas passam a ter um incentivo maior para frequentarem as escolas, reduzindo os índices de evasão.

Em 2003, demonstrando a prioridade dos programas de transferência de renda para o combate à fome e à pobreza, foi criado o principal programa do governo de Luiz Inácio Lula da Silva pela Medida Provisória n. 132/2003, convertido na Lei n. 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto n. 5.209/2004: o Programa Bolsa Família – PBF.

O PBF foi criado através da unificação de quatro programas existentes com dimensões menores – a Bolsa Escola, o Cartão Alimentação, o Bolsa Alimentação e o Auxílio-Gás – e, junto com outras ações, integrava o Programa Fome Zero; recentemente passou a fazer parte do Plano Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2014a). O objetivo principal do PBF era reduzir as desigualdades a partir da transferência condicionada de renda, atendendo a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, para viabilizar sua emancipação e superação da situação de vulnerabilidade e ainda com vistas a impactar na educação e saúde por meio de condicionalidades. Outro objetivo era uma coordenação mais eficaz das ações de proteção social, o que foi alcançado com a junção de programas, já que os recursos e as ações passaram a ser da incumbência de apenas uma instituição: o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS –, então criado.

O PBF possui três eixos principais: a transferência de renda, as condicionalidades e as ações e programas complementares. As

condicionalidades são compromissos assumidos pelas famílias e pelo Poder Público, que deve fiscalizar se eles estão sendo cumpridos. Na área da saúde, as famílias devem acompanhar o cartão de vacinação, o crescimento e o desenvolvimento das crianças menores de 7 anos; mulheres entre 14 e 44 anos também devem fazer o acompanhamento preventivo de saúde e, quando gestantes ou nutrizes, precisam fazer o pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e da do bebê. Na área da educação, as famílias comprometem-se a manter as crianças e os adolescentes entre 6 e 15 anos matriculados e com frequência escolar mensal igual ou superior a 85% da carga horária total mensal. Para estudantes entre 16 e 17 anos, a frequência mínima é 75%, sendo que essa exigência entrou apenas após a criação do benefício variável para adolescentes nessa faixa etária em 2004. Por fim, na área da assistência social, as crianças e os adolescentes com até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti –² precisam participar dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV – do Peti e obter frequência mínima de 85% da carga horária mensal (BRASIL, 2004).

Por sua importância, alguns estudos já se dedicaram a analisar o impacto do PBF sobre diversas áreas sociais e mesmo demográficas. Em trabalho de Soares e Alves (2013), verificou-se que a contribuição do programa na taxa da queda da desigualdade entre os anos de 1995 e 2004 foi de 21% e, mesmo no seu início, o retorno foi expressivo. Vaz (2012) analisou o impacto sobre a desigualdade de renda em um período mais recente, o ano de 2010. Mais uma vez, foram verificados retornos importantes na redução da desigualdade de renda entre famílias mais pobres e na extrema pobreza, um dos grupos-alvos do programa.

No campo da nutrição, Baptistella (2012) apontou, a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF – de 2008/2009, que o PBF foi um dos determinantes para o aumento no consumo de alimentos, uma vez que a diferença na comparação entre beneficiários e não beneficiários foi significativa: cerca de R\$ 145,00. Entre os alimentos, destaca-se um consumo maior em grãos (R\$ 43,26), aves (R\$ 42,46) e carnes (R\$ 35,29).

Outra dimensão analisada pela literatura, mas com menor frequência, é a relação entre o recebimento do benefício e a fecundidade. Estudos dessa natureza são motivados pela hipótese de que os beneficiários teriam estímulo para ter mais filhos, já que o montante do benefício depende do número de crianças. Signorini e Queiroz (2011) verificaram que não há impacto significativo do programa sobre a decisão de ter filhos entre os beneficiários do programa, mesma conclusão à qual chegou Rocha (2010).

O Programa Bolsa Família também apresenta retorno em termos educacionais. Em relação ao desempenho escolar, Simões (2012)

2

O Peti articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, exceto quando na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. O programa compreende transferência de renda – prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família –, acompanhamento familiar e oferta de serviços socioassistenciais, atuando de forma articulada com estados e municípios e com a participação da sociedade civil. Por meio da Portaria n. 666, de 30/12/2005, o Peti foi integrado ao PBF, o qual absorveu as famílias elegíveis no programa, desde que não houvesse perda de rendimento, mas manteve aqueles que estivessem acima do teto do período: R\$ 100,00.

apresenta conclusões interessantes com evidências a partir de dados do exame nacional Prova Brasil de 2007 e das taxas de aprovação e de abandono escolar no mesmo ano. Apesar de um impacto negativo a princípio sobre os indicadores educacionais, ele se reduz ao longo do tempo de participação no programa ou de acordo com o valor do benefício pago às famílias, sugerindo um ganho de aprendizagem por parte dos alunos beneficiários. Em estudo recente sobre o impacto da participação do PBF sobre o desempenho escolar dos alunos, Oliveira e Soares (2013) concluíram que as chances de alunos que recebem Bolsa Família repetirem o ano são cerca de 11% menores do que as chances de alunos inscritos no Cadastro Único não beneficiados pelo programa. Apesar do impacto relativamente baixo, deve-se levar em consideração que são crianças em condição de vulnerabilidade econômica, decorrendo daí que esses resultados positivos são de extrema relevância.

Em relação à assiduidade, Romero e Hermeto (2009) constataram, em linhas gerais, que cerca de 90% dos beneficiários não tinham deixado de ir à escola no último mês em relação à data de referência da pesquisa, enquanto, para os não beneficiários, esse percentual era de aproximadamente 86%. Amaral, Weiss e Gonçalves (2013) apresentaram conclusões sobre a evasão escolar com dados de 2005. Eles constataram que crianças de famílias assistidas pelo PBF apresentam menores chances de evadir da escola. Gonçalves (2015) ratifica as conclusões anteriores à luz do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 (IBGE, 2010), encontrando associação positiva entre ser beneficiário do PBF e a frequência escolar. Esses apontamentos indicam que a condicionalidade atrelada à educação atende às expectativas e que, no geral, a condicionalidade vem sendo cumprida.

Tomando como referência a condicionalidade educação, este trabalho propõe-se a analisar se o fato de a criança ser beneficiada pelo PBF está associado com a probabilidade de ela frequentar a escola fora da série adequada para sua idade – o que é um importante indicador educacional. A hipótese, bastante intuitiva, que guiou o estudo é que crianças residentes em domicílios beneficiados pelo Programa Bolsa Família possuem menores chances de apresentar distorção idade-série, pois devem frequentar a escola regularmente para manter o benefício. Para testar tal hipótese, foram utilizados os microdados do Censo Demográfico de 2010, coletado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O universo analisado foi composto por crianças entre 8 e 14 anos de famílias que se autodeclararam beneficiárias e não beneficiárias do Programa Bolsa Família no Censo Demográfico Brasileiro de 2010. Realizaram-se análises descritivas e estimções de modelos de regressão logísticos binários para a variável dependente, com distorção idade-série da criança. Modelos foram estimados para toda a amostra, assim como separadamente para diferentes segmentos, considerando limites

de renda domiciliar *per capita*, situação censitária e idade da criança. A principal variável independente indica se as crianças faziam parte de domicílios que se autodeclararam beneficiários do Programa Bolsa Família (grupo de tratamento) ou que não se autodeclararam beneficiários do programa (grupo de controle).

Os resultados apontam que há diferenças entre crianças beneficiadas pelo PBF, quando comparadas às não beneficiadas, em relação à distorção idade-série. Crianças beneficiadas pelo PBF tenderam, em sua maioria, a apresentar menor chance de distorção idade-série nas idades mais jovens, sendo que esse resultado é variado entre os grupos em idades mais velhas.

As seções a seguir apresentam, respectivamente: os principais argumentos relativos aos determinantes do desempenho escolar e que balizaram a construção dos modelos testados neste trabalho; a descrição da metodologia, dados utilizados, universo e método; a apresentação dos resultados; e, por fim, são tecidas algumas considerações.

OS DETERMINANTES EDUCACIONAIS

Os primeiros estudos de grande porte na área da avaliação do desempenho educacional aconteceram nos Estados Unidos, ainda na década de 1960, e as medidas realizadas eram de eficácia das escolas em testes padronizados de habilidades básicas, e não dos alunos (BROOKE, 2010). Uma das primeiras referências sobre a avaliação dos alunos consiste no clássico relatório Coleman (1966). Ele foi encomendado pelo governo dos Estados Unidos, que suspeitava que a distribuição da qualidade das escolas era desigual, sendo que essa desigualdade impactava diretamente nas oportunidades educacionais e ocupacionais desses alunos (BROOKE, 2010). Uma das conclusões do relatório foi que as escolas se diferenciavam pouco entre si e que a principal diferença que explicava as variações nos resultados era o *background* familiar. Com isso, fatores como a educação dos pais e o seu nível de ocupação ganharam destaque na discussão. O relatório também mostrou que o desempenho das crianças com baixa condição socioeconômica que frequentavam escolas mais homogêneas era menor do que das crianças nas mesmas condições socioeconômicas, mas que conviviam com outras crianças em melhores condições, ou seja, frequentavam escolas mais heterogêneas. Além disso, melhorias na oferta do ensino impactavam mais o desempenho de alunos negros e de outros grupos minoritários do que o desempenho de brancos e orientais (COLEMAN, 1966).

As conclusões de Jencks (1972) foram semelhantes. O autor afirmou que o determinante mais importante para o aproveitamento escolar são as características familiares, que podem ser medidas por diferenças econômicas mensuráveis entre as famílias e por algumas variações não

econômicas difíceis de se quantificar. Esse autor também não apontou relevância para o efeito do contexto escolar, concluindo que as escolas de ensino médio mediam apenas 2% da variação entre os alunos.

Dentre os estudos europeus, o Conselho Consultivo Central para Educação da Inglaterra (2008), em seu relatório, apontou que mais importante do que a influência dos pais são as diferenças entre os pais, tanto em termos do tempo que passam em casa, como da capacidade de contribuir para o aprendizado da criança, que pode ser medido em anos de estudo (escolaridade).

Os trabalhos com foco no Brasil também enfatizam essa dimensão individual e o *background* familiar. Silva e Hasenbalg (2002) indicam três dimensões como fundamentais para se observar a influência da família sobre o resultado dos alunos. A primeira seria o recurso econômico que pode ser direcionado nos gastos com os filhos. Já a segunda são os recursos educacionais ou capital cultural da família, o qual pode propiciar um ambiente de socialização que beneficie o aprendizado. Por fim, há uma terceira dimensão: a estrutura dos arranjos familiares.

Outro estudo mais recente mostra também que a piora do desempenho médio dos alunos e das escolas ao longo do tempo está associada à maior concentração de estudantes de menor nível socioeconômico, grupo esse que foi o mais beneficiado pela expansão educacional (RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011). Mas isso ocorre quando se analisa o efeito composição, ou seja, à medida que se aumenta o número de alunos com menor *background* familiar, eleva-se a proporção daqueles com maiores dificuldades de aprendizado e, conseqüentemente, reduz-se o desempenho escolar médio global (RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011).

Ao mesmo tempo, a diferença nos resultados entre os alunos mais e menos privilegiados diminuiu (RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011), o que mostra a alta complexidade do quadro educacional no Brasil, que apresenta melhora nos indicadores de acesso, mas ainda baixa qualidade do ensino oferecido às crianças que agora chegam à escola (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012).

Riani e Rios-Neto (2008) também identificaram a importância do *background* familiar, principalmente da escolaridade da mãe. Os seus resultados apontaram forte impacto desse determinante sobre o rendimento escolar dos filhos, reduzindo a distorção idade-série das crianças. Entretanto, também identificaram que, em domicílios que são chefiados por mulheres, as crianças apresentam maior distorção. Uma explicação para isso é o fato de a maior parte desses domicílios ser monoparental. Com isso, como a maioria dessas mulheres está no mercado de trabalho, a maior distorção pode estar relacionada à diminuição do tempo disponível para o auxílio nas atividades escolares dos filhos, uma vez que as mães permanecem sendo aquelas que mais influenciam os resultados educacionais.

Uma segunda dimensão que merece destaque é a escola. Enquanto Coleman (1966), Jencks (1972) e outros autores responsáveis pelos primeiros estudos sobre o desempenho educacional apontavam para a sua baixa relevância, outros constataram alta importância desse meio socializador. Na pesquisa do Conselho Consultivo Central para Educação da Inglaterra (2008), por exemplo, identificou-se a experiência dos professores como um dos principais fatores que contribuem para o resultado em exames de proficiência dos alunos, mesmo que os professores tenham competências similares.

O trabalho de Mortimore *et al.* (1988) foi contra a corrente dominante de Coleman (1966) e Jencks (1972) e atribuiu peso maior às escolas na explicação das variações no desempenho em matemática, leitura, escrita, entre outros indicadores, do que às características de *background* familiar, sexo ou idade das crianças.

Outro estudo que mostra a importância da infraestrutura é o de Barros *et al.* (2001). A qualidade da infraestrutura da escola se compara à relevância da escolaridade dos professores, ou mesmo revela-se mais importante. Resultado diferente foi encontrado por Rios-Neto, César e Riani (2002), mas que sustenta o argumento de que o insumo escolar é expressivo. Os autores identificaram um *trade off* entre o nível educacional dos professores e a educação das mães, principalmente nas chances de progressão da 1ª série (atual 2º ano).

Os diversos estudos focam, em sua maioria, na influência de características individuais e familiares sobre o desempenho dos alunos, mas pouco foi analisado em termos agregados. Ao se contraporem diversas análises para o Brasil, percebe-se outro fator como ponto central: o município. Entender a dinâmica da educação dentro do município permite aos elaboradores de políticas públicas identificarem pontos passíveis de intervenção, de forma a minimizar fatores que acompanham os alunos, como sua origem socioeconômica, que são fatores intrínsecos ao aluno menos passíveis de intervenção. Segundo Riani e Rios-Neto (2008), essa identificação permitiria ações que diminuiriam a importância do contexto familiar no qual as crianças estão inseridas, levando a uma redução da estratificação educacional.

Os municípios brasileiros apresentam uma estrutura heterogênea, que perpassa pela estrutura e dinâmica de suas redes de ensino. Existem municípios cujas escolas são de boa qualidade e têm boa oferta de ensino, com professores capacitados e escolas bem estruturadas. Em contrapartida, outros têm uma rede escolar precária, com baixa qualidade na maioria das características que se referem à infraestrutura e aos recursos escolares. Além disso, não conseguem atender à demanda dos alunos, em número de vagas e em níveis escolares (RIANI; RIOS-NETO, 2008; GONÇALVES, 2015).

Ademais, voltar as atenções para os municípios permite-nos entender as relações das forças macroestruturais com a demanda educacional, que também têm influência sobre os resultados. Quanto ao primeiro fator, condições macroeconômicas podem afetar para mais ou para menos o investimento na estrutura das escolas, de acordo com o cenário econômico. Já o segundo interfere na capacidade de os municípios atenderem a todos (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012).

Todavia, é necessário explicar como esses múltiplos fatores se articulam, afetam e explicam as variações no desempenho escolar, particularmente naquilo que é o foco deste trabalho, que é a distorção idade-série. Utilizá-los possibilita certo grau de controle, além de permitir identificar um efeito mais líquido do Programa Bolsa Família sobre o indicador educacional, mesmo dentro de certa limitação metodológica. Esse controle é essencial quando não há dois grupos perfeitamente homogêneos passíveis de comparação, que é o caso deste trabalho.

METODOLOGIA: DADOS, UNIVERSO, MÉTODO E VARIÁVEIS

Neste trabalho, utilizou-se como fonte secundária de dados o Censo Demográfico Brasileiro de 2010 (IBGE, 2010), com o intuito de se cumprirem os objetivos aqui propostos, ou seja, analisar a distorção idade-série entre estudantes de *background* socioeconômico similar, de escolas públicas, com vistas a testar a hipótese de que, entre esses, os oriundos de famílias beneficiárias do PBF têm chances menores de apresentarem essa distorção.

O censo talvez seja uma das bases de dados mais confiáveis, especialmente por causa do seu desenho amostral, que é representativo por área de ponderação, o que o torna uma boa escolha para a análise. Além disso, há identificação daqueles que se autodeclararam beneficiários do Programa Bolsa Família e das variáveis relativas ao *background* social elencadas na seção anterior e que ajudam a compreender o fenômeno analisado: a distorção idade-série.

A informação a respeito do PBF enfrenta dois problemas no Censo de 2010: o primeiro, o mais simples deles, é que a pergunta também envolve o recebimento de auxílio de outro programa, o Peti, o que pode gerar confusão na resposta (VAZ, 2013). Em 2010, crianças cujas famílias possuíam renda domiciliar *per capita* abaixo de R\$ 140,00 estavam nos registros do PBF,³ enquanto famílias com rendimento acima desse corte e com crianças em situação de trabalho precoce abaixo de 16 anos, exceto na condição de aprendiz, a partir de 14 anos, e registro no Cadastro Único, eram beneficiárias do Peti. Com isso, utilizou-se essa informação para separar os potenciais beneficiários de cada um dos programas.

3

Em 2010, o primeiro grupo de famílias elegíveis para o PBF era composto por aquelas cuja renda domiciliar *per capita* era até R\$ 70,00, e o segundo por indivíduos cuja renda domiciliar *per capita* estava entre R\$ 70,01 e R\$ 140,00.

O segundo problema, mais complexo, é a subenumeração de pessoas declaradas como beneficiárias (VAZ, 2013). Em relação a isso, o problema está presente não somente no Censo Demográfico de 2010, mas também na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – de 2006, pesquisas essas que contêm a informação de beneficiário. Isso pode ser prejudicial para avaliações de impacto, pois a subenumeração pode implicar a presença de famílias beneficiárias no grupo de controle. Trabalhos que utilizam tanto o Censo Demográfico como a Pnad em avaliações de impacto estão sujeitos a esse problema, que pode resultar na presença de viés de seleção decorrente de erro de medida/apuração (SILVEIRA; CAMPOLINA; VAN HORN, 2013). Mas essa limitação não inviabiliza o estudo, sendo que outros estudos lidaram com o mesmo problema (SIGNORINI; QUEIROZ, 2011; SILVEIRA; CAMPOLINA; VAN HORN, 2013; VAZ, 2012). Porém, por causa dessa limitação, foram tratados como beneficiários do programa os que se autodeclararam beneficiários.

Em relação ao universo do trabalho, foram definidos grupos com situação social e contextos similares a serem analisados e comparados, o que possibilita verificar mais diretamente os efeitos da condicionalidade, uma vez que várias características não mensuradas pelo modelo estarão naturalmente controladas após esse recorte. Utilizou-se a renda domiciliar *per capita* como critério para seleção dos dois grupos ou universos, sendo que ambos foram divididos em grupos de tratamento (crianças de famílias autodeclaradas como beneficiárias) e grupos de controle (crianças de famílias que não se declararam como beneficiárias). O primeiro universo é composto apenas por crianças cuja renda domiciliar *per capita* é até R\$ 70,00 (valor que coincide com as famílias em extrema pobreza); e o segundo, até R\$ 140,00. Essas faixas correspondem aos limites de elegibilidade do programa em 2010 (ROMERO, 2008).

Além da renda domiciliar *per capita*, outra informação utilizada para a seleção da amostra do estudo foi a idade. Foram selecionadas crianças com idade entre 7 e 14 anos, o que garante que todas estão dentro do grupo-alvo da condicionalidade de educação (6 a 15 anos). Por fim, ressalta-se que a seleção considerou apenas crianças de escolas públicas.

Para cumprir o que foi proposto, foi utilizada como método a regressão logística binária controlada por múltiplos fatores. A opção pelo modelo logístico se justifica pela possibilidade de se estimarem os resultados para variáveis respostas (dependentes) que são qualitativas e com dois resultados possíveis: sucesso (p) ou fracasso (1 - p) (LONG, 1997).

O cálculo da equação gera coeficientes de regressão, que são medidas-resumo dos efeitos identificados. Esses coeficientes podem ser analisados através da razão de chance, que equivale à chance de sucesso de um indivíduo que pertence a um grupo em comparação à mesma chance de sucesso de um indivíduo pertencente a outro grupo.

Sendo Y a variável a ser explicada e X_k as variáveis explicativas, o modelo da regressão logística binária pode ser exposto da seguinte maneira:

$$\begin{aligned} Pr(Y=1|B) &= P, \\ \log [P/(1-P)]_i &= \beta_0 + \beta_k X_{ki} + u_i \end{aligned}$$

onde:

$Pr(Y=1|B)$ = Probabilidade de estar em situação de distorção idade-série;

$\beta_k X_{ki}$ = Variáveis explicativas do modelo.

Um dos pressupostos para a análise de regressão é que exista independência entre as observações, ou seja, o rendimento de cada criança não é influenciado pelo rendimento da outra. Infelizmente, isso não é possível, pois exigiria que cada aluno fosse isolado em um ambiente independente. Para minimizar limitações do método, a regressão logística binária foi estimada com efeito fixo por área de ponderação, sendo esta a menor unidade de análise espacial possível no Censo de 2010.

Os modelos de efeitos fixos estimam coeficientes de interação entre as variáveis independentes e a variável de localidade, neste caso, área de ponderação. Entretanto, esses coeficientes não são reportados nos resultados do modelo logístico. Portanto, tanto o erro padrão como os coeficientes são corrigidos (WOOLDRIDGE, 2008). Assume-se que o fator localidade altera a inclinação do modelo, mas não o nível.

Foi utilizada como variável dependente a condição do aluno: estar ou não em situação de distorção idade-série. A distorção, ou defasagem idade-série, corresponde às crianças que não frequentam a série adequada para a sua idade. Essa variável é de difícil construção, pois não há uma pergunta que informe tal condição. Pelo contrário, foi necessário construir a informação utilizando outras duas variáveis: a idade da criança e a série na qual ela está matriculada, sendo que, se ela estava dois anos acima da idade adequada, ela foi considerada como em situação de distorção idade-série (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

Além da informação sobre se a criança era residente em domicílio beneficiário do PBF (principal variável independente de interesse), foram escolhidas como controle variáveis referentes ao domicílio, à mãe do aluno, à criança e ao município, mais especificamente, da área de ponderação, sendo este último por meio do efeito fixo. Esses controles foram escolhidos de acordo com os estudos anteriores sobre os determinantes do desempenho e do resultado escolar, além do que é disponibilizado pelo censo.

No caso da variável de recebimento do auxílio do Programa Bolsa Família, construiu-se uma variável dicotômica, em que as crianças de domicílios beneficiários do PBF receberam valor igual a um e

aquelas não beneficiárias receberam valor igual a zero. Entretanto, nem todos os membros do domicílio foram declarados beneficiários. Como o governo federal considera que a unidade beneficiada é a família e não somente um indivíduo, optou-se por alocar informação para o domicílio. Assim, se algum membro respondeu positivamente à questão, todos foram considerados beneficiários, o que minimizou esse viés na coleta dos dados. Acredita-se que crianças pertencentes a domicílios beneficiários não precisariam ajudar no complemento da renda domiciliar, justamente pelo efeito do benefício financeiro fornecido pelo PBF, o que aumenta o tempo disponível para o estudo e as chances de apresentarem bons resultados educacionais, levando a uma menor chance de defasagem.

As variáveis de domicílio trazem os fatores atrelados ao contexto no qual a criança está imersa, considerado como infraestrutura básica para que se possa ter boas condições de estudo e aprendizagem (HANUSHEK; GOMES-NETO; HARBISON, 1996; RIANI; RIOS-NETO, 2008). Dentre as variáveis de características do domicílio disponíveis no censo, foram selecionadas: 1) número de membros do domicílio; 2) presença de rede de água canalizada; 3) iluminação elétrica; 4) lixo coletado; e 5) situação censitária (rural ou urbano). As variáveis 1 a 4 são todas binárias, sendo 1 no caso de o domicílio ter o item indicado. Espera-se que, quanto melhor a infraestrutura domiciliar, mais propício será o ambiente para que a criança se dedique aos estudos, diminuindo as chances de distorção. Além disso, áreas urbanas possuem melhor estrutura de escolas, relacionada às suas melhores condições sociais e financeiras. Logo, pressupõe-se que crianças residentes em áreas urbanas tenham menores chances de estarem defasadas.

As variáveis relativas à mãe das crianças garantiram um controle sobre o *background* familiar dos alunos, dimensão considerada como relevante para o desempenho escolar segundo a literatura (COLEMAN, 1966; JENCKS, 1972; RIANI; RIOS-NETO, 2008). Foram utilizadas no modelo de análise características das mães como *proxy*. São elas: 1) informação se a mãe é chefe do domicílio – para aquelas mães que eram a pessoa responsável pelo domicílio, foi atribuído valor igual a 1; 2) cor/raça – preta/parda, recebendo valor 0, ou branca, sendo o valor 1; 3) escolaridade – variáveis dicotômicas a partir de cada uma das categorias da variável original, mantendo a categoria “sem instrução e fundamental incompleto” como referência; 4) idade – quatro variáveis dicotômicas para a idade, considerando o percentual de pessoas em cada categoria, “mães com idade até 24 anos”, “mães entre 25 e 34 anos”, “mães entre 35 e 49 anos” e “mães acima de 50 anos”, sendo a segunda categoria a referência; 5) tempo de residência no domicílio – três variáveis dicotômicas construídas, “aquelas que moravam de 0 a 4 anos no domicílio”, “as que moravam de 5 a 9 anos” e “as mães que moravam há 10 anos ou mais no domicílio”, esta

utilizada como a referência; e 6) horas trabalhadas por semana: quatro variáveis binárias, “mães que não trabalhavam”, “mães que trabalhavam de 1 a 20 horas por semana”, “mães que trabalhavam de 21 a 39 horas por semana” e “mães que trabalhavam mais de 40 horas semanais”.

As hipóteses para a inclusão dessas variáveis foram as seguintes: a mãe que é chefe do domicílio é mais sobrecarregada, assim como aquelas que trabalham mais horas, sendo que a criança tem menos o seu apoio, especialmente se houver a ausência do pai na divisão das tarefas e responsabilidades; crianças com mães brancas apresentam menores chances de estarem defasadas do que crianças de mães negras, devido às desigualdades raciais fartamente identificadas em indicadores sociais e econômicos no Brasil; um maior grau de escolaridade da mãe permite que ela colabore de maneira mais efetiva em atividades da criança na escola, aumentando as chances de a criança frequentar as aulas; crianças de mães que residem há pouco tempo no domicílio teriam maiores chances de estarem em situação de distorção devido à falta de assimilação ao novo ambiente de residência. Por fim, mães que trabalham mais horas por semana são mais sobrecarregadas e a criança tem menos apoio dela, especialmente se houver a ausência do pai, o que pode se refletir nos indicadores educacionais.

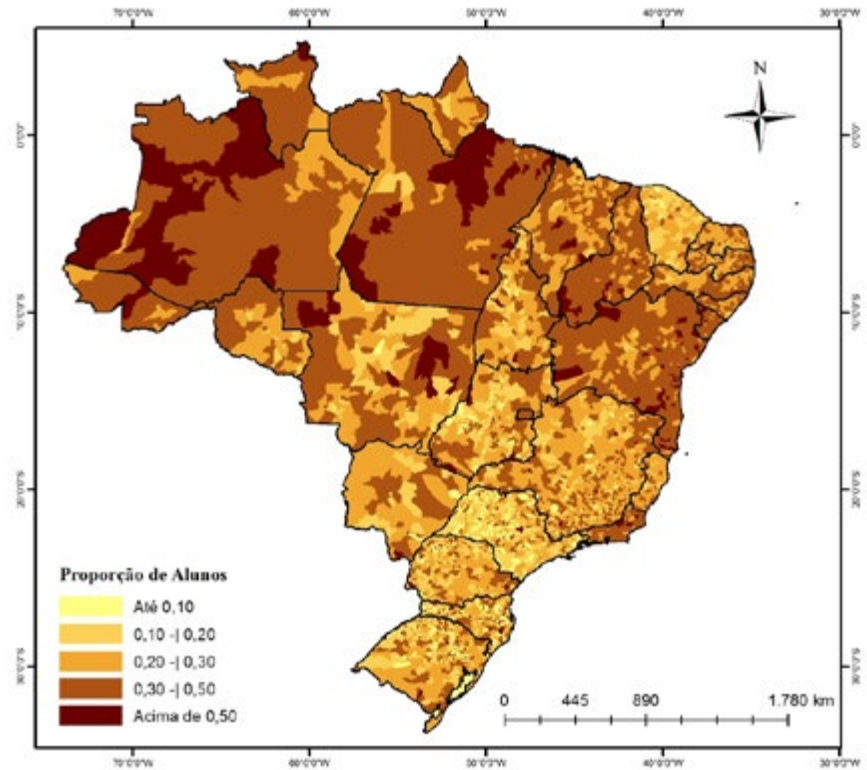
O terceiro conglomerado de variáveis visou a controlar questões individuais (RIANI; RIOS-NETO, 2008). Foram selecionados como controle: idade e sexo. Não se utilizou a raça pelo fato de ela apresentar alta correlação com a variável de raça da mãe. Acredita-se que, quanto maior a idade da criança, maior será a chance de ela estar em situação de distorção idade-série. Isso ocorre pela entrada da criança no mercado de trabalho para complementar a renda familiar. Além disso, as crianças do sexo masculino apresentam também maiores chances devido à sua entrada mais precoce no mercado de trabalho em relação às mulheres.

Por fim, o controle referente ao município. Usualmente, esse controle envolve fatores relacionados à comunidade, como o estoque de capital e de recursos, os quais alteram a oferta educacional (RIANI, 2005; RIANI; RIOS-NETO, 2008), mas que aqui não foram alvo de estudo. A estratégia adotada foi simplificar o estudo aplicando o método por efeito fixo e não utilizar um método que considerasse separadamente os alunos num primeiro nível e o município num segundo (modelo hierárquico), como feito por outros autores (RIANI, 2005; RIANI; RIOS-NETO, 2008).

Para se compreender melhor a importância da dimensão local, elaborou-se o Mapa 1. Nele, tem-se a proporção de alunos do universo de análise que estão em situação de distorção idade-série, por município. Municípios das regiões Norte e Nordeste são os que apresentam as maiores proporções, em ordem decrescente. Por outro lado, no Sul e Sudeste, a situação é a oposta. Portanto, estimar os coeficientes e erros-padrão do

modelo sem levar essa dimensão em consideração poderia gerar estimativas enviesadas.

MAPA 1
PROPORÇÃO DE ALUNOS E ESCOLAS PÚBLICAS EM SITUAÇÃO DE
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE, BRASIL, 2010



Fonte: Censo Demográfico do Brasil de 2010 (IBGE, 2010).

FATORES ASSOCIADOS À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A primeira análise realizada foi observar a distribuição percentual das crianças por categorias das variáveis independentes em ambos os limites de renda determinados. Dentre as variáveis para o controle do domicílio, o número médio de moradores ficou entre cinco e seis pessoas, independentemente do rendimento. O percentual de crianças residentes em domicílios com acesso à rede de água canalizada, iluminação elétrica e coleta de lixo aumentou com o acréscimo do limite de renda domiciliar. Observa-se que 71,20% das crianças eram residentes em domicílios com rede de água canalizada no limite de renda até R\$ 70,00, aumentando para 77,76% no limite de renda até R\$ 140,00. Para o serviço de coleta de lixo, a variação foi entre 52% e 61%. Além disso, em todas as faixas de renda, a maior fração das crianças reside em domicílios localizados em área urbana.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS CRIANÇAS ENTRE 7 E 14 ANOS POR CATEGORIAS DE VARIÁVEIS INDEPENDENTES, BRASIL, 2010

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	LIMITE DE RENDA	
		ATÉ R\$ 70,00	ATÉ R\$ 140,00
VARIÁVEIS DO DOMICÍLIO			
Nº de membros do domicílio	Média	5,77	5,80
Presença de rede de água canal.	Sim	71,20	77,76
	Não	28,80	22,24
Iluminação elétrica	Sim	92,78	94,98
	Não	7,22	5,02
Lixo coletado	Sim	52,67	60,87
	Não	47,33	39,13
Situação censitária	Rural	45,92	38,50
	Urbana	54,08	61,50
VARIÁVEIS DA MÃE			
Mãe chefe do domicílio	Sim	43,48	42,63
	Não	56,52	57,37
Cor/raça da mãe	Preta ou parda	74,92	73,81
	Branca	25,08	26,19
Escolaridade da mãe	Sem instrução ou fund. incomp.	81,11	79,36
	Fund. comp. ou médio incomp.	11,30	12,51
	Médio comp. ou superior incomp.	6,77	7,43
	Superior completo	0,48	0,42
Idade da mãe	Até 24 anos	3,66	3,44
	25 a 34 anos	42,20	41,91
	35 a 49 anos	44,17	42,96
	50 anos ou mais	9,97	11,69
Tempo de residência da mãe no domicílio	0 a 4 anos	6,74	7,49
	5 a 9 anos	5,31	5,81
	10 anos ou mais	87,96	86,71
Horas trabalhadas por semana pela mãe	Nenhuma	73,16	67,67
	1 a 20 horas	10,68	11,48
	21 a 39 horas	5,37	6,29
	40 horas ou mais	10,78	14,56
VARIÁVEIS DA CRIANÇA			
Idade da criança	Média	10,47	10,50
Sexo da criança	Feminino	49,21	49,39
	Masculino	50,79	50,61
Tamanho da amostra (n)	-	425.782	871.905
Tamanho do universo (N)	-	3.179.225	6.651.579

Nota: Foi utilizada informação de peso amostral para estimar as estatísticas desta tabela.

Fonte: Censo Demográfico do Brasil de 2010 (IBGE, 2010).

Nos dois limites de renda, há um equilíbrio no percentual de crianças residentes em domicílios chefiados pela mãe, em torno de 43%. A maioria das crianças tem mães de raça negra, sendo o maior percentual observado no limite inferior de renda: 74,92%. Outra característica importante foi a predominância das mães sem escolaridade ou com ensino fundamental incompleto entre as crianças da amostra. Percebe-se também a prevalência de crianças cujas mães têm idade entre 25 e 49 anos, independentemente dos limites de renda. A maioria das crianças são filhas de mulheres que residiam há 10 anos ou mais no município. Em relação às horas trabalhadas por semana, há um maior número de crianças cujas mães não trabalhavam no período da entrevista.

Por fim, em relação às características das crianças, não houve diferença entre as médias de idade nos dois limites de renda analisados, sendo esse valor aproximadamente de 10 anos. Há leve predomínio de crianças do sexo masculino, pouco mais de 50% em todos os cortes de renda domiciliar *per capita*.

O passo seguinte foi realizar o teste de proporção para a variável dependente “estar em situação de distorção idade-série” segundo os limites de renda e situação censitária. A diferença na proporção dos alunos em distorção é estatisticamente significativa em todos os casos. Apenas na zona rural uma menor proporção de alunos de famílias declaradas como beneficiadas pelo Programa Bolsa Família frequentava a escola fora da idade adequada (-4,36% para rendimento domiciliar *per capita* até R\$ 70,00 e -2,08% para rendimento domiciliar *per capita* até R\$ 140,00). Nos demais, a proporção é maior. Ou seja, há uma maior proporção de crianças de famílias autodeclaradas como beneficiárias que estão em situação de distorção idade-série.

TABELA 2
TESTE DE PROPORÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE POR SITUAÇÃO DE RECEBIMENTO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, BRASIL, 2010

BENEFICIÁRIO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA?	LIMITE DA RENDA DOMICILIAR <i>PER CAPITA</i>					
	ATÉ R\$ 70,00			ATÉ R\$ 140,00		
	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL
Sim	32,58%	30,32%	34,17%	30,38%	27,90%	32,82%
Não	32,20%	28,16%	38,53%	29,39%	26,51%	34,90%
Diff (tratamento - controle)	0,38%**	2,16%***	-4,36%***	0,99%***	1,39%***	-2,08%***

Nota: ***Teste de diferença de proporção significativo no nível de confiança de 99%; **Teste de diferença de proporção significativo no nível de confiança de 95%.

Fonte: Censo Demográfico do Brasil de 2010 (IBGE, 2010).

Apesar do indício anterior, é necessária uma análise mais completa para se concluir qual a real associação entre ser beneficiário do PBF e a distorção, já que os resultados preliminares apontam apenas para uma possível tendência e não para uma relação minimamente direta.

Por isso, testou-se tal associação via regressão logística binária controlada por efeito fixo (Tabela 3). Foram estimados seis modelos: 1) crianças entre 7 e 14 anos de famílias com renda domiciliar *per capita* de até R\$ 70,00; 2) crianças entre 7 e 14 anos de famílias com renda domiciliar *per capita* de até R\$ 70,00 e moradoras do setor urbano; 3) crianças entre 7 e 14 anos de famílias com renda domiciliar *per capita* de até R\$ 70,00 e moradoras do setor rural; 4) crianças entre 7 e 14 anos de famílias com renda domiciliar *per capita* de até R\$ 140,00; 5) crianças entre 7 e 14 anos de famílias com renda domiciliar *per capita* de até R\$ 140,00 e moradoras do setor urbano; 6) crianças entre 7 e 14 anos de famílias com renda domiciliar *per capita* de até R\$ 140,00 e moradoras do setor rural.

Para o primeiro grupo de variáveis (variáveis do domicílio – Tabela 3), observou-se um comportamento similar de grande parte das variáveis de controle entre os modelos. Crianças cujas residências possuem uma boa infraestrutura (presença de rede de água, iluminação elétrica e lixo coletado) tiveram menor chance de estarem frequentando a escola fora da idade adequada. Além disso, conforme se aumenta o número de pessoas vivendo na residência, a chance de estar em situação de distorção idade-série também aumentou.

A variação foi pequena entre os modelos estimados para as zonas urbana e rural e o modelo geral (modelos 1 e 4). Houve diferença entre crianças da zona rural e urbana, sendo que aquelas que vivem na segunda apresentaram maior chance de estarem frequentando a escola na idade regular.

Com relação às regiões de residência, a maior chance de distorção em relação à referência (região Sudeste) pertence àqueles alunos que residem no Norte e no Nordeste do Brasil, independente do modelo. Isso reflete uma desigualdade regional. Inclusive, as variáveis referentes à região Centro-Oeste não apresentaram significância estatística sequer ao nível de confiança de 90%, enquanto as variáveis da região Sul foram significantes apenas para os modelos da zona rural.

A segunda dimensão agrupa as variáveis para características das mães. Crianças residentes em domicílios nos quais a mãe é a principal provedora possuem maior chance de estar em situação de distorção idade-série, independentemente do modelo. Para a variável de escolaridade, a referência utilizada foi mães “sem escolaridade ou com o ensino fundamental incompleto”. À medida que se aumentou a escolaridade da mãe, a probabilidade de a criança estar defasada diminuiu em todos os modelos. Com relação à idade da mãe, verificou-se em todos os modelos que crianças cujas mães são mais jovens estão mais susceptíveis a estarem frequentando a escola fora da idade adequada (até 24 anos). A hipótese para a inclusão das “horas trabalhadas pela mãe” no modelo foi que, à medida que se aumentava o número de horas, menor seria o tempo disponível para a mãe auxiliar no estudo da criança, especialmente

na ausência do pai para dividir as atividades. Entretanto, não se identificou o esperado.

Quanto aos controles para características individuais, o aumento de um ano de idade esteve expressivamente associado às chances de defasagem em todos os modelos da Tabela 3. Além disso, em todos os modelos, as crianças do sexo masculino apresentaram maior chance de distorção quando comparadas às meninas.

Por fim, falta analisar a relação entre ser beneficiário e as chances de distorção. Esperava-se uma associação que indicasse um aumento na probabilidade de defasagem do aluno caso fosse beneficiário, já que a tendência mostrada na Tabela 2 indicava uma maior proporção de beneficiários defasados em comparação com o grupo de não beneficiários. Entretanto, controlando pelos diversos fatores supracitados, estimou-se apenas uma direção para o coeficiente do PBF: redução das chances de as crianças estarem em situação de distorção idade-série, independentemente da situação censitária e do limite de renda.

TABELA 3
RAZÕES DE CHANCE E EXPONENCIAIS DOS ERROS-PADRÃO ESTIMADOS POR MODELOS DE REGRESSÃO LOGÍSTICA BINÁRIA COM EFEITO FIXO PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE “ESTAR EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE”, BRASIL, 2010

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	ATÉ R\$ 70,00			ATÉ R\$ 140,00		
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6
	-	URBANO	RURAL	-	URBANO	RURAL
VARIÁVEIS DO DOMICÍLIO						
Nº de membros da família	1,095*** (0,00179)	1,091*** (0,00243)	1,097*** (0,00277)	1,094*** (0,00130)	1,091*** (0,00189)	1,095*** (0,00184)
Presença de rede de água	0,799*** (0,00786)	0,798*** (0,00965)	0,780*** (0,0155)	0,792*** (0,00579)	0,796*** (0,00734)	0,779*** (0,0109)
Iluminação elétrica	0,727*** (0,0102)	0,759*** (0,0120)	0,648*** (0,0265)	0,721*** (0,00812)	0,757*** (0,00969)	0,640*** (0,0198)
Lixo coletado	0,860*** (0,0106)	0,902*** (0,0178)	0,802*** (0,0144)	0,847*** (0,00714)	0,882*** (0,0117)	0,789*** (0,00956)
Rural	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
Urbano	1,071*** (0,0132)	-	-	1,040*** (0,00885)	-	-

(continua)

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	ATÉ R\$ 70,00			ATÉ R\$ 140,00		
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6
	-	URBANO	RURAL	-	URBANO	RURAL
VARIÁVEIS DA MÃE						
Mãe chefe do domicílio	1,132*** (0,00891)	1,120*** (0,0127)	1,128*** (0,0130)	1,144*** (0,00625)	1,121*** (0,00956)	1,156*** (0,00850)
Raça/cor: Preta ou parda	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
Raça/cor: Branca	0,927*** (0,00837)	0,917*** (0,0116)	0,938*** (0,0126)	0,920*** (0,00570)	0,922*** (0,00859)	0,920*** (0,00781)
Sem instrução ou fund. incomp.	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
Fund. comp. ou médio incomp.	0,616*** (0,00828)	0,580*** (0,0122)	0,651*** (0,0117)	0,641*** (0,00570)	0,607*** (0,00923)	0,664*** (0,00741)
Médio comp. ou superior incomp.	0,464*** (0,00905)	0,480*** (0,0174)	0,470*** (0,0112)	0,476*** (0,00595)	0,476*** (0,0116)	0,482*** (0,00714)
Superior completo	0,301*** (0,0231)	0,281*** (0,0386)	0,319*** (0,0300)	0,335*** (0,0177)	0,315*** (0,0284)	0,355*** (0,0233)
Até 24 anos de idade	1,379*** (0,0274)	1,454*** (0,0412)	1,296*** (0,0372)	1,389*** (0,0198)	1,456*** (0,0317)	1,341*** (0,0256)
25 a 34 anos de idade	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
35 a 49 anos de idade	0,932*** (0,00746)	0,939*** (0,0102)	0,928*** (0,0115)	0,939*** (0,00532)	0,944*** (0,00780)	0,937*** (0,00746)
50 anos ou mais de idade	0,948*** (0,0123)	1,009 (0,0187)	0,900*** (0,0171)	0,956*** (0,00816)	0,995 (0,0128)	0,935*** (0,0109)
Tempo de moradia: 0 a 4 anos	1,092*** (0,0158)	1,142*** (0,0255)	1,053*** (0,0209)	1,111*** (0,0106)	1,144*** (0,0179)	1,089*** (0,0135)
Tempo de moradia: 5 a 9 anos	1,007 (0,0165)	1,000 (0,0245)	1,014 (0,0231)	0,992 (0,0109)	1,024 (0,0180)	0,973* (0,0140)
Tempo de moradia: 10 anos ou mais	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
Horas trabalhadas: 0	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
Horas trabalhadas: 1 a 20 horas	0,942*** (0,0110)	0,947*** (0,0138)	0,928*** (0,0194)	0,934*** (0,00750)	0,924*** (0,00997)	0,936*** (0,0117)
Horas trabalhadas: 21 a 39 horas	0,921*** (0,0144)	0,912*** (0,0176)	0,931** (0,0270)	0,930*** (0,00967)	0,912*** (0,0128)	0,942*** (0,0151)
Horas trabalhadas: 40 horas ou +	0,954*** (0,0110)	0,934*** (0,0135)	1,025 (0,0211)	0,937*** (0,00691)	0,914*** (0,00963)	0,962*** (0,0103)
VARIÁVEIS DA CRIANÇA						
Idade	1,211*** (0,00199)	1,238*** (0,00277)	1,184*** (0,00292)	1,192*** (0,00137)	1,217*** (0,00205)	1,174*** (0,00188)
Feminino	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
Masculino	1,665*** (0,0119)	1,720*** (0,0166)	1,614*** (0,0175)	1,656*** (0,00830)	1,720*** (0,0126)	1,607*** (0,0113)
VARIÁVEL DA POLÍTICA PÚBLICA						
Beneficiário do PBF	0,838*** (0,00794)	0,777*** (0,0107)	0,902*** (0,0123)	0,868*** (0,00547)	0,830*** (0,00822)	0,899*** (0,00754)
LR chi²	29.541***	17.724***	11.206***	54.856***	28.311***	24.838***
Número de grupos (área de ponderação)	8.226	4.188	7.585	9.446	5.236	9.079
Número de observações (crianças entre 7 e 14 anos)	419.201	225.478	189.677	868.057	398.981	464.818

Nota: *** Significativo no nível de confiança de 99%; ** Significativo no nível de confiança de 95%; * Significativo no nível de confiança de 90%. Exponenciais dos erros-padrão robustos entre parênteses. Alguns grupos foram excluídos da análise porque todas as crianças desses respectivos grupos tinham valores zero ou um.

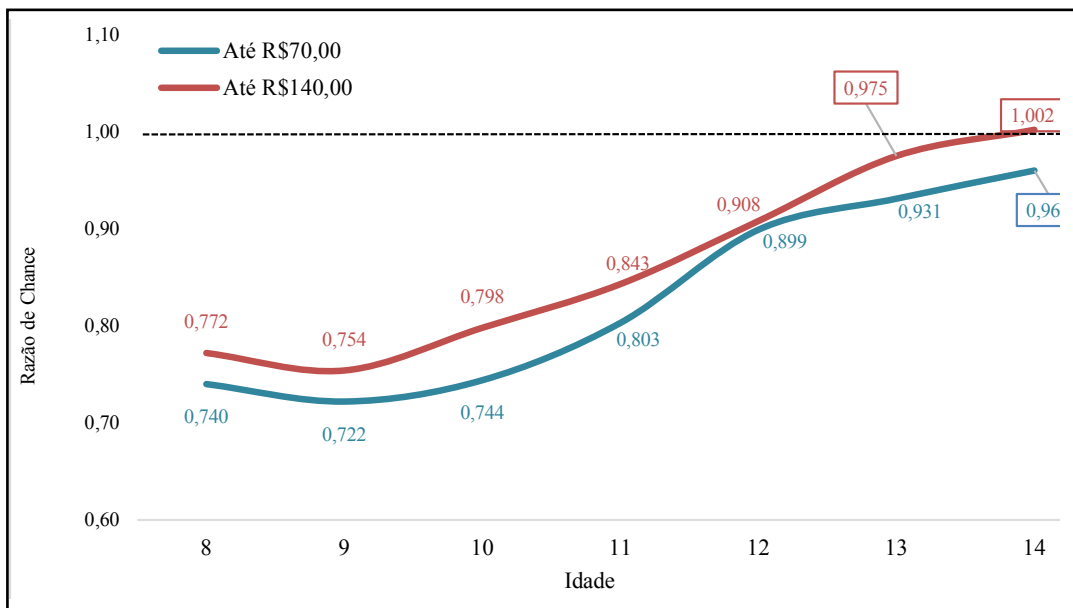
Fonte: Censo Demográfico do Brasil de 2010 (IBGE, 2010).

Como a distorção ano-série possui um efeito incremental ao longo do tempo e como, uma vez defasada, a criança sempre estará nessa situação até se tornar egressa do sistema, buscou-se estimar os mesmos modelos supracitados por idade, com o intuito de entender a associação, principalmente nos modelos em que não se obteve significância estatística. Ou seja, a Tabela 3 foi reproduzida considerando as idades de 7 a 14 anos. Isso significa que 48 novos modelos foram estimados, mas que não serão apresentados. Para sumarizar os resultados da variável de interesse, “recebimento do Programa Bolsa Família”, foram elaboradas as figuras 1 e 2. A primeira traz os resultados para os modelos gerais nos limites de renda de até R\$ 70,00 e até R\$ 140,00. A segunda apresenta os resultados para os mesmos limites, mas com modelos estimados ora para a zona rural, ora para a zona urbana.

Na Figura 1, a tendência da associação entre ser beneficiário e a distorção idade-série se mantém nos dois limites de renda. As crianças entre 7 e 10 anos de famílias declaradas como beneficiárias do programa apresentaram menores chances de estarem frequentando a escola fora da idade adequada quando comparadas ao grupo de referência, sendo que não houve diferença para as idades superiores: 14 anos (até R\$ 70,00 *per capita*) e 13 e 14 anos (até R\$ 140,00 *per capita*). Apesar de uma tendência similar do padrão na Figura 2 ao que foi analisado acima, a exceção se dá pela significância estatística. Nos valores estimados para as crianças que viviam na zona rural, a associação foi negativa em todas as idades. No caso da zona urbana, para os modelos cujo limite de rendimento domiciliar *per capita* era R\$ 70,00, a associação também foi negativa até os 11 anos de idade, sendo que, acima dessa idade, não foi constatada diferença entre crianças beneficiárias e não beneficiárias. Por outro lado, observou-se um ponto de inflexão claro em uma das idades analisadas no limite de renda de R\$ 140,00. Aos 14 anos de idade, as crianças beneficiárias tiveram maiores chances de estarem em situação de distorção idade-série.

GRÁFICO 1

RAZÃO DE CHANCE ESTIMADA PARA A VARIÁVEL “BENEFICIÁRIO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA” EM RELAÇÃO À VARIÁVEL DEPENDENTE “DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE”, POR LIMITE DE RENDA E IDADE, BRASIL, 2010

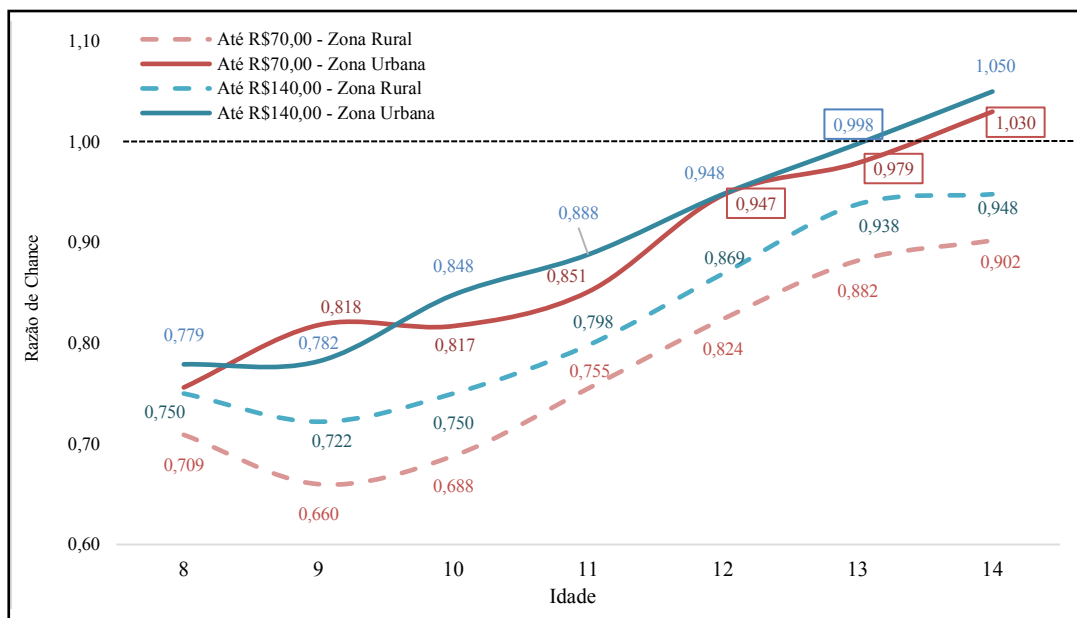


Nota: Os valores destacados com as bordas não apresentaram significância estatística. Os resultados aqui apresentados são frutos dos 48 modelos mencionados, mas não mostrados. Alguns grupos foram excluídos da análise porque todas as crianças desses respectivos grupos tinham valores zero ou um.

Fonte: Censo Demográfico do Brasil de 2010 (IBGE, 2010).

GRÁFICO 2

RAZÃO DE CHANCE ESTIMADA PARA A VARIÁVEL “BENEFICIÁRIO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA” EM RELAÇÃO À VARIÁVEL DEPENDENTE “DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE”, POR IDADE, REGIÃO CENSITÁRIA E LIMITE DE RENDA, BRASIL, 2010



Nota: Os valores destacados com as bordas não apresentaram significância estatística. Os resultados aqui apresentados são frutos dos 48 modelos mencionados, mas não mostrados. Alguns grupos foram excluídos da análise porque todas as crianças destes respectivos grupos tinham valores zero ou um.

Fonte: Censo Demográfico do Brasil de 2010 (IBGE, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de se avaliar o Programa Bolsa Família como uma política educacional é que há grandes chances de ele não ser bem avaliado. O programa age sobre a demanda por educação, via uma de suas condicionalidades. Um programa dessa natureza será efetivo se as condições de oferta (sistema escolar e qualidade das escolas) funcionarem adequadamente para as crianças, sendo capazes, inclusive, de considerar seus diferentes *backgrounds*. Esse não foi, contudo, o objetivo deste artigo, que buscou avaliar o efeito do PBF sobre a distorção idade-série, controlando-se outras variáveis que afetam o desempenho escolar.

Com base nos modelos gerais, pôde-se constatar que o recebimento do benefício esteve associado negativamente com as chances de distorção idade-série em todos os seis modelos estimados inicialmente, refutando o teste de proporção realizado. Nos modelos por idade, os resultados em sua maioria apontaram para uma menor chance de distorção idade-série das crianças beneficiárias. O oposto foi observado para crianças de 14 anos que viviam na zona urbana e cujas famílias se autodeclararam beneficiárias do programa. Esse indicador educacional é fruto de um efeito do tempo: quanto mais velho, maior será a chance de a criança ficar defasada, especialmente no universo que foi analisado, que conta com crianças de escola pública e em situação econômica desfavorável, o que exige que muitas delas auxiliem na complementação da renda familiar. Por isso, a interpretação desses resultados deve ser realizada com cautela. A razão de chance aumentou com o passar da idade, o que refletiu a tendência de uma convergência em termos de chance de distorção entre os grupos. Entretanto, o que se pode estar captando é um efeito composição: crianças não beneficiárias evadem, o que não aconteceria com o outro grupo, gerando um aumento da distorção. Observar que o grupo de alunos de 14 anos da zona urbana teve maiores chances de defasagem pode apresentar um aspecto positivo, indicando que esse efeito é consequência do retorno de crianças que já estavam fora da escola e foram reintegradas ao sistema para que as famílias cumprissem a condicionalidade da educação. Com isso, elas já voltariam para o ensino com distorção.

Devem-se ressaltar algumas das limitações do trabalho. Primeiro, não havia como controlar o ambiente escolar da criança a partir do Censo de 2010 e, por isso, apenas se corrigiram os coeficientes e o erro padrão pelo efeito fixo. Em relação aos dados, a base apresentou subnumeração na autodeclaração do recebimento do benefício e, por isso, o grupo de tratamento foi composto por quem respondeu que recebeu o benefício ou crianças entre 7 e 14 anos cujos membros da família responderam serem participantes do programa. Com isso, é possível que alguma criança que deveria estar no grupo de tratamento tenha estado no grupo de controle, gerando algum viés no resultado.

Entretanto, as conclusões do trabalho permitem uma avaliação positiva da condicionalidade educação do PBF, que parece ter bons resultados no sentido de manter as crianças na escola.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ernesto F. L.; WEISS, Christopher; GONÇALVES, Guilherme Quaresma. An evaluation of the impact of the educational conditions of Brazil's Bolsa Família Program, 2005. In: NEW YORK. INEQUALITY WORKSHOP, 2013. New York, 2013.
- BAPTISTELLA, Juliana Carolina Frigo. Avaliação de programas sociais: uma análise do impacto do Programa Bolsa Família sobre o consumo de alimentos e status nutricional das famílias. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, Brasília, DF, n. 3, p. 26-53, jan./jun. 2012.
- BARROS, Ricardo Paes et al. Determinantes do desempenho educacional do Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.
- BICHIR, Renata M. *Mecanismos federais de coordenação de políticas sociais e capacidades institucionais locais: o caso do Programa Bolsa Família*. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia e Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. *Lei n. 10.836*, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Bolsa Família e Cadastro Único no seu Município. Brasília, DF: MDS, [20-]. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: out. 2014a.
- BROOKE, Nigel. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- COLEMAN, James S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
- CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA EDUCAÇÃO. O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 67-73.
- GONÇALVES, Guilherme Quaresma. *O impacto do Programa Bolsa Família sobre indicadores educacionais dos jovens brasileiros*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- HANUSHEK, Eric A.; GOMES-NETO, João Batista; HARBISON, Ralph W. Efficiency-enhancing investments in school quality. In: BIRDSALL, N.; SABOT, R. (Ed.). *Opportunity forgone: education in Brazil*. New York: Inter-American development Bank, 1996. p. 385-424.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico Brasileiro de 2010*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: abr. 2013.
- JENCKS, Christopher S. et al. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.
- LONG, James Scott. *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- MARTELETO, Letícia J.; CARVALHAES, Flavio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 277-302, jan./abr. 2012.
- MORTIMORE, Peter et al. *Scholl matters*. California: University of California Press, 1988.

OLIVEIRA, Luis Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. *O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar*. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. (Texto para Discussão n. 1814). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1814a.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas. *Determinantes do resultado educacional no Brasil: famílias, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial*. 2005. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. *Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? Revista Brasileira de Estudos da População*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (Org.). *Introdução à Demografia da Educação*. Campinas: ABEP, 2004. p. 73-87.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; CÉSAR, Cibele Comini; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.

ROCHA, Romero. Programas condicionais de transferência de renda e fecundidade: evidências do Bolsa-Família, 2010. Disponível em: <http://horia.com.br/sites/default/files/documentos/programas_condicionais_de_transferencia_de_renda_e_fecundidade.pdf>. Acesso em: out. 2014.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997-2005. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, jan./jun. 2011.

ROMERO, Julio Alfredo Racchumi. *Utilizando o relacionamento de bases de dados para avaliação de políticas públicas: uma aplicação para o Programa Bolsa Família*. 2008. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMERO, Julio Alfredo Racchumi; HERMETO, Ana Maria. Avaliação de impacto do Programa Bolsa Família sobre indicadores educacionais: uma abordagem de regressão descontínua. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 37., 2009, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ANPEC 2009.

SIGNORINI, Bruna Atayde; QUEIROZ, Bernardo Lanza. *The impact of Bolsa Família Program in the beneficiary fertility*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2011. (Texto para Discussão, n. 439). Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20439.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SIMÕES, Armando Amorim. A contribuição do Programa Bolsa Família para o desempenho escolar das crianças pobres no Brasil. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, Brasília, n. 4, p. 4-39, jul./dez. 2012.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 67-76, 2002. Suplemento.

SILVEIRA, Fernando Gaiger; CAMPOLINA, Bernardo; VAN HORN, Ross. Impactos do Programa Bolsa Família na alocação do tempo entre escola e trabalho de crianças e adolescentes de 10 a 18 anos. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (Org.). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013. p. 305-326.

SKOUFIAS, Emmanuel; PARKER, Susan W. *Conditional cash transfers and their impacts on child work and schooling: evidence from the Progreso Program in Mexico*. Washington, D.C.: Instituto Internacional de Investigación de las Políticas Alimentarias, 2001. (Discussion Paper, n. 123). Disponível em: <<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/16472/1/fc010123.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. Imposto Negativo: a garantia de renda mínima. *Teoria e Debate*, ed. 15, 1 de agosto de 1991. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/economia/imposto-negativo-garantia-de-renda-minima>>. Acesso em: 10 set. 2016.

VAZ, Alexander Cambraia. Efeitos do Programa Bolsa Família sobre a desigualdade e a extrema pobreza: análise e evidências a partir do Censo Demográfico 2010. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, Brasília, n. 3, p. 76-95, jan./jun. 2012.

VAZ, Alexander Cambraia. Metodologia determinística para análise da subdeclaração dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) no Censo Demográfico 2010: o método Cold Deck. *Estudos Técnicos SAGI (ETEC)*, 2013.

VILLATORO, Pablo. Programas de transferências monetárias condicionadas: experiências na América Latina. *Revista CEPAL*, Número Especial em Português, p. 127-140, 2010. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/39540/RVPVillatoro.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

WOOLDRIDGE, Jeffrey. M. *Introdução à econometria: uma abordagem moderna*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

GUILHERME QUARESMA GONÇALVES

Doutorando em Demografia no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – Cedeplar – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
gui.quaresma89@gmail.com

TELMA MARIA GONÇALVES MENICUCCI

Professora Associada do Departamento de Ciência Política – DCP – da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
tgmenicucci@gmail.com

ERNESTO F. L. AMARAL

Professor Assistente no Departamento de Sociologia da Universidade do Texas A&M, College Station, Austin, Texas, Estados Unidos
amaral@tamu.edu

ARTIGOS

DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN
DE LA CATEGORÍA TEÓRICA DE
VULNERABILIDAD SOCIAL^{1,2}GUSTAVO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO •
VALENTINA CARRANZA WEIHMÜLLER •
SÔNIA CRISTINA VERMELHO • JUAN BACIGALUPO ARAYA

RESUMEN

El artículo analiza la categoría teórica vulnerabilidad social y presenta resultados de una investigación realizada en favelas de Rio de Janeiro, RJ. A partir de estudios recientes sobre jóvenes, vulnerabilidad y condiciones de vida, problematizamos el concepto de vulnerabilidad social evidenciando y analizando las dimensiones e indicadores que guiaron la recolección de datos (pobreza, exclusión social y violencia). Utilizamos el método de la Investigación-Acción-Participación –IAP– contando con la colaboración de educadores que actúan en proyectos sociales en favelas. Los resultados permitieron analizar dos cuestiones: 1) Los abordajes participativos y cualitativos se presentaron fructíferos para la recolección de datos y el análisis de la categoría teórica vulnerabilidad social, 2) La constatación de la categoría exclusión social como condicionante principal de vulnerabilidad, abarcando las dimensiones: social, ideológica, jurídico-legal y extrema/letal.

VULNERABILIDAD • JUVENTUD • VIOLENCIA • EXCLUSIÓN SOCIAL

DISCUSSION AND CONSTRUCTION OF THE
THEORETICAL CATEGORY OF SOCIAL VULNERABILITY

ABSTRACT

This article analyzes the social vulnerability theoretical category and presents the results of a survey conducted in the slums of Rio de Janeiro (RJ – BR). Based on studies about youth, social vulnerability and living conditions, we discuss the notion of social vulnerability with the participation of social projects educators, highlighting and analyzing the dimensions and indicators that guided the data collection: the investigation-action-participation – IAP – method. The results enabled us to verify that: 1) the qualitative approaches were positive for data collection and analysis of vulnerability; 2) the confirmation that the social exclusion category is the main condition of vulnerability, encompassing the social, ideological and legal and extreme/lethal dimensions.

VULNERABILITY • YOUTH • VIOLENCE • SOCIAL DISADVANTAGE

¹ Investigación parcialmente financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación/MAEC/AECID.

² Agradecemos la colaboración de los doctores Albert Bonillo, Adolf Perinat y Conrad Izquierdo, profesores de la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.

DISCUSSION ET CONSTRUCTION DE LA CATÉGORIE THÉORIQUE DE VULNÉRABILITÉ SOCIALE

RÉSUMÉ

Cet article analyse la catégorie de vulnérabilité sociale et présente les résultats d'une recherche menée dans les favelas de Rio de Janeiro. Le concept de vulnérabilité sociale est problématisé à partir d'études récentes sur les jeunes et les conditions de vie. Une méthodologie participative RAP avec l'apport d'éducateurs sociaux a permis de mettre en évidence et analyser les dimensions et les indicateurs qui ont guidé la collecte des données (pauvreté, exclusion sociale et violence). Les résultats ont permis d'analyser deux points essentiels: 1) les approches qualitatives ont été positives non seulement pour la collecte des données, mais aussi pour l'analyse de vulnérabilité; 2) le constat que la catégorie exclusion sociale est le principal conditionnant de la vulnérabilité, englobant les dimensions sociale, idéologique, juridique et extrême.

VULNÉRABILITÉ • JEUNESSE • VIOLENCE • EXCLUSION SOCIALE

DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA TEÓRICA DE VULNERABILIDADE SOCIAL

RESUMO

O artigo analisa a categoria de vulnerabilidade social e apresenta os resultados de uma pesquisa realizada nas favelas do Rio de Janeiro. A partir de estudos sobre jovens, vulnerabilidade social e condições de vida, problematizamos o conceito de vulnerabilidade social, evidenciando e analisando as dimensões e indicadores que nortearam a coleta de dados (pobreza, exclusão social e violência). Utilizamos o método da Investigação-ação participante – IAP –, contando com a participação de educadores de projetos sociais. Os resultados permitiram analisar duas questões: 1) As abordagens qualitativas foram positivas para a coleta de dados e a análise de vulnerabilidade; 2) A constatação da categoria exclusão social como principal condicionante de vulnerabilidade, abrangendo as dimensões social, ideológica, jurídico-legal e extrema/letal.

VULNERABILIDADE • JUVENTUDE • VIOLÊNCIA • EXCLUSÃO SOCIAL

SOBRE JÓVENES, JUVENTUDES E VULNERABILIDADES

EL PARADIGMA COSMOPOLITA EN TORNO A LOS DERECHOS HUMANOS IMPULSÓ EL surgimiento de las minorías, como los grupos sociales específicos que reclamaban su lugar dentro de las sociedades pos Segunda Guerra Mundial. En este contexto, “los jóvenes” se tornaron agentes específicos de protagonismo cultural y político, conformándose como uno de los sectores sociales más contemplados por las dinámicas neoliberales posmodernas.

Como indica Vommaro (2015), los cambios posmodernos han otorgado a los jóvenes un mayor protagonismo, siendo la “juvenilización” de la sociedad una característica fundamental de los movimientos políticos, las dinámicas culturales, los hábitos de consumo, los estilos de vida, la fuerza de trabajo, las sexualidades y los procesos migratorios.

A fin de proponer una definición de “Juventud” acordamos con Abramo (2005) y con el concepto adoptado por la Secretaria Nacional de Juventude de Brasil (BRASIL, 2014) que hablan de la “condición juvenil” como un modo en que una sociedad construye y atribuye significado a “ese momento del ciclo de la vida”, o sea, al paso de la infancia a la adultez, siendo el “ser joven”, una dimensión histórico-generacional de tipo transitiva, donde diferentes valores sociales se ponen en juego y se transparentan las diferencias sociales de clase, género, etnia, etc.

La preocupación sobre “las juventudes” también se manifiesta en el aumento de investigaciones que abordan los “problemas que las

afectan”: desempleo, pobreza, mortalidad por causas externas, exposición a violencias de diferentes tipos, delincuencia, adopción de “conductas de riesgo”, entre otras. De esta forma, las cuestiones atribuidas a los/las jóvenes no sólo se limitan a factores materiales, sino que se presentan atravesadas por elementos simbólicos ligados a aspectos étnico-raciales, de género, religiosos, territoriales, entre otros. Así, “diversidades e desigualdades son dos de los principales rasgos que pueden caracterizar a las juventudes en la actualidad” (VOMMARO, 2015, p. 13).

Decimos entonces que hoy en día los/las jóvenes ocupan un lugar valorado en las agendas públicas, repercutiendo en el desarrollo de diferentes campos (académico, legal, políticas públicas, consumo, tecnologías, movimientos políticos, cultura, salud, educación).

Como indican Zluhan e Raitz (2014), en su reconstrucción histórica de los estudios sobre juventudes en Brasil, la noción de “juventud” está lejos de un consenso. Según las autoras, es en los años 1990 que las investigaciones sobre el tema incorporan nuevos enfoques, pasando a ver a los jóvenes como “protagonistas de sus propias historias”, relativizando enfoques tradicionales asociados a sus “problemas” o “desvíos”. La perspectiva normalizadora de “joven” está tradicionalmente asociada a la mirada “adulta”, que ha reafirmado una lectura de joven como “moratoria social”, en el sentido de contemplarlos en su potencialidad: como sujetos que “irán a ser”, restándole relevancia a sus propias inquietudes, prioridades, proyectos y experiencias.

El avance en los interrogantes y dimensiones que permean a las juventudes actualmente nos permite hablar de su especificidad como grupo diverso e multideterminado por vivencias y procesos intrínsecos al sistema y modo de vida de la modernidad tardía (HARVEY; SOBRAL, 1994), realidad que se presenta compleja por la contradicción entre ampliación de derechos/acceso a bienes simbólicos y la continuidad de restricciones materiales e intensificación de procesos de exclusión/segregación socioeconómica.

En este sentido, como indican autores latinoamericanos reconocidos en el estudio sobre juventudes (CANCLINI; CRUCES; POZO, 2012; RODRÍGUEZ, 2015; VOMMARO, 2015), las tensiones entre ejercicio de derechos y condiciones de vida atraviesan a muchos jóvenes de sectores populares y periferias de distintas ciudades latinoamericanas, produciendo diferentes subjetividades juveniles. Diversas formas de desarrollo juvenil, participación y compromiso público surgen en escena, a pesar de la emergencia de conflictos urbanos de nuevas magnitudes. En suma: la tensión entre desarrollo/participación y desigualdad/exclusión ha permeado la discusión sobre jóvenes en los últimos años, surgiendo los estudios de *vulnerabilidad social* como posible campo de abordaje.

En su raíz etimológica, *Vulnerable* proviene del latín *vulnerabilis*, palabra formada por *vulnus* (herida) y el sufijo *-abilis* (-able, que indica

posibilidad). O sea, *vulnerable* es aquel que “puede ser herido”. Así, *vulnerabilidad* sería entonces aquella cualidad de “poder ser dañado”; *vulnerar*, la acción de producir daño o perjuicios y *vulneración*, el efecto de dañar, agredir.³ A partir de este primer acercamiento semántico, podemos entender que *vulnerabilidad* está asociada a una situación cualitativamente específica (fragilizada) frente a la posibilidad de daño y desestabilización, en la cual un sujeto/agente de vulneración, mediante una relación de poder, coloca a otro sujeto/objeto como vulnerable.

Fue el campo jurídico que la idea de *vulnerabilidad* aparece relacionada a una “situación de fragilidad”; recordemos las convenciones internacionales sobre Derechos Humanos y el compendio legal por ellas inaugurado, el cual reconoce a las “minorías” como “grupos vulnerables”, siendo los/las jóvenes (menores de edad) incorporados en esta clasificación, justamente por verse limitados en algunos de sus derechos civiles y políticos.

El campo de la Bioética también se apropia de este sentido, cuando establece como grupos vulnerables a niños, niñas y jóvenes a fin de implementar una serie de cuidados especiales respecto a la implementación de tratamientos médicos y consideraciones en la investigación que involucra seres humanos.

A partir de una mirada crítica a estos avances legalistas, Butler (2014) señala que reconocer una *situación de vulnerabilidad* se ha presentado como una herramienta política para la articulación de luchas de diversos grupos minoritarios, como el caso de los movimientos feministas. De esta forma vemos como, con el surgimiento del paradigma de derechos, el concepto de *vulnerabilidad* ha ganado fuerza a partir del surgimiento y la consolidación de las llamadas demandas posmodernas y sus movimientos extra-jurídicos. Así, la autora alega por la necesidad de superar el antagonismo de algunas corrientes teóricas y políticas (paternalistas) a fin de comprender *vulnerabilidad/resistencia* como parte de un mismo proceso,

Una vez que los grupos son etiquetados como ‘vulnerables’ dentro del discurso de los derechos humanos o los regímenes legales, esos grupos acaban siendo reificados, devienen ‘vulnerables’ por definición, quedan fijados en una posición de indefensión y falta de agentividad. Todo el poder pertenece al estado y las instituciones internacionales que a día de hoy se supone que han de ofrecerles protección y apoyo. Tales movimientos tienden a infravalorar, o borrar de forma activa, algunos modos de agentividad política y resistencia que emergen dentro de las llamadas poblaciones vulnerables. (BUTLER, 2014, p. 14-15)

3

Diccionario Etimológico
disponible en: <<http://etimologias.dechile.net/?vulnerable>>.

Consultado en: 30 out. 2016.

Como dice Butler, *vulnerabilidad* no estaría asociada a una reificación pasiva y victimista de los grupos subalternos, sino que por el contrario, la consciencia sobre cierta “situación de vulnerabilidad” se presenta como condición necesaria para articular la resistencia.

Por otro lado, en base a los marcos legales anteriormente mencionados, estudios relacionados al Desarrollo Humano han realizado un desplazamiento de la noción originaria de *vulnerabilidad*, apropiándola como una categoría válida para la comprensión de situaciones de vida limitadas y/o adversas. Surge así la noción de *vulnerabilidad social*, popularizada por los llamados *estudios de vulnerabilidad*.

En el campo específico del desarrollo humano y juventudes en América Latina, una de las conceptualizaciones más utilizadas en investigaciones recientes es la propuesta por el informe “Juventud, violencia y vulnerabilidad social en América Latina: desafíos para políticas públicas” (ABRAMOVAY et al., 2002) donde se piensa la *vulnerabilidad social* como una situación de alcance individual, familiar y/o comunitario asociada a la disponibilidad o privación de tres elementos esenciales: a) recursos materiales o simbólicos; b) oportunidades ofrecidas por el mercado, el Estado y la sociedad; c) las estrategias de uso de los recursos. De esta forma, la *vulnerabilidad social* como categoría analítica tendría su funcionalidad para el abordaje de grupos sociales que, siendo atribuidos de grandes potencialidades (como el caso de los/las jóvenes por su valor como activo para “el desarrollo”), permanecen, contradictoriamente, “recluidos en escenarios de inseguridad, inestabilidad e marginalidad” (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 30). Esta nueva apropiación, de cuño económico desarrollista, ha dado lugar a múltiples investigaciones preocupadas con la “cuestión juvenil” principalmente, respecto al análisis de sus “problemas” para la inserción social y procesos de manutención de desigualdades en sociedades subdesarrolladas.

[...] el enfoque de la vulnerabilidad social constituye una herramienta válida para comprender la situación de los jóvenes, especialmente aquellos de camadas populares, y de su relación con la violencia, ya que a pesar de ser considerados actualmente como actores claves del desarrollo, las estadísticas presentan una realidad mucho menos feliz.⁴ (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 31, traducción propia)

Vemos como esta *versión desarrollista de la vulnerabilidad en jóvenes* es la que ha cobrado principal relevancia en estudios posteriores interesados en abordar la contradicción entre condiciones de vida y posibilidades de desarrollo humano, pues *vulnerabilidad social* se presenta como categoría síntesis, o sea, como concepto articulador, para el análisis de aquellos elementos considerados limitantes para “el desarrollo”, a

4

En el original: “[...] o enfoque de vulnerabilidade social constitui ferramenta válida para compreender a situação dos jovens, especialmente aqueles de camadas populares, e da sua relação com a violência já que, apesar de atualmente serem considerados os atores chaves do desenvolvimento, as estatísticas apresentam uma realidade muito menos festejada”.

saber: a) la pobreza, privación/inestabilidad económica; b) la exclusión/marginalidad y; c) la inseguridad/violencia.

Otras investigaciones recientes han avanzado en la complejización de los análisis de vulnerabilidad, proponiendo otras derivaciones y consideraciones analíticas. En los campos de la salud pública y la salud colectiva el enfoque en torno a la vulnerabilidad, como situación compleja de exclusión, fragilidad y privación presentes en ciertas situaciones, ha sido contrapuesta a la perspectiva de “riesgo”, por presentar esta última ciertas limitaciones para comprender a los procesos de salud enfermedad ligados a determinantes sociales y otros condicionantes estructurales, además de producir estigmatizaciones sobre ciertos grupos y comportamientos (AYRES et al., 2008). En este campo también ha sido relevante el esfuerzo en especificar *situaciones específicas de vulnerabilidad*, sea a enfermedades o agravantes de la salud puntuales (*vulnerabilidad a...*), sea para profundizar la relación entre sujeto vulnerado e agente/proceso vulnerador (*vulnerabilidad por...*). De esta forma, se pasa a hablar de “situaciones de riesgo” a fin de hacer foco en el problema (y no en los individuos) para implementar posibles estrategias de prevención de carácter ambiental y social (CAMAROTTI; KORNBLIT, 2015). El riesgo se comprende así, de manera multideterminada, en relación directa con factores sociales estructurales (condiciones de vida y trabajo, acceso a los servicios públicos, etc.), dejando de ser visto como mero resultado de comportamientos individuales aislados.

Más allá de los esfuerzos académicos realizados desde diferentes áreas, la *vulnerabilidad* como categoría analítica aún se encuentra en debate. Como definirla teóricamente y a partir de allí, pensar su abordaje metodológico, es todavía una tarea en construcción. Una preocupación constante de los estudios de vulnerabilidad ha sido definir indicadores y procedimientos metodológicos para poder medirla. Recientemente Schumann y Moura (2015) publicaron una revisión de literatura referente a índices sintéticos de vulnerabilidad, en la cual incluyen dos específicos para la medición de vulnerabilidad en juventudes: El Índice de Desarrollo Juvenil –IDJ–, elaborado por la UNESCO (2003) y el Índice de Vulnerabilidad Juvenil –IVJ–, elaborado por la Fundação Seade, São Paulo, Brasil (2002).

El trabajo de las autoras nos permite afirmar que existen pocas y desactualizadas herramientas de medición sintética de vulnerabilidad específicas para jóvenes. De hecho, las mismas autoras indican las siguientes limitaciones para el abordaje analítico de esta categoría: a) la dificultad de representar procesos dinámicos por medio de medidas cuantitativas e sintéticas; b) la indisponibilidad de informaciones necesarias (falencias en los registros, calidad y desagregación de los datos, diferencias por regiones y países, deficiencias presupuestarias para asumir los costos de los estudios); c) la centralidad en los datos

estadísticos en detrimento de la valorización sobre los conocimientos teóricos para abordar el tema; d) la necesidad de acompañar los resultados con cartografías; e) la poca articulación entre resultados de estudios y la gestión activa en los territorios y la salud pública (SCHUMANN; MOURA, 2015). A pesar de estas limitaciones, muchas investigaciones sobre distintos contextos y grupos de jóvenes han desarrollado diversos métodos para dar cuenta de la vulnerabilidad y sus dimensiones.

Un documento importante publicado en 2015 por la Secretaria Nacional de Juventude, junto al Ministério da Justiça y el Fórum Brasileiro sobre Segurança Pública, en el marco del Plan “Juventude Viva”, fue el informe “O índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014” (BRASIL, 2015). En este documento se presentan los resultados a nivel nacional, regional y local sobre jóvenes y vulnerabilidad a la violencia a partir de una estrategia de medición novedosa. El IVJ – Índice de Violencia y Desigualdad Racial incorpora específicamente en la dimensión violencia un indicador de desigualdad racial, expresando la “razón entre la tasa de mortalidad violenta de jóvenes negros y la tasa de mortalidad violenta de jóvenes blancos (BRASIL, 2015, p. 11).

Vemos como este informe propone una nueva estrategia de medición para dar cuenta de las “condiciones de vida de la población joven en Brasil, y de cómo el fenómeno de la violencia contra este segmento es afectado por la intervención de múltiples factores socioeconómicos y demográficos, con principal destaque para la influencia de la desigualdad racial” (BRASIL, 2015, p. 12). Así, a partir de un análisis complejo de datos estadísticos públicos, propone abordar indicadores de violencia, relacionándolos con factores sociales e ideológicos también presentes en la dinámica social. La investigación que se presenta a continuación también corrobora esta sinergia.

EL ESTUDIO EMPÍRICO: FAVELAS CARIOCAS, JÓVENES Y VULNERABILIDAD

El estudio que se presenta fue realizado conjuntamente con 8 Instituciones no gubernamentales, siendo el objeto de investigación los 9 proyectos de intervención social por ellas implementados en 12 favelas de la ciudad de Rio de Janeiro. Los informantes fueron educadores sociales (n=18), que coordinaban y/o llevaban a cabo las actividades de los proyectos de intervención en las instituciones.

En una primera fase exploratoria, se recolectaron datos cualitativos con un planteamiento abierto y de bajo control interno. En una segunda fase, y a partir de los datos exploratorios, se construyeron cuestionarios altamente estructurados para recoger los datos definitivos.

Los cuestionarios utilizados en la investigación fueron contruidos *ad hoc* para atender a las situaciones específicas detectadas en las consultas directas y en las observaciones registradas en los cuadernos de campo. Fueron listadas las cuestiones que pudieran favorecer un acercamiento realista y ponderado de los proyectos de intervención implementados por las instituciones consultadas.

En un intenso proceso de reflexión, a partir de la profundización de la experiencia vivida y el acercamiento teórico-metodológico al problema objeto de estudio (*la vulnerabilidad social*), fueron identificadas las preguntas que componen el cuerpo de contenido de los cuestionarios.

Las preguntas fueron discutidas ampliamente durante el proceso de elaboración de los cuestionarios con expertos académicos y con profesionales relacionados a los proyectos. La intención no fue producir un instrumento estadísticamente estandarizado, sino sensible al carácter evaluativo-formativo y abierto del instrumento en el marco de la Investigación-Acción Participativa –IAP.

Las opciones de respuesta fueron planteadas como escalas de apreciación de cinco niveles (de 0 a 5). El grado de presencia real fue establecido bajo la forma de escala psicométrica con valores variables de 0 a 5. Así, para cada ítem del cuestionario, los informantes elegían el valor correspondiente de acuerdo a su percepción subjetiva. La escala psicométrica representa los grados variables de presencia atribuidos por los educadores, siendo los valores: 0 (“ninguno”), 1 (“muy bajo”), 2 (“bajo”), 3 (“moderado”), 4 (“alto”) y 5 (“muy alto”). Los valores escalares constituyen las puntuaciones del grado de presencia atribuido.

Los educadores sociales de cada proyecto de intervención se encontraron en una reunión de trabajo específicamente concebida para contestar colectivamente los cuestionarios. Fue a partir de este dispositivo colectivo que 18 educadores respondieron a las cuestiones a partir del diálogo y la negociación de sus puntos de vista.

En el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS para producir el análisis factorial y los análisis complementarios para la crítica y evaluación interna de los indicadores y dimensiones del cuestionario con el objetivo de producir su validación y generar un plan de análisis más adecuado a la realidad práctica. Fueron efectuados testes de *Reliability*, testes con el Alfa de Cronbach para verificar la fiabilidad de los ítems y las *Correlaciones de Pearson* para verificar la relación entre los ítems.

Fueron elaboradas tablas de fiabilidad por ítem con el objetivo de verificar y seleccionar las medias estadísticamente relevantes, depurando los descriptores de cada uno de los indicadores y también todos los indicadores de cada una de las dimensiones del estudio.

RESULTADOS

Los resultados encontrados fueron agrupados en dos grandes categorías empíricas y analíticas: a) Vulnerabilidad social desde la disponibilidad y calidad de servicios en las favelas y b) Las dimensiones de vulnerabilidad social según la información brindada por los educadores sociales a partir de la aplicación del cuestionario construido colectivamente.

En relación al primer grupo de resultados, íntimamente relacionado al ambiente/contexto del estudio, seguimos Figueiredo (2012, 2016), quién coloca la noción de *favela* como un concepto dinámico y complejo, que además de referirse a un territorio específico (a aquel caracterizado por condiciones de vida vulnerables, producto del crecimiento urbano desigual e del impacto de la fragmentación socioeconómica del sistema capitalista), conlleva implicaciones culturales e identitarias positivas. En este sentido, si bien los procesos macroestructurales producen impactos negativos en las condiciones de vida de las comunidades de favela, es en el propio entramado social de dichos espacios donde se abre la lucha por derechos, valorizando formas de asociación, expresiones culturales y estrategias de participación política. No obstante, discursos hegemónicos enfatizan en las particularidades “negativas” de estos contextos a partir de una visión sensacionalista y alarmista de los “problemas” que se construyen simbólicamente como “naturales a las favelas”: insalubridad, delincuencia, marginalidad, ilegalidad, caos, violencia, reproduciendo una visión distorsionada, a fin de relacionar pobreza y exclusión con crimen y “barbarie”.

Así como Figueiredo (2008, 2012, 2016), optamos por utilizar el término “favela” por reconocer su importante potencial como recurso político a la hora de las propias comunidades ejercer su derecho de luchar por condiciones adecuadas para su desarrollo y bienestar. Hablar desde la favela significa por un lado reafirmar el nombre, la cultura y la identidad de este territorio, a fin de acentuar las diferencias dentro de la ciudad transluciendo las tensiones desiguales; y por otro lado, estimular la lucha por los derechos, favoreciendo la formación de nuevas asociaciones y el impulso del desarrollo dentro de las comunidades.

A fin de abordar el entramado social de las comunidades, parte del estudio estuvo orientado a mapear los diferentes equipamientos y servicios públicos presentes en los diferentes territorios donde se localizaban los proyectos sociales abordados. De esta forma, a partir de informaciones compartidas mediante las entrevistas con los educadores sociales, fue posible comprender a las favelas como territorios complejos e diversos, donde diferentes dispositivos institucionales u organizaciones brindan a las comunidades aquellos recursos y servicios públicos socialmente valorados (salud, educación, ocio, cultura, asistencia social, seguridad, etc.). Consideramos que atender a la presencia y características de los servicios disponibles en estos territorios, específicamente respecto a su

relación con la comunidad a partir de las posibilidades de *generar estrategias para la ampliación de derechos*, y particularmente, el *rol del Estado* en estas dinámicas, son aspectos ineludibles para comprender los alcances del concepto de *vulnerabilidad social*. En este sentido, la investigación averiguó importantes informaciones.

Sobre la existencia de organizaciones culturales no-religiosas, se observó que en 5 favelas existía solamente 1 organización cultural mientras que en otras 5 no existía ninguna asociación, ni organización o institución cultural. Solamente en 2, de las 12 favelas investigadas, existían más de 3 organizaciones culturales actuantes. En relación a otras organizaciones no gubernamentales –ONG– actuando en el territorio, los datos revelaron que no existía una uniformidad entre ellas. En 9 de las 12 favelas se constató la presencia de otras ONGs en presencia variable.

Los servicios de atención a la salud estaban disponibles, no obstante, fueron considerados precarios o insuficientes. Solamente en una de las 12 favelas no existía ninguna unidad de salud pública. Sin embargo, los educadores denunciaron que en 8 favelas el servicio prestado a la población era extremadamente precario. Cabe destacar que en solamente 3 de las 12 favelas investigadas el servicio de salud fue considerado de buena calidad.

Por otro lado, cuando se consideran los servicios públicos esenciales de bienestar y calidad de vida de la población, (agua potable, recolección de residuos, sistema de descarte de residuos patógenos) los educadores relataron que en las favelas investigadas sí estaban cubiertos estos servicios, aunque en muchas de ellas fueron considerados de calidad regular.

Respecto a la oferta de servicios públicos y al proceso de urbanización e vivienda, en todas las favelas investigadas las casas estaban construidas con ladrillos y cemento. Casi todas poseían calles urbanizadas y pavimentadas y en todas ellas existía un sistema de alumbrado público. El principal dato a destacar fue la precariedad de estos servicios, ya sea por su insuficiencia numérica o por su baja calidad.

Cuando se analiza la oferta y calidad de los servicios educativos, fue identificado que en muchas favelas no existían guarderías ni tampoco institutos de educación secundaria. Aunque en casi todas existían escuelas primarias, el sistema de educación fue considerado muy precario en prácticamente todas ellas.

Respecto a la presencia de las mafias del tráfico de drogas, los educadores denunciaron su presencia en 10 de las 12 favelas investigadas y afirman que en 9 de ellas la actuación de las mafias fue agresiva. En el mismo sentido, cuando contestaron acerca de las intervenciones policiales, los educadores afirmaron que hay intervención policial frecuente en 9 de las 12 favelas investigadas y también denunciaron la

violencia policial cuando afirmaron que la mitad de las intervenciones de la policía se realizó de forma agresiva.

También fue relatado que en 8 de las 12 favelas existían disputas de territorio por diferentes facciones de las mafias, revelando que en la mitad de estos conflictos puede haber habido invasión del territorio por grupos rivales. Como consecuencia de esta situación, verificamos que en 7 favelas existían problemas de movilidad para los habitantes, o sea, algún tipo de dificultad de moverse en el territorio generado por la actuación de las mafias o de la policía.

Adentrando en los aspectos específicos de la violencia, los colaboradores revelaron que sí existía violencia generada por la policía en todas las favelas, excepto en una de ellas. Respecto a la violencia generada por el comando local de la mafia o por grupos mafiosos rivales que disputan el territorio, ella se hizo presente en 9 de las 12 favelas investigadas. Cuando consideramos exclusivamente los casos de asesinato en los episodios de violencia, los datos no varían mucho. En 9 favelas existían casos de muerte provocada por la policía, en 10 favelas casos de muerte provocados por grupos mafiosos rivales y en 8 de las 12 favelas casos de asesinato provocados por el comando local de la mafia.

Las informaciones presentadas revelan una característica también indicada por estudios recientes, en los cuales se evidencia una violencia propia a diversos factores que operan a nivel social más amplio, pero que repercuten de manera particular en las comunidades de favela, territorios atravesados por procesos de vulnerabilidad/exclusión que redimensionan las violencias sistémicas.

En el segundo grupo de resultados, elaborados a partir de la aplicación de los cuestionarios, se preguntó a los educadores sociales sobre la exposición de los jóvenes participantes en los programas a factores de vulnerabilidad. De esta forma fueron analizados tres indicadores: la pobreza, la violencia y la exclusión social.

Al enfocar más detalladamente en los descriptores de las condiciones de pobreza, verificamos que el desempleo, la desocupación y la ausencia de sueldo propio fueron los principales problemas señalados por los educadores, siendo la media de 4,62, es decir, evidenciando un alto de grado de presencia.

TABLA 1
DESCRIPTORES DE POBREZA. MEDIA DE PRESENCIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

DESCRIPTORES DE POBREZA	MEDIA	DP
Desempleo / desocupación	4,6	0,7
Depresión / ansiedad	3,5	0,9
Vivienda precaria	3,3	1,0
Familia desestructurada	3,1	1,0
Necesidades básicas	2,9	1,0
Hambre / subnutrición	2,8	0,7
Salud debilitada	2,6	0,9

Fuente: Adaptado de la tabla "5.2 Perfil del escenario de pobreza" (FIGUEIREDO, 2012, p. 191).

En un análisis más depurado de los descriptores de las formas de violencia, los educadores contestaron que el prejuicio y la discriminación están presentes en grados muy altos, así como es alta la presencia de casos de homicidios y asesinatos a los que los/las jóvenes se expusieron. También es relevante el grado de presencia (que varía de moderado a alto) de jóvenes que son víctimas de la represión policial (abuso de poder, agresión y/o violación a los derechos humanos).

TABLA 2
DESCRIPTORES DE VIOLENCIA. MEDIA DE PRESENCIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

DESCRIPTORES DE VIOLENCIA	MEDIA	DP
Prejuicio / discriminación	4,5	0,6
Homicidios / asesinatos	4,0	0,8
Represión policial	3,3	1,3
Víctimas de las mafias de drogas	2,5	2,1
Violencia familiar	2,5	1,7
Uso drogas lícitas	2,3	2,2
Agresión / crueldad	2,0	2,3
Uso drogas ilícitas	1,5	2,4
Involucramiento con las mafias de drogas	1,3	1,9

Fuente: Adaptado de la tabla "5.3 Perfil del escenario de violencia" (FIGUEIREDO, 2012, p. 192).

Los resultados aquí expuestos nos permiten afirmar que los educadores colocaron a la exclusión social como el indicador de vulnerabilidad más representativo. En un análisis de los factores que caracterizan a esta dimensión de exclusión social verificamos que la restricción al acceso y/o ausencia de espacios culturales y/o equipamientos públicos para el ocio fue el problema con el más alto grado de presencia.

TABLA 3
DESCRIPTORES DE EXCLUSIÓN SOCIAL. MEDIA DE PRESENCIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

DESCRIPTORES DE EXCLUSIÓN SOCIAL	MEDIA	DP
Ausencia espacios de cultura / ocio	4,4	0,8
Servicios salud precarios	4,1	0,7
Dificultad de acceso a la prensa	4,1	0,7
Problemas de saneamiento básico	4,0	0,8
Limitaciones de transporte / movilidad	3,9	0,7
Ausencia de formación profesional	3,9	0,9
Ausencia de educación formal	3,6	1,6
Dificultad de acceso tecnología	3,4	1,0
Analfabetismo funcional	3,4	1,0

Fuente: Adaptado de la tabla "5.4 Perfil del escenario de exclusión social" (FIGUEIREDO, 2012, p. 193).

Como se observa en la tabla, también con un grado de presencia alto siguieron inmediatamente la precariedad de los servicios de salud; la limitación y/o imposibilidad de acceso a la información de prensa de calidad y la deficiencia de servicios públicos de saneamiento básico (agua potable, recolección domiciliar de residuos, servicio de cloacas y alcantarillado).

De acuerdo con los datos obtenidos, es posible afirmar que los educadores valoraron que la pobreza y la exclusión social fueron las condiciones de vulnerabilidad que estuvieron presentes en grado moderado con tendencia al alza, mientras que la violencia fue valorada en bajo grado. Observamos los resultados en la siguiente tabla:

TABLA 4
INDICADORES DE VULNERABILIDAD SOCIAL. MEDIA DE PRESENCIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

INDICADORES DE VULNERABILIDAD SOCIAL	MEDIA	DP
Exclusión Social	3,9	0,7
Pobreza	3,4	0,5
Violencia	2,6	1,1
Alfa de Cronbach = ,640		

Fuente: Adaptado de la tabla "5.1 Dimensión: vulnerabilidad social percibida" (FIGUEIREDO, 2012, p. 190).

Así, un énfasis especial recae sobre la exclusión social, que presentó la media más alta, lo cual puede ser interpretado como la presencia de alta marginalidad en los/las jóvenes que participaban de los proyectos. Si realizamos un análisis considerando el conjunto de los descriptores de vulnerabilidad social obtenemos los siguientes resultados:

TABLA 5
DESCRIPTORES DE VULNERABILIDAD SOCIAL. ORDEN, INDICADOR, MEDIA DE PRESENCIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y GRADO DE PRESENCIA

ORDEN	INDICADOR	DESCRIPTORES DE VULNERABILIDAD	MEDIA	DP	GRADO
1	Pobreza	Desempleo / desocupación	4,6	0,7	ALTO
2	Violencia	Prejuicio / discriminación	4,5	0,6	
3	Exclusión Social	Ausencia espacios cultura / ocio	4,4	0,8	
4	Exclusión Social	Servicios salud precarios	4,1	0,7	
5	Exclusión Social	Dificultad de acceso a la prensa	4,1	0,7	
6	Violencia	Homicidios / asesinatos	4,0	0,8	
7	Exclusión Social	Problemas de saneamiento básico	4,0	0,8	
8	Exclusión Social	Limitaciones de transporte / movilidad	3,9	0,7	
9	Exclusión Social	Ausencia formación profesional	3,9	0,9	
10	Exclusión Social	Ausencia de educación formal	3,6	1,6	
11	Exclusión Social	Depresión / ansiedad	3,5	0,9	
12	Exclusión Social	Dificultad de acceso tecnología	3,4	1,0	
13	Exclusión Social	Analfabetismo funcional	3,4	1,0	
14	Pobreza	Vivienda precaria	3,3	1,0	
15	Violencia	Represión policial	3,3	1,3	BAJO
16	Pobreza	Familia desestructurada	3,1	1,0	
17	Pobreza	Necesidades básicas	2,9	1,0	
18	Pobreza	Hambre / subnutrición	2,8	0,7	
19	Pobreza	Salud debilitada	2,6	0,9	
20	Violencia	Víctimas de las mafias de drogas	2,5	2,1	
21	Violencia	Violencia familiar	2,5	1,7	
22	Violencia	Uso drogas lícitas	2,3	2,2	
23	Violencia	Agresión / crueldad	2,0	2,3	
24	Violencia	Uso drogas ilícitas	1,5	2,4	
25	Violencia	Relación con mafias de drogas	1,3	1,9	

Fuente: Elaboración de los autores, con base en resultados de tesis doctoral (FIGUEIREDO, 2012).

Conforme esta tabla observamos como los descriptores, en términos generales, presentaron grados de presencia homogéneos en cuanto a su indicador. De esta forma los datos obtenidos se mantienen agrupados y ordenados por indicador: exclusión social encabezando la lista, con alto y moderado grado de presencia, pobreza en la zona media entre moderado y bajo grado de presencia y los descriptores de violencia ocupando los últimos lugares, grados bajo y muy bajo. Más allá de esta lectura, ya presentada por la Tabla 1, consideramos interesante prestar atención a aquellos “descriptores atípicos” que se “dislocan” del valor medio del indicador que lo incluye. Nos referimos a desempleo/desocupación, que se presenta como el descriptor de vulnerabilidad más percibido por los educadores, y a tres descriptores de violencia: prejuicio/discriminación, homicidios y asesinatos, (que aparecen con un alto grado de presencia)

y represión policial (que se disloca para grado moderado). La siguiente tabla indica los valores de estas desviaciones:

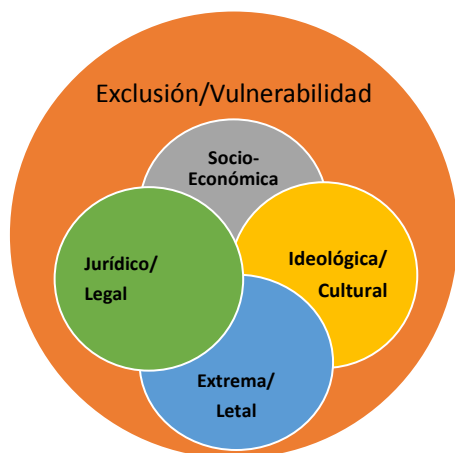
TABLA 6
DESCRIPTORES ATÍPICOS RESPECTO A MEDIA DE INDICADOR. DESVIACIÓN

DESCRIPTOR	MEDIA	MEDIA DE PRESENCIA DE INDICADOR	DP
Prejuicio / discriminación	4,5	2,6	1,9
Homicidios / asesinatos	4,0	2,6	1,4
Desempleo / desocupación	4,6	3,4	1,2
Represión policial	3,3	2,6	0,7

Fuente: Elaboración de los autores, con base en resultados de tesis doctoral (FIGUEIREDO, 2012).

Como se puede observar, el valor los tres primeros descriptores se acerca más a los obtenidos por el indicador exclusión social, lo cual nos permite leerlos como parte de ésta. A prejuicio/discriminación lo podemos pensar como un tipo de exclusión cultural-ideológica, desempleo/desocupación una exclusión socio-económica y homicidios/asesinato la manifestación límite de la exclusión (negación de la vida como exclusión extrema). Analizando los otros descriptores que obtuvieron un alto grado de presencia, podemos decir que la dimensión ideológica-cultural de la exclusión también se incluye en la ausencia de espacios de cultura/ocio, la dificultad de acceso a la prensa; y la exclusión extrema (negación de la vida) también se conecta a los problemas de saneamiento básico y servicios de salud precarios. De esta manera podemos decir que el estudio permitió observar la marcada relación entre vulnerabilidad y exclusión. Una exclusión sofisticada que trasciende su dimensión social e involucra a otros aspectos de la interacción humana. Proponemos así las siguientes dimensiones de exclusión/vulnerabilidad:

GRÁFICO 1
DIMENSIONES DE EXCLUSIÓN SOCIAL/VULNERABILIDAD



Fuente: Elaboración de los autores.

Habiendo sido presentados los resultados, es importante recordar que estos fueron construidos en base a las percepciones de los educadores sociales sobre los jóvenes que viven en las favelas cariocas, información que puede estar condicionada por la relación que ellos mantienen con aquellos jóvenes que frecuentan los programas y proyectos artísticos objetos de investigación. De esta forma, reconocemos la limitación del estudio para incluir informaciones sobre las situaciones de otros jóvenes que, si bien viven y se desarrollan en las favelas de Rio de Janeiro, RJ, no frecuentan este tipo de espacios, y probablemente sus realidades “escaparon” a las reflexiones y respuestas dadas por los educadores.

DISCUSIÓN: REPENSAR LOS FACTORES Y ELEMENTOS DE LA CATEGORÍA VULNERABILIDAD SOCIAL

Enfoques desde el desarrollo humano han realizado principal hincapié en que el combate a la exclusión social se debe realizar a partir de la superación de situaciones de vulnerabilidad a fin de lograr la ansiada “cohesión social”. De esta forma el reconocimiento y combate a la vulnerabilidad social se asumen como una misión pública, que involucra al Estado, sus servicios y políticas, como también a otros agentes civiles. En un artículo reciente Abramovay, Feffermann y Régnier (2012) van a tratar justamente esta cuestión. Reconocen que actualmente las subjetividades juveniles están atravesadas por problemáticas sociales como la violencia, la exclusión, la fragmentación, el individualismo y la valorización del consumo, siendo estos elementos propios al “malestar” contemporáneo. Señalan que ni las políticas públicas, ni las configuraciones del mercado pueden por sí solos superar el problema de la vulnerabilidad social y alegan la necesidad de “fortalecer el capital social *intergrupala* a través del aumento de la participación y la valorización de las formas de organización y expresión de los propios jóvenes”⁵ (ABRAMOVAY; FEFFERMANN; RÉGNIER, 2012, p. 177, traducción propia).

En base a los resultados del estudio presentado, observamos que la capacidad de los jóvenes para construir su capital social se encuentra fuertemente condicionada por una situación de exclusión que se manifiesta pluricausal en tres planos analíticos: el individual (sujeto), el social (comunidades) y el programático (instituciones) (SILVA et al., 2014). En el estudio presentado observamos que la disponibilidad de los servicios en las favelas es aún deficitaria, además de que muchas intervenciones por parte del Estado no sólo no generan oportunidades, sino que, por el contrario, las dificultan. La presencia de la policía, limitando la libre circulación de los jóvenes por miedo de sufrir agresiones o abusos de autoridad (inclusive riesgo de muerte) es un elemento claramente identificado por los educadores sociales.

5 En el original: “[...] o fortalecimento do capital social *intergrupala*, através do aumento da participação e valorização das formas de organização e expressão dos jovens”.

En este sentido recuperamos el estudio recientemente publicado por Cardoso (2016) sobre datos de homicidios de 2002-2013 disponibles en el sistema de información del Instituto de Segurança Pública –ISP– del Municipio de Rio de Janeiro, RJ. El autor indica que si bien durante el período analizado la tendencia es a una disminución de las tasas de homicidio, desde 2011 a 2013 se ha evidenciado un leve aumento, siendo llamativo en el indicador de personas desaparecidas. Esta constatación levanta la hipótesis que, posiblemente, las formas de violencia en las comunidades de favela de la ciudad de Rio de Janeiro, RJ están adquiriendo nuevas modalidades. Las conclusiones de Cardoso señalan la necesidad de desarrollar estudios cualitativos localizados principalmente en las áreas donde las Unidades de Polícia Pacificadora –UPP– fueron implementadas y de continuar en la articulación y sistematización de acciones entre diferentes sectores gubernamentales y las comunidades (CARDOSO, 2016).

Los resultados presentados también dialogan directamente con la investigación realizada por Camarotti y Kornblit (2015), quienes indican la utilidad del concepto de *vulnerabilidades sociales* para proponer un *modelo integral comunitario para el abordaje de problemáticas sociales*. Así afirman que “la vulnerabilidad no es binaria, sino multidimensional y relacional; no es unitaria, siempre hay graduaciones; no es estable, muta constantemente a lo largo del tiempo; las personas no son vulnerables, sino que *están vulnerables*” (CAMAROTTI; KORNBLIT, 2015, p. 217). Entendiendo a la vulnerabilidad como *vulnerabilidades en proceso* a partir de diferentes articulaciones entre lo individual y lo social, citan a Delor y Hubert (2000, p. 218) para proponer un abordaje en base a tres dimensiones interrelacionadas: a) trayectorias individuales; b) vínculos e interrelaciones; c) contextos socio-institucionales.

Nuevamente se corrobora el desafío metodológico de cómo obtener aquellas informaciones que nos permitan dar cuenta de los diferentes niveles donde las vulnerabilidades se manifiestan. Consideramos que la opción de incluir a los educadores sociales como colaboradores de investigación, a partir de un trabajo guiado por los principios epistemológicos de la Investigación Acción Participación –IAP–, en articulación con algunos procesos de tratamiento estadístico de datos, es uno de los caminos posibles. En este sentido, consideramos que las informaciones obtenidas pudieron evidenciar, por un lado, las dificultades en medir un objeto que supone múltiples elementos y que se encuentra en permanente dinamismo. La constatación de la centralidad de la dimensión de exclusión evidencia además la necesidad de pensar el concepto de vulnerabilidad desde una perspectiva relacional, dentro de un orden social que se mantiene desigual, donde la pobreza y los procesos de segregación urbana son acompañados de determinantes ideológicos que retroalimentan el *status quo* dominante.

Otra cuestión que es importante de colocar en debate es la relación entre vulnerabilidad/exclusión y violencia. En el análisis presentado es posible ver cómo en las dimensiones identificadas dentro de vulnerabilidad/exclusión el componente de violencia se encuentra implícito. La violencia no sólo fue observada en lo que denominamos vulnerabilidad extrema/letal, sino también en el hecho de privar de bienes y servicios (vulnerabilidad socioeconómica), de limitar la agencia política (vulnerabilidad jurídico-legal) y de negar recursos y espacios para el desarrollo cultural y la afirmación simbólica (vulnerabilidad cultural-ideológica). De hecho, como mencionamos al comienzo del artículo, en la misma raíz etimológica del término *vulnerabilidad* ya se plasma su relación semántica con la de *violencia*.

Otros estudios también señalan esta relación intrínseca entre estos fenómenos. Rodríguez (2007, p. 546) afirma la necesidad de comprender los crecientes niveles de involucramiento juvenil en algunos de los cuadros de violencia a partir de condiciones de exclusión múltiple en la cual factores económicos, sociales, políticos y culturales se entrelazan.

En Brasil una preocupación creciente es el aumento de la mortalidad por homicidios (causa externa y violenta) en jóvenes hombres negros, quienes están expuestos al homicidio en más del doble (2,5) que los blancos (BRASIL, 2015). El “Mapa de la Violencia 2014” también señala esta problemática pública cuando afirma que “los homicidios son actualmente la principal causa de muerte de jóvenes de 15 a 29 años en Brasil, especialmente en jóvenes negros de sexo masculino, que viven en las periferias y áreas metropolitanas de los centros urbanos” (WAISELFISZ, 2014, p. 9). Los datos disponibles en los registros del Sistema de Salud Brasileño (SIM/Datasus, Ministério da Saúde) evidencian que en 2011 “más de la mitad de las 53.198 muertes por homicidios en Brasil eran jóvenes (27.471, equivalente al 52,63%), de los cuales 71,44% fueron negros (pretos y pardos) y 93% de sexo masculino” (WAISELFISZ, 2014, p. 9).

También Minayo y Constantino (2012) presentan un estudio relevante para abordar el análisis sobre homicidios en municipios de Brasil y Argentina. Las autoras proponen un estudio basado en la teoría de los sistemas complejos, realizando un análisis ecosistémico de la problemática, a fin de relacionar ambiente externo (políticas macrosociales y macroeconómicas), el sistema interno (organización social, gobierno local, participación comunitaria) y el sistema psíquico (la subjetividad) de los habitantes, sea en la construcción de solidaridad o en su responsabilidad por la desintegración social. Vemos como también en este estudio, a pesar de que no se aborde específicamente la cuestión de la vulnerabilidad, la violencia letal (los homicidios) es comprendida a partir del análisis de sus posibles y complejas causas, es decir, de las condiciones (micro-meso-macro) que dan lugar a su ocurrencia.

Las autoras concluyen en la importancia de la metodología empleada para intentar comprender diversas situaciones en las cuales seguridad, defensa social y respeto a la vida son tensionadas entre dificultades y promoción.

Relacionado al estudio presentado por este artículo, recuperamos la observación de Minayo y Constantino (2012, p. 3277) cuando mencionan que los condicionantes sobre los espacios sociales funcionan como “en un efecto acumulativo”: mientras menor es la atención y la disponibilidad de servicios, menor es la seguridad. Así el “el control formal” (dispositivos estatales) llegan siempre posteriormente, como respuesta al aumento de los homicidios y la criminalidad. De esta manera, acordamos con las autoras cuando afirman la sinergia entre ambiente externo, sistema interno y sistema psíquico, siendo todos estos los niveles en los cuales pueden identificarse elementos para comprender la complejidad de los mecanismos y dispositivos que interactúan en los procesos que reproducen la vulnerabilidad/exclusión y su esencial dimensión violenta.

En este mismo sentido, pero con una fuerte pegada de la experiencia práctica como educadores sociales, Wimmer y Figueiredo (2006) relatan de forma bastante crítica su vivencia en dos favelas de Rio de Janeiro y proponen excelentes elementos para reflexión a partir del concepto de acción colectiva como una potente herramienta para articular las dimensiones teóricas de calidad de vida, autonomía, transdisciplinaridad e Intersectorialidad. De acuerdo con los autores, es en el cotidiano del trabajo que la praxis social transformadora puede establecerse.

CONCLUSIONES

A fin de concluir este artículo recuperamos tres cuestiones. En primer lugar, consideramos que el estudio presentado se ha propuesto como una estrategia metodológica alternativa para el estudio de las condiciones de vida de los jóvenes y la problematización en torno a la vulnerabilidad. Específicamente señalamos la originalidad en la manera en como los datos fueron siendo construidos: partiendo del diálogo con los educadores para crear los instrumentos de relevamiento de datos, posteriormente generando los espacios para el diálogo y la reflexión conjunta, con las informaciones producidas en estos espacios, pasar para la etapa de tratamiento y sistematización estadística de los datos, y finalmente analizar interpretativamente los resultados obtenidos.

La constatación de la categoría de exclusión como condicionante principal de la vulnerabilidad. Exclusión que no se entiende sólo como concepto socialmente determinado, sino que también supone dimensiones ideológicas, jurídico-legales, e inclusive su forma extrema,

ligada a un exterminio muchas veces influenciado por ciertas políticas que se consideran de “seguridad” y favorables a una “integración social” de por sí contradictoria.

La necesidad de continuar la línea teórica que concibe a la vulnerabilidad/exclusión como una categoría compleja que supone un abordaje sistémico que permite observar el fenómeno en diferentes niveles de manifestación (maso-meso-micro) entre ellos relacionados.

Invitamos a futuras interrogaciones sobre la posibilidad de pensar a la vulnerabilidad/exclusión desde su dimensión política, retomando los cuestionamientos realizados por Butler (2014), pues como fue posible constatar, la vulnerabilidad, si bien se manifiesta a escala individual, no radica aquí su causa. Las personas no son las vulnerables, sino que se encuentran vulnerabilizadas por contextos que reproducen mecanismos de desigualdad y exclusión social necesarios para el mantenimiento del orden socioeconómico vigente. La cuestión sobre vulnerabilidad/exclusión superaría entonces su interés en simplemente “cómo medirla” desafiando a la pregunta sobre “para qué conocerla”.

Finalmente, proponemos algunas cuestiones para reflexión: ¿Es posible pensar la vulnerabilidad/exclusión como identificación motora que, más allá de la integración social, se oriente hacia la generación de cambios y transformaciones estructurales? ¿Es posible pensar la vulnerabilidad/exclusión como herramienta política para el desarrollo de juventudes autónomas y críticamente comprometidas? Invitamos entonces a que en futuras investigaciones que piensen a los jóvenes y sus situaciones de vida se aventuren a indagar sobre este otro horizonte.

REFERENCIAS

- ABRAMO, Helena W. O uso das noções de adolescência e juventude no *contexto brasileiro*. In: FREITAS, Maria Virginia (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.
- ABRAMOVAY, Miriam; FEFFERMANN, Marisa; RÉGNIER, Jean-Claude. Coesão social e vulnerabilidade no Brasil: juventudes e violências. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 5, p. 165-183, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Juventud, violencia y vulnerabilidad social en América Latina: desafíos para políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002. 84 p.
- AYRES, Jose Ricardo et al. El concepto de vulnerabilidad y las prácticas de salud: nuevas perspectivas y desafíos. En: CZERESNIA, D.; MACHADO DE FREITAS, C. *Promoción de la salud: conceptos, reflexiones y tendencias*. Buenos Aires: Lugar, 2008.
- BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Brasília, DF: MJ/SNJ, 2015. 96 p. (Juventude Viva).
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude; ABRAMO, Helena (Org.). *Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude*. Brasília, DF: MJ/SNJ, 2014.
- BUTLER, Judith. Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. In: Simposio de la Asociación Internacional de Filósofos – IAPH, 15., Madrid. *Anais...* Madrid: IAPH, jun. 2014. p. 24-27.

- CAMAROTTI, Ana Clara; KORNBLIT, Ana Lía. Abordaje integral comunitario de los consumos problemáticos de drogas: construyendo un modelo. *Salud Colectiva*, v. 11, n. 2, p. 211-221, 2015.
- CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza Urteaga Castro (Coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel e Fundación Telefónica, 2012. 302p.
- CARDOSO, Francisca Letícia Miranda Gadelha; CECCHETTO, Fátima Regina; CORREA, Juliana Silva; SOUZA, Tiago Oliveira de. Homicídios no Rio de Janeiro, Brasil: uma análise da violência letal. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 4, p. 1277-1288, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015214.14712015>.
- DELOR, Francois; HUBERT, Michel. Revisiting the concept of “vulnerability”. *Social Science & Medicine*, v. 50, n. 11, p. 1557-1570, 2000.
- FIGUEIREDO Gustavo de O. *Desarrollo humano en contextos de exclusión social y violencia: los jóvenes en favelas de Rio de Janeiro/Brasil*. Tesis [maestría] – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2008.
- FIGUEIREDO, Gustavo de O. Promoción del Desarrollo Humano con Jóvenes en Favelas de Rio de Janeiro/ Brasil: Vulnerabilidad, Resiliencia e Intervención Social. Tese (Doutorado em Psicología) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2012. 347 p.
- FIGUEIREDO, Gustavo de O. Los jóvenes en favelas de Rio de Janeiro, Brasil: de la vulnerabilidad social a las oportunidades para el desarrollo humano. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 8. p. 2437-2450, 2016.
- HARVEY, David; SOBRAL, Adail Ubirajara. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; CONSTANTINO, Patrícia. Visão ecossistêmica do homicídio. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 12, p. 3269-3278, 2012.
- RODRÍGUEZ, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: priorizar la prevención con enfoques integrados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 5, n. 2, p. 539-571, 2007.
- RODRÍGUEZ, Ernesto. A modo de prólogo: estudios sobre juventudes en América Latina : Un mosaico de realidades diversas pero convergentes, a caracterizar más y mejor. En: RODRÍGUEZ, et al. *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Edición literaria a cargo de Humberto J. Cubides, C. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 09-20.
- SCHUMANN, Livia Amaral; MOURA, Leides Baroso Azevedo. Índices sintéticos de vulnerabilidade: uma revisão integrativa de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 7, p. 2105-2120, 2015.
- SILVA, Maria Angélica Iossi; MELLO, Flávia C. Malta de; MELLO, Débora F. de; FERRIANI, M. das Graças C.; SAMPAIO, Julliane Messias Cordeiro; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de. Vulnerabilidade na saúde do adolescente: questões contemporâneas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2014, v. 19, n. 2, p. 619-627, 2014. DOI: 10.1590/1413-81232014192.22312012.
- VOMMARO, Pablo. *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. 1. ed. Buenos Aires: Editor Universitario, 2015.
- WASELFSZ, Julio Jacobo. *Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014*. Brasília, DF: SEPPPIR, 2014. (Juventude Viva).
- WIMMER, Gert F.; FIGUEIREDO, Gustavo de O.. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersectorialidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, v. 11, n. 1, p. 145-154, 2006.
- ZLUHAN, Mara R.; RAITZ, Tânia R. Juventudes e as múltiplas maneiras de ser jovem na atualidade. *Revista de Ciências Humanas*, v. 48, n. 2, p. 247-262, 2014.

GUSTAVO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
gfigueiredo.ufrj@gmail.com

VALENTINA CARRANZA WEIHMÜLLER
Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
cw.valentina@gmail.com

SÔNIA CRISTINA VERMELHO
Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
cristina.vermelho@gmail.com

JUAN BACIGALUPO ARAYA
Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
jbacigalupoa@gmail.com

ARTIGOS

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E AÇÕES AFIRMATIVAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA¹

GUILHERME HENRIQUE GOMES DA SILVA

RESUMO

O propósito deste artigo é refletir sobre concepções de docentes de cursos superiores da área de exatas em relação à implantação e manutenção de ações afirmativas na universidade. Os dados aqui discutidos foram produzidos a partir de entrevistas com docentes e gestores ligados a cursos de matemática e engenharias. Para a análise dos dados, utilizaram-se ferramentas analíticas da análise de conteúdo, tendo como perspectiva teórica o inquérito crítico. Os resultados podem ser resumidos em quatro temas: além de um assistencialismo; singularidades, particularidades e desempenho de estudantes beneficiados por ações afirmativas; a questão da permanência; e valorização dos docentes envolvidos em práticas voltadas para a permanência do estudante beneficiado por ações afirmativas.

AÇÃO AFIRMATIVA • EQUIDADE • PROFESSORES • ENSINO SUPERIOR

MATHEMATICS EDUCATION AND AFFIRMATIVE ACTIONS: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION TEACHING

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the conceptions of exact science faculty members in relation to the implementation and maintenance of affirmative actions in higher education. Data were produced through interviews with faculty and managers in mathematics and engineering courses, and were organized and analysed using content analysis from the theoretical perspective of critical inquiry. For analysing the data, we used content analysis' analytical tools, having critical inquiry as theoretical perspective. Results can be summarized in four themes: assistentialism; affirmative action students' singularities, particularities and academic achievement; the permanence issue; and the value given to teachers involved in practices aimed at promoting the permanence of students who were the beneficiaries of affirmative action.

AFFIRMATIVE ACTION • EQUITY • TEACHERS • HIGHER EDUCATION

¹ Este trabalho faz parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp -, no âmbito do convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes -, processo n. 2014/05584-3.

ÉDUCATION EN MATHÉMATIQUES ET ACTIONS AFFIRMATIVES : POSSIBILITÉS ET DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de réfléchir sur des conceptions des professeurs universitaires dans la filière des sciences exactes, au sujet de l'introduction et du maintien d'actions affirmatives à l'université. Les données proviennent d'entretiens avec des enseignants et des gestionnaires des cours de mathématiques et d'ingénierie. Pour l'analyse des entretiens on a utilisé l'analyse de contenu dans la perspective théorique de l'enquête critique. Les résultats peuvent se résumer en quatre thèmes: au delà de l'assistentialisme; les singularités, les particularités et la performance des étudiants bénéficiant d'actions affirmatives; et la valorisation des enseignants engagés dans des pratiques visant la permanence des bénéficiaires d'actions affirmatives.

ACTION AFFIRMATIVE • EQUITY • ENSEIGNANTS • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y ACCIONES AFIRMATIVAS: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

RESUMEN

El propósito de este artículo es reflexionar sobre concepciones de docentes de cursos superiores del área de exactas en relación a la implantación y mantenimiento de acciones afirmativas en la universidad. Los datos aquí discutidos fueron producidos a partir de entrevistas con docentes y gestores vinculados a cursos de matemáticas e ingenierías. Para el análisis de los datos se utilizaron herramientas analíticas del análisis de contenido y se tuvo como perspectiva teórica la indagación crítica. Se puede resumir los resultados en cuatro temas: más allá de un asistencialismo; singularidades, particularidades y desempeño de estudiantes beneficiados por acciones afirmativas; el tema de la permanencia; y valorización de los docentes involucrados en prácticas que se destinan a la permanencia del estudiante beneficiado por acciones afirmativas.

ACCIÓN AFIRMATIVA • EQUIDAD • PROFESORES • ENSEÑANZA SUPERIOR

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ESTÃO ASSOCIADAS AO DESENVOLVIMENTO DE princípios que buscam combater a discriminação a partir da instituição de normas e critérios diferenciados para o acesso a determinados bens ou serviços por indivíduos pertencentes a grupos específicos, na maioria das vezes vulneráveis, possuindo como pano de fundo um ideal de *equidade* de acesso, independentemente da origem étnica, racial, social ou de gênero dos indivíduos. No âmbito do ensino superior brasileiro, algumas universidades públicas apresentam ações afirmativas desde 2003, por meio de programas de reserva de vagas ou aumento na nota do candidato no processo seletivo. Nos anos posteriores, o número de instituições que fomentaram algum tipo de ação afirmativa aumentou progressivamente. Isso fez com que apoiadores e opositores dessas políticas tivessem discussões intensas, dividindo a sociedade (GOLDEMBERG; DURHAM, 2007; MAGGIE; FRY, 2002; SEIFFERT; HAGE, 2008). Em 2012, o Supremo Tribunal Federal brasileiro indeferiu diversas ações movidas contra a utilização de ações afirmativas no ensino superior. Os ministros entenderam que, no cenário universitário, elas são constitucionalmente legais. No mesmo ano, o governo federal aprovou uma lei que ficou nacionalmente conhecida como “lei das cotas”, determinando que todas as instituições federais de ensino técnico e superior reservem, no mínimo, metade das vagas de todos seus cursos para estudantes egressos da rede pública de ensino, respeitando aspectos sociais e raciais (BRASIL, 2012).

Desde o fomento das ações afirmativas no país, muitos trabalhos têm discutido questões ligadas à justiça, equidade e validação das mesmas no contexto universitário (CAMPOS; FERES JR.; DAFLON, 2013; CARVALHO, 2003; CATANI; HEY, 2007; GOLDEMBERG; DURHAM, 2007; SCHWARTZMAN, 2008; SEIFFERT; HAGE, 2008). Outros têm se preocupado em investigar aspectos relacionados a comparações entre o desempenho de estudantes beneficiados e não beneficiados (BEZERRA, 2011; CAVALCANTI, 2015; MATTOS; MACEDO; MATTOS, 2013; PINHEIRO, 2014; QUEIROZ; SANTOS, 2010), experiências acadêmicas, sociais e raciais dos estudantes ingressantes por ações afirmativas (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; CARVALHO, 2010; DAL'BÓ, 2011; WELLER; SILVEIRA, 2008) e questões ligadas à estereotipação, representação social e convivência entre os estudantes, bem como relativas às perspectivas da sociedade a respeito da utilização dessas políticas (CICALO, 2012; GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010; LIMA; NEVES; SILVA, 2014; MENIN et al., 2008; SILVA; SILVA, 2012). Entretanto, opiniões divergentes sobre as ações afirmativas ainda correm pelas universidades entre seus docentes, gestores e estudantes, principalmente em cursos do campo das ciências exatas.

Dessa forma, o objetivo do presente artigo é refletir sobre concepções de docentes de cursos superiores da área das ciências exatas no que tange à implantação e manutenção das políticas de ações afirmativas no contexto universitário. Atualmente, esta área tem demandado novas possibilidades e desafios, como, por exemplo, pensar em formas diferenciadas de produção científica a partir da entrada de grupos que até então estavam fora da universidade e discutir, de alguma maneira, questões que já se mostravam desafiantes para a instituição antes mesmo de tal inserção, relacionadas principalmente aos altos índices de reprovação e desistência das disciplinas ligadas à matemática. Nesse sentido, o artigo busca ampliar as discussões em relação às ações afirmativas no cenário do ensino superior brasileiro, contexto no qual estudantes pertencentes a grupos sub-representados, de culturas diferentes, com *backgrounds* variados e que muitas das vezes são os primeiros de sua família a frequentarem o ensino superior, estão vencendo a barreira do acesso e ingressando em cursos concorridos de prestigiadas universidades públicas e privadas, principalmente após o fomento das políticas afirmativas.

Este artigo discute resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo. Os dados aqui debatidos foram produzidos a partir de entrevistas com docentes e gestores de cursos de matemática e engenharias de duas universidades federais da região Sudeste do Brasil (UFA e UFB, pseudônimos). Tais instituições foram escolhidas como campo de pesquisa por possuírem características importantes no que diz respeito às políticas de ações afirmativas, tais como: utilizam ações afirmativas desde 2007, antecedendo a obrigatoriedade prevista por lei; possuem seções específicas

que lidam com assuntos referentes às ações afirmativas, desenvolvendo, por exemplo, atendimento psicossocial e psicopedagógico e cursos de inserção universitária; fomentam auxílios financeiros voltados para estudantes socioeconomicamente vulneráveis; e uma delas implementou um processo seletivo específico para estudantes indígenas e refugiados no país. Nesse trabalho, as reflexões foram construídas a partir de entrevistas com seis docentes: Ana, Amanda, Marcos, Paulo, Henrique e Reginaldo (nomes fictícios). Em vez de questionamentos rígidos, as entrevistas buscaram contemplar diálogos abertos com os professores, sendo realizadas individualmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com autorização dos participantes. Além disso, sempre que surgiam percepções analíticas durante as conversas, notas eram feitas em um caderno de campo. Ademais, de acordo com as impressões iniciais construídas a partir da interação com os participantes, pequenos resumos foram elaborados após o término de cada entrevista, os quais, primeiramente, eram inseridos no caderno de campo e posteriormente ganhavam corpo e volume. Com o intuito de complementar as entrevistas, também foram explorados documentos oficiais das duas instituições.

Para organização e análise dos dados, utilizaram-se ferramentas analíticas da análise de conteúdo, tendo como perspectiva teórica o inquérito crítico (CROTTY, 1998). Após a organização de todos os dados (entrevistas transcritas, notas do caderno de campo, resumos e documentos oficiais), realizou-se uma profunda leitura e imersão nos mesmos. Esse processo permitiu atribuição de códigos e construção de categorias e temas, os quais eram comparados à medida que mais análises eram feitas, modificando-se sempre que necessário. Os resultados desse processo possibilitaram importantes reflexões, discutidas à luz de um amplo referencial teórico, sobre aspectos das políticas de ações afirmativas inseridos no cotidiano docente, as quais podem ser resumidas em quatro temas: além de um assistencialismo; singularidades, particularidades e desempenho de estudantes beneficiados por ações afirmativas; a questão da permanência; e valorização dos docentes envolvidos em práticas voltadas para a permanência do estudante beneficiado por ações afirmativas.

ALÉM DE UM ASSISTENCIALISMO

Entre os docentes da área das ciências exatas que participaram da pesquisa, observou-se a existência de um discurso de que as políticas de ações afirmativas são mais do que um mero assistencialismo e importantes para amenizar as inequidades existentes no ensino superior brasileiro. A desigualdade social existente no Brasil, a busca por igualdade de oportunidades, os benefícios da diversidade, a possibilidade de ascensão social e o ideal de uma sociedade mais justa estiveram presentes

em seus argumentos. A seguir, destacam-se recortes das entrevistas com Ana e Paulo que exemplificam esta postura, o que se repetiu em outras conversas. Ana leciona na UFA, atuando há quase dez anos na instituição. A docente desenvolve pesquisas e trabalha com disciplinas na área da educação matemática. Já Paulo, pertencente à área da matemática pura, é professor na UFB, há cerca de oito anos, e leciona disciplinas em diversos cursos no campo da matemática e engenharia.

Paulo: A ideia de se discutir políticas de cotas é a de se estar discutindo uma questão social, de políticas educacionais e sociais. Nessa perspectiva, o objetivo destas políticas seria você inserir no sistema, naqueles postos de deliberação que têm poder de decisão, pessoas que estavam excluídas, que representam setores excluídos. Daí você tem uma chance melhor de alterar o rumo das coisas. É um mecanismo que traz defeitos, traz complicações, mas que tem essa função de mudar a ordem das coisas. Se a gente não mudar a ordem das coisas, não vai mudar nada mesmo.

Ana: Nós estamos falando de uma sociedade que foi escravagista, que teve na sua política uma ditadura militar, de uma sociedade que no início de sua educação era toda religiosa, com os jesuítas, com essa coisa do não profissional, o professor é aquela pessoa que tem que ter vocação e que não precisa nem ganhar salário. Tudo isso está dentro do imaginário da sociedade. A sociedade brasileira ainda não acostumou a pensar que nós podemos e temos que ter sim todas as pessoas realmente em todos os lugares. Esse "todos" envolve pessoas com necessidades especiais, pessoas negras, indígenas, etc., todo mundo em todos os lugares. Para mim, mesmo sendo um pouco radical, a sociedade brasileira irá mostrar realmente que ela é democrática quando nós tivermos proporcionalmente negros, indígenas, com necessidades especiais, brancos, sendo deputados, presidente, governadores, reitores, faxineiros, professores, nos restaurantes, etc. Isso para mim é ter uma democracia, ter as pessoas em todos os lugares, tanto bons quanto ruins. Neste momento ainda não temos isso. Se entrarmos agora em uma sala de aula, qualquer que seja ela, nós não teremos a proporção do censo na sala de aula, desde a pré-escola. Eu tenho que entrar no hospital e ver essa proporção na quantidade de médicos. Não temos isso ainda. A sociedade brasileira nem pensa que ela pode entrar em um hospital qualquer e ter um médico indígena, ou melhor, dez médicos indígenas. O dia que isso acontecer será "meus Deus, como assim?!". Para mim, eu ainda espero ver isso. Em todos os lugares ver as pessoas transitando, negros, indígenas, brancas, etc.

No Brasil, a questão que envolve o acesso ao ensino superior por meio de alguma ação afirmativa ainda é um obstáculo, principalmente em um sistema de ensino historicamente relacionado com a meritocracia. Um dos objetivos das políticas de ações afirmativas no ensino superior, como pontuado por Paulo, é “alterar o rumo das coisas”. Segundo Ghiraldelli Jr. (2013), elas podem ser vistas como uma oportunidade de ampliação de convívio, sendo uma forma de diminuir o pré-conceito e, a partir daí, o preconceito. É o “em todos os lugares ver as pessoas transitando”, como pontuado por Ana. Mesmo com essa postura entre os docentes entrevistados, Park e Denson (2009) argumentam que professores da área das ciências exatas apresentam mais dificuldades em apoiar a diversidade no *campus*, se comparados com aqueles de outras áreas. A partir de uma pesquisa que envolveu 40 mil docentes universitários de 411 faculdades e universidades dos Estados Unidos, os pesquisadores perceberam que docentes de cursos de exatas foram menos favoráveis a tal diversidade. Os autores acreditam que isso possivelmente deve-se ao baixo número de estudantes negros e de grupos etnicamente/racialmente minoritários nesses cursos. Além disso, destacaram que geralmente existem poucas conexões teóricas com a diversidade em cursos de exatas, diferentemente do que ocorre nas humanidades, artes e ciências sociais. Não se pode generalizar este dado para o caso brasileiro, contudo, o trabalho dos pesquisadores americanos levanta uma questão pertinente ao assunto. E os docentes que participaram do estudo aparentemente vão no sentido contrário ao apontado por Park e Denson (2009).

No Brasil, fatores como renda e raça têm historicamente determinado quem frequenta ou não o ensino superior (RISTOFF, 2014). Não seria, então, responsabilidade da universidade, enquanto instituição mantida pela sociedade, possuir como uma de suas metas o desenvolvimento de mecanismos capazes de combater essa inequidade? Concordando com Ronald Dworkin (2011), a resposta deveria ser um sim. Segundo esse autor, a universidade deve buscar construir um corpo discente que, como um todo, traga maiores contribuições para as metas definidas pela instituição. Dworkin não espera que todas as universidades tenham as mesmas metas e objetivos, e pontua que é evidente que cada instituição tem sua liberdade, dentro de um limite, para traçar seus próprios escopos. Porém, elas possuem responsabilidades públicas que não podem se resumir apenas na busca pelo avanço tecnológico e científico.

Para Dworkin (2011), as metas devem ser escolhidas no sentido de beneficiar a comunidade de forma mais ampla, não se concentrando somente nos docentes e discentes da instituição. Dessa forma, seria impossível pensar que a universidade possui, em última instância, foco voltado exclusivamente para a produção do conhecimento. Há outros

fatores envolvidos nos quais ela pode e deve contribuir. Se combater a inequidade na sociedade estiver ao seu alcance, faz todo sentido utilizar mecanismos para obter um corpo discente com indivíduos de todos os setores da sociedade e de todas as raças. O intuito é que tais contribuições cheguem à comunidade, colaborando para que esta se torne mais justa e harmoniosa. Como pontua Dworkin (2011, p. 572), “devemos esperar que as instituições de ensino contribuam para nossa saúde física e econômica, e devemos esperar que também façam o possível por nossa saúde moral e social”. Os resultados desse trabalho trazem evidências de que o posicionamento dos docentes convergiu nesse sentido. Muitos se mostraram preocupados com a desigualdade social do país e com a forma como o ensino superior, muitas vezes, contribui para perpetuar tais desigualdades. Uma fala de Ana reflete essa ideia: *[a] sociedade brasileira nem pensa que ela pode entrar em um hospital qualquer e ter um médico indígena, ou melhor, dez médicos indígenas! O dia que isso acontecer será “meus Deus, como assim?!”*.

Muitos dos defensores das políticas de ações afirmativas alegam que elas são uma forma de compensar os danos que certos grupos sofreram no passado e que, de alguma forma, influenciam na vida de seus descendentes (SANDEL, 2014). Essa postura esteve presente durante as entrevistas. Ana, por exemplo, foi muito enfática, afirmando que é impossível se posicionar de forma favorável ou contrária às políticas de ações afirmativas de cunho racial se as pessoas não conhecerem a história do negro na sociedade brasileira. Tal discriminação, segundo a docente, tem refletido no cotidiano do aluno negro, desde a escola básica até os empregos formais. Nos últimos anos, o estudante negro tem ganhado força no cenário universitário brasileiro. Contudo, as diferenças raciais ainda são muito grandes. Em um país com cerca de 53% da população autodeclarada negra (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2013), sua representatividade no espaço acadêmico ainda é muito menor do que a de estudantes brancos. De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio – Pnad – e do Censo da Educação Superior, em 2012, indivíduos negros com idade superior a 25 anos que possuíam diploma universitário representavam 13,3% do total, 10% a menos em relação aos estudantes brancos nessas mesmas condições. O contraste social também é muito evidente nessas estatísticas, mostrando que indivíduos com 18 a 24 anos matriculados ou que estavam se formando no Brasil e que compunham os 20% da população com menor renda representavam, em 2012, apenas 4,2% do corpo estudantil. Já aqueles pertencentes aos 20% da população com maior renda representavam 47,1% do total.

Um dos docentes entrevistados, Henrique, ressaltou que a “lei das cotas” tende a colaborar com a inserção tanto da população negra quanto da população pobre no cenário universitário. Ele relatou que já

estava notando algumas diferenças em seu cotidiano na universidade. Henrique lecionava disciplinas em cursos da engenharia há mais de oito anos na UFB, atuando na área da engenharia de materiais, e também era gestor de uma Pró-Reitoria no momento em que realizamos a entrevista. Sua fala mostra um cenário que vem sendo construído na instituição, desde o fomento das ações afirmativas.

Henrique: Na matrícula deste ano eu vi muito mais gente humilde circulando no setor de matrícula, mas não necessariamente negros. Vi gente muito humilde vindo fazer a matrícula, aquela mãe que fala “meu filho entrou na universidade”. Isso me chamou muito a atenção e me deixou muito feliz.

Como destacado anteriormente, as políticas de ações afirmativas no ensino superior não são uma unanimidade. Na sociedade em geral, ainda há muita resistência em relação à sua utilização, o que acaba se refletindo no corpo docente da universidade. Todos os entrevistados afirmaram que percebiam, muitas vezes de forma implícita e sutil, alguma oposição de colegas de seus departamentos no que tange a estudantes que ingressaram por ações afirmativas. O trecho a seguir, da entrevista com Ana, mostra tal sensação existente em seu meio de trabalho:

Ana: Nós temos docentes na universidade que pensam da forma assistencialista. Como é que eles pensam? “Coitados”. Quando você pensa assim: “coitado desse estudante que chegou aqui pela porta do fundo”, já começa um problema. “É o coitadinho que não vai passar o primeiro semestre. Então não vou fazer muita coisa para ele, porque é um coitadinho mesmo, daqui a pouco ele já desiste do curso e eu não tenho mais que me preocupar com isso. Isso não será mais problema meu”. Então esse aluno é visto como um coitado, que tentou e se frustrou. Isso é uma visão que tenho percebido que está na universidade como um todo. Também na escola tem isso. “Coitado dele, porque a família é problemática, etc.” É o que eu chamo de assistencialismo. Você tem uma ideia nesse sentido. O governo deu para esses coitados a oportunidade e esses coitados não sabem aproveitar, não têm nenhum conhecimento. Logo, eles não precisam ficar por aqui. Como é que eu percebo isso na universidade, nessa visão de pensar as ações afirmativas como ação assistencialista? [...] Aqui ainda percebemos colegas que enxergam os indígenas ou qualquer outro grupo como um grupo que realmente não sabe nada, não sabe conceito de nada, então é melhor nem investir muito nele. Eu não sei que nome eu dou para esse grupo de professores, mas temos isso aqui. Logicamente que tudo isso com certeza também existe em outros lugares. Então te pergunto: temos que lidar com isso, mas como?

Neste momento, é preciso salientar algumas questões. No caso de estudantes negros e indígenas, muitos poderiam entender as políticas de ações afirmativas como uma forma de compensar os erros do passado, principalmente em relação à escravidão. No caso de estudantes socioeconomicamente vulneráveis, muitos poderiam considerar as ações afirmativas uma “boa ação” ou um tipo de “caridade” para com esses indivíduos. Ainda, muitos poderiam considerar “coitados” aqueles estudantes que não possuem o “perfil tradicional”, predominante em instituições de maior seletividade, como ter estudado em boas escolas, ter vindo de famílias com boas condições financeiras, ou possuírem altas habilidades técnicas em relação à matemática. São várias as interpretações possíveis. Entretanto, as políticas de ações afirmativas no ensino superior devem ser vistas como algo diferente, que ultrapassa qualquer uma dessas ideias.

Em Silva e Skovsmose (2016), as ações afirmativas são discutidas dentro de um quadro mais amplo, relacionado com questões de justiça social. A exclusão sofrida por muitos grupos em nossa sociedade é um caso particular do que chamamos de *violência estrutural*, que está enraizada nas estruturas sociopolíticas e econômicas. Tal violência é exercida por meio de rotinas, tradições, regulamentos e muitas outras práticas, sendo representada por uma estrutura de poderes. Além disso, a violência estrutural possui características que podem ser facilmente identificadas. Primeiramente, não existe qualquer agente específico que a pratique, ou seja, não há uma pessoa ou uma instituição bem definida que exerça essa violência. Ela também pode ser transformada em formas de discriminação relacionadas, muitas vezes, com acesso à comida, saúde, bem-estar e, é claro, educação. Ana trouxe um bom exemplo dessa discriminação: *É o coitadinho que não vai passar o primeiro semestre*. Ainda, a violência estrutural é acompanhada por discursos legitimadores que fazem com que a discriminação aparente ser algo natural e inquestionável. “A maior parte dos negros pratica crimes” ou “engenharia não é para qualquer um” são exemplos típicos dessa naturalização.

Muitos grupos de pessoas têm sofrido este tipo de violência ao longo de sua vida. Nesse sentido, discutimos a violência estrutural na sociedade brasileira com referência particular ao sistema educacional. Estudantes negros e pobres têm ficado à margem do sistema de ensino superior ao longo dos anos no Brasil, fato que tem influenciado fortemente os padrões de vida em nossa sociedade. Debates sobre a necessidade de que indivíduos pertencentes a esses grupos, os quais têm sofrido formas variadas de violência estrutural ao longo dos tempos, tenham *direitos especiais*. Dessa forma, interpretamos as políticas de ações afirmativas como uma expressão de tais direitos, as quais vão muito além de uma mera forma de assistencialismo ou de compensação (SILVA; SKOVSMOSE, 2016).

SINGULARIDADES, PARTICULARIDADES E DESEMPENHO DE BENEFICIÁRIOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Como toda política, as ações afirmativas também podem apresentar limitações. Mesmo o Brasil sendo um país considerado “multicultural”, o corpo discente universitário tradicionalmente sempre foi formado, em sua maioria, por estudantes brancos provenientes de famílias com boas condições socioeconômicas. Dados recentes comprovam esse fato (IBGE, 2013). Na rede federal de ensino, as ações afirmativas têm buscado combater essas desigualdades. Mas como tal processo tem sido feito? Segundo Ana, a universidade não vem se preocupando com as particularidades e singularidades dos grupos sub-representados. Sua fala mostra uma preocupação em relação aos costumes, culturas e conhecimento que esses grupos trazem para a instituição, evidenciando certa resistência do *corpus* da universidade em aceitar e valorizar tal conhecimento:

Ana: Esses grupos tentam ficar na universidade, mas a gente percebe que nós não queremos fazer mudanças conceituais. Eu estou falando nós, a universidade, então nós trazemos os grupos, mas não perguntamos a esses grupos, não nos preocupamos sobre qual é a forma de conhecimento desses grupos. A universidade parece que tem pressa em formar o graduando, depois o pós-graduando, e então ela não está se preocupando com as singularidades desses grupos.

Quanto conhecimento um estudante indígena de uma tribo da região central do Brasil poderia trazer para as discussões das disciplinas? Quanto conhecimento um estudante de um assentamento do movimento Sem-Terra poderia trazer para as aulas de matemática? O método da cubagem da madeira utilizado nos assentamentos Sem-Terra, discutido por Knijnik (2009), poderia render uma excelente discussão nas disciplinas de Cálculo, por exemplo. Quando Ana salienta que *não nos preocupamos sobre qual é a forma de conhecimento desses grupos*, a docente está enfatizando a importância de a matemática acadêmica se aproximar da matemática dos diferentes grupos que estão ingressando na universidade por meio das ações afirmativas. Um exemplo de uma ação nesse sentido foi realizado por Amanda, docente da UFA. Juntamente com dois outros professores, Amanda desenvolvia um projeto de extensão que buscava discutir, com estudantes indígenas, conhecimentos acadêmicos de matemática e física, aproximando-os com tarefas cotidianas dos alunos. Ela salientou que esses estudantes geralmente ingressam nos cursos com muitas dificuldades relacionadas à educação básica e também à falta de domínio do idioma português. A ação desenvolvida por Amanda e seus colegas buscava contribuir para amenizar tais dificuldades. Contudo, a

docente enfatizou que a participação no projeto trouxe contribuições para os estudantes em outros sentidos:

Amanda: Depois a gente percebeu que na verdade o que estava realmente ajudando estes alunos não era nem tanto os conceitos de matemática e de física trabalhados, mas sim a valorização deles [dos alunos indígenas] como pessoa na universidade. Eles se sentiram acolhidos, sentiram que a cultura deles também é importante, porque a discussão é assim: “por que o que está na academia é importante e o conhecimento que eu tenho na minha aldeia não é importante?” Então, quando eles perceberam que o conhecimento da etnia deles também era importante e que a nossa conversa tinha o mesmo nível de importância, isso realmente trouxe resultados positivos, entendeu? Porque isso faz com que eles não desistam do curso. Eles têm muitas dificuldades, mas eles acabam se esforçando mais, porque eles têm uma visão mais positiva da universidade. Acho que o principal resultado do grupo acabou sendo esse.

Durante a produção dos dados da pesquisa discutida neste artigo, foram realizadas diversas visitas à UFA e UFB, além de várias consultas em documentos oficiais das instituições. Ao analisar tais dados, foi possível notar a existência de poucas ações como aquela desenvolvida por Amanda. Muitos dos docentes alegaram que se preocupavam com a permanência dos estudantes beneficiados por ações afirmativas dos cursos de exatas, mas existiam poucas ações nesse sentido. A preocupação da docente Ana, em relação à valorização das singularidades dos grupos, aparentemente não tem sido um cuidado tomado pelos departamentos e institutos de matemática e muito menos pelas universidades e faculdades.

Durante as entrevistas, docentes destacaram dificuldades do dia a dia relacionadas a disciplinas como Cálculo Diferencial e Integral, por exemplo. Segundo eles, mesmo não sendo um problema causado exclusivamente pelas ações afirmativas, os estudantes, de forma geral, não estão chegando “prontos” para o nível de matemática que é exigido pela instituição. O docente Paulo, por exemplo, afirmou que, ao longo do tempo, a maior parte dos ingressantes, beneficiados e não beneficiados por ações afirmativas, tem ingressado nos cursos com muitas dificuldades acadêmicas relacionadas aos conteúdos matemáticos. Segundo o docente, isso tem contribuído para uma alta taxa de reprovação nas disciplinas iniciais dos cursos. Claro que esta é uma questão muito mais ampla, que envolve todo o sistema de educação básica brasileira e foge do escopo do presente artigo. Contudo, reflete uma postura que muitos dos docentes entrevistados também compartilham: beneficiários e não

beneficiários de ações afirmativas apresentam grandes dificuldades nas disciplinas da matemática, principalmente no período inicial do curso.

A questão do desempenho acadêmico entre estudantes beneficiados ou não por ações afirmativas não foi o foco da pesquisa aqui discutida. Por isso, não são evidenciados dados sobre rendimento dos estudantes. Em relação a esse assunto, algumas pesquisas acabam sendo divergentes. Por exemplo, Queiroz e Santos (2010) mostraram que, na Universidade Federal da Bahia – UFBA –, a primeira turma de estudantes que ingressaram por ações afirmativas na instituição apresentou coeficientes de rendimento iguais ou superiores aos de seus colegas não beneficiários em mais de 60% dos cursos de maior concorrência. Em contrapartida, utilizando procedimentos de coleta semelhantes, Mendes Junior (2014) mostrou uma situação diferente na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ –, onde os coeficientes de rendimento de estudantes da primeira turma de beneficiários de ações afirmativas da instituição foram, em média, inferiores aos dos estudantes não beneficiários, sendo que tal diferença não diminuiu com o passar do tempo.

A questão do desempenho acadêmico de estudantes beneficiários e não beneficiários de ações afirmativas realmente é um tema delicado e não se pode levantar conclusões precipitadas. Por exemplo, William Bowen e Derek Bok (2004), na obra *O curso do rio*, fizeram um grande estudo referente às políticas de ações afirmativas e seus reflexos no ensino superior dos Estados Unidos. Os autores utilizaram um vasto banco de dados com registros de admissão e históricos escolares de mais de 90 mil estudantes universitários de dezenas de instituições e levantaram questões significativas sobre políticas de ações afirmativas, sendo que uma delas talvez possa contribuir para a discussão, em particular, relacionada ao desempenho dos estudantes.

Segundo Bowen e Bok (2004, p. 131), a classificação média de alunos negros beneficiados por ações afirmativas nas universidades analisadas foi inferior à dos estudantes brancos, dentro de cada intervalo do Exame de Admissão Universitária – SAT –, ou seja, “estudantes negros com escores de testes iguais aos dos brancos tendem a obter notas menores”. Mas por que isso aconteceu? Segundo os autores, diversos fatores podem contribuir para esse efeito de “subaproveitamento”. Um deles é que geralmente estudantes beneficiados por ações afirmativas precisam gastar energia com diversos assuntos não acadêmicos, enfrentando situações que colegas de outros grupos habitualmente não o fazem. Outros trabalhos também corroboram esse fato (FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014; FRIES-BRITT; YOUNGER; HALL, 2010; HASKINS; KIRK-SANCHEZ, 2006; MUSEUS; LIVERMAN, 2010; TEREZINI et al., 1994).

No contexto brasileiro, a pesquisa de Felicetti (2011), por exemplo, mostrou que, entre outras questões, estudantes beneficiados por ações afirmativas² precisavam trabalhar para ajudar no sustento de suas

2
No caso da referida pesquisa, os estudantes eram bolsistas integrais em uma universidade da iniciativa privada.

famílias. Muitas vezes eram os próprios estudantes que sustentavam sozinhos seus lares. Dessa forma, tais alunos acabavam desenvolvendo aquilo que Felicetti denominou de *jornada dupla de trabalho*, conciliando o emprego com a vida acadêmica. Hrabowski *et al.* (2002) também destacam que estudantes negros de *campi* predominantemente brancos possuem maiores probabilidades de sofrerem um tipo de isolamento social e acadêmico, fato que se mostrou ainda mais evidente em cursos da área das ciências exatas. Seymour e Hewitt (2000) afirmam que esse isolamento leva os estudantes a terem dúvidas a respeito de seu pertencimento no *campus*, a se perguntarem se os “outros” os julgam incompetentes, ficam relutantes em procurar qualquer tipo de ajuda ou fazer perguntas durante as aulas e não possuem um grupo de colegas com quem possam compartilhar suas experiências.

Nesse sentido, o que as pesquisas sobre desempenho de estudantes beneficiários e não beneficiários de ações afirmativas poderiam nos dizer? Em nossa leitura, nada. Apesar das dificuldades, as pesquisas feitas na UFBA, na UERJ e também aquela feita por Bowen e Bok (2004) mostraram que a maior parte daqueles estudantes perseverou e concluiu seus cursos em altos índices de graduação. E é nessa direção que pode ser considerada importante a discussão levantada neste artigo. Dessa forma, não devemos nos preocupar em fazer comparações. Precisamos pensar de que forma garantir a permanência e um melhor aproveitamento das experiências universitárias por um grupo de estudantes que talvez não tivesse tal oportunidade sem as políticas de ações afirmativas. Bowen e Bok (2004) mostraram que os benefícios advindos aos grupos que são sub-representados na universidade, quando um número maior de seus membros está inserido nas mais variadas profissões, ultrapassam fatores econômicos e acabam retornando em benefícios para o próprio grupo como um todo. Assim, a discussão em torno das políticas afirmativas deve estar pautada no desenvolvimento de formas que contribuam para a permanência e progresso dos estudantes, principalmente na área das ciências exatas, marcada tradicionalmente por altos índices de evasão, e não em focar na comparação entre o desempenho deste ou daquele grupo de estudantes.

A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA

Tanto no cenário norte-americano quanto no brasileiro, a questão da permanência do estudante beneficiado por ações afirmativas na universidade sempre é debatida. Segundo Bowen e Bok (2004) e Bowen, Kurzweil e Tobin (2006), esses estudantes apresentam maiores probabilidades de permanecerem com sucesso em instituições de maior seletividade. Talvez alguém pudesse dizer que tal questão é obviamente relacionada com o mérito acadêmico desses alunos, já que, mesmo utilizando

alguma ação afirmativa, suas notas foram elevadas para ingressarem em uma instituição de alta seletividade. Entretanto, na pesquisa de Bowen e Bok (2004), estudantes dentro do mesmo intervalo de notas de admissão de universidades menos seletivas apresentaram uma tendência maior de abandonarem o curso. Um dos possíveis fatores apontados pelos pesquisadores decorre dos altos recursos que as instituições mais seletivas possuem, mostrando que a questão financeira é fundamental para a permanência do estudante.

Os resultados da pesquisa aqui discutida mostram que essa preocupação também foi recorrente entre os docentes que participaram do estudo. Henrique, por exemplo, relatou ter consciência de que o lado financeiro influencia significativamente no cotidiano do estudante e favorece sua permanência no curso. Ele salientou que a existência de recursos que subsidiem a vida acadêmica de estudantes socioeconomicamente vulneráveis tem sido fundamental em sua universidade, pois colaboraram em aspectos variados, desde alimentação e moradia até aquisição de equipamentos, como *notebooks* e calculadoras gráficas, por exemplo.

Não obstante, poder-se-ia questionar se apenas auxílios financeiros seriam suficientes para colaborar para a permanência do estudante beneficiário de ações afirmativas na universidade. Bowen e Bok (2004) mostraram que, no caso das universidades americanas mais seletivas, além de recursos como auxílios para moradia, alimentação e transporte, existiam aqueles destinados a auxílios pedagógicos e de orientação acadêmica para esses alunos. Segundo os autores, esse conjunto de medidas pode ser o fator responsável pelas altas taxas de graduação dos estudantes de grupos sub-representados naquelas instituições. Os docentes que participaram da pesquisa apresentaram preocupações nesse sentido. Eles afirmaram que existem outras demandas que deveriam estar presentes nas discussões da gestão da universidade e, em particular, nos departamentos de matemática.

Além disso, os resultados deste trabalho evidenciam a existência de uma preocupação recorrente entre os docentes em relação a aspectos ligados ao despreparo dos alunos, tanto beneficiários quanto não beneficiários de ações afirmativas. Assim, uma das primeiras motivações para a criação de possíveis estratégias pedagógicas voltadas para a permanência dos estudantes vem do que chamam de “falta de preparo” dos ingressantes em cursos da área de exatas. Nessa perspectiva, os docentes salientam que o trabalho desenvolvido com a matemática durante o ensino médio tem valorizado aspectos de memorização e treinamento, o que leva os estudantes ingressantes a terem dificuldades acadêmicas ligadas à reflexão e compreensão dos conceitos trabalhados durante as disciplinas de matemática do ensino superior. Dessa forma, tal preocupação mostrou-se como uma das principais motivações para se pensar

em estratégias pedagógicas de permanência voltadas aos estudantes de cursos de exatas. Além disso, a alta taxa de reprovações nas disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, principalmente no início do curso, foi uma questão apontada por unanimidade entre os docentes.

Do ponto de vista institucional, a UFA e a UFB tomaram algumas medidas pedagógicas para auxiliar os estudantes nessa questão. Dentre elas, destacam-se os chamados “cursos de nivelamento”. A partir de levantamento documental e troca de correspondência eletrônica com diversos coordenadores de cursos e docentes da área da matemática de várias universidades federais do Brasil, verificou-se que esta é uma prática corriqueira. Geralmente, tais cursos são oferecidos pelos departamentos de matemática no momento inicial dos cursos, muitas vezes vinculados à Pró-Reitoria de Extensão. Docentes, pós-graduandos e estudantes dos anos finais de graduação ministram as aulas. Alguns cursos modificaram suas grades curriculares por meio de uma reorganização e adição de disciplinas obrigatórias de “fundamentos de matemática” ou “bases matemáticas”, funcionando como pré-requisitos para as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, entre outras. Foi o caso de todos os cursos das exatas da UFB e do curso de matemática da UFA.

A questão dos “cursos de nivelamento” levanta uma discussão pertinente para a educação matemática. Durante as entrevistas, vários docentes questionaram essa prática. Ana, por exemplo, fez a seguinte pergunta: *nivelar para quem?* A maioria dos docentes entrevistados afirmou que as ações devem ser pensadas de forma a contemplar todos os estudantes, visto que a prática docente tem mostrado que beneficiários e não beneficiários de ações afirmativas enfrentavam muitas dificuldades relacionadas com a matemática nessas instituições. Paulo, por exemplo, afirmou que *o problema é mais grave do que trocar o Cálculo por um Pré-Cálculo. É uma coisa estrutural mais complicada ainda. A universidade não está dando conta desse contingente. Não é questão de colocar atividades a mais aqui [na universidade]*. Assim, os cursos de nivelamento e as disciplinas tipo Pré-Cálculo geralmente são frequentados pela maioria dos estudantes, independentemente da forma de ingresso e da escola de ensino médio frequentada.

Além disso, os docentes consideravam que, de forma geral, estudantes que ingressavam por ações afirmativas acabavam tendo dificuldades no início das disciplinas, pois muitos deles não estudaram conteúdos necessários para as disciplinas do curso. Já os estudantes que ingressaram por ampla concorrência, geralmente egressos da rede particular de ensino, já haviam trabalhado com tais conteúdos, porém de forma mecânica, visando exclusivamente a aprovação no exame de seleção das universidades. Surge então um impasse: a universidade deve se preocupar com essa questão e tentar “remediar” aspectos do ensino

médio no ensino superior? Muitos docentes afirmaram que isso não faz parte do papel da universidade. Reginaldo, por exemplo, afirmou que não será uma disciplina introdutória que revolveria essa questão. Reginaldo é docente da UFA, da área da educação matemática, lecionando há quatro anos na instituição e há mais de dez anos no ensino superior. No recorte da entrevista destacado a seguir, o docente expõe sua preocupação em relação à permanência dos estudantes, principalmente os que ingressaram por ações afirmativas:

Reginaldo: O cara passou durante onze anos na escola e não é agora, em seis meses, que ele vai aprender o que ele deixou de aprender em onze anos. Acho isso uma forma completamente equivocada de tratar desse assunto delicado que é a desigualdade que existe em função da cultura que estas pessoas vivem e, quando chegam na universidade, encontram uma outra cultura. Então há esse choque cultural e isso de certa maneira não tem sido tratado de uma forma mais equilibrada, digamos assim. O que existe é o seguinte: há uma possibilidade de colocar na universidade algumas pessoas que nunca pensaram que pudessem estar lá. Ponto, que é a questão das cotas. A hora que chegam aqui dentro da universidade não há nenhum tipo de tratamento específico para estas pessoas que chegaram aqui, diferente daquelas que tiveram outra formação na educação básica. Então a universidade trabalha em uma perspectiva homogeneizadora em que não se faz notar nenhuma preocupação em discutir a permanência destes estudantes aqui. Vamos dizer assim: “não, a gente tem o restaurante, depois tem a bolsa permanência, etc.” Então recursos financeiros existem, mesmo que escassos, mas não é só o recurso financeiro que vai fazer que estas pessoas permaneçam aqui. Obviamente que vai depender muito do esforço de cada um em tentar se “enquadrar” dentro do sistema. Há esforços. Percebo que existem algumas pessoas [...] que conseguem se superar e “vão embora”, mas a custos bastante difíceis, tanto no que se refere a material, mas não é só isso. Isso ele consegue sobreviver, mas existe um “capital”, digamos assim. Capital cultural que está muito distante do capital cultural que a universidade exige que se tenha para permanecer aqui.

Há muitos fatores que influenciam a permanência na universidade de estudantes pertencentes a grupos sub-representados, tanto do ponto de vista material quanto simbólico.³ Como salientou Reginaldo, estes alunos precisam se “enquadrar” dentro do sistema, esforçando-se em vários aspectos, desde o estudo de conteúdos do ensino básico até a aquisição de materiais. Como já mencionado, acredita-se que oferecer

3

Veja-se, por exemplo, a discussão em Santos (2009, p. 71-79).

um curso de nivelamento de conteúdos seria o suficiente. Contudo, Hrabowski *et al.* (2002), por exemplo, apontam que tais ações “remediais” são geralmente mais prejudiciais do que úteis. Segundo os autores, uma estratégia mais interessante seria a de desafiar estudantes de grupos sub-representados a alcançarem padrões mais elevados na universidade.

Hrabowski e Maton (2009) destacam que, além de melhorar a taxa de conclusão dos cursos por estudantes de grupos sub-representados, a instituição deve garantir que eles sobressaiam no curso, ganhem experiência substantiva em pesquisa e continuem seus estudos via pós-graduação. Baseando-se em diversas pesquisas, Hrabowski *et al.* (2002) discutem alguns fatores que podem colaborar nesse sentido. Segundo os autores, a integração acadêmica e social é um ponto importante para o progresso desses estudantes em cursos da área das ciências exatas. Por exemplo, alunos negros nesses cursos tendem a sofrer um isolamento acadêmico e social maior do que seus colegas. Assim, o contato com professores fora do ambiente de sala de aula e o desenvolvimento de relações de orientação tendem a diminuir tal isolamento e podem trazer resultados positivos ao estudante. Outros trabalhos corroboram esse fato (FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014; MUSEUS; LIVERMAN, 2010; SEYMOUR; HEWITT, 2000). Foi o caso da ação desenvolvida por Amanda, discutida anteriormente. Conforme a docente apontou, os estudantes indígenas sentiram-se acolhidos e valorizados na instituição, o que trouxe contribuições significativas para que tais alunos permanecessem no curso.

Hrabowski *et al.* (2002) também apontam que o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para as disciplinas de exatas, obviamente, é um ponto importante para o sucesso de estudantes de grupos sub-representados. Nesse sentido, o envolvimento em grupos de estudo mostrou-se positivo para o aprimoramento nas habilidades exigidas pelas disciplinas de cursos de ciências exatas. Contudo, segundo os autores, fatores como orientação relativa a hábitos de estudo, gerenciamento do tempo, desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e utilização dos recursos universitários disponíveis associam-se a resultados acadêmicos positivos na vida desses estudantes. Os autores apontam ainda que suporte e motivação são elementos ligados a altos níveis de sucesso entre esses alunos e que experiências em projetos de pesquisa, expectativa positiva do corpo docente, tutorias e suporte emocional durante tempos de pressão e de dificuldade mostraram-se como elementos significativos no que tange à motivação para que permanecessem nos cursos. Resultados semelhantes foram apontados em outros trabalhos (FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014; HASKINS; KIRK-SANCHEZ, 2006; HURTADO *et al.*, 2007, 2010; MUSEUS; LIVERMAN, 2010).

Como se pode notar, é preciso considerar um conjunto de medidas que ultrapassam a criação de uma única disciplina de “remediação”. A análise dos dados da pesquisa aqui discutida indica que os docentes apresentavam posicionamentos que convergiam nesse sentido. Entretanto, poucas ações foram desenvolvidas com tal intuito, tanto pelos professores quanto pelos departamentos das universidades que foram campo da pesquisa. Isso remete a duas questões importantes, referentes à valorização dos docentes que se engajam nesse tipo de atividade e de onde devem partir tais ações.

VALORIZAÇÃO DE DOCENTES ENVOLVIDOS EM PRÁTICAS VOLTADAS PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE

Os resultados desse estudo evidenciam a existência de um assunto recorrente entre os docentes, referente à valorização do professor que se insere em ações que objetivem contribuir para a permanência dos estudantes. Esse é um tema importante, que merece ampla reflexão por parte da comunidade acadêmica. Os docentes que participaram da pesquisa estavam envolvidos, ou haviam se envolvido, em algum momento de sua carreira, com alguma ação voltada para a questão do desenvolvimento acadêmico de estudantes beneficiados por ações afirmativas ou pertencentes a grupos sub-representados que acessavam a universidade antes da existência dessas políticas. As ações foram variadas e muitas vezes abertas para todos os estudantes, independentemente da forma de ingresso. Dentre elas, destacam-se: oferecimento de cursos de nivelamento; cursos de aprofundamento em ideias-chave do Cálculo Diferencial e Integral, discutindo-as com um enfoque histórico; planejamento de disciplinas de “Bases Matemáticas” ou “Fundamentos de Matemática” para inserção na grade curricular; aulas de “reforço” de matemática para estudantes indígenas; assessoramento e tutoria para estudantes beneficiados por ações afirmativas, principalmente no início do semestre letivo; criação e participação em grupos de estudos com estudantes negros e indígenas; e desenvolvimento de projetos de iniciação científica voltados exclusivamente para estudantes beneficiados por ações afirmativas.

Na maior parte das vezes, tais ações foram feitas de forma isolada pelos docentes e muitas não tiveram continuidade. Um fator que pode ter contribuído para isso diz respeito à *valorização*, a qual, segundo os docentes, muitas vezes foi pequena ou simplesmente ignorada pela instituição. Afirmaram que, se as atividades desenvolvidas não estiverem ligadas à pesquisa, não há um reconhecimento perante a universidade, tanto para progressão na carreira quanto no crescimento profissional dentro do departamento. Destaca-se a seguir um trecho

da fala do docente Marcos, que sintetiza o sentimento dos professores que se envolveram em alguma dessas atividades ao longo da carreira. Marcos é da área da matemática pura e trabalha na UFA há quase 30 anos, lecionando disciplinas em cursos da área da engenharia e também na matemática.

Marcos: Aqui a vida nossa é complicada, a gente faz muita coisa ao mesmo tempo, então ficar centrado somente em uma coisa é muito difícil. Tem que ser uma coisa um pouco mais costurada, ou seja, de alguma maneira as pessoas precisam ser reconhecidas por esse trabalho. E esse que é o problema. Você é reconhecido pela sua pesquisa e pelo número de aulas que você dá, pelo número de alunos que você orienta. Então você não é reconhecido em passar uma tarde ensinando pessoas que têm muita dificuldade a começarem a entender os princípios básicos da matemática. Se isso fosse possível, se você desse uma aula e ao mesmo tempo esse trabalho paralelo fosse valorizado, então não haveria problemas. A universidade não valoriza trabalhos assim. A valorização que eu falo não é financeira. Não é isso. A valorização é no sentido de reconhecimento mesmo, de uma comunidade importante para ajudar.

No Brasil, a Carta Magna de 1988, no artigo 207, cita a não dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras (BRASIL, 1988). Contudo, a prática tem mostrado que, quanto mais “qualificado” é o docente, mais ele se afasta do ensino e da extensão, existindo uma extrema valorização da pesquisa no âmbito acadêmico. Como as ações voltadas para a questão do desenvolvimento de estratégias de permanência nos cursos pelos estudantes (ingressantes e não ingressantes por ações afirmativas) geralmente são planejadas via estas duas dimensões, os docentes que não as atrelam a algum projeto de pesquisa acabam gastando energia em ações com “pouco peso” para sua carreira. Tal situação foi mencionada em praticamente todas as entrevistas realizadas.

Pesquisas apontam que muitas vezes estudantes se identificam e buscam apoio em docentes que também pertencem a grupos sub-representados, ou que se mostram mais “abertos” para interagir com esses estudantes (FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014; HRABOWSKI; MATON, 2009; HRABOWSKI et al., 2002; MUSEUS; LIVERMAN, 2010). Na maior parte das vezes, tais docentes se tornam as únicas referências para os estudantes, principalmente quando surgem questões que ultrapassam os conteúdos de sala de aula. Durante uma entrevista, Ana chamou esse assessoramento de um *quarto elemento* da atividade docente na universidade – além do ensino, da pesquisa e da extensão –, que não aparece nos “formulários de progressão da carreira”, nem contribui

para a “ascensão” dentro da instituição. Em um dos episódios ocorridos em sua trajetória na universidade, Ana relatou um caso com estudantes indígenas que ingressaram pelas ações afirmativas. Esses estudantes não estavam sendo “aceitos” pelos alunos da moradia estudantil. Sabendo do engajamento da docente em questões voltadas para as ações afirmativas, um aluno os levou até a sala de Ana, que interveio na situação. Ana também relatou outros casos em que estudantes lhe procuravam para pedir orientação, principalmente por questões relacionadas com microagressões⁴ raciais e de gênero que haviam sofrido na universidade. No trecho a seguir, Ana relata certo desconforto com a não valorização de docentes que se engajam nesse tipo de assessoramento:

Ana: A universidade nos diz de ensino, pesquisa e extensão. O grande carro-chefe da universidade é a pesquisa. Então a gente trabalha e tal e, como eu falei, esse quarto elemento, esse quarto braço, os alunos já sabem com quais professores eles podem contar, então você está aqui [na sala] tentando escrever um artigo, então entra um aluno todo choroso e relata um episódio como os que te falei. Então você para tudo o que está fazendo para atender e encaminhar esse aluno. É algo invisível. Não tem como colocar isso no meu Lattes. Eu não tenho como fazer um artigo sobre isso, pois não é o meu foco de pesquisa [...], então fica um negócio invisível, mas que dá muito trabalho. Então não temos, nós que trabalhamos com estas questões, não temos nenhum lugar onde você pode falar disso.

A valorização do docente engajado em questões relacionadas à elaboração e ao desenvolvimento de ações de ensino e assessoramento de estudantes ingressantes por ações afirmativas é muito importante. Esses trabalhos não podem ser feitos como algo do tipo “comunitário”; pelo contrário, devem fazer parte de uma política da universidade. Sem a devida valorização, os docentes que se envolvem com tais questões acabam, aos poucos, se preocupando com outros assuntos e deixam de lado o engajamento. Uma forma de contribuir para a valorização docente talvez seja a institucionalização dessas ações. Mesmo assim, sem um devido “peso” para o envolvimento, a participação docente tenderá a acabar.

Estudantes pertencentes a grupos sub-representados que ingressam no ensino superior enfrentam muitos desafios, principalmente na área das ciências exatas, muitos dos quais têm grande influência em seu desenvolvimento acadêmico. Além de ministrar as aulas e atender esses alunos, há outros pontos em que os docentes poderiam colaborar, tais como o desenvolvimento de ações de assessoramento, tutoria, cursos, etc. Por isso, para a permanência e o progresso do estudante

4

Microagressões são insultos verbais ou não verbais contra indivíduos por questões fortemente relacionadas a raça, gênero, etnia, religião, dialeto ou opção sexual, cuja principal característica é a sutilidade e nebulosidade das ofensas proferidas. As microagressões muitas vezes são praticadas de forma inconsciente pelos agressores, mas podem causar danos profundos na vida dos agredidos. Para uma discussão mais bem detalhada sobre este tema, ver Silva e Powell (2016).

pertencente a grupos sub-representados, é fundamental que o engajamento do docente nesse tipo de atividade represente um *status* positivo dentro de seu departamento (FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014; MUSEUS; LIVERMAN, 2010). Nesse sentido, a valorização na carreira do docente envolvido nessas ações precisa ir além de uma mera realização pessoal, devendo fazer parte de uma política da universidade relacionada às ações afirmativas, já que a dimensão da permanência do estudante possui muitos aspectos, dentre os quais, o engajamento docente é um dos principais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ações afirmativas geralmente se inserem em uma arena conflituosa. Ainda hoje é possível encontrar fortes argumentos contrários à adoção dessas políticas no contexto universitário. Nesse cenário, o presente trabalho buscou discutir concepções de docentes da área de ciências exatas de duas universidades federais da região Sudeste do Brasil, que já trabalhavam com políticas afirmativas desde 2007, antecedendo a obrigatoriedade da lei. Ambas instituições possuíam características consideradas importantes, como a existência de seções específicas para tratarem dessas políticas, por exemplo.

Por meio da análise dos dados produzidos na pesquisa, foram construídos quatro temas que se mostraram relevantes para o debate em torno das políticas afirmativas, contribuindo para o surgimento de reflexões significativas sobre diversas dimensões das políticas de ações afirmativas ligadas à docência no ensino superior para a educação matemática. O primeiro tema evidencia que as ações afirmativas devem ser consideradas mais do que uma mera política de assistencialismo. Os resultados desse trabalho indicam que docentes da área de exatas possuem um entendimento de que tais ações são importantes na luta contra as inequidades de nossa sociedade. Nesse sentido, o presente artigo defende que políticas de ações afirmativas devam ser tratadas de uma forma mais ampla, pois ultrapassam qualquer política assistencialista ou discurso de caridade. Em Silva e Skovsmose (2016), discutimos a extensão da violência estrutural na sociedade brasileira, com uma referência especial ao sistema educacional. Essa violência tem causado um impacto significativo na vida de muitos grupos de estudantes. Dessa maneira, as políticas de ações afirmativas mostram-se como uma expressão de *direitos especiais*.

Um segundo tema destacado relaciona-se com preocupações pedagógicas referentes às singularidades, particularidades e ao desempenho acadêmico de estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas. Docentes mostraram uma atenção especial com as particularidades que muitos desses estudantes trazem para a universidade. Contudo,

aparentemente a universidade, em especial os cursos da área das ciências exatas, pouco se preocupa em explorar e valorizar o conhecimento que muitos grupos estão trazendo para a instituição. Ações como a desenvolvida pela docente Amanda, de certa forma, aparentam ser muito raras no meio acadêmico. Além disso, muitas pesquisas que abordam as políticas de ações afirmativas preferem focar em questões relacionadas ao desempenho dos estudantes beneficiários e não beneficiários. Tais comparações podem fazer sentido para que gestores discutam ações administrativas, mas elas ainda se mostram muito controversas. No atual momento, a atenção das pesquisas deveria se voltar para outras questões, como um melhor entendimento sobre aspectos que colaboram para a integração social e acadêmica dos estudantes ingressantes por ações afirmativas, fatores que podem interferir na permanência e progresso acadêmico dos mesmos (SILVA, 2016).

Ademais, os resultados desse estudo trazem indícios de que docentes que lecionam em cursos da área das ciências exatas compreendem que apenas garantir o acesso não é suficiente na luta contra as desigualdades no ensino superior brasileiro. É necessário discutir ações que garantam a permanência do estudante na universidade. Docentes que participaram do estudo relataram, inclusive, a necessidade e a importância dos auxílios financeiros concedidos aos estudantes pertencentes a grupos sub-representados. Como destacado no decorrer do artigo, tais posicionamentos são corroborados por pesquisas que apontam tal necessidade. Entretanto, no caso de cursos da área das ciências exatas, há outras questões que devem ser debatidas. Um dos principais assuntos abordados foi a possível falta de preparo dos estudantes ingressantes, beneficiários e não beneficiários de ações afirmativas, além da alta taxa de reprovação nas disciplinas iniciais dos cursos, principalmente em Cálculo Diferencial e Integral. Este fato tem motivado a maior parte das ações pedagógicas realizadas via docentes ou mesmo via instituição. Isso nos leva a questionar o que mais poderia ser feito para contribuir nesse sentido. Dessa forma, é importante que as pesquisas em educação matemática atuem nessa área de inquérito, levantando reflexões que colaborem para o surgimento de novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Ainda, outro tema discutido nesse estudo destaca a existência de uma tensão no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a permanência dos estudantes. A análise dos dados traz indícios de que uma das estratégias de permanência mais utilizadas que objetivam diminuir as dificuldades no dia a dia das disciplinas de matemática foi a de criar ações remediais, como os “cursos de nivelamento”, os quais muitas vezes são embutidos na grade curricular dos cursos. Contudo, isso tem gerado uma tensão entre os docentes nos departamentos de matemática. Há aqueles que discordam dessa prática, não acreditando que uma simples disciplina (ou curso) seja capaz de promover grandes mudanças.

Consideram que não é possível modificar hábitos de estudo, motivar e “remediar” o conhecimento dos estudantes tentando enquadrá-los na matemática do ensino superior, utilizando simplesmente uma ou um conjunto de disciplinas.

Por fim, os resultados desse estudo indicam a existência de um grande desconforto dos docentes da área das ciências exatas relacionado a uma possível não valorização do envolvimento em ações pedagógicas direcionadas à permanência de estudantes pertencentes a grupos sub-representados. Conforme apontou Ana, engajar-se com questões relativas às políticas de ações afirmativas dentro de seu departamento muitas das vezes se tornou “um quarto elemento” da atribuição docente. As medidas apontadas por muitos pesquisadores, e também aquelas desenvolvidas por alguns docentes entrevistados, demandam, entre outros fatores, um considerável engajamento. E isso esbarra em um impasse: a questão da valorização de tais atividades. Os docentes destacaram que a pesquisa é a atribuição mais contemplada na universidade e que acaba recebendo maior energia do colegiado que compõe os departamentos da instituição. Isso se mostra um grande desafio para a universidade, pois o envolvimento docente em ações voltadas para o ensino é um aspecto importante para a permanência do estudante beneficiado por políticas de ações afirmativas na universidade e não pode ser deixado de lado.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, T. O. C. *A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e a sua aceitação no grupo acadêmico*. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de La Empresa, Montevideo, 2011.
- BOWEN, W. G.; BOK, D. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BOWEN, W. G.; KURZWEIL, M. A.; TOBIN, E. M. *Equity and excellence in American higher education*. Charlottesville e Londres: University of Virginia Press, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 30 ago. 2012, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. D. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. *Revista Interações*, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010.
- CAMPOS, L. A.; FERES JR., J.; DAFLON, V. T. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 7-31, maio/ago. 2013.
- CARVALHO, D. D. A. *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G. E.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Educação e ações afirmativas*. Brasília: Inep, Ministério da Educação, 2003. p. 161-190.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CAVALCANTI, I. T. D. N. *Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CICALO, A. Nerds and barbarians: race and class encounters through affirmative action in a Brazilian university. *Journal of Latin American Studies*, v. 44, n. 2, p. 235-260, 2012.

CROTTY, M. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

DAL'BÓ, T. *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”*. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DWORKIN, R. *A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade*. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FELICETTI, V. L. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 2011. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOLTZ, L. G.; GANNON, S.; KIRSCHMANN, S. L. Factors that contribute to the persistence of minority students in STEM Fields. *Planning for Higher Education*, v. 42, n. 4, p. 1-13, jul./set. 2014.

FRIES-BRITT, S. L.; YOUNGER, T. K.; HALL, W. D. Lessons from high-achieving students of color in physics. *New Directions for Institutional Research*, v. 2010, n. 148, p. 75-83, 2010.

GHIRALDELLI JR., P. *Filosofia política para educadores: democracia e direito de minorias*. Barueri: Manole, 2013.

GOLDEMBERG, J.; DURHAM, E. R. Cotas nas universidades públicas. In: FRY, P. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 167-172.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 486-498, 2010.

HASKINS, A. R.; KIRK-SANCHEZ, N. Recruitment and retention of students from minority groups. *Physical Therapy*, v. 86, n. 1, p. 19-29, 2006.

HRABOWSKI, F. A.; MATON, K. I. Beating the odds: successful strategies to increase African-American male participation in science. In: FRIERSON, H. T.; PEARSON JR., W.; WYCHE, J. H. (Org.). *Black American males in higher education: diminishing proportions*. Reino Unido: Emerald, 2009. v. 6, p. 207-228.

HRABOWSKI, F. A. et al. *Overcoming the odds: raising academically successful African American young women*. Nova York: Oxford University Press, 2002.

HURTADO, S. et al. Training future scientists: predicting first-year minority student participation in health science research. *Research in Higher Education*, v. 49, n. 2, p. 126-152, 2007.

HURTADO, S. et al. Improving the rate of success for underrepresented racial minorities in STEM fields: Insights from a national project. *New Directions for Institutional Research*, v. 2010, n. 148, p. 5-15, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013 (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 32).

- KNIJNIK, G. Mathematics education and the Brazilian Landless Movement: three diferente mathematics in the context of the struggle for social justice. In: ERNEST, P.; GREER, B.; SRIRAMAN, B. (Org.). *Critical issues in mathematics education*. Charlotte: Information Age, 2009. p. 153-170.
- LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. D. C.; SILVA, P. B. E. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.
- MAGGIE, Y.; FRY, P. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-117, 2002.
- MATTOS, W. R. D. M.; MACEDO, K. A. S. D.; MATTOS, I. G. D. 10 anos de ações afirmativas na Uneb: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 83-99, jul./out. 2013.
- MENDES JR., A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sobre a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-52, jan./mar. 2014.
- MENIN, M. S. D. S. et al. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2008.
- MUSEUS, S. D.; LIVERMAN, D. High-performing institutions and their implications for studying underrepresented minority students in STEM. *New Directions for Institutional Research*, v. 2010, n. 148, p. 17-27, 2010. DOI: 10.1002/ir.358.
- PARK, J. J.; DENSON, N. Attitudes and advocacy: understanding faculty views on racial/ethnic diversity. *The Journal of Higher Education*, v. 80, n. 4, p. 415-438, jul./ago. 2009.
- PINHEIRO, J. S. S. P. *Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. D. Ações afirmativas para negros no ensino superior e desempenho de estudantes. In: COSTA, L. F.; MESSEDER, M. L. L. (Org.). *Educação, multiculturalismo e diversidade*. Salvador: UFBA, 2010. p. 87-99.
- RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.
- SANDEL, M. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, M. D. C. L.; ARANHA, A. V. (Org.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 23-43.
- SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BITTAR, M.; DE OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 137-162.
- SEYMOUR, E.; HEWITT, N. M. *Talking about leaving: why undergraduates leave the sciences*. Boulder, CO: WestView, 2000.
- SILVA, G. H. G. *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.
- SILVA, G. H. G.; POWELL, A. B. Microagressões no ensino superior nas vias da educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, San Juan de Pasto, Colômbia, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016.

SILVA, G. H. G.; SKOVSMOSE, O. Affirmative actions in terms of rights and social justice. In: SILVA, G. H. G. *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. p. 156-174.

SILVA, P. B.; SILVA, P. D. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 525-542, abr. 2012.

TERENZINI, P. T. et al. The transition to college: diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, v. 35, n. 1, p. 57-73, 1994.

WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 931-947, set./dez. 2008.

GUILHERME HENRIQUE GOMES DA SILVA

Professor Adjunto na Universidade Federal de Alfenas – Unifal –, Alfenas,
Minas Gerais, Brasil
guilhermehgs2@gmail.com

ARTIGOS

A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES¹

JULIO BERTOLIN

RESUMO

Como gerar bem-estar, paz e prosperidade para uma nação é uma questão antiga e ainda fundamental para quase todo o mundo. Nesse início de século XXI, a educação superior adquiriu grande relevância para o desenvolvimento dos países, na medida em que está diretamente relacionada à formação tanto do profissional competente como do cidadão com pensamento crítico. Não obstante, com objetivos econômicos, governos estão priorizando cada vez mais a capacitação e aquisição de competências práticas. Considerando tal tendência, nesse artigo, procura-se, por meio de dedução, demonstrar que a formação integral e de cultura geral na educação superior pode contribuir decisivamente para os países se desenvolverem não apenas no âmbito da democracia e inclusão social, mas também do próprio crescimento econômico.

**ENSINO SUPERIOR • FORMAÇÃO INTEGRAL • DESENVOLVIMENTO •
CRESCIMENTO ECONÔMICO**

INTEGRAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF NATIONS

ABSTRACT

How to generate well-being, peace and prosperity for a nation is an old and still fundamental question to almost the whole world. In this early 21st century, higher education has acquired a major relevance to the development of nations as it is directly related to educating both competent professionals and citizens with critical thinking. However, with economic purposes, governments are increasingly prioritizing the acquisition of practical training and skills. Considering this tendency, in this article, we seek to demonstrate by means of deduction that integral education and general knowledge in higher education can make a key contribution for nations to develop not only in terms of democracy and social inclusion, but also of economic growth itself.

**HIGHER EDUCATION • INTEGRAL TRAINING • DEVELOPMENT •
ECONOMIC GROWTH**

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

LA FORMATION INTÉGRALE DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ET LE DÉVELOPPEMENT DES NATIONS

RÉSUMÉ

Savoir engendrer le bien-être, la paix et la prospérité d'une nation est une question ancienne qui demeure fondamentale dans la quasi-totalité du monde. Au début de ce XXI^e siècle, l'éducation supérieure a pris une grande importance pour le développement des pays, dans la mesure où elle est directement liée à la formation de professionnels compétents tout autant qu'à celle des citoyens critiques. Néanmoins, les gouvernements, dont les objectifs sont économiques, priorisent de plus en plus les formations et les acquisitions ayant trait aux compétences pratiques. Tenant compte de cette tendance, le présent article cherche, par déduction, à démontrer que la formation intégrale et la culture générale au sein de l'éducation supérieure contribuent de manière décisive au développement des pays, non seulement en matière de démocratie, mais aussi en termes de croissance économique.

**ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • FORMATION INTÉGRALE • DÉVELOPPEMENT •
CROISSANCE ÉCONOMIQUE**

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES

RESUMEN

Cómo generar bienestar, paz y prosperidad para una nación es un tema antiguo y todavía fundamental para casi todo el mundo. En este inicio de siglo XXI, la educación superior adquirió gran relevancia para el desarrollo de los países por estar directamente relacionada a la formación, tanto del profesional competente como del ciudadano con pensamiento crítico. No obstante, con objetivos económicos, los gobiernos están priorizando cada vez más la capacitación y la adquisición de competencias prácticas. Considerando tal tendencia, en el presente artículo se intenta, por medio de deducción, demostrar que la formación integral y de cultura general en la educación superior puede contribuir decisivamente para que los países se desarrollen no solamente en el ámbito de la democracia y la inclusión social, sino también del propio crecimiento económico.

**ENSEÑANZA SUPERIOR • FORMACIÓN INTEGRAL • DESARROLLO •
CRECIMIENTO ECONÓMICO**

COMO GERAR BEM-ESTAR, PAZ, PROSPERIDADE E RIQUEZA PARA UMA NAÇÃO? ESSA É uma questão fundamental para todo o mundo. Desde há muito tempo, estudiosos de variadas áreas do conhecimento têm procurado encontrar explicação para as diferenças significativas de grau de pobreza e prosperidade entre povos de distintas regiões do mundo. Em pleno século XXI, enquanto a Europa Ocidental e algumas de suas colônias cresceram, se desenvolveram e ficaram ricas, muitos países, especialmente da África subsaariana, continuam desalentadoramente pobres ou miseráveis.

Diante desse contexto mundial de desigualdade, estudiosos têm buscado encontrar as condições de suficiência ou criar “receitas” para a realização do crescimento econômico. Com esse intuito, ainda no século XVIII, o filósofo e economista escocês Adam Smith (1776), provavelmente, foi o primeiro a propor estratégias para gerar “A Riqueza das Nações”, sugerindo o mercado livre e a especialização do trabalho como aspectos-chave nesse desafio. Já na primeira metade do século XX, foi Joseph Alois Schumpeter (1934), economista e cientista político austríaco, que sugeriu outra reconhecida fórmula, baseada na inovação tecnológica e constante renovação dos métodos de produção, como “motor” para impulsionar o capitalismo. O chamado Consenso de Washington, formulado no final de 1989 por economistas do FMI e do Banco Mundial, significou mais um esforço de elaboração de um receituário a ser aplicado de forma generalizada para induzir o comércio e o crescimento econômico. Tal proposta recomendava medidas que contemplavam

equilíbrio fiscal e taxa de câmbio mais realista e induziam ao chamado “Estado mínimo”. Posteriormente, tal receituário, em seu todo, tornou-se sinônimo de neoliberalismo e ficou conhecido não apenas por fracassar nesse intento (SANDBROOK, 2000), mas também por, em alguns casos, ter sido danoso (STIGLITZ, 2004; OSTRY; LOUNGANI; FURCERI, 2016). Nesse sentido, apesar de algumas dessas hipóteses e propostas de estratégias para gerar riqueza terem alcançado grande repercussão, nenhuma foi reconhecida consensualmente como suficiente ou definitiva.

Todavia, nesse percurso, além de se avançar em direção ao reconhecimento do relativo caráter idiossincrático e cultural do desenvolvimento, também foram identificados fatores potencialmente condicionantes, tal como o amplo acesso da população à educação. Atualmente, há praticamente consenso de que o conhecimento – substituindo o capital físico – está se tornando a principal fonte de criação de riqueza e, por conseguinte, para o crescimento e a competitividade econômica. Assim, considerando a recente emergência das chamadas sociedade e/ou economia do conhecimento, a educação superior passou a desempenhar papel estratégico para os projetos de nação. Cada vez mais e mais, a percepção de capital intelectual, cultural e humano dos países está relacionada à expansão do acesso aos sistemas nacionais. Segundo estimativas internacionais, atualmente existem aproximadamente 150 milhões de estudantes de educação superior no mundo, representando um aumento de aproximadamente 50% em relação a 2000 e projetando uma expansão de impressionantes 250 milhões de graduandos em 2025. O texto do comunicado final da segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em 2009 em Paris, destacou de forma inequívoca tal relevância do nível superior para o desenvolvimento no mundo contemporâneo:

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO, 2009, tradução nossa)²

Nesse contexto, com base na justificação do requisito de ampliar a competitividade econômica dos países, diversos governos,³ especialmente no Ocidente, estão implantando políticas e reformas na educação superior que priorizam carreiras e conhecimentos articulados com as matrizes econômicas e estreitam a ideia de educação, transformando-a, principalmente, em capacitação e aquisição de competências e habilidades práticas e tecnicistas. Exemplos dessas tendências são observados em distintos países tanto desenvolvidos como em desenvolvimento, tais como nos Estados Unidos – onde o ex-presidente Barack Obama

2

No original: “At no time in history has it been more important to invest in higher education as a major force in building an inclusive and diverse knowledge society and to advance research, innovation and creativity.”

3

Segundo Zygmunt Bauman (2016), apesar de o poder ter se globalizado, as políticas continuam sendo locais e os emergentes fenômenos globais continuam sendo tratados em termos “parciais” visto que as instituições democráticas não foram estruturadas para conduzir situações de interdependência.

declarou que se “pode fazer muito mais, potencialmente, com a qualificação para a indústria e o comércio do que [se pode] fazer com formação em história da arte” –, na Europa – com a ênfase do Processo de Bolonha para a empregabilidade – e no Brasil – com a exclusão de professores e alunos de carreiras ligadas às Ciências Humanas, Ciências Sociais e Artes do grande projeto Ciências sem Fronteira para a mobilidade internacional, dentre outros.

Tal tendência, no longo prazo, pode afastar a educação superior da missão pública de formar indivíduos – que, além de profissionais competentes, também são cidadãos com pensamento crítico⁴ – e distanciar as universidades do papel de fortalecimento da democracia. Além disso, as organizações acadêmicas da educação superior são elos internacionais para a ciência, a cultura, a política e a fronteira do pensamento, construindo pontes de conhecimento entre os diferentes povos e para as futuras gerações. Nesse sentido, a formação integral e cultural, que propicia uma visão de mundo ampla e a observância de princípios éticos e valores morais para as carreiras das mais distintas áreas do conhecimento, desempenha um papel central na reflexão e superação dos principais conflitos globais, tais como a coexistência humana, o relacionamento entre seres humanos e o meio ambiente natural e a própria crise da democracia representativa.

Dessa forma, nesse artigo, argumenta-se que todas as carreiras e áreas do conhecimento devem contemplar disciplinas de cultura geral para que a educação superior possa contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento dos países. Nesse sentido, procura-se evidenciar, por meio de dedução baseada na intersecção da literatura das áreas da educação, sociologia, economia e psicologia, que a formação integral é basilar na constituição de cidadãos críticos, na consolidação da democracia e de instituições⁵ políticas e econômicas inclusivas e, por conseguinte, no desenvolvimento dos países não apenas no aspecto da inclusão social, mas também no âmbito do crescimento econômico.

⁴ Neste artigo, “pensamento crítico” não evoca um sentido ideológico ou negativo de ser contra algo ou alguém, mas sim a capacidade dos indivíduos de analisar e problematizar a partir de perspectivas plurais, de questionar tudo, incluindo aí a própria ideia de que tudo deve ser questionado, para, em sequência, poder formar opinião autônoma.

⁵ Neste artigo, o termo “instituição” é empregado num sentido amplo e geral e não se refere a instituições de ensino superior – IES –, instituições acadêmicas, tais como universidades, centros universitários, faculdades, etc., mas sim a organizações ou mecanismos políticos, sociais, culturais ou econômicos amplos e diversos que controlam o funcionamento das sociedades e dos próprios indivíduos, tais como governos, organismos de mercado, sistemas educacionais, meios de comunicação, etc.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PARA A DEMOCRACIA

O surgimento da educação superior remonta ao início do segundo milênio na Europa medieval. Naquela época, as universidades dedicavam-se ao ensino da cultura geral das elites, especialmente por meio das disciplinas de teologia, filosofia e artes. As significativas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas que o mundo sofreu no transcorrer dos séculos, como, por exemplo, as resultantes do Iluminismo, impactaram e geraram crises no seio das universidades. No entanto, a educação superior demonstrou uma grande capacidade de resiliência e, à medida que a sociedade e o Estado mudavam, ela também adquiria

novas formas e novas missões, sem, contudo, descuidar da ampla formação cultural e moral dos jovens.

Nas últimas décadas, todavia, os sistemas educacionais de nível superior têm se voltado excessivamente para os desafios da competitividade econômica. Com a emergência dos fenômenos da globalização econômica e do neoliberalismo, bem como de cenários de crises, reformas na educação superior têm assumido um papel central nas listas de prioridades dos governos. Como a educação superior forma e detém parte significativa do “capital humano”, os sistemas passaram a ser pressionados para colocarem-se à serviço dos prementes desafios econômicos. De acordo com Michael Peters (2003), o foco das políticas para a educação superior tem refletido um consenso crescente da macroeconomia de que a “força motriz” do crescimento econômico endógeno são as mudanças tecnológicas e a melhoria no conhecimento do processo de produção e nos níveis de fluxo de informação. Nesse contexto, consubstanciou-se, por um lado, a ampliação de abordagens utilitaristas e produtivistas dos sistemas educacionais e, por outro, um atrofiamento da dimensão cultural (SANTOS, 1994), bem como uma redução do conceito de educação, tornando-o sinônimo de capacitação e aquisição de competências práticas voltadas para o mundo produtivo (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; BALL; YOUDELL, 2007; BROWN; CARASSO, 2013). Assim, a concepção de educação vem se modificando em nível de sistema, impactando as universidades, os cursos e os próprios currículos. A ideia de formação ampla, aquela com origem nas propostas pedagógicas baseadas em experiências como a *Paidéia* grega⁶ e a *Bildung* alemã,⁷ passou a ser desconsiderada e, em alguns casos, interpretada como inapropriada. Porém, tal tendência pode ser significativamente negativa tanto para a formação adequada dos indivíduos como para a estabilidade e consolidação das sociedades democráticas. A literatura demonstra explicitamente tal risco.

A ligação entre educação e democracia, em especial no que diz respeito ao processo de formação de cidadãos emancipados e com pensamento crítico, não é nenhuma novidade. Entre os autores relevantes que abordaram tal conexão no passado, destacam-se tanto o notável filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1995), que ainda no século XVIII abordou tal relação na obra *Émile ou de l'éducation*, como o reconhecido filósofo e pedagogo da escola progressista norte-americana John Dewey (1916), que, há aproximadamente um século, destacou a democracia como sendo indissociável da educação na obra *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Durante o século XX, muito se escreveu sobre a relação entre formação, cidadania e democracia (MCCOWAN, 2011), especialmente no âmbito da educação básica, porém, mais recentemente, tal abordagem também tem sido implementada no nível da educação superior, destacando especialmente o vínculo entre formação integral de graduados e a consolidação de sociedades plurais,

6

A ideia de *Paidéia* referia-se a um processo de educação no qual os estudantes eram submetidos a um programa que procurava atender a todos os aspectos da vida do homem. Entre as matérias abordadas estavam geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica.

7

O termo *Bildung* diz respeito à tradição alemã de autocultivo, em que a filosofia e a educação estão ligadas de tal forma que se referem a um processo de amadurecimento tanto pessoal quanto cultural. Esta maturação é descrita como uma harmonização da mente e do coração do indivíduo, e em uma unificação de individualidade e identidade.

democráticas e tolerantes (MCMAHON, 2009; BOK, 2013; DELBANCO, 2013; SIMPSON; KELLY, 2014).

No livro *Human development and capabilities*, as pesquisadoras da educação superior Melanie Walker e Alejandra Boni (2013, p. 24-25) argumentaram e enfatizaram que

[...] o ensino é um caminho certo para reintegrar o bem público e avançar no bem social [...]. Este é o espaço no qual nós podemos educar, formar e moldar cidadãos publicamente engajados, como pensadores críticos e cidadãos democráticos que entendem suas obrigações com os outros. (tradução nossa)⁸

Da mesma forma, no livro *Beyond the university: why liberal education matters*, Michael S. Roth (2015), presidente da Wesleyan University, destacou que somente uma educação que convida os estudantes a pensar por si mesmos pode ser capaz de formar cidadãos com habilidade de ver através das contradições políticas e com competência para defender os direitos individuais e coletivos em face das injustiças e desigualdades.

Estudos que buscam demonstrar relações empíricas entre educação e democracia, não obstante o nível de complexidade, também têm sido implementados. Nessa linha metodológica, um exaustivo esforço estatístico do psicólogo Heiner Rindermann (2008) buscou evidenciar a relação entre intelectualidade e democracia. Fazendo uso de base de dados internacionais, o autor demonstrou que o nível educacional de um país num período prenuncia o seu nível de prosperidade política num período posterior, bem como que a aptidão intelectual, aquela que possui competência de abstração, prenuncia a democracia de forma mais significativa do que os anos de escolaridade. Na mesma linha empírica, as educadoras Melanie Walker e Monica McLean (2013) relataram a situação da formação e competências desenvolvidas em cinco carreiras profissionais em universidades da África do Sul. As autoras encontraram evidências de que a formação voltada para o bem público na educação superior pode proporcionar aos estudantes princípios fundantes e característicos das sociedades democráticas e com justiça social.

Coadunando com tais levantamentos de que uma formação integral condiciona uma sociedade democrática, o psicólogo e linguista Steven Pinker (2011), considerado um dos principais cientistas da atualidade, afirmou que o tipo de raciocínio relevante para a “estatura” moral não é a inteligência no sentido de potencial cerebral básico, mas sim aquela forma de inteligência que possibilita a compreensão dos princípios que fundamentam os governos democráticos e a sociedade civil, a competência de avaliar líderes e suas políticas e a conscientização acerca da existência de outros grupos com diversidade cultural e de que uma pessoa é parte de uma comunidade de cidadãos instruídos

8

No original: “teaching is one sure way to reinstate the public good and to advance the social good [...] This is the space in which we might educate, form and shape engaged public citizens, as critical reasoners and democratic citizens who understand their obligations to others.”

compartilhando os mesmos entendimentos. No sentido de desenvolver a consciência sobre a condição do outro e da sociedade, Pinker (2011) sugere a literatura como a principal causa da Revolução Humanitária, que teve início na Idade da Razão no século XVII e avançou até fins do século XVIII com o Iluminismo, pondo fim a muitas práticas bárbaras tais como sacrifício humano, execuções públicas supersticiosas, escravidão e punições cruéis. Segundo o autor, a mais abrangente mudança nas sensibilidades comuns deixada pela Revolução Humanitária, qual seja, a reação ao sofrimento dos outros seres vivos, decorreu do crescimento da escrita e leitura, que pode também ter criado nas pessoas o hábito de sair do seu ponto de vista limitado e gerado novas ideias em torno de valores morais e de ordem social.

São vastas as referências na literatura reconhecida internacionalmente, em diferentes áreas do conhecimento, que indicam a importância da educação para a consolidação de sociedades democráticas. Nesse sentido, as evidências relatadas, inclusive em trabalhos empíricos, de que a educação que contempla a cultural geral, valores e princípios morais cumpre um papel vital para a formação de cidadãos emancipados e com pensamento crítico, tornam plausível afirmar que a formação integral nas diferentes carreiras profissionais da educação superior constitui fator determinante do nível democrático das sociedades (Figura 1).

FIGURA 1
RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL, CIDADÃO E DEMOCRACIA



Fonte: Elaboração do autor, com base em Dewey (1916), Rindermann (2008), Pinker (2011) e Walker e Boni (2013).

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer, diante do preocupante contexto atual de reformas educacionais de cunho economicista e utilitarista, a importância de

[...] formar o ser humano em sua totalidade e com pontos de vista diversificados, impulsionando o desenvolvimento de todas as capacidades sem menosprezo ou exclusão de uma delas. A formação do educando que vise seu compromisso com a cidadania responsável, capaz de viver num mundo plural e interconectado, [que] precisa ir muito além de uma formação profissional calcada

na maximização do lucro e no ideal de vida bem sucedida que toma o dinheiro e o poder como critério exclusivo do sucesso. (DALBOSCO, 2015, p. 127)

Não há dúvida de que uma educação estreita não fornece os fundamentos para o enfrentamento das questões mais amplas, abstratas e sistêmicas, porém essenciais para nortear a tomada de decisão nas sociedades complexas e contemporâneas. Nesse sentido, a construção e consolidação de uma sociedade com redistribuição da riqueza no plano econômico, reconhecimento no âmbito dos direitos individuais e coletivos e representação na dimensão política (FRASER, 2009) dependem sobremaneira da formação integral em nível superior, ou seja, da concepção de educação que possibilita aos indivíduos o desenvolvimento da capacidade para se colocar no lugar do outro, se comprometer com o bem comum e reconhecer o valor intrínseco da democracia.

A FORMAÇÃO INTEGRAL E O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO SOCIAL

No transcorrer do tempo, destacados intelectuais, de diferentes lugares, destinaram nobres e relevantes missões para a educação e a universidade, citando objetivos que contemplam desde os indivíduos até os mais amplos interesses das sociedades e nações. No século XVIII, por exemplo, Benjamin Franklin, figura representativa do Iluminismo e um dos líderes da Revolução Americana, definiu como missão principal da educação a busca do “verdadeiro mérito”, que consiste numa “inclinação reunida a uma capacidade pessoal para servir a humanidade, o país, os amigos, e a família; capacidade essa... que [...] deverá, na verdade, ser o grande objetivo e fim de toda a aprendizagem” (apud DELBANCO, 2013, p. 1). Em meados do último século, Karl Jaspers (1959), importante filósofo e psiquiatra alemão, definiu a missão da universidade de forma alargada, como sendo o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúdica consciência de si mesma. Nos dias atuais, praticamente existe consenso de que uma das principais missões da educação superior é contribuir com o desenvolvimento dos países em importantes aspectos sociais.

Uma das mais recentes e reconhecidas teorias sobre desenvolvimento que destaca os aspectos sociais, para além do econômico, foi elaborada por Amartya Sen (2001), escritor e economista indiano que ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1998. No livro *Development as freedom*, o reconhecido autor conceitua desenvolvimento como sendo a “eliminação de privações de liberdades que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (SEN, 2001, p. xii). Nesse sentido, a expansão das liberdades é

entendida como constitutiva do desenvolvimento e encarada como o principal fim e o principal meio do mesmo.

Tal enfoque das liberdades humanas contrasta com visões restritas de desenvolvimento que se identificam com crescimento do Produto Interno Bruto – PIB –, ampliação de renda *per capita*, industrialização e progressos tecnológicos. Apesar de considerar tais aspectos econômicos importantes para ampliar as liberdades desfrutadas pelas pessoas, Amartya Sen (2001, p. 3) destaca que as liberdades “dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais [...] e os direitos civis”. Assim, a visão do desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas dirige a atenção para a remoção das principais fontes de privação da liberdade, como exemplifica o autor:

Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a **pobreza econômica**, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédio para as doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à **carência de serviços e assistência social**, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma **negação de liberdades políticas e civis** por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade. (SEN, 2001, p. 4, grifo nosso; tradução nossa)⁹

Para Amartya Sen, oportunidades sociais como educação e assistência médica complementam oportunidades individuais de participação econômica e política e também favorecem as iniciativas para vencer as privações. Logo, existem relações empíricas mutuamente reforçadoras entre liberdades de diferentes tipos, que ao se retroalimentarem tornam a agência dos indivíduos¹⁰ o motor fundamental da inclusão social e, por conseguinte, do desenvolvimento. Segundo o autor,

De fato, a condição de agente dos indivíduos é, em última análise, central para lidar com essas privações. Por outro lado, a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos. Existe uma acentuada complementariedade entre a condição de agente individual e as disposições sociais: é importante o reconhecimento simultâneo da centralidade da liberdade individual e da

9

No original: “Sometimes the lack of substantive freedoms relates directly to economic poverty, which robs people of the freedom to satisfy hunger, or the opportunity to be adequately clothed or sheltered or to enjoy clean water or sanitary facilities. In other cases, the unfreedom links closely to the lack of public facilities and social care, such as the absence of epidemiological programmes, or of organized arrangements for health care or educational facilities, or of effective institutions for the maintenance of local peace and order. In still other cases, the violation of freedom results directly from a denial of political and civil liberties by authoritarian regimes and from imposed restrictions on the freedom to participate in the social, political and economic life of the community.”

10

Com as recentes transformações no campo da sociologia, ocorreu uma extensão de “condição de agência” para todos os indivíduos, independentemente do *status* ou posição na pirâmide social. Nesse trabalho, entretanto, por maior ou menor grau de reflexividade e “agência do indivíduo” entende-se um nível de consciência, de reflexão, de autonomia e de capacidade de produzir efeitos conferidos aos sujeitos. Nesse sentido, utilizando os conceitos de Garfinkel (1967), o escopo estaria delimitado entre os polos pelos conceitos de “idiota cultural” e “sociólogo leigo”.

força das influências sociais sobre o grau e o alcance da liberdade individual. (SEN, 2001, p. xi-xii, tradução nossa)¹¹

Assim, nessa perspectiva, entende-se que a agência dos indivíduos é um requisito fundamental para se alcançarem a inclusão social, a liberdade política e a prosperidade econômica, bem como para a constituição de instituições inclusivas e com valores democráticos. Diante disso, torna-se vital se perguntar: como tornar os indivíduos agentes, de maneira que consigam agir de acordo com suas próprias vontades e que façam suas próprias escolhas de forma independente? O próprio Amartya Sen, ao colocar as oportunidades sociais como a educação na condição de uma liberdade instrumental que contribui para a pessoa viver mais livremente, ajuda a encontrar resposta para tal questão. Nesse sentido, o autor exemplifica que o analfabetismo pode ser uma grande barreira intransponível à participação em atividades econômicas e a incapacidade de leitura de jornais ou de comunicação com outros indivíduos pode inviabilizar a participação política (SEN, 2001), ou seja, a educação é um aspecto fundamental para consubstanciar a condição de agente dos indivíduos.

Há mais de dois séculos, na famosa obra *Émile ou de l'éducation*, Jean-Jacques Rousseau (1995) já defendia a necessidade de uma educação com forma e conteúdos amplos com vistas a formar os indivíduos com capacidade de agência no mundo político. De acordo com a arquitetura pedagógica do *Émile*, a educação política – livro quinto – deve ser precedida pela educação natural – livros primeiro, segundo e terceiro – e pela educação moral – livro quarto. O autor entendia o indivíduo como ser humano que precisa ser educado adequadamente para poder viver na República democrática. Para ele, a educação natural deveria oferecer ao indivíduo a capacidade de “bastar-se a si mesmo”, de dominar a si mesmo, livrando-se dos vícios de caráter. A educação moral, por sua vez, problematizaria a formação virtuosa da vontade, tomando a justiça e o respeito recíproco como fontes da moralidade. Desse modo, a educação do ser humano, como educação virtuosa, deveria preceder a educação cidadã, pois, antes de entrar para o mundo político – que é a forma republicana de vida que Rousseau almejava –, o aluno fictício Émile precisaria dispor de um caráter moral fortalecido para não se deixar corromper pelos acenos viciosos da esfera pública (DALBOSCO, 2016). Assim, pode-se entender que Rousseau, há muito tempo, já alertava que, de alguma forma, a atuação ou agência adequada do indivíduo no âmbito da sociedade e da política viabilizar-se-ia pela educação, desenvolvida num processo de formação amplo, contemplando inicialmente a educação natural e moral e concluída com a educação cidadã.

Nos dias atuais, se considerarmos que dentre as funções da educação superior está a formação integral e de cultura geral, que conscientiza

11

No original: “Indeed, individual agency is, ultimately, central to addressing these deprivations. On the other hand, the freedom of agency that we individually have is inescapably qualified and constrained by the social, political and economic opportunities that are available to us. There is a deep complementarity between individual agency and social arrangements. It is important to give simultaneous recognition to the centrality of individual freedom and to the force of social influences on the extent and reach of individual freedom.”

os indivíduos acerca da importância da cidadania e de compromissos cívicos, concluiremos, certamente, que uma educação excessivamente prática, limitada à capacitação e às atuações individuais, configurar-se-á como uma educação insuficiente. Logo, profissionais das mais diversas carreiras e setores dependem de uma formação ampla para adquirirem a condição de agência nos processos que demandam reflexão sobre problemas abstratos, complexos e coletivos das sociedades. Sobre tal condição, é possível encontrar na literatura a indicação da forte relação entre formação de cultura ampla e a capacidade de agência dos indivíduos.

No livro *Not for profit: why democracy needs the humanities*, por exemplo, a filósofa Martha Nussbaum (2010) advertiu de forma impactante que se a tendência de ênfase nas capacidades utilitárias e práticas na educação superior continuar,

[...] as nações de todo o mundo em breve produzirão gerações inteiras de máquinas utilitárias, no lugar de cidadãos sensatos com competência de pensar por si mesmos, de olhar criticamente as tradições e de compreender a importância das realizações e os sofrimentos dos outros. (NUSSBAUM, 2010, p. 2, tradução nossa)¹²

Para a autora, uma das intelectuais norte-americanas mais lidas em todo o mundo, em decorrência do estreitamento da formação, o mundo começa a viver uma silenciosa crise no campo da educação que, com o tempo, pode se tornar muito mais danosa para as sociedades democráticas que as alardeadas crises econômicas.

Nessa mesma linha, no livro *In defense of a liberal education*, Fareed Zakaria (2015), que é considerado um dos mais influentes especialistas em política externa dos Estados Unidos, faz uma defesa da formação integral, afirmando que, nos cursos de graduação em que não ocorre uma abordagem ampla,

[...] mesmo os melhores alunos – e, por vezes, especialmente os melhores – são limitados em aspectos cruciais. [...] eles são autômatos orientados para um objetivo, com foco em si mesmo e suas carreiras. Eles não parecem interessados em se aprofundar na busca de autoconhecimento interior, não se deixam orientar por suas paixões, e ignoram o desenvolvimento de seus caracteres. (ZAKARIA, 2015, p. 151, tradução nossa)¹³

De maneira geral, em sua obra, Zakaria alerta que uma educação que contempla as humanidades e uma cultura geral é mais do que apenas um caminho para uma profissão, trata-se de um exercício de liberdade que alimenta o desejo mais básico do ser humano por saber e conhecimento, bem como que a literatura e as artes fornecem a

12

No original: "nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements."

13

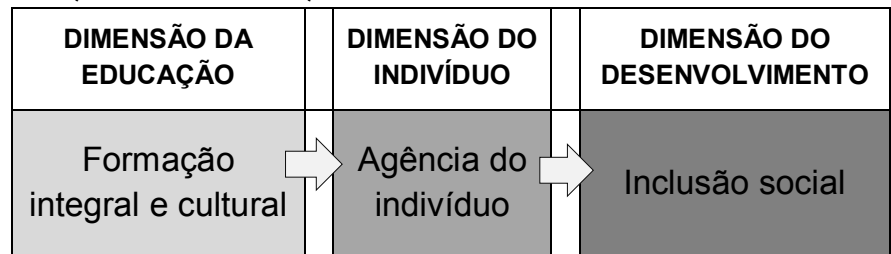
No original: "even the best students – and sometimes especially the best – are limited in crucial ways. [...] they are achievement-oriented automatons, focused on themselves and their careers. They do not seem interested in delving deep into the search for inner knowledge, giving reign to their passions, or developing a character."

fundamentação para as habilidades mais valiosas para as pessoas, independentemente da profissão escolhida.

Os autores citados e suas reflexões acerca do papel vital de uma educação ampla para a adequada e efetiva participação nas questões sociais, políticas e coletivas possibilitam relacionar de forma condicionante a formação integral na educação superior e a agência dos indivíduos. Noutras palavras, tornam plausível inferir que a formação integral potencializa indivíduos proativos, que refletem e fazem escolhas de forma autônoma, o que se configura num processo de agência, requisito fundamental para se alcançar o desenvolvimento como liberdade proposto por Amartya Sen.

Portanto, considerando-se a literatura apresentada, pode-se inferir que o estabelecimento da condição de agência dos indivíduos depende de uma concepção de educação superior de formação integral e de cultura ampla, que viabilize a participação ativa e consciente na sociedade de profissionais das mais distintas carreiras e áreas do conhecimento. Por conseguinte, é plausível relacionar também tal formação integral, por meio da própria capacidade de agência dos indivíduos, com a possibilidade de condicionar e contribuir com o desenvolvimento social, em especial no destacado aspecto de inclusão social (Figura 2).

FIGURA 2
RELACIONAMENTOS ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL



Fonte: Elaboração do autor, com base em Rousseau (1995), Sen (2001), Nussbaum (2010), Zakaria (2015).

No âmbito da educação superior, uma concepção de formação que valoriza excessivamente a capacitação prática, certamente, irá mitigar o tempo e o espaço da dimensão educativa que aborda e prepara os indivíduos para a atuação nas esferas e nos espaços públicos. É fundamental para o desenvolvimento social e para a inclusão social das sociedades e dos países que profissionais das mais variadas áreas do conhecimento também exerçam suas cidadanias. Nesse sentido, importa reconhecer que indivíduos proativos na valorização de posturas éticas, que buscam influenciar positivamente as organizações dos setores públicos e as empresas privadas, norteiam a sociedade para um padrão de transparência, probidade e instituições políticas e econômicas inclusivas, que certamente são vitais para o desenvolvimento dos países.

A FORMAÇÃO INTEGRAL E O CRESCIMENTO ECONÔMICO

Quando Adam Smith publicou a obra *A riqueza das nações*, no século XVIII, o termo desenvolvimento dos países passou a significar praticamente o mesmo que crescimento econômico. Com o tempo, tal entendimento foi mudando e nos dias atuais muitos reconhecem que crescimento do PIB, ampliação da renda individual média e industrialização não bastam para identificar a ocorrência do desenvolvimento. Não obstante, ainda assim, praticamente existe um consenso acerca da importância fundamental da prosperidade econômica para se viabilizarem avanços num país, inclusive em dimensões do desenvolvimento relacionadas às disposições sociais (SEN, 2001). Assim, por óbvio, seria um enorme equívoco se os sistemas nacionais de educação superior ignorassem completamente o setor privado, as empresas e as indústrias que contribuem com o crescimento econômico. Porém, reconhecer que a educação superior deve possuir como horizonte de contribuição a economia não deve significar, conseqüentemente, submissão aos interesses dos mercados e do setor mercantil.

Os mercados livres, em que as empresas privadas atuam, são uma importante ferramenta para organizar uma economia produtiva, mas não são “todo poderosos” de forma a regular livre e adequadamente todos os espaços (SANDEL, 2012). A justiça, a saúde e a própria educação são exemplos de setores em que mercados sem regulação e supervisão estatal podem mais causar danos do que contribuir para o bem comum. Além disso, apesar de nos dias atuais os sistemas de trocas de bens e serviços – os mercados – desempenharem um papel fundamental na coordenação das ações de bilhões de indivíduos, eles possuem um grave problema porque não reconhecem nem limites e nem moral (PIKETTY, 2013). Assim, a educação superior deve evitar interferências excessivas dos mercados competitivos na gestão, formação e produção do conhecimento, ou seja, a universidade deve constantemente buscar preservar uma de suas mais importantes características históricas juntamente com a colegialidade: a autonomia. É evidente que, se o crescimento da economia é fundamental para o desenvolvimento dos países, também será positivo para as pessoas e para as comunidades que as empresas prosperem, que as cadeias produtivas se fortaleçam e que os negócios sejam competitivos, desde que, por óbvio, sejam respeitados limites morais e o interesse maior das sociedades.

Portanto, se, por um lado, a educação superior deve manter autonomia em relação aos agentes e às forças dos mercados, por outro, a economia não pode ser negligenciada pelos sistemas de educação superior, até porque a possibilidade de fazer trocas também é parte das liberdades instrumentais que ajudam a promover a capacidade de uma pessoa. Nesse sentido, Amartya Sen (2001, p. 6) destaca que

[...] seria um erro ver o mecanismo de mercado apenas como um derivativo. Como observou Adam Smith, a liberdade de troca e transação é ela própria uma parte essencial das liberdades básicas que as pessoas têm razão para valorizar.

Ser *genericamente contra* os mercados seria quase tão estapafúrdio quanto ser genericamente contra a conversa entre as pessoas. (tradução nossa)¹⁴

Assim, se a educação superior não se voltar, em alguma medida, para a economia e os seus mercados, ou seja, para aquilo que muitos economistas indicam como condicionantes para gerar a “riqueza das nações”, ela estará sendo contraproducente para as sociedades e, em última análise, as universidades estariam se afastando do interesse público. Não se trata de se submeter à economia, mas sim em que medida e de que forma a educação superior pode contribuir com o importante crescimento econômico dos países.

Então, cabe perguntar: podem as universidades e os cursos de graduação contribuir de forma eficaz para o crescimento econômico sem submissão à própria economia e aos mercados? Na literatura da economia da educação, são consistentes as evidências de que a educação, num sentido geral, tem relação¹⁵ com a melhoria da força de trabalho e com o crescimento econômico (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010), que o crescimento econômico de longo prazo está correlacionado com habilidades cognitivas da população, ou seja, com o “capital de conhecimento” de uma nação (HANUSHEK; WOESSMANN, 2015), bem como que a principal diferença da qualidade de vida entre os países se deve mais ao “capital humano” do que ao físico (ASLAM; RAWAL, 2015). Porém, estudos e publicações acerca da relação entre, por um lado, a formação integral na educação superior – objeto de análise desse trabalho – e, por outro, o crescimento e a riqueza econômica dos países são inexistentes ou, na melhor das hipóteses, muito incipientes. Assim, ainda não existem respostas consistentes para as seguintes questões: qual seria o papel da formação integral, aquela que contempla, por exemplo, disciplinas como artes, filosofia e literatura, para o crescimento econômico? A formação integral não poderia se constituir até mesmo num entrave para o crescimento econômico visto que toma espaço e tempo de disciplinas técnicas, práticas ou tecnológicas de interesse das empresas e dos mercados?

Para contribuir na construção de respostas para essas importantes questões, pode-se recorrer à obra *Why nations fail*, dos professores norte-americanos Daron Acemoglu e James Robinson (2012), que se constitui num importante aporte sobre o conhecimento acerca do crescimento econômico. O livro, que apresenta o que poderia ser chamada de Teoria das Instituições Inclusivas e que vem sendo considerada a resposta mais completa sobre como gerar riqueza numa nação, traz

14

No original: “it would be a mistake to understand the place of the market mechanism only in derivative terms. As Adam Smith noted, freedom of exchange and transaction is itself part and parcel of the basic liberties that people have reason to value. To be generically against markets would be almost as odd as being generically against conversation between people.”

15

Não obstante sugerirem correlação entre educação, por um lado, e melhoria de “capital humano” e crescimento econômico, por outro, os estudos da economia da educação não evidenciam de forma consistente a existência denexo causal entre educação e crescimento econômico dos países. Noutras palavras, alta taxa de escolaridade não é o único fator determinante do crescimento econômico, ou seja, a educação é importante, mas não é suficiente. Como prova de tal limitação, existem exemplos de países com altos índices educacionais que não apresentam crescimento econômico como, por exemplo, a Argentina, no século XIX (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012), e Cuba, nos dias atuais.

evidências de que são as instituições políticas e econômicas (ex.: governos, sistema educacional, Poder Judiciário, Poder Legislativo, sistema financeiro, mercados, meios de comunicação, etc.) que estão por trás da prosperidade dos países. Por meio de exemplos históricos e contemporâneos se demonstra que as nações com instituições “inclusivas” se desenvolvem, enquanto aquelas com instituições “extrativistas”, nem que seja no longo prazo, fracassam. Segundo os autores, as instituições são inclusivas quando possibilitam aos mais distintos grupos sociais e aos diferentes *stake holders* participação nos processos políticos e decisórios, criam incentivos, recompensam a inovação e permitem que todos participem das oportunidades econômicas. E as instituições são extrativistas quando servem aos interesses de grupos privilegiados e hegemônicos e excluem a maior parte da população dos espaços políticos e econômicos.

A Teoria das Instituições Inclusivas tem como elemento central a ligação entre instituições políticas e econômicas e a prosperidade. As instituições econômicas inclusivas são sustentadas por suas contrapartes políticas, ao mesmo tempo em que também lhes dão sustentação. Por um lado, as instituições políticas inclusivas que promovem ampla distribuição de poder de forma plural e conseguem alcançar determinado nível de centralização política viabilizam o estabelecimento da lei e da ordem e fundamentam direitos de propriedade, o que possibilita a consolidação de uma economia de mercado inclusiva. Por outro lado, a industrialização, o avanço tecnológico, a inovação social e o crescimento do PIB podem colaborar significativamente para expandir a liberdade humana em termos de acesso aos direitos civis, tais como participação em discussões públicas (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012). Nesse “duplo” sentido, Amartya Sen (2001, p. 10) já havia alertado que “há fortes indícios de que as liberdades econômicas e políticas se reforçam mutuamente, em vez de serem contrárias umas às outras (como às vezes se pensa)”.

Segundo Daron Acemoglu e James Robinson (2012), num contexto de instituições extrativistas, entretanto, para se viabilizar a transformação das instituições em inclusivas fazem-se necessárias, num estágio anterior, uma mobilização e organização da sociedade para levar a cabo mudanças políticas não para assumir o poder e o controle das instituições, mas sim para torná-las inclusivas. Tais mudanças dependem de um processo de empoderamento de um segmento transversal bastante amplo da sociedade, visto que o pluralismo, a pedra angular das instituições políticas inclusivas, requer que o poder político tenha distribuição ampla na sociedade. A capacidade de empoderamento das sociedades, por sua vez, está certamente relacionada com a educação e a sua correspondente concepção de formação.

Apesar de não haver consenso acerca do significado de empoderamento, pode-se dizer que quando alguém emprega tal termo está, de forma geral, buscando referir-se a um processo de capacitação de grupos

ou indivíduos numa situação desfavorável para a articulação de interesses, visando a alcançar direitos de cidadania, defender o que lhe diz respeito e influenciar na tomada de decisão do Estado. Nesse sentido, segundo importantes autores, do passado e do presente, as organizações acadêmicas que superam a abordagem tecnicista e alienante são espaços privilegiados para o processo de empoderamento. Desde a década de 1970, quando Paulo Freire, notável educador e filósofo brasileiro, propôs um método pedagógico inovador voltado aos meios desfavorecidos e populares, muitos estudos têm vinculado educação e empoderamento sob perspectivas e contextos diferenciados de emancipação e desenvolvimento de grupos, tais como na área da saúde (WALLERSTEIN; BERNSTEIN, 1988), de movimento de mulheres (MURPHY-GRAHAM, 2010; MURPHY-GRAHAM; LLOYD, 2015) e da avaliação de políticas, programas e projetos (FETTERMAN, 1994; BOJE; ROSILE, 2001).

Segundo Paulo Freire (1979), no âmbito da educação de grupos vulneráveis, é possível desenvolver um processo de incentivo às potencialidades dos indivíduos para melhorarem suas condições de vida, o que, por meio de um relacionamento diferente entre professor, estudante e sociedade, possibilita o desenvolvimento autossustentável e o empoderamento das comunidades das quais fazem parte. Segundo o autor, o empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Apesar de o estudo crítico em sala de aula não ser suficiente visto que “só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social”, a mudança da compreensão e da consciência ocorre “à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história” por meio de uma “educação libertadora [que] pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 207). Dessa forma, no sentido da proposta de Paulo Freire, uma educação para a emancipação, que desenvolve a consciência crítica dos estudantes, ou seja, uma educação que se assemelha em grande medida a uma formação integral apresentada nesse trabalho, pode se constituir num instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos e das suas comunidades e, por conseguinte, no contexto da teoria de Daron Acemoglu e James Robinson (2012), contribuir para a transformação de instituições extrativistas em instituições inclusivas.

Ratificando tal vinculação entre formação integral e empoderamento, Fernando Reimers (2012), venezuelano que atualmente está radicado nos Estados Unidos e dirige o *International Education Policy Program and of the Global Education Innovation Initiative* da *Harvard Graduate School of Education*, tem afirmado que educação inovadora significa novas formas de empoderar indivíduos para que possam expandir suas liberdades e se tornar cidadãos mais efetivos em suas comunidades. Em publicações que abordam não apenas contextos da educação básica, mas em alguns casos

também da educação superior, o autor tem discutido como se pode educar os alunos para que eles aprendam por si mesmos (REIMERS, 2015). Assim, juntamente com a notável obra de Paulo Freire, as recentes publicações de Fernando Reimers apontam que parcela importante do requisito de empoderamento para a construção das instituições políticas inclusivas pode ser consubstanciada no âmbito da educação superior por meio de uma formação integral, que, além das abordagens técnicas específicas de cada carreira, contemplem abordagens sociais e culturais.

Além da ideia de empoderamento, a Teoria das Instituições Inclusivas de Acemoglu e Robinson (2012) também cita outro conceito que pode ser objeto de contribuição da formação integral na educação superior que é importante para o crescimento econômico dos países: a inovação. No contexto da sociedade do conhecimento, a inovação e a consequente destruição criativa têm sido consideradas aspectos essenciais para a prosperidade econômica. O estabelecimento de processos de inovação depende, entretanto, de indivíduos com capacidade de pensar diferente, que rompam com os padrões e criem novos processos, bens e serviços, o que torna o sistema educacional um elemento central nesse desafio. É evidente que apenas uma capacitação ou mesmo um curso não conseguem dar conta de formar indivíduos inovadores por excelência, porém é bem provável que uma educação ampla, com abordagens multidisciplinares e com pluralidade de conhecimento, pode contribuir de forma mais significativa para os processos de criação e pensamento inédito do que uma educação limitada a habilidades técnicas.

Nesse sentido, no livro *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*, Andy Hargreaves (2003), ao afirmar que a educação precisa preparar os estudantes para a economia do conhecimento, aponta a formação integral do ser humano, no aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, como a possibilidade de o estudante ir além do estritamente racional, cognitivo e sistêmico. Para o autor,

[...] a prosperidade futura depende da nossa capacidade de invenção; da nossa capacidade de aproveitar e desenvolver nossa inteligência coletiva no âmbito de uma economia do conhecimento baseada em atributos de inventividade, criatividade, resolução de problemas, cooperação, flexibilidade, capacidade de desenvolver as redes, habilidade de lidar com mudanças constantes e demandadora de aprendizagem ao longo da vida. (HARGREAVES, 2003, p. 200, tradução nossa)¹⁶

Paradoxalmente, em vez de estimular a astúcia dos estudantes para o novo e o diferente, como já demonstrado, diversos trabalhos têm indicado que os sistemas educacionais estão se tornando cada vez mais limitados e restritos nos aspectos curriculares e se enredando numa

16

No original: "our future prosperity depends on our ingenuity; our capacity to harness and develop our collective intelligence in terms of the central knowledge-economy attributes of inventiveness, creativity, problem-solving, cooperation, flexibility, the capacity to develop networks, the ability to cope with change, and the commitment to a lifelong learning."

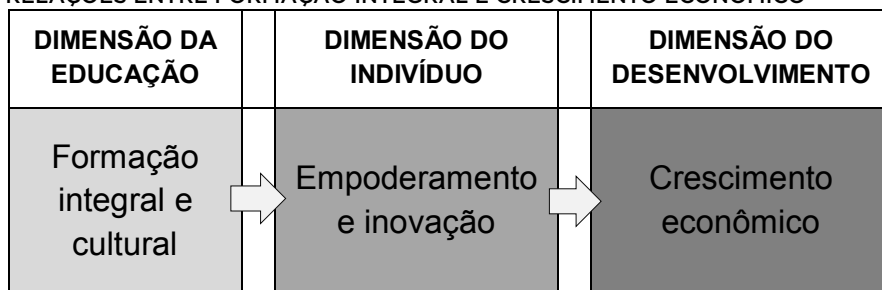
regulamentação excessivamente padronizada. Nesse sentido, Peter Thiel, um dos fundadores da PayPal, que investiu em diversas *startups* como, por exemplo, o Facebook, no livro *Zero to one* alerta que educação superior da atualidade está acabando com os sonhos e planos dos jovens do ensino médio e os colocando numa disputa limitada e feroz com colegas por carreiras convencionais (THIEL; MASTERS, 2014). Reforçando tal opinião, Andrew Delbanco (2013) destaca que, em algumas partes da Ásia, governos começam a se preocupar com jovens que entram no mundo do trabalho com formação tecnológica adequada, porém com dificuldades de pensar, refletir e problematizar para além de suas áreas específicas, ou como se diz em países de língua inglesa, sem conseguir *thinking outside the box* (pensar fora da caixa).

A expressão “pensar fora da caixa” tem a conotação de pensar livre “das amarras convencionais”, significando ver as coisas de uma perspectiva completamente diferente, não filtrada, imparcial, aberta para sugestões, com disposição de empatia para com outros pareceres, mas também pronto para “nadar contra a corrente” e pensar o que ninguém ou poucos tenham ainda pensado. A capacidade de “pensar fora da caixa” requer sobretudo criatividade e capacidade de mudar de perspectiva ou de “ponto de vista”. Assumir outro ponto de vista, em geral, permite olhar para os problemas de forma diferente, aumentando as possibilidades de alternativas de soluções. Por óbvio, para contribuir com o desenvolvimento da criatividade e da mudança de ponto de vista e também da capacidade de inovação, a educação deve ampliar as abordagens, superar limites específicos das áreas do conhecimento e promover a inter e a multidisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, considerando tal ligação entre uma educação mais alargada e o perfil inovativo, torna-se plausível dizer que uma educação que contribui com o desenvolvimento da criatividade, com a capacidade de “pensar fora da caixa”, pode se constituir num instrumento valioso para a ampliação da capacidade de inovação dos indivíduos. Portanto, a formação integral, da mesma forma que pode contribuir com a constituição de instituições políticas inclusivas por meio do empoderamento, pode colaborar com a consolidação de instituições econômicas inclusivas, por meio da inovação. Por conseguinte, em acordo com a Teoria das Instituições Inclusivas, é possível dizer que a formação integral pode cumprir um importante papel para viabilizar o crescimento econômico dos países (Figura 3).

FIGURA 3

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL E CRESCIMENTO ECONÔMICO



Fonte: Elaboração do autor, com base em Freire (1979), Hargreaves (2003), Acemoglu e Robinson (2012) e Reimers (2015).

Outra evidência da possibilidade de a formação integral contribuir para o crescimento econômico está em estudos que começam a demonstrar que empregadores não estão mais valorizando apenas competências técnicas nos processos de seleção. Nesse sentido, uma pesquisa realizada com empregadores de empresas de diferentes tamanhos acerca da percepção dos mesmos sobre o perfil adequado de profissionais com diploma de educação superior para assumirem postos de trabalho surpreendeu ao colocar em questão o modelo tradicional de empregabilidade que destaca apenas habilidades, competências e atributos. A análise das respostas permitiu inferir que características potencialmente desenvolvidas pela formação integral, tais como valores e engajamento social, também estão passando a fazer parte dos critérios considerados pelos empregadores no momento das seleções (HINCHLIFFE; JOLLY, 2011).

Assim, ao se considerar a literatura revisada da área da economia, observa-se que o caminho para os países prosperarem economicamente passa, certamente, pela constituição de instituições inclusivas políticas e econômicas, tendo como elementos importantes de contribuição para constituição e consolidação das mesmas o empoderamento, a inovação e a criatividade dos indivíduos, que certamente dependem de uma formação integral e de cultura geral na educação superior.

CONCLUSÃO

Após séculos de buscas fracassadas atrás do “segredo” que poderia conduzir inexoravelmente as nações à prosperidade e riqueza, os entendimentos formados recentemente, de que apenas a dimensão de crescimento econômico não é o suficiente e que instituições políticas e econômicas inclusivas são determinantes, possibilitaram um grande avanço no sentido de se vislumbrar melhor a “senda” para o desenvolvimento. Assim, gradativa e progressivamente, a economia e outras áreas do conhecimento avançaram na direção de um relativo consenso de que para se gerar desenvolvimento amplo e sustentável se fazem necessárias

instituições de qualidade, alinhadas à orientação aos sistemas de preços e à atenção em relação à distribuição da renda, num balanço equilibrado entre o Estado e o mercado.

Diante de tais constatações, bem como da emergência da sociedade e da economia do conhecimento que demandam indivíduos com formação cada vez mais elevada, os sistemas nacionais de educação superior passaram a assumir um papel inédito em termos de relevância frente ao desafio de desenvolvimento dos países. Porém, recentemente, com a intenção de formar “capital humano” mais qualificado para ampliar a competitividade econômica e gerar mais riqueza, governos nacionais começaram a implantar reformas na educação superior no sentido de transformá-la em capacitação de competências técnicas. Por conseguinte, a formação integral e de cultura geral, historicamente proporcionada pelas universidades aos estudantes, começou a perder espaço e tempo nos currículos das mais distintas carreiras e profissões.

Diante de tal tendência, procurou-se demonstrar nesse artigo que tais políticas e reformas educacionais que reduzem a ideia de educação superior são um grave equívoco dos governos. As mais consistentes teorias acerca da prosperidade econômica e social dos países indicam que há uma evidente relação entre o perfil e as características necessárias aos indivíduos para impulsionar o desenvolvimento dos países e a formação integral, que, especialmente, a educação superior pode proporcionar. Por meio de dedução, com base na intersecção de relevante literatura internacional em diferentes áreas do conhecimento, buscou-se evidenciar, aqui, a relação existente entre indivíduos com pensamento crítico e capacidade de agência e o desafio do desenvolvimento como liberdade e inclusão social, bem como a relação existente entre indivíduos empoderados, criativos e com capacidade de inovar e a dimensão de crescimento econômico do desenvolvimento.

Dessa forma, tornou-se possível inferir que a formação integral na educação superior tem um papel fundamental na consubstanciação de uma massa crítica (ex.: governantes, líderes, trabalhadores, empresários, etc.) que reconheça e firme compromisso com a consolidação de instituições inclusivas e pluralistas, que viabilizem tanto condições econômicas de liberdade como condições sociais de igualdade de oportunidades. Para se construir e desenvolver uma nação são necessários, além de profissionais com habilidades e competências práticas, cidadãos que possuam pensamento crítico, liberdade, autonomia, princípios morais e valores democráticos.

Em face da compreensão contemporânea de desenvolvimento, que contempla tanto o crescimento econômico como a inclusão social, a universidade e as demais organizações acadêmicas precisam, talvez mais do que nunca, consolidar um adequado balanço entre a formação para o “saber fazer” e o “saber ser”. Portanto, enquanto a educação

superior estiver desenvolvendo uma formação integral e de cultura geral, nos cursos das mais diversas áreas do conhecimento e carreiras, ela estará, certamente, contribuindo de forma mais efetiva com as nações, desde o fortalecimento da democracia até o desenvolvimento com inclusão social e, por mais paradoxal que possa parecer, também com o crescimento econômico.

REFERÊNCIAS

- ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. *Why nations fail: the origins of power, prosperity and poverty*. New York: Crown Business, 2012.
- ASLAM, Monazza; RAWAL, Shenila. The education-economic growth nexus. In: MCCOWAN, Tristan; UNTERHALTER, Elaine. *Education and international development: an introduction*. London: Bloomsbury, 2015. p. 111-126.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta em la educación pública*. Informe preliminar de lo V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres, 2007.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? *Revista Economia*, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 265-303, maio/ago. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. Las redes sociales son una trampa. *El País*, Madrid, 8 enero 2016, Entrevista com Ricardo de Querol.
- BOJE, David M.; ROSILE, Grace Ann. Where's the power in empowerment? Answers from Follett and Clegg. *The Journal of Applied Behavioral Science*, v. 37, n. 1, p. 90-117, 2001.
- BOK, Derek. Higher education misconceived. *Project Syndicate*, 7 Nov. 2013. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/derek-bok-on-policymakers-misconceptions-of-the-role-of-higher-learning>>. Acesso em: 28 dez. 2013.
- BROWN, Roger; CARASSO, Helen. *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. London: Routledge, 2013.
- DALBOSCO, Cláudio A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*. Revista de Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.
- DALBOSCO, Cláudio A. *Condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Loyola, 2016.
- DELBANCO, Andrew. The humanities crisis. *Project Syndicate*, 12 Nov. 2013. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/andrew-delbanco-on-the-role-of-science-and-humanities-in-higher-education>>. Acesso em: 28 dez. 2013.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. An introduction to the philosophy of education. Rockland, NY: Free, 1916. Reprint 1997.
- FETTERMAN, David M. Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, v. 15, n. 1, p. 1-15, 1994.
- FRASER, Nancy. *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.
- HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. *The knowledge capital of nations: education and the economics of growth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

- HARGREAVES, Andy. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- HINCHLIFFE, Geoffrey William; JOLLY, Adrienne. Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 4, p. 563-584, 2011.
- JASPERS, Karl. *The idea of the university*. London: Owen, 1959.
- MCCMAHON, Walter W. *Higher learning, greater good: the private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2009.
- MCCOWAN, Tristan. *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London: A&C Black, 2011.
- MURPHY-GRAHAM, Erin. And when she comes home? Education and women's empowerment in intimate relationships. *International Journal of Educational Development*, v. 30, n. 3, p. 320-331, 2010.
- MURPHY-GRAHAM, Erin; LLOYD, Cynthia. Empowering adolescent girls in developing countries: the potential role of education. *Policy Futures in Education*, v. 14, n. 5, p. 556-577, 2015.
- NUSSBAUM, Martha C. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- OSTRY, Jonathan D.; LOUNGANI, Prakash; FURCERI, Davide. Neoliberalism: Oversold? *Finance & Development*, v. 53, n. 2, p. 38-41, Jun. 2016.
- PETERS, Michael A. Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, v. 1, n. 2, p. 153-168, 2003.
- PIKETTY, Thomas. *Le capital au XXI^e siècle*. Paris: Seuil, 2013.
- PINKER, Steven. *The better angels of our nature: why violence has declined*. New York: Penguin, 2011.
- REIMERS, Fernando. Educar é empoderar pessoas para expandir suas liberdades. *Porvir*, 28 de abril de 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/fernando-reimers/>>. Acesso em: 8 maio 2016.
- REIMERS, Fernando. Educating the children of the poor: a paradoxical global movement. In: TIERNEY, William G. *Rethinking education and poverty*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2015.
- RINDERMANN, Heiner. Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence*, v. 36, n. 2, p. 127-142, 2008.
- ROTH, Michael S. *Beyond the university: why liberal education matters*. New Haven and London: Yale University Press, 2015.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Primeira edição de 1762.
- SANDBROOK, Richard. Globalization and the limits of neoliberal development doctrine. *Third World Quarterly*, v. 21, n. 6, p. 1071-1080, 2000.
- SANDEL, Michael J. *What money can't buy: the moral limits of markets*. London: Allen Lane, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.
- SCHUMPETER, Joseph A. *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. New Jersey: Transaction Books, 1934.
- SEN, Amartya. *Development as freedom*. New York: Oxford University Press, 2001.
- SIMPSON, James; KELLY, Sean. *The teaching of the humanities at Harvard College: mapping the future*, 2013. Disponível em: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/final_in_brief_mapping_the_future_may_22_from_mf.pdf>. Acesso em: 7 maio 2014.
- SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004.

SMITH, Adam. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London: W. Strahan and T. Cadell, 1776.

STIGLITZ, Joseph E. *Globalização: a grande desilusão*. Lisboa: Terramar, 2004.

THIEL, Peter; MASTERS, Blake. *Zero to one*. New York: Crown Business, 2014.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. The new dynamics of higher education and research for societal change and development. In: WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 5-8 July 2009, Paris. *Communique...* Paris: Unesco, 2009.

WALKER, Melanie; MCLEAN, Monica. *Professional education, capabilities and the public good: the role of universities in promoting human development*. London: Routledge, 2013.

WALKER, Melanie; BONI, Alejandra. Higher education and human development: towards the public and social good. In: BONI, Alejandra; WALKER, Melanie. *Human development and capabilities: re-imagining the university of the twenty-first century*. New York: Routledge, 2013. p. 15-29.

WALLERSTEIN, Nina; BERNSTEIN, Edward. Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education & Behavior*, v. 15, n. 4, p. 379-394, 1988.

ZAKARIA, Fareed. *In defense of a liberal education*. New York: W. W. Norton, 2015.

JULIO BERTOLIN

Universidade de Passo Fundo – UPF –, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

julio@upf.br

ARTIGOS

LOS CENTROS DE ESCRITURA: ENTRE NIVELACIÓN ACADÉMICA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

LINA CALLE ARANGO • ANGIE LIZETH PICO •
JAVIER H. MURILLO

RESUMEN

Los centros de escritura, originalmente llamados laboratorios o clínicas, nacieron de la necesidad de las universidades norteamericanas de subsanar los problemas de escritura de sus estudiantes. Así, su motivación inicial redundó en un carácter remediador. Avanzada la segunda mitad del siglo, se genera un cambio de denominación al que le subyace un cambio en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje, y que indica que el centro de escritura ahora es un espacio abierto no solo para los estudiantes más atrasados o con problemas en alguna asignatura, sino para todos. Un elemento que se ha mantenido en estos espacios desde sus inicios, y que hasta ahora ha demostrado efectividad, ha sido el aprendizaje colaborativo mediante la tutoría entre pares. El propósito de este artículo es evaluar el papel de ésta dentro de la trayectoria de los centros de escritura, y establecer los alcances y las limitaciones que enfrenta en la actualidad.

**TUTORÍA • PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE •
ENSEÑANZA SUPERIOR • ESCRITURA**

WRITING CENTERS: BETWEEN ACADEMIC LEVELLING AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION

ABSTRACT

Writing centers, originally called laboratories or clinics, were born from the need of American universities to correct writing problems of their students. Thus, their initial motivation gave way to a remedial character: after the second half of the century, there was a modification in this denomination, underlying a change in the way of conceiving language teaching. This indicates that the writing center is now an open space not only for students with difficulties in a discipline, but for everyone. An element that has remained in these spaces from the beginning and that until now has shown to be effective is collaborative learning through peer tutoring. The purpose of this article is to assess the role of this type of learning within the trajectory of writing centers, establishing the scope and limitations that they currently face.

TUTORING • LEARNING PROCESS • HIGHER EDUCATION • WRITING

LES ATELIERS D'ÉCRITURE: ENTRE LA MISE À NIVEAU ACADÉMIQUE ET LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

RÉSUMÉ

Les ateliers d'écriture, appelés originellement laboratoires ou cliniques, sont apparus dans les universités américaines pour palier aux difficultés d'écriture rencontrées par les étudiants. Cette motivation initiale revêtait à l'époque d'un caractère palliatif. Dans la seconde moitié du XX siècle, il y a eu un changement de dénomination qui sous-tend aussi un changement dans la manière de concevoir l'enseignement du langage, maintenant l'atelier d'écriture est devenu un espace ouvert, à tous et non seulement aux élèves en retard ou ayant des problèmes dans une discipline quelconque. Un élément présent dans ces espaces dès le début et qui, aujourd'hui encore, s'avère efficace est l'apprentissage collaboratif à travers des pairs mentors. L'objectif de cet article est d'évaluer le rôle de ce type d'apprentissage dans la trajectoire des ateliers d'écriture, tout en analysant sa portée aussi bien que les limites auxquelles il est actuellement confronté.

PRÉCEPTORAT • APPRENTISSAGE • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • ÉCRITURE

OS CENTROS DE ESCRITA: ENTRE A NIVELAÇÃO ACADÊMICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

RESUMO

Os centros de escrita, originalmente chamados de laboratórios ou clínicas, nasceram da necessidade das universidades americanas de corrigir os problemas de escrita de seus estudantes. Assim, sua motivação inicial deu origem a um caráter remediador. Após a segunda metade do século, ocorreu uma mudança de denominação, na qual também subjaz uma mudança na maneira de conceber o ensino da linguagem, indicando que o centro de escrita agora é um espaço aberto, não só para os alunos mais atrasados ou com problemas em alguma disciplina, mas para todos. Um elemento que permaneceu nesses espaços desde o início e que até agora demonstrou ser eficiente foi a aprendizagem colaborativa mediante a tutoria entre pares. O objetivo deste artigo é avaliar o papel desse tipo de aprendizagem dentro da trajetória dos centros de escrita, estabelecendo os alcances e limitações que atualmente enfrenta.

TUTORIA • PROCESSO DE APRENDIZAGEM • ENSINO SUPERIOR • ESCRITA

For excellence, the presence of others is always required.
Hannah Arendt

TRADICIONALMENTE, LOS CENTROS DE APOYO A LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES en la enseñanza superior son resultado de la asunción de que quienes terminan los procesos de la formación básica y secundaria los culminan con serias falencias en su manejo de la lengua (PÉREZ ABRIL; RINCÓN BONILLA, 2013; MOLINA, 2015; SALAZAR-SIERRA et al., 2015; MOYANO, 2004; CARLINO, 2001). Independientemente de que esto sea cierto o no, y de que se trate de una debilidad generalizada en los estudiantes, estos centros han resultado ser una evidencia de los cambios en la forma no solo de enseñar la lengua materna, sino de comprenderla en el espacio académico.

Actualmente, los llamados “centros de escritura” se entienden como espacios que brindan apoyo a una institución de educación secundaria o universitaria (HARRIS, 1988). Pese a las diferencias que pueda haber entre unos y otros, y a las diferencias de enfoques y prácticas que cada uno de ellos desarrolle, la mayoría coincide en su objetivo, que puede resumirse en el apoyo a la producción escrita de los miembros de la comunidad académica de la que hacen parte, independientemente del área de conocimiento: “el apoyo a la escritura puede ser el único punto común entre estos sitios” (traducción propia)¹ (WALLER, 2002).

Durante las últimas décadas, estos centros de escritura han tomado mucha fuerza y se han formalizado como instrumento pedagógico de las diferentes formaciones profesionales. Prueba de ello son las numerosas iniciativas y redes que vinculan a los diferentes centros de escritura que se han generado recientemente en Latinoamérica con

¹ En el original: “that support of writing may be the only commonality among these places”.

organizaciones alrededor del mundo, como la Asociación Internacional de Centros de Escritura, Asociación Europea de Centros de Escritura, la Alianza de Centros de Escritura del Norte de África y del Medio Oriente (MOLINA, 2015) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, entre otros. De hecho, en Estados Unidos, al día de hoy, podemos encontrar alrededor de una docena de asociaciones regionales que sirven como punto de encuentro para estos centros (MOLINA, 2014). Este auge, empero, no significa, que su origen sea reciente, o que se pueda afirmar que sus prácticas y sus alcances están ya plenamente definidos.

La cuna de estos espacios se sitúa en Norte América (WALLER, 2002; CARINO, 1995; MOORE, 1995). Inicialmente –en la primera mitad del siglo XX– fueron pensados como puntos de referencia para que los estudiantes resolvieran esos problemas específicos en el manejo de la lengua (como la ortografía y la puntuación, por ejemplo) que no habían podido solucionar hasta el momento. Sin embargo, los cambios de paradigmas psicológicos y pedagógicos producidos durante la segunda mitad del siglo XX –y liderados en gran parte por el debilitamiento del conductismo– cambiaron la forma en la que hasta entonces se pensaba la enseñanza del lenguaje (RICHARDS; RODGERS, 1999). A partir del conductismo, precisamente, el concepto de enseñanza del lenguaje tomó un rumbo radicalmente distinto al que venía teniendo desde el pasado, y resultó en la idea de que su aprendizaje era producto de la interacción entre individuos. En su evolución, los centros de escritura son evidencia de esta transición hacia una conciencia de que el aprendizaje del lenguaje va más allá del entorno académico y de que, de hecho, está íntimamente ligado con la sociedad y con la comunicación. Con ello, no se debe *aprender estructuras*, sino *desarrollar habilidades*.

Esta evolución de espacios de apoyo a la escritura, que tuvo lugar en instituciones educativas de los Estados Unidos, puede rastrearse a partir de la lectura de autores como Carino (1995), Boquet (1999), Harris (1988), Waller (2002) y Moore (1995), entre otros. Más adelante, para el caso Latinoamericano, ha estado muy ligada a la discusión sobre alfabetización académica, en la que se pueden seguir lecturas de Carlino (2001, 2007), Molina (2014, 2015), Castelló (2014) o Moyano (2004).

Algunas de las prácticas pedagógicas más comunes que se han asociado a los diferentes centros de escritura desde sus inicios son aquellas relacionadas con la participación de estudiantes en las actividades de apoyo a otros, especialmente desde lo que se conoce como “tutorías entre pares” (*peer-tutoring*), asunto ampliamente tratado por autores como Harris (1992), Clark (1988), Lunsford (2008), y Shamoon y Burns (1995). El propósito de esta dinámica ha sido, desde sus primeros intentos, el de eliminar las relaciones jerárquicas tradicionales entre estudiante y profesor y adoptar un proceso de enseñanza personalizada

(BRUFFEE, 2008), lo se ha mantenido en el funcionamiento de gran parte de los centros de escritura hasta la actualidad.

En este orden de ideas, el propósito de este artículo es evaluar el papel de la tutoría entre pares –en el contexto del lenguaje como instrumento comunicativo– dentro de la trayectoria de los centros de escritura, y establecer los alcances y las limitaciones que enfrenta en la actualidad.

UN CAMBIO EN LA FORMA DE COMPRENDER EL APRENDIZAJE

Como se sabe, a partir del constructivismo se consideró el aprendizaje como un proceso individual que parte de lo más simple y se encamina hacia estructuras o estadios de mayor complejidad. Esto se explica desde las fases que abarca el desarrollo cognitivo:

[...] en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo, en suma, se trata de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes. (ROSAS; SEBASTIÁN, 2008)

Con esta teoría se comprendió, entonces, que un *aprendizaje significativo* se produce en la medida en que los conocimientos previos son usados como base para edificar otros.

Piaget, uno de sus más destacados representantes, planteó como factores que intervienen en la modificación de las estructuras cognitivas en el individuo la maduración, el medio social, la experiencia y el equilibrio. Esto tiene sentido en tanto que se considera la cognición como un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial (RICHARDS; SCHMIDT, 2010); de esta manera, su desarrollo se ve mediado por elementos que dan cuenta del proceso.

Vygotsky, por su parte, propone el constructivismo social, que se complementa con el planteamiento del desarrollo cognitivo a través de los procesos de la interacción social; en esta medida, resulta forzosa la dependencia entre los procesos de aprendizaje y la interacción social del individuo. Bajo la premisa anterior, la educación resulta en un proceso en el que cada individuo toma la experiencia que ha heredado y la adapta al medio social que se le presenta (VYGOTSKY, 2001). Así, estamos ante un proceso adaptativo a partir del cual el aprendiz organiza su mundo experiencial (RICHARDS; SCHMIDT, 2010), en el que debe comprenderse el aspecto social y comunicativo como un elemento determinante.

Resulta claro, con lo dicho anteriormente, que una de las maneras de favorecer el ejercicio de las estructuras cognitivas es mediante un

aprendizaje que no se limite a ejercicios individuales, en tanto que es a partir de la interacción con otros que se alcanza un aprendizaje significativo: “estas conductas se adquieren por transmisión externa, de generación en generación, es decir, por la educación, y solo se desarrollan en función de unas interacciones sociales múltiples y diferenciadas” (PIAGET, 1972, p. 12). La anterior es la razón por la que se le atribuye a la visión constructivista el hecho de que el docente haya abandonado su protagonismo y, al contrario del conductismo, haya pasado a cumplir el papel de un guía; en este proceso de edificación del conocimiento –que es socialmente construido–, resulta determinante la participación activa del estudiante. Como propone Vygotsky (2001), el peor error que puede cometer un estudiante es ser pasivo y menospreciar su experiencia personal en el proceso de aprendizaje.

Este cambio de roles en el aula de clase trae consigo un vuelco en las dinámicas de educación que habían sido características hasta entonces. Que el docente deje el control de su clase y lo ceda al estudiante, y que este último asuma a su vez la responsabilidad sobre su aprendizaje, constituye un hito que incluso hoy en día resulta difícil de aceptar para muchos formadores.

Con el constructivismo, entonces, toma forma la idea de que una lengua se aprende, como en cualquier otro proceso de aprendizaje, a partir de una constante construcción de nuevos conocimientos que conllevan la reestructuración de aquellos previos (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, s.d., s.f.), y que únicamente se logra mediante la interacción social. Pero, lejos de poder considerar la lengua como *un conocimiento más* que se adquiere mediante la interacción social, se reconoce que ésta es la herramienta a través de la cual se logra esta interacción:

Vygotsky consideraba que la adquisición del lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo. El lenguaje representa un salto de calidad en las funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento. (LUCCI, 2006, p. 9)

El lenguaje, desde entonces, se comprende como *medio* a la vez que como *producto*. Por esta razón, la interacción social cobra aún más importancia en el aprendizaje de la lengua que en el de otras temáticas o disciplinas.

Es así como, con el avance del constructivismo, y gracias también a movimientos como el generativismo y cognitivismo, se comienza a cambiar la concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua. Este, como se dijo, deja de asociarse con el aprendizaje de una suerte de habilidades

descontextualizadas y que podrían ser aplicables a cualquier situación, independientemente de su contexto comunicativo; poco a poco, comienza a dejarse atrás la idea de la lengua como un conocimiento genérico e independiente de las situaciones epistemológicas específicas (como puede suceder con el aprendizaje del álgebra o de la biología, por ejemplo).

El aprendizaje de la lengua, por lo tanto, comenzará a ser comprendido como una habilidad que debe desarrollarse; no como una asignatura más, sino como respuesta a una necesidad comunicativa, de adecuación y uso cotidiano y social, lo que significa pensar, dentro de la academia, en una actividad transversal. Esto llevará a que a finales de los años ochenta sea ya una evidencia la necesidad de hacer énfasis, a la hora de enseñar lengua, en la competencia comunicativa y no en un simple dominio de estructuras lingüísticas (RICHARDS; RODGERS, 1999).

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Justamente en las nociones propias de un paradigma como el constructivismo y posteriores se cimientan los pilares sobre los cuales se erigen propuestas educativas como el aprendizaje colaborativo, que no se alejan de la filosofía que subyace a las propuestas constructivistas. Estas constituyen, debido a sus didácticas novedosas en la educación, una propuesta revolucionaria:

[...] la colaboración teórica y práctica refleja un amplio cambio epistemológico, un cambio en la forma en lo que consideramos conocimiento. El cambio implica que el conocimiento y la realidad dejan de ser considerados como algo externo a nosotros y pasan a ser vistos como algo inmediatamente accesible, que puede ser individualmente conocido, medido y compartido, ya que el conocimiento y la realidad pasan a ser considerados como si fueran mediados o contruidos a través del lenguaje en su uso social, como socialmente contruidos, contextualizados, en suma, como un producto de la colaboración.² (LUNSFORD, 2008, p. 93, traducción propia)

2

En el original: "collaboration both in theory and practice reflects a broad-based epistemological shift, a shift in the way we view knowledge. The shift involves a move from viewing knowledge and reality as things exterior to or outside of us, as immediately accessible, individually knowable, measurable, and shareable- to viewing knowledge and reality as mediated by or constructed through language in social use, as socially constructed, contextualized, as, in short, the product of collaboration".

Estas didácticas, cuyos inicios realmente fueron prácticos y no teóricos (BRUFFEE, 2008), plantean la necesidad de apoyar un "doble proceso de *socialización* y de *individualización*, que debe permitir a los aprendientes construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado" (DÍAZ BARRIGA; HERNÁNDEZ, 2002, p. 30). Para lograr un aprendizaje significativo, entonces, el estudiante debe desarrollarse como individuo, en tanto que construirá sus propias, personales y únicas interpretaciones; pero también, y necesariamente, debe ser un ser social y acercarse a la cultura de su medio social (SOLÉ; COLL, 2007).

Johnson *et al.* señalan, en sintonía con el constructivismo social, que uno de los componentes esenciales de estas metodologías de trabajo –basadas en la cooperación entre sus integrantes– está constituido justamente por las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos (JOHNSON; JOHNSON; JOHNSON HOLUBEC, 1999), puesto que se exige no solo que desarrollen las capacidades que demanda la tarea específica del tema o la asignatura, sino que requiere que puedan desenvolverse e interactuar adecuadamente con los demás; esto implica el desarrollo de una necesidad social básica.

La enseñanza colaborativa, también conocida como “entre pares”, presenta, además, un valor agregado que redundará en la generación de empatía e identificación entre los individuos que interactúan; este valor puede llevar a que las barreras jerárquicas no corran el riesgo de obstaculizar el proceso de receptividad y de entendimiento. Lo anterior nuevamente cobra relevancia no solo desde la facilitación de los procesos de aprendizaje mediante un mejor entendimiento, sino, en términos de lenguaje, como herramienta de comunicación.

Solé señala que un aprendizaje significativo se da cuando este está fundamentado por

[...] interacciones presididas por el afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar; en las que [los estudiantes] encuentran también su lugar, la exigencia y la responsabilidad, la rivalidad y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo. (SOLÉ, 2007, p. 45)

Los factores emocionales y afectivos del estudiante son valorados como elementos determinantes a la hora de tener o no éxito en el aprendizaje desde que se tiene en cuenta la individualidad. Por lo tanto, habrá que tener presente que no todos los estudiantes reaccionan y sienten de la misma forma, de manera que habrá algunos más vulnerables que otros. En este sentido, la supresión o disminución de distancias jerárquicas mediante el aprendizaje colaborativo elimina presiones en los estudiantes, las cuales podrían resultar en obstáculos a la hora de buscar un aprendizaje significativo.

Adicionalmente, a través del uso del aprendizaje colaborativo, y justamente debido al hecho de que establecen relación con sus pares, los estudiantes no solo aprenden acerca de una disciplina específica, sino que ejercitan su capacidad comunicativa. Lo anterior, en tanto que quienes hagan uso de este

[...] en forma constante, desarrollarán su potencial, aprenderán a aprender en forma autónoma, adquirirán las habilidades y valores

necesarios para enfrentarse al reto que representa la subsistencia del individuo de la época actual. (GLINZ, 2000)

Se trata, entonces, de alcanzar metas académicas, pero también –y más importante aún– de desarrollar habilidades comunicativas con una misma técnica, razón por la cual el uso mismo del lenguaje resulta protagónico, como medio pero también como producto.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LOS LLAMADOS “CENTROS DE ESCRITURA”

El hecho de que ciertos usos y dinámicas específicas se hayan agrupado en lo que se conoce como aprendizaje colaborativo no significa que sus prácticas sean exclusivas de un momento específico de la historia de la enseñanza de la lengua, en este caso concreto, la segunda mitad del siglo XX. Desde tiempo atrás, entre la segunda y la tercera década del siglo XX, técnicas experimentales eran usadas por quienes procuraban acercarse de otra manera a sus aprendientes en las primeras versiones de los espacios en los que se procuraba enseñar lengua –concretamente a escribir– a aquellos con dificultades en esta área. Esto implica que desde antes de que el medio social resultara importante en el entorno educativo, ya se usaban propuestas educativas que lo promovían. Con ello se vinculaba el aprendizaje con el entorno social del estudiante; a través de estas dinámicas, este ha logrado sentirse apoyado y en confianza para consolidar sus conocimientos (CALZADILLA, 2012). De hecho, no resulta arriesgado pensar incluso que fueron los preceptos de esta enseñanza colaborativa los que dieron paso a la creación de estos espacios supeditados a la alfabetización.

Es más, prácticamente desde los inicios de estos centros –que parecen datar de iniciativas de principios de siglo XX– se buscó implementar una metodología colaborativa que se opusiera al método tradicional centrado en los profesores y aplicado en las aulas de clase (WALLER, 2002). Así, en estos espacios, los profesores encargados debían, para poder ayudar más apropiadamente a sus aprendientes, ubicarse en el mismo nivel que ellos; dejar de lado la jerarquía habitual profesor-estudiante (BOQUET, 1999) y la relación autoritaria que esta implicaba tradicionalmente en el entorno educativo (BRUFFEE, 1973).

Para reforzar lo anterior, resulta pertinente poner de relieve lo que Carino (1995) sospecha, y es que estos centros de apoyo a la escritura evolucionaron a partir del “método del laboratorio”. En este, el docente –ahora un *instructor*– y los demás compañeros –ahora *pares*– intervenían en el proceso de escritura del aprendiente mediante una relación directa uno a uno y, como es natural, de una ayuda personalizada (CARINO, 1995). Dada la época de la que data este hecho –primeras dos décadas del siglo XX–,

estos espacios evidentemente alternativos de apoyo a lengua en las líneas formales de educación rompían con lo que para las nociones y paradigmas pedagógicos de la época constituía la manera correcta de enseñar.

Estos espacios, entonces, nacen a partir de elementos coyunturales y responden a un carácter remediador de apoyo a aquellos estudiantes que, se considera, presentan dificultades frente al uso del lenguaje, según su necesidad académica; tal necesidad resulta ser de índole gramatical. En principio, estas prácticas se llevaban a cabo en reuniones y en espacios directamente relacionados con el salón de clase, y estaban ligadas con sus experiencias; deberían pasar aún algunas décadas para que su práctica se independizara definitivamente de las clases formales: “El laboratorio de escritura del inicio del siglo XX no fue concebido como un lugar, sino como un método de instrucción”³ (BOQUET, 1999, p. 466, traducción propia). Dentro de una clase se generaban espacios alternativos o complementarios al ejercicio cotidiano, creados específicamente para aquellos estudiantes que mostraban dificultades en el desarrollo de algún ejercicio particular de un asunto concreto. Llegada la década de los treinta, las universidades y los *colleges* consideraron necesario generar espacios físicos especiales para quienes se consideraban *underprepared*, a raíz del impulso de varias iniciativas educativas para las masas (WALLER, 2002). En el Minnesota College Lab, por ejemplo, era común que el profesor tomara una hora de la clase para ocupar en el laboratorio, al cual hacía asistir a aquellos con dificultades en la escritura para que trabajaran de manera remedial y personalizada con dos o tres estudiantes graduados (CARINO, 1995). Y no de manera distinta sucedió en los cuarenta y cincuenta:

Christina Murphy, al rastrear un progresivo movimiento de los centros de escritura [...] presenta un pasado deficiente en relación con su visión de un modelo más esclarecido de los centros actuales: “En los años 40 y 50, los centros de escritura fueron establecidos para lidiar con los problemas de instrucción de los alumnos que tenían más dificultades, fortaleciendo sus capacidades de escritura y pensamiento crítico...”⁴ (CARINO, 1995, p. 104, traducción propia)

A partir de la década de los setenta, las universidades, apoyadas por los profesores de lengua, empezaron a buscar espacios diferentes de las aulas de clase para que los estudiantes con dificultades pudieran mejorar sus habilidades de escritura. No resulta coincidencia, pues, que justo en ese momento, cuando el enfoque comunicativo y tendencias afines ya habían permeado la enseñanza de lenguas –con lo que se habían cimentado los presupuestos constructivistas y el cambio de roles dentro del aula–, la tutoría entre pares⁵ se implementara oficialmente en estos espacios de apoyo a la escritura.

3

En el original: “The writing laboratory of the early 20th century was conceived of not as a place at all but as a method of instruction”.

4

En el original: “Christina Murphy, in tracing a progressive movement of writing centers [...] posits a deficient past in relation to her picture of a more enlightened model of present centers: ‘In the 1940s and 50s, writing centers were established to address the instructional problems of weaker students by strengthening their writing and critical thinking skills’”.

5

Según la International Writing Centers Association, una *tutoría* ocurre cuando un *tutor* –un guía pedagógico que no es el profesor– se reúne con un escritor durante determinado tiempo para atender sus inquietudes (HARRIS, 1988). La importancia de la tutoría radica en que los estudiantes no son evaluados por su tutor y en que este debe ayudarlos, no darles clases, ni repetir la información ya dada por lo profesores o por los libros de trabajo.

Este hecho, además, fue impulsado por los eventos coyunturales sucedidos en Estados Unidos a finales de la primera mitad del siglo XX y a comienzos de la segunda. En los años cincuenta, por ejemplo, regresaron a su país –tras años sin educación formal– quienes habían participado activamente en la Segunda Guerra Mundial, lo que produjo la necesidad de incluirlos en procesos de educación formal (BOQUET, 1999) y, eventualmente, en las actividades productivas del momento; o, en los setenta, se creó el movimiento a favor de los derechos civiles gracias al cual las minorías tenían finalmente la posibilidad de integrarse a la educación formal de altos estándares después de siglos de estar marginados de ella. Con todo ello se generó, por un lado, un aumento sustancial de la población estudiantil americana, con la consecuente aparición de políticas de admisiones abiertas en Estados Unidos (*open-admission policies*) (CARINO, 1996), y, por otro, la evidencia de que si bien no todos los estudiantes tenían el mismo nivel en su formación académica, la estructuración de ayudas extracurriculares les permitiría alcanzar el nivel de sus compañeros más adelantados:

Los laboratorios de escritura que crearon enfocaban más la naturaleza individual que la social de la composición, y a menudo la mejora individual era considerada como necesaria tan solo para los estudiantes con más dificultades.⁶ (BOQUET, 1999, p. 468, traducción propia)

Fue así como se generó la demanda de formas alternativas para apoyar a aquellos que requerían ponerse al día para acceder a la educación superior (CARINO, 1996; BOQUET, 1999). De hecho, Carino (1996) señala este momento histórico como el punto de inflexión a partir del cual distingue lo que él denomina el modelo evolutivo de la historia de centros de escritura (*evolutionary model of writing center history*) y el modelo dialéctico (*dialectic model*). Explica que el primero señala la existencia de estos centros desde antes de los sesenta y setenta, y reconoce las admisiones abiertas como el momento decisivo en que los centros se proliferaron como clínicas y laboratorios para luego convertirse en lo que son hoy en día; mientras que el modelo dialéctico sostiene que estos centros rechazaron de forma inmediata sus roles impuestos como suplementos de cursos remediales y desarrollaron una pedagogía distinta a la del trabajo en el aula (CARINO, 1996). Lo claro es que el periodo comprendido entre principios de siglo hasta la década de los ochenta –a la que Boquet (1999) denomina *the post open admissions*– sí representó para estos espacios de apoyo a la escritura un giro completo en su concepto. Justamente, este se ve reflejado en un cambio de denominación, ligado al hecho de que es en esta década

⁶

En el original: "The writing labs they spawned focused primarily on the individual rather than the social nature of composing, and individual improvement was often seen as necessary only for remedial students".

que se comienza a aceptar el lenguaje como una necesidad social, y la competencia comunicativa como una necesidad transversal.

Respecto al cambio de denominación, cabe recordar que el surgimiento de la idea de estos espacios pedagógicos parece venir de elementos que involucran el término *laboratorio*. Según la Real Academia Española –RAE (20-, s.f.), el laboratorio es un lugar dotado de los medios necesarios para llevar a cabo investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico y técnico, lo que concuerda con la idea ya presentada de principios de siglo acerca del aprendizaje de la lengua como ejercicio memorístico e intelectual, idea a la que le subyace una noción estructuralista y técnica. Prueba de ello es que en sus inicios fueron considerados solamente métodos complementarios de enseñanza de gramática (WALLER, 2002). El regreso de veteranos de la Segunda Guerra Mundial y el surgimiento del enfoque del *remedial work* (dedicado al diagnóstico y reparación de los errores) llevó entonces a una proliferación de espacios cuyo objetivo era proporcionar un refuerzo en asuntos de lenguaje para aquellos que durante tanto tiempo habían estado privados de sus prácticas, de manera que tuvieran la misma oportunidad que los demás de acceder a la educación superior. Estos esfuerzos implicaban que la formación en lengua fuera fundamentalmente de orden gramatical, y que pudiera ser aprendida en un segmento específico de tiempo. En otras palabras, no se trataba todavía de ejercitar competencias comunicativas con una noción transversal, sino de conseguir una serie de estructuras, memorizables, que los harían un *estudiante promedio*. Esto establece una relación causal, además, con el hecho de que varios de los centros surgidos durante esta época se autodenominaran “clínicas”, término que hace referencia a un lugar que recibe personas que *padecen* de cierta dolencia específica; es decir, aquellos que tienen la necesidad de *mejorar* algo que está en mal estado.

La clínica se preocupa sobre todo con el diagnóstico de las dificultades de escritura de los alumnos de forma individual y con la sugerencia de medidas correctivas que podrían ser aplicadas exitosamente.⁷ (MOORE, 1995, p. 4, traducción propia)

Frente al uso de estos términos –laboratorio y clínica–, Waller (2002) opina que ambos resultan inadecuados en tanto que, respecto al término “clínica”, este evoca conexiones médicas y psicológicas; y “laboratorio”, conexiones científicas. Pero, más allá de que ninguno aluda directamente a las actividades que hagan referencia al uso de la lengua, llama la atención su connotación, siempre concerniente a la idea de que hay estudiantes que requieren de ayuda *profesional* –y científica– de este espacio para alcanzar un nivel que de alguna manera el entorno académico exige de ellos.

7 En el original: “The clinic is primarily concerned with the diagnosis of the individual student’s writing difficulties and the suggestion of remedial measures that might profitably be pursued”.

Moore describe los laboratorios de la siguiente manera:

El laboratorio [...] se ocupa sobre todo de la supervisión directa y continua de los esfuerzos correctivos de cada alumno, y tal supervisión, de algún modo, también debe efectuarse por medio del instructor, del tutor y del clínico.⁸ (MOORE, 1995, p. 4, traducción propia)

Sin duda esta definición hace referencia a aquellos lugares que fueron llamados laboratorios cuando ya se les comprendía como espacios físicos; no obstante, se continúa haciendo referencia a un público *atrasado* en sus habilidades, que debe recibir colaboración extra para obtener ese *kit* de conocimientos que resultaban básicos.

Pero ya entrada la segunda mitad del siglo XX, ninguna de las dos denominaciones usadas daba cuenta verdaderamente de las necesidades de los estudiantes y de los profesores del momento, que buscaban nuevos métodos de enseñanza. Como respuesta, alrededor de los años ochenta se hace común cambiar el nombre de los laboratorios o clínicas de escritura por el de “centros de escritura” (BOQUET, 1999), ya que, como lo afirma Waller (2002), *centro* significa *gente con gente*.

La transición en las denominaciones resulta reveladora en tanto que pone en evidencia las principales características de los programas de apoyo a la escritura, desde su nacimiento hasta la actualidad: “dichas metáforas revelan mucho sobre el énfasis en el equipo y el centro, así como sobre la relación con la universidad como un todo”⁹ (WALLER, 2002, traducción propia). Así, lo que hoy se conoce como centros de escritura o *writing centers* se podría generalizar diciendo que son espacios que normalmente hacen parte de un programa de lengua o de un centro de aprendizaje, que brindan apoyo a una institución de educación secundaria o universitaria (HARRIS, 1988) y que, a pesar de presentar diferencias significativas entre ellos –tamaño, servicios, recursos, miembros y procedimientos organizacionales–, tienen como principal objetivo, en términos generales, el mismo: apoyar la producción escrita de las comunidades educativas, sea cual sea su área de conocimiento: “el apoyo a la escritura puede ser el único punto común entre estos lugares”¹⁰ (WALLER, 2002, traducción propia). Por tanto, se puede decir, desde un afán por definir, que un centro de escritura como un espacio de reunión para hablar de escritura (LEAHY, 1990).

Este cambio de denominaciones no es más que un síntoma de lo que busca ser un cambio de noción respecto de estos espacios, que marca una radical diferencia entre lo que comenzaron siendo y lo que se busca que sean hoy en día. Stephen North lo atribuye a un intento por convertirse en “centros de reflexión sobre la escritura en el campus, una suerte de lugar físico para las ideas y los ideales de la universidad ... o de la escritura”¹¹ (NORTH, 1984,

8

En el original: “The laboratory [...] is primarily concerned with the direct and continuing supervision of the remedial efforts of the individual student, and such supervision, in greater or less degree, must also be given by the class instructor, the tutor, and the clinician”.

9

En el original: “these metaphors reveal much about the emphasis of the staff and center as well as the relationship to the university at large”.

10

En el original: “that support of writing may be the only commonality among these places”.

11

En el original: “centers of consciousness about writing on campus, a kind of physical locus for the ideas and ideals of college or university... or writing”.

p. 446, traducción propia). Con ello queda en evidencia que, desde sus inicios, ha habido un cambio del lugar desde el que se piensa la lengua, y que solamente ahora se reconoce su función transversal.

Prueba de lo anterior es el desarrollo que se dio en los años noventa del movimiento pedagógico *Writing Across the Curriculum* –WAC–, que responde a una insistencia en el aprendizaje situado y en la alfabetización contextual de la educación. El WAC está fundado en la idea de que la escritura académica, además de ser una herramienta para el aprendizaje, ocurre en contextos disciplinares específicos; diferentes formas de la escritura ocurren en diferentes contextos (CURRY; LILLIS, 2005). Esto significa que los centros de escritura se insertan –por necesidad– de manera transversal en los programas educativos. Incluso, hay quienes opinan que estos espacios han sido siempre, de alguna manera, *centros de escritura a través del currículo* (PEMBERTON, 1995; CARINO, 1996). De hecho, hay quienes sostienen que los centros de escritura pueden haber sido el punto de partida del nacimiento del WAC (PEMBERTON, 1995; WALDO, 1993).

Así las cosas, llamar actualmente *centro* a estos espacios evidencia, por un lado, un reconocimiento de la importancia del lenguaje como una necesidad no solo académica sino primeramente social, en tanto que ya no se asume como algo estructural, que es susceptible de *ser arreglado*. Por lo mismo, el llamarlo *centro* pareciera implicar un lugar más incluyente y abierto al público; se empezó a concebir como un lugar al que podían acudir todos los estudiantes universitarios que lo necesitaran, por sugerencia de otros docentes o por iniciativa propia. En este sentido, ha comenzado a derrumbarse la concepción tradicional de comprenderlos meramente como espacios en los que se corrigen los errores de los estudiantes con problemas especiales en su producción escrita. Al respecto, Leahy (1990) explica que comenzaron a recibirse estudiantes que llegaban con propias tareas, así contaran apenas algunas notas o un borrador de lo que consideraban que debían escribir; buscaban trabajar con todos los escritores, incluso con los más fuertes.

Ahora bien, algo que se ha mantenido es el hecho de que los centros de escritura continúan hoy utilizando el trabajo entre pares, enmarcado dentro del modelo de tutorías entre pares (CARINO, 2003; CLARK, 1988; SHAMOON; BURNS, 1995), como uno de los servicios que mejores resultados provee (DRISCOLL, 2015; HUGHES; GILLESPIE; KAIL, 2010; HARRIS, 1992). Desde un principio, el modelo adoptado en los centros de escritura brinda una asesoría más cercana y menos jerárquica a partir del apoyo, para los estudiantes, de pares académicos o *tutores*, que proveen “un método recíproco de instrucción. Los tutores enseñan a sus alumnos y aprenden con sus experiencias. Las interacciones son colaborativas”¹² (WALLER, 2002, traducción propia). Con ello se busca dar apoyo a aquellos estudiantes que tienen dificultades con los temas

12

En el original: “a reciprocal method of instruction. Tutors both taught their fellow students and learned from the experiences. Interactions were collaborative”.

trabajados en el curso, pero también a aquellos que por una u otra razón encuentran de utilidad explicaciones dadas por personas diferentes al profesor o con metodologías diferentes a las usadas por este en clase.

Cuando Bruffee (2008) hace referencia al uso de la tutoría de pares (*peer tutoring*) en los centros de escritura, explica que estas dinámicas juegan un papel determinante en la educación, entre otras razones porque la comunicación entre iguales proporciona un entorno social en el que los estudiantes pueden experimentar –y practicar– las dinámicas de conversación sobre los temas más valorados en términos académicos. Lo que esto evidencia es que, al eliminar la relación jerárquica que existe naturalmente entre estudiantes y profesores, los participantes se sienten más cómodos y pueden interactuar de manera más fluida, lo que facilita el aprendizaje y la producción de conocimiento que resulte pertinente en cada ejercicio. La idea de los tutores ha sido siempre la de evitar limitarse a hacer correcciones lingüísticas sobre el trabajo de sus compañeros (CLARK, 1988), o parafrasearles su tarea.

En este orden de ideas, los tutores han resultado ser un componente fundamental dentro de los centros de escritura, y se han presentado como un recurso múltiple, que puede ser usado de diversas maneras y con diferentes propósitos pedagógicos. En términos de Leahy (1990), el tutor ha de turnarse entre ser oyenete, docente, consejero, compalero, editor, crítico... todo a su vez. Lo que resulta evidente de todo lo anterior es que el tutor debería establecer con el estudiante una relación más cercana que la tradicional estudiante-profesor, y que a través de esta el tutorado pueda, al no estar siendo evaluado, estar en capacidad de mostrar con mayor desenvoltura sus dificultades y evidenciar sus avances. Esta es precisamente la función del tutor: asesorar al estudiante sin que este sienta la presión de ser evaluado: “En el ámbito de un curso de educación impartido por un tutor, los alumnos se consideran como pares, como iguales, y ofrecen *feedbacks* recíprocos”¹³ (NORDLOF, 2014, p. 52, traducción propia). El tutor debe “aliarse” con el estudiante para que este, como escritor, desarrolle su propio potencial, que en términos de escritura significa encontrar las formas más adecuadas para proponer sus propias ideas, y valorar si estas le permiten comunicarse de manera económica y efectiva con su interlocutor, no importa cuál sea este:

13

En el original: “In the context of a tutor education course, the students are encountering each other as peers, as equals, offering each other feedback”.

14

En el original: “Peer tutoring made learning a two-way street, since students’ work tended to improve when they got help from peer tutors and tutors learned from the students they helped and from the activity of tutoring itself”.

La tutoría por pares convierte el aprendizaje en una calle de dos manos, ya que el trabajo de los alumnos tiende a mejorar cuando reciben ayuda de tutores colegas y los tutores aprenden con los alumnos que ayudaron y con la propia actividad de tutoría.¹⁴ (BRUFFEE, 2008, p. 207, traducción propia)

Con esto no se busca afirmar que la metodología de trabajo entre pares sea la única utilizada en los centros de escritura, ni que todos la utilicen en la actualidad. No obstante, es claro que sigue teniendo vigencia y que se considera una de las metodologías más comunes (DRISCOLL, 2015; HUGHES; GILLESPIE; KAIL, 2010; LUNSFORD; EDE, 2011; MOLINA, 2015; WALLER, 2002), y continúa siendo “el corazón de los centros de escritura” y cuenta con un respaldo institucional (MOLINA, 2014) que evidencia su efectividad: “Sin duda, el más amplio, visible e inmediato segmento de la práctica del centro de escritura implica la tutoría y el entrenamiento de los tutores”¹⁵ (MURPHY; STAY, 2012, p. 8, traducción propia).

RETOS DE LOS CENTROS DE ESCRITURA

Con lo dicho queda claro que estos centros de escritura –apuntalados en modelos pedagógicos formalizados a través del constructivismo y el aprendizaje colaborativo– han tenido el propósito de conseguir que el nivel de las habilidades de escritura de los estudiantes de los diferentes programas académicos sea comparable, y que las diferencias entre unos y otros no representen dificultades en la comunicación dentro del entorno académico. Este apoyo a los estudiantes académicamente más *débiles*, desde su identificación, ha sido en gran parte trabajado a partir de dinámicas propias del aprendizaje colaborativo, específicamente mediante la tutoría entre pares; es decir que no ha habido paradigma que niegue la evidencia de que dos personas que comparten una misma situación social, así como características o intereses comunes, logren entre sí mayor efectividad en la comunicación que otras que no lo hagan.

La enseñanza del lenguaje, comprendida como la orientación al aprendizaje de estructuras, a la adquisición de un paquete de datos que todo estudiante *bien educado* debe poseer, condujo inicialmente a que el objetivo principal de estos espacios de apoyo a la escritura fuera trabajar, fundamentalmente, con aquellos que más dificultades presentan en el ámbito formal. Es decir que, pese a que originalmente los centros de escritura fueron pensados como espacios para corregir las deficiencias de estos estudiantes, y en los que por lo tanto se asumía que hay unos que escriben *bien*, y otros que lo hacen *mal*, tal concepción se quedó corta con la comprensión del lenguaje como una habilidad transversal y social, cuyo desarrollo no supone un límite, y que, por lo tanto, da cabida a la *mejora* por parte de cualquier estudiante. Es decir que del hecho de que el aprendizaje de la lengua haya dejado de verse hacia los ochenta como una materia más del currículo–lo que significa que deja de comprenderse como un contenido más de la formación académica para asumirse como una habilidad– se deriva que, si bien es imprescindible ayudar a aquellos que tienen dificultades al comunicarse a través de la

15

En el original: “Without question, the most extensive, visible, and immediate segment of writing center practice involves tutoring and tutor training”.

instrucción del correcto uso de la lengua formal y académica, hay que ir más allá de simplemente *adelantar* a los que se consideran *atrasados* en este contexto específico.

Cuando se comienza a entender el lenguaje desde su característica funcional –desde lo comunicativo–, se acepta que un usuario de la lengua nunca estará *completamente alfabetizado*, del mismo modo que no por desconocer algunas de sus estructuras será un analfabeta. Esto sucede porque la comunicación, desde Hymes, se comprende como una competencia, es decir como una habilidad, siempre que con el término habilidad se haga referencia a capacidades no necesariamente innatas, es decir, que se pueden desarrollar (KATZ, 1974). Es en este sentido que no debe considerarse, desde la educación, que la formación en lengua debe tener cotas de desarrollo; que hay “techos” que los estudiantes –los más y los menos hábiles– deben alcanzar, o que cuando cumplan ciertos requerimientos habrán adquirido un nivel *máximo*. Esta es justamente una de las principales diferencias, como ya se mencionó, entre la enseñanza de lengua y la de otras asignaturas en los procesos académicos, y no debería perderse de vista. Al contrario de lo que ocurre con otras asignaturas, en las que el estudiante sabe hacer o no algo específico (factorizar, derivar, reconocer las partes de la célula o la estructura del Estado...), la habilidad comunicativa en la lengua materna del estudiante es un proceso continuo, una gradación que difícilmente puede reconocer límites, hacia arriba o hacia abajo.

De la comprensión de esta idea resulta, entre otros, aquel cambio de denominación de estos lugares, al que le subyace un cambio en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje, y que indica que el centro de escritura ahora es un espacio abierto no solo para los estudiantes más atrasados o con problemas en alguna asignatura, sino para todos los estudiantes, sin importar qué tan desarrolladas estén sus habilidades comunicativas.

Sin embargo, la verdad es que aún no se ha logrado modificar del todo la idea de que algunos de estos centros sigan teniendo como principal objetivo *atender a los estudiantes* más necesitados o *en desventaja*, pero no con cualquier tipo de tutores, sino con especialmente formados y capacitados con este propósito. Por ejemplo, en la descripción del perfil de los tutores del Centro de Escritura de Tarapacá, Chile, se indica que son aquellos con formación de Lenguaje y Comunicación, o “estudiantes de pregrado *avanzados* que se encuentran en proceso de formación profesional” (URIBE; GASCÓN, 2015, p. 49). Asimismo, el programa del Centro de Escritura de la Universidad de Princeton, en Estados Unidos, anuncia que sus aspirantes a tutores deben ser “excelentes escritores académicos” (“excellent academic writer”). En la misma línea, la convocatoria para ser tutor de su Centro de Escritura deja en evidencia

que, para ser tutor, resulta necesario *destacarse* en estas habilidades para, así, poder *ayudar* a los otros:

Los miembros del Centro de Escritura son alumnos graduados y no graduados de Princeton que trabajan de forma individual con alumnos escritores. Un excelente escritor académico al que le gusta ofrecer feedback a otros escritores, sobre todo en lo que se refiere a cuestiones macro, como desarrollar una trama y organizar ideas, puede convertirse en miembro del Centro de Escritura.¹⁶ (PRINCETON UNIVERSITY, 20-, traducción propia)

Cabe señalar, de esta manera, el hecho de que ese diálogo, desde la dinámica de tutoría entre pares, no resulta *natural* sino construido. Y prueba de ello es que centros de escritura planteen un proceso de preparación, que incluye cursos de formación de tutores, para que su rol en el centro sea más efectivo:

Cuando los alumnos se reúnen con los tutores, van a trabajar con otros estudiantes que fueron capacitados para hablar de forma eficiente, para cuestionar, oír, ofrecer feedback y explicar siempre que sea necesario. El tutor debe saber evaluar una situación, reunir la información necesaria, dar inicio al tutorial de forma amistosa y poseer varias estrategias tutoriales.¹⁷ (HARRIS, 1992, p. 112, traducción propia)

El programa del Centro de Escritura de la Universidad de Princeton, mencionado arriba, y uno de los referentes para Latinoamérica, incluye dentro de las responsabilidades para quien quiera participar como tutor del programa una preparación de dos días en sesión intensiva (PRINCETON UNIVERSITY, 20-). En el New York University –NYU– Writing Center, por su parte, los tutores son asesorados por mentores expertos para esta tarea (NEW YORK UNIVERSITY, 20-) algo semejante a la Universidad de Harvard, que ofrece en su centro de escritura tutores “entrenados”, que proveen encuentros individuales con los estudiantes que buscan desarrollar cualquier tipo de tarea (HARVARD UNIVERSITY, s.f.).

Siguiendo el ejemplo de estos espacios en Norteamérica, es cada vez más común encontrar en los de Latinoamérica esta misma figura, como sucede en el Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (QUINTANA; GARCÍA ARROYO, 2015); el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, Colombia (CHOIS LENIS; GUERRERO, 2015); y el Centro de aprendizaje, redacción y lenguas CARLE del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ORMSBY, 2015), por citar solo algunos.

16

En el original: “Writing Center Fellows are Princeton undergraduate and graduate students who work one-on-one with student writers. If you’re an excellent academic writer who enjoys giving feedback to other writers, especially on macro issues such as developing an argument and organizing ideas, a position as a Writing Center Fellow may be for you”.

17

En el original: “When students meet up with tutors, they should be working with other students who have been trained to talk in useful ways, to question, to listen, to offer feedback, and to explain, when needed. The tutor should know how to assess the situation, gather the needed information, start the tutorial off on a friendly note, and have a variety of tutorial strategies to use”.

De hecho, existen ya varios manuales para entrenamiento a tutores, tales como *Talking About writing: A guide for tutor and teacher conference*, de Beverly Clark; *Tutoring writing: A source book for writing Centers*, de Muriel Harris; *The practical tutor*, de Emily Meyer y Louise Smith; y *Manual de tutores*, de Hilda E. Quintana, entre otros. Con ello se evidencia la creciente atención que ha tomado la idea de *formar* tutores, y surge el interrogante de si, con esta formación, no se estará en realidad ampliando cada vez más la distancia entre los actores.

También puede suceder que, pese a los esfuerzos, aún muchos centros no han podido atraer tan fácilmente a un público con habilidades comunicativas más desarrolladas. Esto puede deberse a que, debido a su historia, para los miembros de las comunidades educativas ha sido difícil desligarse de la idea de que el centro de escritura ya no es únicamente un lugar para *arreglar* deficiencias en el lenguaje (WALDO, 1993):

La idea de un centro de escritura como un sitio para “reparar” la escritura, un centro tutorial para “*los que tienen problemas especiales en la composición*” (North, 1984, p. 72), perduró hasta el siglo XXI en las conversaciones susurradas de asistentes graduados que no estaban felices con el Centro de Escritura porque, como decían, “Envié un alumno con problemas gramaticales y ellos no lo ayudarán; si yo trabajase aquí esto cambiaría”. Ello también se puso de manifiesto en folletos ofrecidos a los profesores que mencionaban que una “buena práctica” para mejorar la escritura enviaba estudiantes que tenían *problemas gramaticales y mecánicos* al Centro de Escritura.¹⁸ (JOHNSON; GARZA; BALLMER, 2009, p. 84, traducción propia)

Lo anterior en vez de ser considerado un espacio en que se trabajan las habilidades de escritura sin importar el desarrollo que se tenga de estas, y de esta manera lograr a acercarse más a lo que realmente plantea el WAC (PEMBERTON, 1995; SHAMOON; BURNS, 1995; WALDO, 1993).

La pregunta, en este sentido, es hasta qué punto se ha quedado corta la acción frente a la intención si una de las dinámicas fundamentales de muchos de los centros de escritura redunda todavía en las tutorías entre pares, dado que los tutores conocen algo que los aprendientes, no; esto genera que la relación entre unos y otros siga siendo *pedagógica*, no *comunicativa*.

Tudge (1994), en relación con la puesta en práctica del aprendizaje colaborativo, explica que este puede darse de tres formas, cuyas diferencias radican en los contrastes entre los niveles de desarrollo de las habilidades de los integrantes: (i) Interacción entre pares; (ii) Tutorías entre pares (*peer tutoring*); y (iii) Grupo colaborativo. Aunque

18

En el original: “The idea of a writing center as a writing ‘fix it’ shop, a tutorial facility for ‘those with special problems in composition’ (North, 1984, p. 72), has continued into the 21st century in the overheard hushed conversations of graduate teaching assistants who are not happy with our Writing Center because, as they say, ‘I sent a student over with grammar problems and they won’t help them; if I worked there this would change’. It has popped up again in handouts given to faculty that listed one ‘best practice’ for improving writing was sending students who were having *grammar and mechanical problems* to the Writing Center.”

el trabajo de los centros de escritura siempre ha estado determinado por el aprendizaje colaborativo, sus prácticas suelen limitarse, hasta ahora, a las tutorías entre pares. Entonces, como se mencionó, la tutoría sigue siendo, aún hoy, el principal servicio que estos centros ofrecen a sus estudiantes, y en muchos casos el único. En este, se

[...] involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de coach de sus compañeros de menor nivel, mientras desempeñan el trabajo en forma conjunta. (CALZADILLA, 2012, p. 6)

Ha sido, sin duda, un acierto de los organizadores de los centros de escritura, desde su planteamiento, el saber reconocer la importancia del trabajo colaborativo a través de la aplicación de dinámicas pedagógicas como las tutorías entre pares; este concretamente ha hecho parte de su metodología desde sus orígenes, dado que los profesores lo reconocieron como un medio para llegar a los estudiantes (BRUFFEE, 2008). Ahora bien, pese a que es claro que a través de la aplicación de tutorías entre pares se consigue que los estudiantes que antes tenían problemas con determinado tema alcancen el nivel de sus compañeros –de cara a la idea de un lenguaje como habilidad que siempre puede desarrollarse *más*–, quizá esta dinámica ha resultado ser un esfuerzo imprescindible pero insuficiente en términos de la estructuración de espacio *para todos*. Sin duda, después de casi un siglo de ejercicio, resulta una limitación seria que su planeación y ejecución se restrinjan en gran parte a las tutorías entre pares, en tanto que estas representan, de alguna manera, otra suerte de relación jerárquica, o al menos vertical (SHAMOON; BURNS, 1995). ¿Qué ocurre con los estudiantes que no presentan dificultades en el contexto académico, que pueden comunicarse satisfactoriamente pero que podrían hacerlo mejor? La tarea no puede ni debe terminar en la estructura vertical que implica el tutoreo entre pares, pues el proceso de mejoramiento de los usos del lenguaje no se agota en la nivelación, mucho menos si esta se hace por lo bajo, como ocurre en la mayoría de centros de escritura en la educación superior.

Con esta perspectiva, quizá el trabajo de los centros de escritura hasta ahora es imprescindible pero no suficiente, porque aún no han logrado establecerse por completo como un espacio *para todos, por igual*, si se observa desde el aprendizaje colaborativo. El reto de los centros de escritura, por lo tanto, está en constituir iniciativas y actividades que promuevan las dinámicas horizontales entre pares (dos aprendientes con un buen desempeño en los procesos comunicativos de su contexto específico) que, a través del trabajo colaborativo (TUDGE, 1994), interactúen para hacer más económico, más eficiente o más elocuente sus respectivos textos. Estando ubicados en el mismo nivel de

competencia, los estudiantes podrían, juntos, superar el paradigma con los que los centros lidian actualmente, a saber, que la formación básica y media no cumple con los requerimientos mínimos de la enseñanza de la lengua, por lo que se debe pensar en una nivelación. De esta manera podría pensarse menos en corregir, y más en proponer nuevas y mejores (más económicas, más efectivas, con diferentes alcances) formas de proponer una idea. Ir más allá de las preguntas “¿Esto está bien?” o “¿Está esto mal?” para pasar a discutir con otros –iguales– las posibilidades semánticas de una variación sintáctica o de vocabulario, o buscar las formas de formalidad más apropiadas para un caso específico. Debe haber conciencia –fundamentalmente en las instituciones de educación superior– de que el conocimiento es una construcción (colectiva) que se realiza a través de la práctica del lenguaje.

REFERENCIAS

- BOQUET, Elizabeth. “Our little secret”: a history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, v. 50, n. 3, p. 463-482, 1999.
- BRUFFEE, Kenneth. Collaborative learning: some practical models. *College English*, v. 34, n. 5, p. 634-643, 1973.
- BRUFFEE, Kenneth. Peer tutoring and the “conversation of mankind”. In: BARNETT, R.; BLUMMER, J. [ed.]. *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*. Great Britain: Pearson, 2008. p. 206-218.
- CALZADILLA, María Eugenia. Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 1, n. 10, p. 1- 10, 2012. Disponible en: < <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/04/Calzadilla-aprendizaje-colaborativo1.pdf>>. Acceso en: sep. 2016.
- CARINO, Peter. Early Writing Centers: toward a history. *The Writing Center Journal*, v. 15, n. 2, p. 103-113, 1995.
- CARINO, Peter. Open Admissions and the Construction of Writing Center History: A Tale of Three Models. *The Writing Center Journal*, v. 17, n. 1, p. 30-48, 1996.
- CARINO, Peter. Power and authority in peer tutoring. In: PEMBERTON, M.; KINKEAD, J. (Ed.). *Center Will Hold*. Colorado: University Press of Colorado, 2003. p. 96-113.
- CARLINO, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida*, v. 21, n. 1, p. 6-14, 2001.
- CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, n. 4, p. 21-40, 2007.
- CASTELLÓ, Monserrat. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas. *Enunciación*, v. 19, n. 2, p. 346-365, 2014.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.d., s.f. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>. Acceso en: ene. 2016.
- CHOIS LENIS, Pilar Mirely; GUERRERO, Héctor Iván. Los aportes de un tutor par de escritura académica. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 153-164.
- CLARK, Irene. Collaboration and ethics in Writing Center Pedagogy. *The Writing Center Journal*, v. 9, n. 1, p. 3-12, 1988.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa. Issues in academic writing in higher education. In: COFFIN, C.; CURRY, M.J.; GOODMAN, S.; HEWINGS, A.; LILLIS, M.T.; SWANN, J. *Teaching academic writing*. New York: Routledge, 2005. p. 1-19.

DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill, 2002.

DRISCOLL, Dana Lynn. Building connections and transferring knowledge: the benefits of a peer tutoring course beyond the Writing Center. *The Writing Center Journal*, v. 35, n. 1, p. 153-181, 2015.

GLINZ, Patricia Elizabeth. Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 35, n. 2, p. 1-13, 2000. Disponible en: <file:///C:/Users/LCALLE/Downloads/820Glinz%20(1).PDF>. Acceso en: ene. 2016.

HARRIS, Muriel. The concept of a Writing Center: International Writing Centers Association. *International Writing Association*, sept. 1988. Disponible en: <<http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/writing-center-concept/>>. Acceso en: mar. 2016.

HARRIS, Muriel. The writing center and tutoring in WAC programs. In: MCLEOD, S.; SOVEN, M. *Writing across the curriculum: a guide to developing programs*, 1992. p. 109-122. Disponible en: <<http://aw.colostate.edu/books/>>. Acceso en: ago. 2016.

HARVARD UNIVERSITY. *Harvard College Writing Center*. s.f. Disponible en: <<http://writingcenter.fas.harvard.edu/>>. Acceso en: ago. 2016.

HUGHES, Bradley; GILLESPIE, Paula; KAIL, Harvey. What They Take with Them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *The Writing Center Journal*, v. 30, n. 2, p. 12-46, 2010.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; JOHNSON HOLUBEC, Edythe. *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique, 1999.

JOHNSON, Frances; GARZA, Susan; BALLMER, Noelle. Theory to practice: building the 21st Century writing community. *Journal of College Reading and Learning*, v. 39, n. 2, p. 83-92, 2009.

KATZ, R. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, Boston, sept. 1974. Disponible en: <<https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>>. Acceso en: ago. 2016.

LEAHY, Richard. What the College Writing Center is-and isn't. *College Teaching*, v. 38, n. 2, p. 43-48, 1990.

LUCCI, Marcos Antonio. La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponible en: <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/17420>>. Acceso en: ago. 2016.

LUNSFORD, Andrea. Collaboration, control, and the idea of a Writing Center. In: BARNETT, R.; BLUMMER, J. *The Longman Guide to Writing Center theory and practice*. Great Britain: Pearson, 2008. p. 92-99.

LUNSFORD, Andrea; EDE, Lisa. Reflections on contemporary currents in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, v. 31, n. 1, p. 11-24, 2011.

MOLINA, Violeta. Prefacio. In: MOLINA, Violeta (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 7-13.

MOLINA, Violeta. Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, v. 18, n. 18, p. 9-33, 2014.

MOORE, Robert H. The writing clinic and the writing laboratory. In: MURPHY, C.; LAW, J. (Ed.). *Landmark essays: on writing centers*. California: Hermagoras, 1995. p. 3-10.

MOYANO, Estela Inés. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, v. 4, n. 4, p. 109-120, 2004.

MURPHY, Christina; STAY, Byron. Introduction. In: MURPHY, Christina; STAY, Byron. (Ed.). *The writing center director's resource book*. New York: Routledge, 2012. 472 p. 7-10.

NEW YORK UNIVERSITY. *NYU Expository Writing Program*. New York: New York University, [20-]. Disponible en: <<http://ewp.cas.nyu.edu/object/writing.tutors>>. Acceso en: ago. 2016.

- NORDLOF, John. Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, v. 34, n. 1, p. 45-64, 2014.
- NORTH, Stephen. The idea of a writing center. *College English*, v. 46, n. 5, p. 433-446, 1984.
- ORMSBY, Lilyth. Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas CARLE. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 33-38.
- PEMBERTON, Michael. Rethinking the WAC/Writing Center Connection. *The Writing Center Journal*, v. 15, n. 2, p. 117-133, 1995.
- PÉREZ ABRIL, Mauricio; RINCÓN BONILLA, Gloria (Coord.). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- PIAGET, Jean. *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide, 1972.
- PRINCETON UNIVERSITY. *Princeton Writing Program*. New Jersey: Princeton University, [20-]. Disponible en: <<http://writing.princeton.edu/center/job-opportunities/writing-center-fellows>>. Acceso en: ago. 2016.
- QUINTANA, Hilda; GARCÍA ARROYO, Matilde. Experiencias de las tutorías en el Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 135-140.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE, [20-]. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=MjESnb2>>. Acceso en: ene. 2016.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4. ed. Great Britain: Pearson, 2010.
- ROSAS, Ricardo; SEBASTIÁN, Christian. Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique, 2008.
- SALAZAR-SIERRA, Adriana et al. Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 8, n. 16, p. 51-70, 2015.
- SHAMOON, Linda; BURNS, Deborah. A critique of pure tutoring. *The Writing Center Journal*, v. 15, n. 2, p. 135-151, 1995.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. México, D.F.: Graó, 2007. p. 25-46.
- SOLÉ, Isabel; COLL, César. Los profesores y la concepción constructivista. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. México, D.F.: Graó, 2007. p. 7-24.
- TUDGE. *Vygotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. New York: Cambridge University, 1994.
- URIBE, Patricia; GASCÓN, Robert. Centro de Escritura Universidad de Tarapacá CEDEUTA. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 45-53.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- WALDO, Mark. The last best place for writing across the curriculum: The Writing Center. *WPA: Writing Program Administration*, v. 16, n. 3, p. 15-26, 1993.
- WALLER, Susan. *A brief history of university writing centers: variety and diversity*, 2002. Disponible en: <www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>. Acceso en: ene. 2016.

LINA CALLE ARANGO

Profesora investigadora asistente en Colegio de Estudios Superiores de
Administración-CESA, Colombia
lcalle@cesa.edu.co

ANGIE LIZETH PICO

Instructor Centro DIGA, en Colegio de Estudios Superiores de
Administración-CESA, Colombia
lizziepico@outlook.com

JAVIER H. MURILLO

Profesor investigador asociado en Colegio de Estudios Superiores de
Administración-CESA, Colombia
javier.murillo@cesa.edu.co

ARTIGOS

A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS NO TRABALHO
PRODUTIVO E REPRODUTIVO¹

TANIA LUDMILA DIAS TOSTA

RESUMO

O presente trabalho discute a articulação entre estudo, trabalho e família para estudantes de ensino superior a partir dos resultados de uma pesquisa mais ampla realizada na Universidade Federal de Goiás. Tomando como base uma amostra de 527 estudantes, busca-se caracterizá-los de acordo com seus pertencimentos e posições sociais, além de compreender os usos do tempo e a participação de homens e mulheres no trabalho produtivo e reprodutivo. A análise indica que, apesar de jovens mulheres constituírem a maioria da população universitária, as construções hierárquicas das relações de gênero persistem e a responsabilidade pelos afazeres domésticos ainda é assumida, de forma preponderante, como feminina.

ENSINO SUPERIOR • RELAÇÕES DE GÊNERO • TRABALHO • FAMÍLIAS

THE PARTICIPATION OF UNIVERSITY STUDENTS
IN PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE WORK

ABSTRACT

This paper discusses the links among study, work and family for higher education students based on the results of a broader research carried out at the Universidade Federal de Goiás (BR). Based on a sample of 527 students, this work seeks to characterize them according to their sense of belonging and social positions, their use of time and, also, the participation of men and women in productive and reproductive work. The analysis indicates that although young women make up the majority of the population, the hierarchical structures of gender relations persist and the responsibility for domestic work is still overwhelmingly assumed by women.

HIGHER EDUCATION • GENDER RELATIONSHIP • LABOUR • FAMILY

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizado em Goiânia de 11 a 14 de novembro de 2015.

LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES DANS LE TRAVAIL PRODUCTIF ET REPRODUCTIF

RÉSUMÉ

Ce travail discute l'articulation entre études, travail et famille pour des étudiants de niveau supérieur et utilise des résultats d'une recherche plus vaste menée à l'Universidade Federal de Goiás. En prenant comme base un échantillon de 527 étudiants, nous avons cherché à les caractériser en fonction de leur appartenance et de leur position sociale. Nous avons, par ailleurs, tenté de comprendre comment ils utilisaient leur temps et quelle était la participation des hommes et des femmes dans le travail productif et reproductif. Cette analyse indique que, même si les jeunes femmes constituent la majorité de la population universitaire, les constructions hiérarchiques des relations de genre persistent et que la responsabilité pour les tâches domestiques est fondamentalement perçue comme appartenant au domaine féminin.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • RELATIONS DE GENRE • TRAVAIL • FAMILLE

LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL TRABAJO PRODUCTIVO Y REPRODUCTIVO

RESUMEN

El presente trabajo discute la articulación entre estudio, trabajo y familia para estudiantes de la educación superior a partir de los resultados de una investigación más amplia realizada en la Universidade Federal de Goiás. Tomando como base una muestra de 527 estudiantes, se busca caracterizarlos de acuerdo a sus pertenencias y posiciones sociales, además de comprender los usos del tiempo y la participación de hombres y mujeres en el trabajo productivo y reproductivo. El análisis indica que, a pesar de que las mujeres jóvenes constituyen la mayoría de la población universitaria, las construcciones jerárquicas de las relaciones de género persisten y la responsabilidad por las tareas domésticas todavía es considerada, de forma preponderante, como femenina.

ENSEÑANZA SUPERIOR • RELACIONES DE GÉNERO • TRABAJO • FAMILIAS

PARA ALÉM DE UM CRITÉRIO ETÁRIO FIXO, A JUVENTUDE É DEFINIDA COMO CATEGORIA SOCIAL importante para o entendimento das sociedades modernas (GROPPO, 2000). De acordo com a concepção de Mannheim, o pertencimento geracional não se caracterizaria apenas pelo tempo cronológico compartilhado por pessoas nascidas em certa época; sua posição em comum advém da possibilidade de vivenciar as mesmas experiências e de processá-las de forma semelhante (MANNHEIM, 1980; WELLER, 2010). Independentemente de suas idades, um grupo de pessoas pode ser apontado como jovem por compartilhar um gradiente de valores em comum, tais como vestuários, tipos musicais e hábitos. Mannheim também aponta a juventude como elemento dinamizador da sociedade, que tende a protagonizar e ajustar-se às transformações sociais, por constituir um segmento ainda em formação, não completamente inserido na ordem social (BEZERRA et al., 2013; MANNHEIM, 1980). Essa leitura indica que a participação de jovens nos processos de transformação social depende muito das condições sociais de sua inserção. Podem ser revolucionários ou afiliar-se a movimentos conservadores. Pensando na Europa da década de 1930, tanto se engajaram em movimentos democráticos como em movimentos fascistas, como foi o caso da juventude nazista.

Assim, o uso do plural do termo – juventudes – alude à necessidade de indicar a diversidade de vivências possíveis da juventude de acordo com classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, origem, entre outros

marcadores sociais da diferença (CARMO, 2001; FRAGA; IULIANELLI, 2003). Se a categoria juventude importa como construção social, não deve apagar as identidades plurais que nela se inscrevem (ABRAMO, 1994), pois a experiência de um jovem negro da periferia não é a mesma de um jovem branco de alta renda (TAVARES, 2012; WELLER, 2011).

Este artigo parte de um segmento particular da categoria: estudantes de ensino superior. Mais especificamente, estudantes de uma universidade pública brasileira. Embora essa condição os aproxime, outros tantos pertencimentos os diferenciam. A juventude de uma universitária trabalhadora chefe de família é muito distinta da juventude de um universitário em dedicação integral aos estudos.

Com base em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás² – UFG –, esta reflexão centra-se nas diferenças de gênero para compreender como alunos e alunas dessa instituição articulam atividade remunerada, formação educacional e cuidados com a casa e família. Para isso, analisa a divisão sexual do trabalho e a partilha do trabalho reprodutivo entre estudantes que participam do mercado de trabalho remunerado, além de traçar um paralelo entre os dados da pesquisa e alguns indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Embora o trabalho reprodutivo possa ser compreendido de forma mais ampla, como todos os tipos de trabalho e cuidados necessários para a manutenção da vida e reprodução das próximas gerações (DUFFY, 2007), este artigo parte de uma concepção de trabalho reprodutivo mais restrita, relacionada ao conjunto de tarefas executadas gratuitamente no contexto da família (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009). São, portanto, as atividades do trabalho doméstico não remunerado, como limpeza, preparação dos alimentos, cuidado de crianças, entre outras.

ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR: POSIÇÕES E PERTENCIMENTOS

A pesquisa partiu de uma amostra representativa, estratificada proporcionalmente de acordo com as regionais da universidade (Goiânia, Goiás, Catalão e Jataí) e a categoria da população investigada (estudantes, docentes, técnico-administrativos/as e terceirizados/as). Ao total, foram 669 entrevistados/as, dentre os/as quais se contam 527 estudantes. Para fins deste artigo, serão contabilizadas apenas as respostas dos/as estudantes, segmento de maior peso da comunidade universitária.

Para localizar as alunas e os alunos entrevistadas/os de acordo com seus pertencimentos e posições sociais, delineiam-se algumas das características mais significativas da amostra de estudantes da UFG. Em primeiro lugar, as/os estudantes entrevistadas/os dividem-se em 292 mulheres e 235 homens. A proporção maior de mulheres (55,4% para 44,6%)

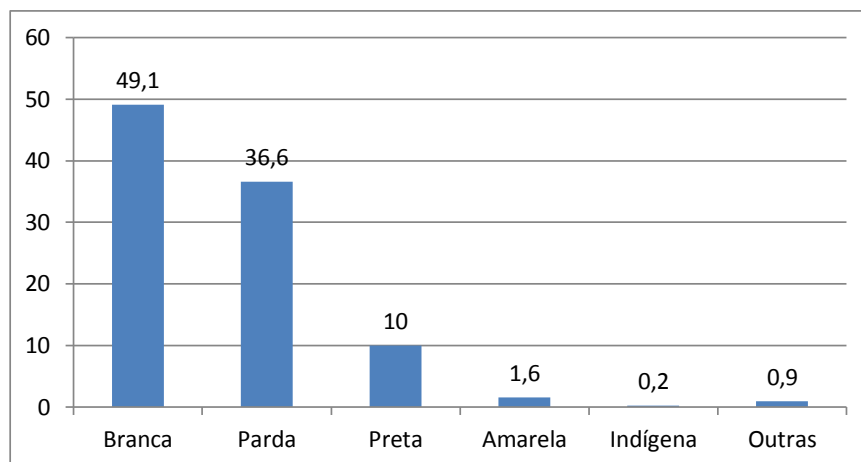
2

A pesquisa faz parte de um estudo mais amplo promovido pela UFG e realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Criminalidade e Violência – NECRIVI/ FCS – intitulado *Violências, conflitos e crimes: subsídios para a formulação da política de segurança da UFG, 2014/2015*. Agradeço a Ricardo Barbosa de Lima, que coordenou a pesquisa *survey*, pela incorporação das questões relativas ao trabalho e afazeres domésticos, e a Guilherme Borges da Silva, pela tabulação dos dados.

reflete a realidade do ensino superior brasileiro, em que as mulheres ultrapassaram os homens tanto em número de matrículas como em concluintes de cursos de graduação. Segundo o Censo de Educação Superior realizado pelo Inep, as mulheres representavam 55,5% dos matriculados e 59,6% dos concluintes de 2012 (BRASIL, 2014).

O pertencimento étnico-racial é outra importante condição para o melhor entendimento da categoria de jovens alunos e alunas universitários. Quase metade dos/as estudantes classificou sua cor/raça como branca (49,1%), 36,6% declararam-na como parda e cerca de 10% como preta. As demais formas de identificação foram: 1,6% amarela, 0,2% indígena e 0,9% outra resposta. Não houve diferenças significativas de percentual de cor/raça entre as alunas e os alunos.

GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES SEGUNDO COR/RAÇA (%)



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa NECRIVI/UFG, 2014-2015.

No Brasil, 53% das pessoas se declararam pretas e pardas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – de 2013 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2015), o que resulta em um percentual um pouco maior de negros do que o encontrado na amostra de estudantes da UFG. Segundo Lima e Prates (2015), a taxa de escolarização entre brancos e negros ainda é desigual no ensino médio, o que se intensifica no ensino superior. O estudo observa que a intersecção entre os indicadores de cor e renda aponta para uma desigualdade mais acentuada em que o negro pobre apresenta maior dificuldade do que o branco pobre para atingir maior escolaridade (LIMA; PRATES, 2015). No entanto, o número de estudantes negros/as nas instituições de ensino superior está em plena expansão. Embora ainda haja uma maioria de pessoas identificadas como brancas, o percentual de negras/os e indígenas no ensino superior tem se ampliado nos últimos anos devido a uma maior democratização do acesso e de políticas públicas, como as ações afirmativas que promovem maior equidade para

inclusão de grupos e populações historicamente excluídos desse nível de ensino (FERES JR.; DAFLON, 2014).

No que diz respeito à idade dos alunos e alunas da universidade, a grande maioria é composta por jovens de até 26 anos (85,6%), sendo que quase 40% estão na faixa etária entre 15 e 20 anos. Assim, não é muito expressivo o percentual de estudantes que está acima da faixa considerada adequada para frequentar o ensino superior. Como forma de contextualizar o que demograficamente pode ser considerada a população jovem, as pessoas na faixa etária entre 15 e 24 anos correspondem a 16,6% da população brasileira em 2013³ (IBGE, 2015). Isso indica um decréscimo na proporção de jovens que, em 1996, por exemplo, representavam 19,8% do total da população (IBGE, 1999). Esse dado está relacionado à queda da taxa de natalidade e aumento da expectativa de vida e, conseqüentemente, ao maior envelhecimento populacional. Desde meados dos anos 1980 o Brasil não é mais considerado um país de população jovem e, com o crescimento acelerado da categoria dos idosos, esses estão próximos de ultrapassar o número de jovens no país (KUCHEMANN, 2012). É importante destacar, ainda, o alto índice de mortalidade de jovens, sobretudo por morte violenta. Conforme dados do Mapa da Violência, as mortes violentas passaram de 16.487 em 1980 para 22.041 em 2013. Aos 18 anos, as causas externas (homicídios, suicídios e acidentes de automóveis) representam 77,5% das mortes de jovens no Brasil (WAISELFISZ, 2015).

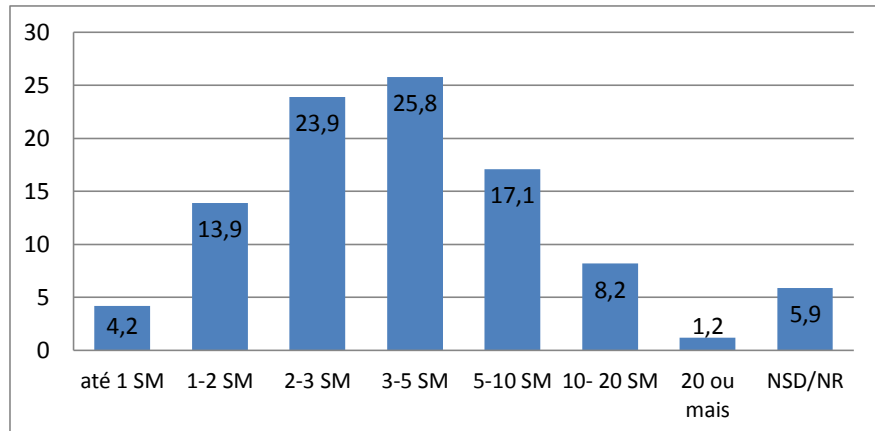
Outro fator que permite melhor compreensão da população estudada é a escolaridade da família. A maior parte dos/as estudantes pesquisados/as vem de famílias cuja pessoa de referência⁴ possui ensino médio ou superior completo. Para 42,5% dos/as estudantes, a pessoa de referência da família possui ensino médio completo ou superior incompleto, enquanto para 32,1% essa pessoa já concluiu o ensino superior. Ao considerarmos os indicadores de cor/raça, verifica-se que 37,5% dos/as estudantes declarados/as brancos/as vêm de famílias com escolaridade entre médio completo e superior incompleto e quase 40% de famílias com nível superior. Para estudantes negros/as (abrangendo pretos e pardos), 48,4% são de famílias com ensino médio ou superior incompleto e somente 24,6% apresentam ensino superior completo.⁵ Traçando um paralelo com os dados do país, apenas 13,9% dos ocupados completaram o nível superior de escolaridade, segundo a Pnad de 2013 (IBGE, 2015). Observa-se, portanto, que os/as estudantes analisados/as pertencem a famílias com escolaridade mais elevada que a média dos ocupados/as brasileiros/as. Essa afirmativa sustenta-se face às visíveis desigualdades encontradas entre as famílias de estudantes negros/as e brancos/as. Embora o percentual de entrevistados/as negros/as de família com ensino superior completo seja bem inferior ao de estudantes brancos/as, ainda assim é maior do que a média brasileira.

3 Não há consenso quanto a um critério etário delimitado para definir juventude (GROPPO, 2000), mas, nesses estudos, o IBGE está circunscrevendo a população jovem na faixa etária entre 15 e 24 anos (IBGE, 1999; IBGE, 2015).

4 Segundo o IBGE, a pessoa de referência é a pessoa responsável pela unidade domiciliar (ou pela família) ou assim considerada pelos demais membros.

5 As demais respostas em termos das classificações de cor/raça (amarela, indígena e outras) não estão em análise por serem estatisticamente pouco significativas, conforme visto acima.

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES SEGUNDO RENDA FAMILIAR (%)



NR = nenhuma das respostas; NSD = não souberam dizer; SM = salário mínimo.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa NECRIVI/UFG, 2014-2015.

Ainda, em se tratando de caracterizar a família dos/as alunos e alunas pesquisados/as, é preciso considerar sua posição socioeconômica. Os/as estudantes em questão apresentam renda familiar dispersa entre média e baixa: 25,8% estão na faixa de três a cinco salários mínimos, 23,9% entre dois e três salários e 18,1% têm renda familiar de menos de dois salários. No entanto, os resultados apresentam variações significativas na interseção dos indicadores de renda e cor/raça. Entre os/as que se identificam como brancos/as, 13,1% têm renda familiar de até dois salários mínimos e 14,7% de mais de dez salários mínimos. Em contrapartida, entre os/as declarados/as negros/as, 23,4% têm renda familiar de até dois salários mínimos e apenas 4,4% atingem a faixa de mais de dez salários. De acordo com a Pnad de 2013, a média de rendimentos dos domicílios brasileiros desse ano foi de R\$2.933,00, o que daria pouco mais de quatro salários mínimos se considerado o valor do salário mínimo do período (IBGE, 2015).

Contudo, o jovem que entra para a universidade destaca-se pela perspectiva de construção de sua autonomia e isso implica também em buscar sua própria renda, em especial para aqueles cuja família não possui condições de arcar com suas despesas. Assim, um indicador fundamental nessa análise é distinguir entre estudantes que estão ou não inseridos no mercado de trabalho. Do total de estudantes universitários pesquisados, 32,3% trabalham de forma remunerada. Esse percentual é mais que o dobro do número de brasileiros/as de 18 a 24 anos que aliam trabalho e estudo, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2012 (IBGE, 2013). Segundo esses dados, enquanto 14,8% das pessoas de 18 a 24 anos trabalham e estudam, 14,5% só estudam, 47,3% só trabalham e 23,4% não estudam nem trabalham. Entre os jovens do último grupo, há maioria de mulheres (68%), fato que está fortemente

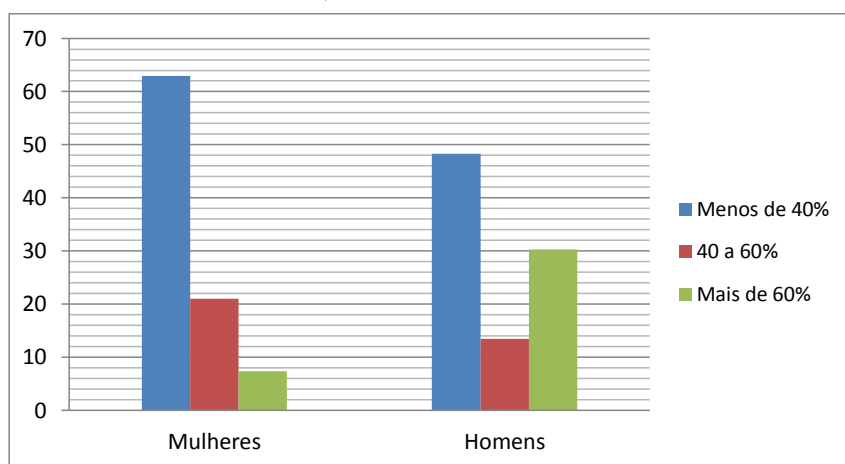
relacionado com a maternidade e a dificuldade que muitas enfrentam de conciliá-la com o estudo e a participação em atividades remuneradas (IBGE, 2013).

ARTICULAÇÃO ENTRE ESTUDO, TRABALHO E FAMÍLIA

Considerando a relação entre trabalho e gênero, é possível perceber algumas diferenças entre as alunas e os alunos na pesquisa. Em primeiro lugar, mais alunos do que alunas acumulam o estudo com trabalho remunerado. Enquanto 38% dos estudantes são trabalhadores, 28% das estudantes estão na mesma categoria. Em segundo lugar, há diferenças consideráveis na contribuição de estudantes para a renda familiar segundo o sexo. Entre os alunos ocupados, 48,3% participam em menos de 40% do total da renda familiar, 13,5% contribuem na faixa de 40% a 60% do total e 30,3% participam com mais de 60% da renda (quase 8% não souberam responder qual sua contribuição na renda). Em contrapartida, a maioria das alunas que trabalha tem baixa participação na renda familiar (63%), 21% estão na faixa intermediária e apenas 7,4% na faixa de maior participação na renda da família (8,6% não souberam responder).

GRÁFICO 3

PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES NA RENDA FAMILIAR



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa NECRIVI/UFG, 2014-2015.

Esses resultados refletem a menor remuneração feminina no mercado de trabalho⁶ (ARAÚJO; LOMBARDI, 2013), além da maior pressão sofrida pelos homens para trabalhar e assumir a responsabilidade pelo sustento familiar. De modo geral, os homens começam a trabalhar mais cedo do que as mulheres, o que pode ser observado nos dados da Pnad de 2013, segundo os quais 64,6% das crianças e adolescentes (entre 5 e 17 anos) que trabalham são do sexo masculino (IBGE, 2015). Nesse sentido, os estereótipos de gênero contribuem para que os jovens de sexo masculino abandonem os estudos mais cedo para trabalhar, enquanto

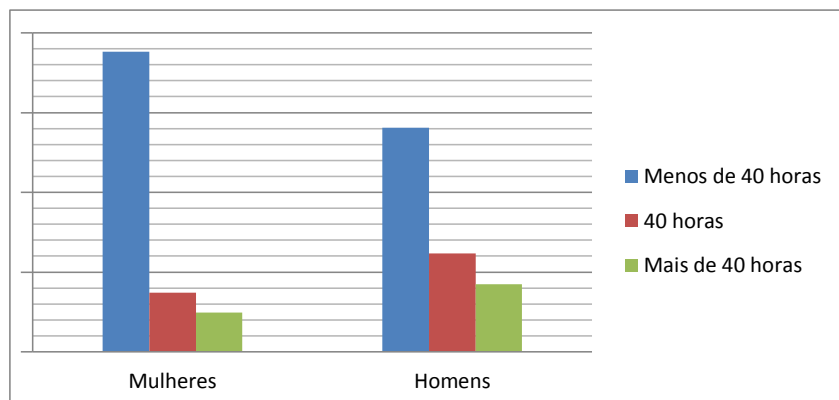
⁶ Segundo a Pnad de 2013, as mulheres ocupadas brasileiras recebem 73,5% do total do rendimento do trabalho dos homens (IBGE, 2015).

as jovens deixam de estudar (em menor proporção) principalmente por razões relacionadas à maternidade e ao trabalho reprodutivo. É preciso ressaltar, entretanto, que, embora a inserção no trabalho prejudique os meninos mais intensamente (principalmente os negros e mais pobres), esse fator não é suficiente para explicar a diferença entre os sexos na defasagem escolar (ARTES; CARVALHO, 2010). Outros elementos, como a construção das feminilidades e masculinidades e a diferença na expectativa escolar das famílias para meninas e meninos, são apontados como pistas para compreender o maior êxito das mulheres no processo de escolarização (SENKEVICS; CARVALHO, 2015).

O tempo de trabalho configura-se central para a análise da articulação que os/as estudantes realizam entre a atividade remunerada, a formação educacional e os cuidados com a casa e família. Comparando com a jornada média dos/as brasileiros/as e, mais especificamente, das demais categorias da comunidade universitária analisada (a maioria apresenta jornada acima de 40 horas semanais), o tempo de trabalho desses/as estudantes é consideravelmente menor.

Para os alunos do sexo masculino com trabalho remunerado, 56,2% afirmam que dedicam menos de 40 horas por semana ao trabalho, 24,7% dedicam 40 horas e 16,9% dedicam mais de 40 horas. Enquanto isso, para as mulheres, as jornadas são ainda mais reduzidas: 75,3% trabalham menos de 40 horas por semana, 14,8% trabalham 40 horas e apenas 9,9% trabalham mais de 40 horas. Em termos comparativos, segundo a Pnad de 2012, a jornada de trabalho média para os ocupados do sexo masculino é de 42,1 horas semanais e, para as do sexo feminino, é de 36,1 horas (IBGE, 2013).

GRÁFICO 4
DISTRIBUIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO REMUNERADO ENTRE ESTUDANTES



Fonte: Elaborado pela autora com base na Pesquisa NECRIVI/UFG, 2014-2015.

O índice de tempo total de trabalho expressa, de forma mais adequada, a quantidade de tempo investido por mulheres e homens no

trabalho, somando trabalho remunerado e não remunerado. No Brasil, 88% das mulheres ocupadas de 16 anos ou mais de idade realizam afazeres domésticos, enquanto, entre os homens, esse percentual cai para 46%, segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2013 (IBGE, 2015). As mulheres têm jornada média em afazeres domésticos mais que o dobro da observada para os homens (20,6 horas/semana). Somando o tempo de trabalho remunerado com o tempo de trabalho doméstico, tem-se uma jornada feminina semanal total de 56,4 horas, superior em quase cinco horas à jornada masculina. Verifica-se, assim, que as mulheres trabalham mais, mesmo que a média de jornada masculina no trabalho produtivo seja maior.

As desigualdades de gênero no mundo do trabalho e na sociedade podem ser desveladas por meio da perspectiva das relações de gênero e da divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009). Para a autora, além da destinação prioritária de mulheres para a esfera reprodutiva e de homens para a produtiva, a divisão sexual do trabalho estrutura-se a partir dos princípios de separação (atividades de mulheres distintas de atividades de homens) e de hierarquização (trabalho de homens vale mais que o trabalho de mulheres). A partir dessa concepção, a articulação entre trabalho produtivo (remunerado) e reprodutivo (ou doméstico) torna-se fundamental para compreender as relações de trabalho como um todo. Como o trabalho reprodutivo não remunerado é realizado majoritariamente pelas mulheres, é preciso compreender as implicações dessa realidade nas possibilidades e práticas sociais de homens e mulheres.

As esferas de produção e de reprodução devem ser pensadas de forma articulada, uma vez que o tempo do trabalho remunerado é condicionado pelo tempo do trabalho doméstico. Com a atribuição da responsabilidade principal pelo trabalho reprodutivo às mulheres, seu tempo precisa multiplicar-se entre família e ocupação (HIRATA; ZARIFIAN, 2009), questão que geralmente não se coloca para os homens que, mesmo diante do crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, ainda apresentam resistência à divisão do trabalho doméstico. Quando ocorre, a participação masculina enquadra-se como “ajuda” e não como “obrigação” ou partilha de responsabilidades (BILAC, 2014; BRUSCHINI; RICOLDI, 2012).

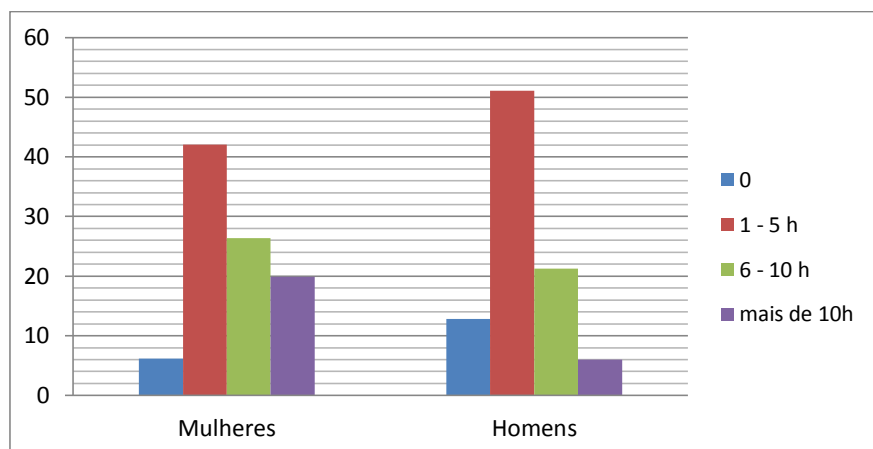
Pensando a população universitária como um todo, 12,3% dos homens afirmaram que não despendem nenhuma hora por semana para os afazeres domésticos.⁷ O índice de mulheres que não têm participação nenhuma nos afazeres domésticos é de menos da metade desse valor. Em geral, os homens concentram-se entre os que gastam pouco ou nenhum tempo para os afazeres domésticos e as mulheres estão mais presentes nas jornadas mais longas. Assim, na categoria de pessoas que dedicam mais de dez horas semanais ao trabalho doméstico, há 24,5% de mulheres, mas somente 6,8% dos homens.

7

Na pesquisa, utilizou-se a definição de afazeres domésticos do IBGE, que compreende a realização, no domicílio de residência, de tarefas de: a) Arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; b) Cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar essas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); c) Orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; d) Cuidar de filhos ou menores moradores; ou e) Limpar o quintal ou terreno que circunda a residência.

Apesar de manter o padrão geral de mais longas horas de trabalho doméstico para mulheres, o tempo gasto com afazeres domésticos das estudantes foi bem menor que das mulheres das demais categorias da comunidade universitária: 6,2% das alunas não despendem nenhuma hora de seu tempo para as tarefas domésticas, 42,1% despendem entre uma a cinco horas, 26,4% entre seis e dez horas e 19,9% gastam mais de dez horas para o trabalho doméstico (enquanto 5,5% não souberam responder). Entre os alunos, 12,8% não têm nenhuma participação, 51,1% dedicam entre uma a cinco horas semanais, 21,3% dedicam de seis a dez horas e somente 6% usam mais de dez horas semanais para os afazeres domésticos (8,9% não souberam responder a essa questão).

GRÁFICO 5
DISTRIBUIÇÃO DE HORAS SEMANAIS DE TRABALHO DOMÉSTICO ENTRE ESTUDANTES

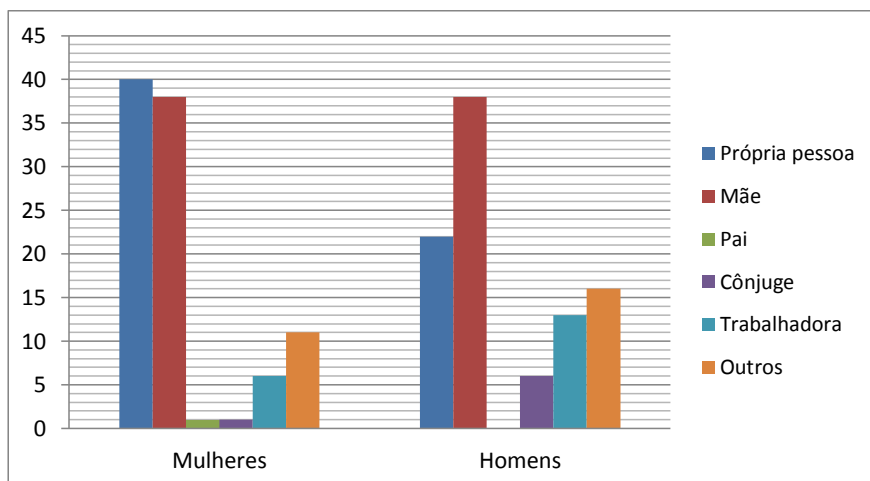


Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa NECRIVI/UFG, 2014-2015.

Para compreender o trabalho reprodutivo, além de mensurar o tempo dedicado às atividades domésticas, é preciso analisar quem assume a responsabilidade principal por essas tarefas. Considerando a resposta de todas as categorias da população universitária entrevistada segundo o sexo, 43,2% das mulheres consideram-se as principais responsáveis pelos afazeres domésticos. Além de os respondentes homens representarem metade do percentual das mulheres que se consideram responsáveis pelas atividades domésticas, a presença masculina em geral é muito baixa. Ao contrário da mãe, grande protagonista das atividades domésticas, o pai tem participação insignificante ou nula, como responsável pelos afazeres tanto de entrevistadas como de entrevistados.

GRÁFICO 6

RESPONSABILIDADE PRINCIPAL PELOS AFAZERES DOMÉSTICOS ENTRE ESTUDANTES



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa NECRIVI/UFG, 2014–2015.

Entre as estudantes universitárias, 40,4% assumem ser as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, para 37,7% as responsáveis são as mães, para 11% são outras pessoas e para 6,2% são as trabalhadoras domésticas. Em contrapartida, os estudantes do sexo masculino deixam a responsabilidade principal para a mãe em 38,3% dos casos, 21,7% afirmam ser os responsáveis, para 15,7%, são outras pessoas, para 13,2%, são as trabalhadoras domésticas e, para 6,4%, as cônjuges.

Analisando a interseção entre gênero e raça, há diferenças consideráveis nas respostas entre os estudantes brancos e negros do sexo masculino. Apenas 18,3% dos declarados brancos são os responsáveis pelas tarefas domésticas, percentual que sobe para 25,7% entre os negros. Outro dado importante é que enquanto 19,2% dos brancos transferem o trabalho para um/a trabalhador/a doméstico/a, apenas 6,4% dos negros fazem o mesmo. Esses resultados são forte evidência da importância de pensar as imbricações entre as desigualdades de gênero, raça e classe e concebê-las como relações sociais consubstanciais, produzindo-se e coproduzindo-se mutuamente (HIRATA, 2014; KERGOAT, 2010). No entanto, é preciso reconhecer que as relações de gênero ainda têm papel preponderante quando o foco está no trabalho reprodutivo. Mesmo que os jovens negros assumam, em maior número, os afazeres domésticos em comparação aos brancos, o percentual de estudantes mulheres que se atribuem o papel principal nos trabalhos de casa ainda é bem maior (com pouca diferenciação entre elas em termos de cor/raça).

Enquanto os homens de todas as outras categorias (docentes, técnicos e terceirizados) têm em comum a resposta de que em cerca de 44% dos casos são as cônjuges as protagonistas do trabalho doméstico, para os estudantes é a mãe quem ocupa o posto principal em quase 40% das

respostas. Percebe-se, portanto, que mesmo entre estudantes universitários, jovens e com acesso ao ensino superior, a divisão do trabalho doméstico segue os moldes tradicionais das normas de gênero em que as mulheres são as grandes responsáveis pelo trabalho doméstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação da mulher, destinada prioritariamente ao trabalho reprodutivo, subsiste no imaginário e na prática social da população analisada, levando em consideração o grande número de mulheres que é a principal responsável pelos afazeres domésticos. Algumas pesquisas apontam indícios de que os homens mais jovens participam mais do trabalho doméstico do que os das gerações anteriores, embora as companheiras permaneçam como as principais realizadoras (ÁVILA; FERREIRA, 2014; BRUSCHINI; RICOLDI, 2012). No caso dos estudantes universitários, é provável que grande parte ainda esteja morando com familiares na condição de filhos, o que de certa forma relativiza a questão da responsabilidade pelos afazeres da casa.⁸ De todo modo, não é possível constatar um rompimento com a concepção da divisão sexual do trabalho e consequente apropriação do trabalho gratuito das mulheres, o que acarreta sobrecarga feminina e concorre para o acirramento das desigualdades de gênero no mercado de trabalho. Embora haja alguns sinais de mudança, a concepção de Mannheim da juventude como força transformadora da sociedade não pode ser generalizada no caso das desigualdades de gênero que atravessam a sociedade. Entretanto, não se pode esquecer que o autor aponta que as novas gerações constituem um agente dinamizador “em potencial”, mas que poderia ser também uma força de conservação (GROPPO, 2000; MANNHEIM, 1980).

O crescimento da inserção de mulheres no trabalho remunerado não foi acompanhado por maior participação do homem na partilha do trabalho doméstico, nem por políticas públicas ou mudanças na organização produtiva que permitissem a conciliação entre estudo, trabalho e vida privada e familiar. Assim, o modelo de articulação entre trabalho e família não sofre grandes modificações: quando não é a responsável pelo trabalho doméstico, a mulher delega a tarefa a outra mulher, familiar ou contratada.

No caso das estudantes, mesmo que de ensino superior, o trabalho reprodutivo é visto como responsabilidade da própria estudante ou da mãe, ao contrário dos universitários do sexo masculino, que delegam essa responsabilidade majoritariamente para a mãe. Buscando maior qualificação e formação educacional, além de assumir a responsabilidade pelo espaço reprodutivo, muitas vezes aliada à inserção no trabalho produtivo, as jovens estudantes buscam articular tempos e espaços em uma sociedade que não consolidou a socialização da reprodução

8

Ainda assim, aqui também há grande distância entre mulheres e homens. Entre as estudantes, 34% das que moram com familiares assumem-se como responsáveis principais pelos afazeres. Entre eles, são apenas 8%.

nem a partilha igualitária de responsabilidades na produção da vida. Resta saber se as novas gerações de jovens que irromperam na chamada “primavera feminista”,⁹ protagonizando movimentos de resistência e ocupando o espaço público, deixarão um campo fértil para mudanças, desafiando as hegemonias de gênero também na esfera do privado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo, SP: Scritta; Anpocs, 1994.
- ARAÚJO, Ângela; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho informal, gênero e raça no Brasil do início do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 452-477, 2013.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, p. 41-74, 2010.
- ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Recife: SOS Corpo; São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2014.
- BEZERRA, Heloísa Dias et al. Juventude e política: entre a vontade geral e o abandono do Estado. In: BEZERRA, Heloísa Dias; OLIVEIRA, Sandra (Org.). *Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas*. Goiânia, GO: Cãnone, 2013. p. 95-132.
- BILAC, Elisabete Dória. Trabalho e família: articulações possíveis. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 129-145, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2014.
- BRUSCHINI, Cristina; RICOLDI, Arlene. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 259-287, 2012.
- CARMO, Paulo Sérgio. Juventude no singular e no plural. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, p. 9-29, 2001.
- DUFFY, Mignon. Doing the dirty work: gender, race, and reproductive labor in historical perspective. *Gender & Society*, Thousand Oaks, v. 21, n. 3, p. 313-336, 2007.
- FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. Políticas de igualdade racial no ensino superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-43, jul. 2014.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo, SP: Unesp, 2009. p. 256-262.
- FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULLANELLI, Jorge Atílio Silva (Org.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014.
- HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Trabalho. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo, SP: Unesp, 2009. p. 251-256.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População jovem no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 3).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

9

A “primavera feminista” foi assim denominada pela mídia a partir de uma série de atos nas ruas e nas redes sociais que eclodiram na primavera de 2015, nos quais milhares de mulheres de todo o país manifestaram-se contra uma pauta de retrocessos aos seus direitos, abrangendo também o enfrentamento às várias formas de violência contra a mulher e o protagonismo feminino nas resistências de estudantes e na luta pela democracia.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo, SP: Unesp, 2009. p. 67-75.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos estudos Cebrap*, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

KUCHEMANN, Berlindes Astrid. Envelhecimento populacional, cuidado e cidadania: velhos dilemas e novos desafios. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 165-180, jan./abr. 2012.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo, SP: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-189.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 47-72.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

TAVARES, Breitner. *Na quebrada, a parceria é mais forte: jovens, vínculos afetivos e reconhecimento na periferia*. São Paulo, SP: Annablume, 2012.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso, 2015.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 204-225, maio/ago. 2010.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Humanitas, 2011.

TANIA LUDMILA DIAS TOSTA

Professora da Universidade Federal de Goiás – UFG –, Goiânia, Goiás, Brasil
tantosta@hotmail.com

ARTIGOS

LA SOCIOLOGÍA COMO PROFESIÓN: DESENCUENTROS ENTRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA INSERCIÓN LABORAL^{1,2}

MARÍA AGUSTINA DIEZ

RESUMEN

Varios autores han señalado la tensión existente entre la formación universitaria de ciertas disciplinas y la inserción profesional en el mercado de trabajo en general, y en particular para el caso de la sociología. El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la forma en que los sociólogos egresados de la Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo– han ido construyendo sus carreras profesionales, la relación entre el tipo de formación recibida, sus percepciones, sus prácticas laborales y las alternativas existentes de inserción laboral a las que deben enfrentarse en la actualidad. Se trata de un estudio exploratorio caracterizado por un abordaje de tipo cualitativo. Se trabajó a través de la realización de entrevistas biográficas a graduados de la carrera, pertenecientes a distintas cohortes.

**ENSEÑANZA SUPERIOR • FORMACIÓN PROFESIONAL • EMPLEO •
MERCADO LABORAL**

SOCIOLOGY AS A PROFESSION: GAPS BETWEEN ACADEMIC EDUCATION AND LABOR INSERTION

ABSTRACT

Several authors have highlighted the tension between university education in certain disciplines and professional insertion in the job market in general, especially regarding sociology. This study aims to analyze the way in which sociologist graduates from Universidad Nacional de Cuyo – UNCuyo –, were building their professional careers, as well as the relationship between the type of education received, their perceptions, labour practices and existing alternatives of labour insertion which they must face today. This is an exploratory study characterized by a qualitative approach. The study was carried out through biographical interviews with sociologists from several cohorts.

**HIGHER EDUCATION • VOCATIONAL TRAINING • EMPLOYMENT •
LABOUR MARKET**

¹ Un especial agradecimiento a la Dra. Patricia Collado y a la Lic. Andrea Blazsek por sus observaciones y comentarios a este trabajo.

² Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el VIII Congreso de la ALAST, en agosto de 2016.

LA SOCIOLOGIE COMME PROFESSION: ÉCARTS ENTRE LA FORMATION ACADÉMIQUE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

RÉSUMÉ

Plusieurs auteurs ont mis en relief la tension entre la formation universitaire et l'insertion professionnelle dans le marché du travail. C'est particulièrement, le cas de la sociologie. L'objectif principal de cette étude est d'analyser la manière dont les sociologues issus de l'Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo – ont construit leurs carrières professionnelles, le rapport entre le type de formation reçue et leurs perceptions et pratiques de travail, ainsi que les alternatives d'insertion dans le monde du travail auxquelles ils sont confrontés aujourd'hui. Il s'agit d'une étude exploratoire, caractérisée par une approche qualitative. L'enquête par moyen d'entretiens biographiques a été menée auprès de diplômés en sociologie, provenant de différentes cohortes.

**ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • FORMATION PROFESSIONNELLE • EMPLOI •
MARCHÉ DU TRAVAIL**

A SOCIOLOGIA COMO PROFISSÃO: DESENCONTROS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A INSERÇÃO LABORAL

RESUMO

Vários autores destacaram a tensão existente entre a formação universitária de certas disciplinas e a inserção profissional no mercado de trabalho em geral, sobretudo no caso da sociologia. O presente trabalho tem o objetivo principal de analisar a forma em que os sociólogos formados na Universidad Nacional de Cuyo – UNCuyo – foram construindo suas carreiras profissionais, bem como a relação entre o tipo de formação recebida, suas percepções, práticas trabalhistas e as alternativas existentes de inserção laboral que devem enfrentar atualmente. Trata-se de um estudo exploratório caracterizado por uma abordagem qualitativa. O trabalho foi realizado por meio de entrevistas biográficas com sociólogos pertencentes a diversas coortes.

**ENSINO SUPERIOR • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • EMPREGO •
MERCADO DE TRABALHO**

EXISTE CIERTO CONSENSO AL AFIRMAR QUE A PARTIR DE LOS AÑOS 80, CON EL advenimiento de la democracia, se pudo observar una notable expansión de los espacios de inserción profesional que fueron ocupando los sociólogos (TESTA, 1996; BELTRÁN, 2005; RUBINICH; BELTRÁN, 2010; BLOIS, 2011, 2012, 2014; PEREYRA et al., 2015). Esta expansión implicaba no solo crecimiento sino una diversificación y redefinición de los lugares ocupados por estos profesionales:

3

BIZAI, Jorgelina; STECHINA, Mariana. *La inserción de los sociólogos en el ámbito universitario*. Buenos Aires, 2003. mimeo.

4

GARCÍA, Bibiana. *El mundo de las consultoras. Un ámbito en crecimiento de la sociología argentina en la década del '90'*. Buenos Aires, 2003. mimeo.

5

BECCARIA, Alejandra; GOLDFARB, Lucía. *El campo de la sociología a partir del estudio de la inserción de los sociólogos en el Estado*. Buenos Aires, 2003. mimeo.

6

CASCO, José; ENGELMAN, Ana. *La inserción de los sociólogos en el ámbito privado*. Buenos Aires, 2003. mimeo.

Así, aun cuando el académico continuó siendo el espacio privilegiado en términos de reconocimiento (Bizai y Stechina, 2003³), otros espacios como la consultoría en opinión pública y estudios de mercado (García, 2003⁴), la función pública (Beccaria y Goldfarb, 2003⁵) y la gran empresa privada (Casco y Engelman, 2003⁶) aumentaron considerablemente la demanda de sociólogos, transformando el campo de la Sociología. (BELTRÁN, 2005, p. 485)

Algunas de las razones fundamentales de la expansión de los espacios de inserción aducidas han sido las aceleradas transformaciones que comenzó a atravesar la sociedad argentina en los 90, junto con los procesos de creciente racionalización estatal y de la empresa privada. Todos estos procesos implicaron entonces “una profunda redefinición del mapa de la sociología local” (BLOIS, 2011, p. 197). Lógicamente estas transformaciones han presentado más interrogantes que certezas: ¿en

qué consisten las prácticas profesionales de los sociólogos actualmente? ¿Cómo son sus recorridos laborales? ¿Qué concepción tienen los sociólogos sobre las posibilidades laborales que les ha brindado la formación de grado? Y sobre todo, ¿qué particularidades reviste la situación a nivel local?

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar cómo los sociólogos egresados de la Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo–, han ido trazando sus carreras profesionales, la relación entre el tipo de formación recibida, sus percepciones, sus prácticas laborales y las alternativas existentes de inserción laboral a las que deben enfrentarse en la actualidad. Esta investigación pretende situarse dentro del fértil terreno de los estudios de formación y empleo, generados a partir del cruce entre la sociología del trabajo y la sociología de las profesiones (PANAIA, 2008, 2009).

A lo largo de este análisis intentaremos observar, desde la percepción de los propios sociólogos, qué grado de articulación existe entre el plan de estudios de la carrera,⁷ el proceso de formación, la socialización académica y las alternativas reales de inserción laboral para estos profesionales.

Se trata de un estudio exploratorio caracterizado por un abordaje de tipo cualitativo. Se trabajó a través de la realización de 25 entrevistas biográficas (MUÑIZ TERRA, 2012) a graduados de la carrera, pertenecientes a las cohortes que van de 1983 al año 1999⁸ y de la construcción de tablas de empleo para cada uno de ellos, además del análisis de sus currículos vitae. En este primer análisis, los datos obtenidos se han utilizado en función de captar la diversidad de situaciones y de intentar encontrar algunos elementos que aporten a una visión global del tema y en un próximo trabajo serán utilizados para interpretar cada trayectoria en toda su profundidad.

Partimos entendiendo las trayectorias laborales como el producto de un complejo de factores cuyos antecedentes no comienzan con los primeros trabajos sino que se elaboran antes y por la acción de varios elementos (LONGO, 2011). Las características de la historia previa van dando forma a las experiencias y a las prácticas laborales. Dichas características son una parte de lo que denominaremos el proceso de socialización profesional.

Augusto de Venanzi (1990) propone un modelo para la comprensión de los procesos de socialización profesional, que nos ha servido como punto de partida para el análisis, pero que sin embargo hemos necesitado ampliar y reformular. Este modelo está dividido en tres fases: la presocialización, que concierne principalmente a aquellas actitudes ocupacionales a que está expuesto el sujeto antes de ingresar a la escuela universitaria y que responden, entre otras cosas, a las opiniones que sus familiares y amigos expresan sobre determinadas carreras.⁹ Luego

7 El Ministerio de Educación de la Nación, en su Resolución n° 540/89, reconocía las incumbencias del título de Licenciado en Sociología otorgado por la Universidad Nacional de Cuyo. Dichas incumbencias son las mismas que ese Ministerio estableció en el año 1986 para todas las carreras de Sociología del país (Resolución n° 1818/86).

8 Se entiende como "cohorte" el conjunto de sujetos que ingresaron a la carrera en un determinado año y que obtuvieron el título, sin importar el año en el que egresaron de la misma.

9 Las dimensiones relacionadas con esta etapa y trabajadas en las entrevistas fueron: características de la familia de origen, el colegio al que asistieron, las actividades extraescolares que realizaron, y la percepción de los entrevistados sobre: los factores, los motivos y las personas que influyeron en su decisión.

la socialización académica, la cual está asociada a las actitudes y valores ocupacionales que el sujeto reconoce en sus profesores universitarios. Y en este caso deberíamos agregar también el conjunto de conocimientos, experiencias y prácticas internalizadas durante la etapa del cursado que no se ciñe exclusivamente al cursado de las materias.¹⁰

Finalmente, en el ingreso a las diferentes organizaciones o espacios laborales, los sujetos entran en contacto con nuevos marcos normativos constituidos por las ideologías, valores y subculturas predominantes en dichos espacios que también incidirán fuertemente en sus trayectorias. Esta etapa es denominada “socialización profesional”. Como señala De Venanzi, “el ingreso de los profesionales al mundo del trabajo plantea serios retos a la supervivencia de los valores adquiridos durante la socialización académica” (1990, p. 140). En otras palabras, si nuestro objetivo es intentar comprender las relaciones sociales que los sujetos entablan en el mundo del trabajo, las decisiones tomadas, los cambios de rumbo o la permanencia en determinados empleos, es necesario tener en cuenta las características propias de cada etapa en el proceso de socialización profesional.

Para poder realizar el análisis de la trayectoria laboral propiamente dicha, nos enfocamos en las siguientes dimensiones: primer trabajo, trabajos durante los estudios universitarios, trabajos luego de recibirse y finalmente, trabajo actual. Además, indagamos sobre la percepción que tienen sobre sí mismos y su profesión, la situación del mercado de trabajo, los proyectos a futuro y la relación con otras profesiones.

LA EXPERIENCIA DE SER ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA

El total de graduados que ingresaron entre 1983 y 1999 es de 337. El 72% son mujeres y el 28% restante son hombres. Se realizaron 25 entrevistas biográficas a graduados de la carrera (17 Mujeres y 8 Hombres), pertenecientes a las dichas cohortes. Los entrevistados nacieron entre 1961 y 1980, es decir que tienen entre 36 y 55 años. Y al menos cuentan con 5 años de experiencia laboral luego de haber obtenido el título. La gran mayoría de los entrevistados proviene de familia de sectores medios.

Como señalamos más arriba, la experiencia como estudiantes universitarios, el conjunto de conocimientos y destrezas disciplinares, las normas, valores y representaciones adquiridas en esos años van a contribuir fuertemente en la conformación de la trayectoria del futuro sociólogo/a. Durante el cursado van instalándose ciertas concepciones sobre lo que es y lo que no es un “buen sociólogo” a través de lo que se constituye como las principales tradiciones sociológicas y corrientes intelectuales que marcan cómo debe encararse dicho oficio (WRIGHT MILLS, 1959; BOURDIEU, 2002, por citar algunos ejemplos). El ámbito

10

Las dimensiones que trabajamos para comprender el proceso de socialización académica fueron: la percepción sobre la experiencia de la etapa de cursado, los estudios universitarios anteriores a la Sociología, y las fortalezas y debilidades de la formación de grado.

académico es visto como el espacio por excelencia para ejercer la profesión, entonces “ser investigador” o “ser docente en la universidad” se convierte en la cara visible de la futura inserción profesional prestigiosa.

Sumado a esto, se encuentra la imagen del sociólogo como intelectual militante. Sobre todo en las primeras cohortes analizadas (aquellas correspondientes a los primeros años posteriores al inicio de la democracia) se observa una composición muy heterogénea con respecto a la edad. En esos años se produjo el ingreso de una cantidad importante de estudiantes de entre 30 y 50 años con una previa experiencia militante en distintos partidos y otras organizaciones. Esto puede considerarse como uno de los factores que reforzó en la carrera la idea del sociólogo como intelectual comprometido. Por supuesto no podemos dejar de considerar que la sociología desde sus orígenes como carrera universitaria ha estado muy unida a la militancia política, más que muchas otras disciplinas (DELICH, 1977; BLANCO, 2006; RUBINICH, 1999; NOÉ, 2005; PEREYRA, 2007; GONZALEZ, 2000; DIEZ, 2009, 2012). Y en este sentido la carrera de sociología de la UNCuyo no escapa a esa caracterización. La fuerte presencia de la militancia estudiantil durante la etapa de cursado marca también su impronta sobre de lo que se supone que es un “sociólogo comprometido” y qué trabajos estarían o no acordes con ese ideal.

Desde esta perspectiva, resulta difícil entonces pensar otras alternativas de inserción, como por ejemplo el trabajar en el Estado: “en el (ámbito) público yo no quería trabajar. Cuando empecé a estudiar yo dije lo único que yo no quiero ser es ser socióloga del Estado” (socióloga, 45 años, recibida en 1998, sector estatal). Se percibe que trabajar en el Estado es “como venderse”:

Una idea bastante romántica, porque al mismo tiempo vos entendías que las políticas sociales, todas las políticas públicas, tenían que tener intervención de un sociólogo, para poder ordenarse cualquiera, hasta rentas, cualquiera, o sobre todo rentas te diría [risas]. Y al mismo tiempo nadie quería trabajar para el Estado, porque trabajar para el Estado era, y eso pasa actualmente, no quieren trabajar para el Estado porque trabajar para el Estado es como venderse. (sociólogo, 55 años, graduado en 1991, sector privado)

Durante la etapa de cursado se fue imponiendo también una concepción del sociólogo contrapuesta al del trabajador social, quien sería el que interviene en la práctica. Por otro lado, los referentes más cercanos que ellos tuvieron en la carrera fueron los propios profesores que a su vez, en la mayoría de los casos, solo se dedicaban a la actividad académica. Y esto terminó reforzando esa idea.

La posibilidad de trabajar en el ámbito privado también producía cierto rechazo en algunos: “En la facultad, lo privado era mala palabra” (sociólogo, 51 años recibido en 1991, sector académico).

A mí nunca me gustó el tema de, bueno, hacer encuestas, o consultoras que era otro tema que se veía muy marcado en ese momento, sobre todo en mis amigos o sea listo pegar laburo en una consultora, seguir haciendo el caminito, hacer encuestas, encuestas hasta que después pasar a supervisar, ser supervisor de encuestas y después trabajar en la consultora, y la verdad que ese caminito privado no me interesaba en lo más mínimo. (sociólogo, 38 años, graduado en 2008, sector estatal y docente en media)

Aparece entonces, un sentimiento confuso entre lo que se quiere o espera realizar y al servicio de quiénes se espera poder trabajar una vez recibidos, y aquellas actividades que efectivamente puedan generar un ingreso que permita vivir de la profesión:

Esa percepción estaba, entonces generaba cierta confusión en el sentido que vos ibas a trabajar sobre todo de apoyo a organizaciones sociales, que claro, si la pensabas un poquito no te lo iban a poder pagar [risas]. Claro, el tema para vivir era medio complicado. (sociólogo, 55 años, recibido en 1991, sector privado)

Otro ejemplo de las nociones impartidas durante el proceso de socialización académica:

[...] porque en realidad me parece que tenía que ver con los lineamientos de la facultad, con lo que te decían cuando vos ingresabas, bueno, si vos vas a hacer sociología. Yo siempre me acuerdo que algún profesor nos dijo: bueno, ustedes van a ser o encuestadores o van a generar teoría, y yo decía ¡ah bueno... La verdad es que yo decía, bueno, no quiero ninguna de las dos cosas. (socióloga, 53 años, recibida en 1997, sector académico)

Al llegar a los últimos años de la carrera, aparece una fuerte sensación de incertidumbre no solo a nivel individual sino entre los propios compañeros también:

Pero yo estaba fascinada con las materias... Sí me pasó, cuando estaba en cuarto año, un día con mis compañeras, salimos en un recreo y dijimos “Che... ¿y qué hace un sociólogo?” [Risas]. Porque claro, cuando nos... Yo te digo que a mí, hoy en día, por ahí me cuesta explicar lo que hacemos. Este... fue como decir “bueno...”

Claro porque, dice una “a mí me preguntan ¿qué hace un sociólogo? Y yo no sé qué contestar”. Porque claro, vos decís “¿qué hace un médico?” Todo el mundo sabe lo que hace un médico, no te lo preguntan. Pero “¿qué hace un sociólogo?” Fue... Como decir “me estoy por recibir y no sé qué carajo voy a hacer. Voy a trabajar...” Eso fue como... Como... Dura esa parte, darme cuenta, digamos, que ni yo misma sabía qué iba a hacer. Eso fue, como fuerte. ¡Estábamos todas en la misma situación! Porque fue el comentario generalizado. (socióloga, 40 años, recibida en 2003, sector estatal)

Durante la etapa del cursado no se reflexionaba, ya sea en forma individual o colectiva, sobre cuál era el perfil profesional del sociólogo. Es decir, se hablaba poco de lo que se podía hacer después de recibido. Usualmente, esta preocupación surgía en el último año del cursado, sin embargo, aún en ese momento tampoco se tenía la sensación de entender claramente qué alternativas concretas existían:

[...] entonces como que no le veías una salida real, concreta y ahí veías como avanzaban mis compañeros que estaban estudiando otras carreras que ya tenían algo más...entonces tenías una crisis importante de qué iba a ser el resto de mi vida con respecto al trabajo. (sociólogo, 38 años, graduado en 2008, sector estatal y docente en media)

En muchas de estas trayectorias se observa que comienza a dilatarse el momento del egreso.¹¹ Claramente esto se debe a muchos factores. Si bien es cierto que la elaboración de la tesina conlleva ciertas dificultades dado que se trata prácticamente del primer trabajo de investigación de mayor envergadura que realizan en forma individual, ésta no es la única razón para explicar el retraso del egreso. Una de las razones es que algunos ya empiezan a buscar trabajos con horarios fijos e ingresos estables lo cual les impide dedicarle tiempo a la elaboración de la misma. Y otra de las razones es, justamente, el sentir que se está acercando el momento de recibirse y la incertidumbre experimentada por la futura inserción laboral:

[...] (mirando) Para atrás, (veo) que me costó mucho también decir bueno me recibo y ahora qué, qué hago, qué soy, para qué me formé, hacia dónde voy, creo que eso también me llevó a demorarme en hacer la tesis. (socióloga, 40 años, recibida en 2001, sector estatal-privado)

11

En este sentido, es importante aclarar que en los últimos años se viene implementando en la carrera un plan denominado “futuros egresados” que intenta apoyar a los alumnos de 4° y 5° que han tenido dificultades y se han retrasado para recibirse.

LA FORMACIÓN DE GRADO EN SOCIOLOGÍA

La formación teórica es percibida como sólida. Posibilita tener una mirada global y compleja sobre la realidad, una capacidad de análisis de las situaciones que se generan en sus trabajos y que ellos mismos ven que otros profesionales no tienen. Si bien en cada caso particular se mencionaron algunas falencias y debilidades en la formación teórica en relación a determinadas asignaturas, en general la misma es percibida como una especie de “brújula” que les ha permitido orientarse en los casos en donde sus trabajos han implicado la necesidad de profundizar algún aspecto en particular en forma autodidacta.

En otras palabras, la definen como una formación amplia que otorga insumos generales y que permite orientar la trayectoria hacia cualquier problemática particular, brindando la capacidad de producir visiones alternativas sobre las problemáticas sociales y aportar eso en el trabajo en equipo. “Es una formación que permite ser capaz de captar el tipo de sujeto con el que a uno le toca trabajar, sobre todo en el caso de poblaciones más vulnerables” (sociólogo, 43 años, recibido en 2004, sector estatal y docente nivel terciario).

Con respecto a las falencias y debilidades, la opinión varía según el plan de estudios con el que haya cursado el entrevistado. Muchas de las debilidades marcadas por aquellos que cursaron con los planes más antiguos (“85”, “91”) fueron subsanadas con el plan “99”.¹² Por otro lado, las falencias a las que se refieren los entrevistados en muchos casos no se deben tanto a los contenidos de las materias sino más bien a la forma en que esos contenidos fueron dados.

Otro aspecto señalado es la ausencia de articulación con la práctica. Advierten que es necesario una instancia de integración y de aplicación de ese conocimiento teórico. Porque, en ocasiones, no se sabe para qué sirve todo ese “bagaje teórico” o, en otras palabras, cómo utilizarlo, sobre todo en el caso de los sociólogos que se han dedicado a actividades relacionadas a la elaboración, ejecución y/o evaluación de proyectos, programas o políticas sociales:

A mí me parece que hay en Sociología, porque Trabajo Social no es así, pero nosotros en Sociología, falta, por lo menos en mi época, faltaba mucha articulación, o sea, articulación con la práctica. O sea, vos salís con un bagaje teórico que no sabes para qué te sirve, en realidad. (socióloga, 51 años, recibida en 2011, sector estatal)

Pero como que es demasiado abarcativo y muy poco aplicado a la práctica, muy teórico. De repente que puede servirte si vos querés dedicarte a lo académico o querés ser docente en la facultad, o si querés dedicarte a investigar, pero digamos después para trabajar

12

Durante el período analizado existieron tres planes de estudio diferentes: el “plan 85” (con este plan se reinicia la Licenciatura en Sociología luego del cierre que había sufrido en 1976), el “plan 91” y el “plan 99” (FICARDI, 2013).

en la práctica en Instituciones, no. (socióloga, 40 años, recibida en 2001, sector estatal-privado)

Sin embargo, también reconocen que con los años de trayectoria laboral van asumiendo que la carrera de grado es “un marco general” o una plataforma de despegue y que luego cada uno va construyendo las alternativas y adquiriendo nuevas herramientas, destrezas y saberes dentro de los diferentes ámbitos laborales.

En cuanto a la formación metodológica, es importante tener en cuenta que las valoraciones sobre la misma van cambiando según las cohortes a las que pertenezcan los graduados. Mientras más antiguas son las cohortes, más quejas hay en relación a este aspecto. Como, por ejemplo, dentro del grupo de los graduados entrevistados que pertenecían a las primeras cohortes estudiadas,¹³ la formación estadística fue evaluada como muy básica e insuficiente. E inclusive consideraban que profesionales que provenían de otras disciplinas sociales y/o humanísticas, como economía o psicología, tenían una formación más sólida en estos temas. Además de la falta de manejo de software para procesamiento de datos estadísticos y datos cualitativos.

Luego, en el resto de las cohortes se señaló como una debilidad la falta de entrenamiento para poner en práctica las diferentes técnicas metodológicas aprendidas y la falta de análisis de casos concretos. Hubiera sido necesario, según estos graduados, más práctica en la elaboración de encuestas, operacionalización de variables, construcción de indicadores y luego en el procesamiento de datos. Finalmente, también fue señalado como una debilidad la ausencia de una oferta de materias metodológicas optativas que profundizaran lo que no se había alcanzado a ver en aquellas que eran parte obligatoria dentro del plan de estudios.

No obstante, hay quienes señalan que la formación metodológica fue suficiente como para tener una base y después profundizar en forma autodidacta. En algunos casos en donde los graduados han trabajado en equipos integrados por otros profesionales de las ciencias sociales, han percibido que la formación metodológica ha sido buena:

Entonces en lo que más fuerte que yo siento que me ha ayudado... la metodología como herramienta, pero en realidad el método. Nosotros... vos te das cuenta, cuando estamos en cualquier lugar, en educación y demás, cómo nos ha cuadrado el método de trabajo, el método de análisis. Eso para mí nos hace mucho ruido con todas las áreas de las ciencias sociales que no lo tienen, pero eso es bueno, porque quiere decir que estamos bien parados. (sociólogo, 43 años, recibido en 2004, sector estatal y docente en nivel terciario)

13

En este caso no estamos refiriendo a las cohortes que van del año 1983 al año 1990. Estas cohortes cursaron todas bajo el primer plan que se elaboró después de la reapertura de la carrera.

Aquellos que están insertos en el ámbito público y/o ONGs consideran que los contenidos que les habían resultado más útiles para su posterior inserción fueron los brindados por las materias metodológicas (tanto técnicas cuantitativas como cualitativas). También los contenidos estudiados en la materia “Planificación y evaluación de proyectos” (sólo presente en plan 91 y plan 99) ya que aportaban algunas herramientas relacionadas con la gestión. Sin embargo, este único espacio curricular (con una carga horaria de sólo 80 horas), aislado dentro de un plan de estudios fuertemente orientado hacia el oficio académico, no alcanzaba por sí solo a cubrir las necesidades de una formación básica que preparara a los futuros sociólogos para realizar tareas de planificación y asesoramiento en el sector público a través del diseño, ejecución y/o evaluación de políticas sociales. De hecho, muchos de los entrevistados buscaron profundizar esos contenidos en sus estudios de posgrado.

La formación recibida les permitió contar con una mirada más abarcadora y más compleja de la realidad, ya que la carrera aporta esquemas de pensamiento alternativos, que rompen con el sentido común:

Yo siempre digo, la Facultad, para mí la Facultad te da esquemas de pensamiento. O sea, modos de enfrentarte a la realidad con un bagaje de esquemas conceptuales y de razonamiento que vos abordas la realidad desde ese lugar. (socióloga, 47 años, recibida en 1996, sector ONGs)

CONTENIDOS O ACTIVIDADES QUE FALTARON

Es importante advertir que quienes más destacaron la falta de herramientas prácticas son aquellos que a lo largo de su trayectoria se han dedicado frecuentemente a trabajos en territorio o ligados a actividades de ejecución de política pública. Dichos graduados observaban que faltaron herramientas de trabajo para el abordaje en comunidades, en el territorio y herramientas para saber cómo armar capacitaciones de diversa índole, contar con herramientas para manejo de grupos, algunas herramientas de gestión, también algunos conceptos sobre armado de presupuestos, cómo calcular honorarios, capacitación en la búsqueda de fuentes de financiamiento, elaboración (incluyendo los costos financieros) y evaluación de proyectos,¹⁴ manejo de recursos humanos. Inclusive, alguno de ellos señaló que este tipo de contenidos o herramientas eran denostadas, es decir desacreditadas por los docentes de la carrera.¹⁵

La carrera no asumía la necesidad del debate sobre la futura inserción de los sociólogos en otros ámbitos que no fueran los académicos propiamente dichos (docencia e investigación). En otras palabras, los entrevistados percibían que los docentes no los

14

Cómo hacer un estudio de impacto social, por ejemplo.

15

Cabe aclarar algo sobre el perfil laboral de los profesores que dictan clases en la carrera. El 75% del plantel docente de la Lic. en sociología se dedica en forma exclusiva a la actividad académica, es decir a la docencia universitaria y a la investigación (tanto dentro de la misma universidad como en organismos nacionales, por ej. CONICET).

acompañaron orientándolos en la futura búsqueda laboral antes de terminar el trayecto educativo. De hecho, una de las entrevistadas indicó que hubiera sido necesario contar con la presencia de tutores o profesores que los monitorearan durante toda la etapa del cursado y que les dieran más asesoramiento para vincularse al mercado laboral o ayuda para definir el rol del sociólogo.

Se ha señalado como debilidad la falta de prácticas profesionales dentro de los planes de estudio que se implementaron durante esos años.¹⁶ Ya que perciben que la carrera se encontraba desconectada de la realidad cotidiana, sobre todo para aquellos que trabajan en ámbitos no académicos como áreas del Estado, Organizaciones no Gubernamentales –ONGs– y/o ámbito privado. A su vez, esa falta de prácticas pre-profesionales le ha quitado visibilidad a la carrera y a la profesión dentro de los ámbitos extra-académicos por la inexistencia de convenios o de articulaciones con instituciones del ámbito público estatal y no estatal. Esta desvinculación de la carrera también genera a su vez que aquellos graduados que trabajan fuera del ámbito académico consideren que luego de egresar existe mucha dificultad para volver a vincularse con la Facultad y con la carrera.

Desde el punto de vista del oficio académico, advierten también que hubiera sido necesario tener más instancias de entrenamiento en la producción escrita (elaboración de ensayos, artículos, informes, etc.).

CONFRONTACIÓN ENTRE LA SOCIALIZACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EN EL MUNDO DEL TRABAJO

Todo aquello que fue internalizado durante la etapa de estudiante universitario más las expectativas generadas por esos aprendizajes, son confrontados con la realidad a partir de las primeras experiencias laborales. Por ejemplo, una de las entrevistadas señalaba que después de haber “jurado”, mientras estaba en la Facultad, que no iba a trabajar en el Estado, luego terminó considerando que éste era el espacio más potente para lograr transformaciones:

[...] y es cierto que el espacio más potente para lograr transformaciones es el Estado porque llegás a mayor cantidad de gente y además a los sectores más vulnerables y es desde donde más podés hacer y entonces eso de “no quiero trabajar en el Estado” también entró en controversia. (socióloga, 45 años, recibida en 1998, sector estatal)

En efecto, muchos graduados señalan que, durante el periodo de formación en la facultad, se veía con desconfianza y escepticismo

16

Es importante señalar que actualmente está implementándose una reforma del plan de estudios que consiste en la apertura de dos nuevas cátedras: las “Prácticas sociales educativas” y las “Prácticas Profesionales”, las cuales apuntan a solucionar la falta de preparación y de experiencia práctica de los alumnos para el ejercicio profesional.

cualquier acción que pudiera llevarse a cabo desde el Estado destinada a los sectores más marginados.

La inserción profesional concreta ha implicado para el sociólogo una lucha interna o un esfuerzo por intentar mantener la “coherencia ideológica” entre la formación recibida en la carrera y la tarea cotidiana en su trabajo.

Como señalamos anteriormente, la gran mayoría de los sociólogos entrevistados son individuos que provienen de familias de sectores medios y han tenido su primera experiencia laboral una vez iniciados los estudios universitarios.¹⁷ En general, los primeros años de la facultad no trabajaron y la necesidad se planteó en los últimos años, por diversas razones (tener cierta independencia económica, para gastos personales, salidas, vacaciones, etc.).

La “primera inserción laboral” de aquellos que no habían trabajado antes de entrar a la universidad se dio, en todos los casos, durante los estudios universitarios y en la mayoría de éstos se trató de trabajos relacionados con la carrera como: realización de encuestas para organismos públicos como la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas¹⁸ –DEIE– y/o consultoras privadas, trabajos dentro de alguna ONG.

El trabajo como encuestador fue descripto por la mayoría como un “paso obligado” dentro de la etapa de estudiante universitario, pero que no implicó un trabajo estable. Sin embargo, también encontramos algunos casos de unos pocos que continuaron en ese camino y con el tiempo encararon tareas como supervisores de trabajo de campo, y luego coordinadores de operativos específicos.

Otra alternativa laboral durante los estudios universitarios fue ingresar, bajo la figura de una “pasantía” o “práctica profesional”, en algún programa o proyecto social, ya sea por algún convenio firmado entre la facultad¹⁹ y un organismo del Estado o por algún contacto personal (en la mayoría de los casos), para realizar tareas administrativas o de tipo técnicas como relevamientos, carga y/o sistematización de datos, atención al público o como tallerista/capacitador en el territorio.

De los que ingresaron a trabajar en alguna fundación u ONG, la mayoría lo hicieron en carácter de voluntarios, es decir, ad-honorem (salvo alguna oportunidad aislada en donde apareció la posibilidad de recibir algún pago por la captación de financiamiento), generalmente realizando tareas de capacitación, a cargo de talleres sobre diferentes temáticas (prevención de la salud, adicciones, violencia de género, microemprendimientos, entre otros).

Algunos trabajaron en actividades no relacionadas con la carrera, como la participación en algún emprendimiento o pequeño negocio familiar, como empleados administrativos en empresas privadas o dentro del ámbito público (en municipios, gobierno central o en la legislatura), trabajando como mozos, dando clases particulares de apoyo

17

Sin embargo, existen algunos casos aislados en donde su primera experiencia laboral se registra a edades más tempranas, durante la adolescencia. En estos casos se trata de trabajos como empleados en un comercio, trabajo por cuenta propia o en algún negocio familiar, cuidado de niños, dictado de clases de apoyo o particulares, changas.

18

Organismo estadístico perteneciente al Ministerio de Economía de la Provincia de Mendoza.

19

Es conveniente aclarar que, para el caso de los estudiantes de sociología, estas oportunidades de participar en pasantías organizadas por la Facultad fueron casos absolutamente aislados. Es decir, no existía una oferta permanente, ni se trataba de una práctica institucionalizada u obligatoria dentro del plan de estudios.

para alumnos de nivel medio, vendiendo tarjetas de crédito en bancos u otras formas autogestionadas de trabajo. Los trabajos temporarios fueron en general todos trabajos inestables, precarizados, no registrados. Inclusive algunas pasantías tardaban entre tres a seis meses para poder ser cobradas y otras directamente no se pudieron cobrar.

Cuando el objetivo de la inserción laboral era contar con una entrada fija y estable, entonces la búsqueda se orientaba más específicamente a la captación de empleos administrativos en empresas u organismos públicos o áreas de atención al cliente, así como actividades de capacitación en organismos públicos; como preceptores o como docentes en el nivel medio a través de convocatorias para cubrir cargos que habían quedado vacantes porque no se había presentado ningún profesor con título habilitante o por presentación de antecedentes o contacto personal en colegios de gestión privada. En estos casos, algunos lograron mejorar un poco su situación en cuanto a las condiciones de trabajo. Sin embargo, aquellos que consiguieron un trabajo registrado, en relación de dependencia y con bono de sueldo, fueron las excepciones a la regla.

Analizadas en perspectiva, estas experiencias, ya fueran más o menos relacionadas con la carrera, resultaron ser altamente relevantes y significativas en todas las trayectorias y por varias razones. En primer lugar, como entrenamiento para el trabajo (aprendizaje, adquisición de competencias), porque como estudiantes pusieron a prueba los conocimientos adquiridos, y además porque ayudaron a incrementar la red de contactos que luego sería clave para conseguir otros trabajos en el futuro.

ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN

La vía de acceso a los trabajos fue, en la mayoría de los casos, a través de un contacto, ya sea familiares, amigos, compañeros de la facultad, compañeros de trabajo, por militancia o profesores, que aparte de su actividad docente tenían un trabajo dentro del ámbito público. Esto no significa que la experiencia previa y los antecedentes no contaran en absoluto. Sin embargo, los contactos jugaron un papel fundamental siempre. Lo cual indicaría una fuerte influencia del capital social que poseen los sujetos (BOURDIEU, 2000). Rara vez se trató de una convocatoria abierta o por presentación de antecedentes, salvo en los llamados para cubrir cargos docentes en los colegios secundarios de gestión pública:

[...] y bueno, la realidad de todos nosotros y de todos nuestros colegas, cada uno se fue insertando donde pudo, como pudo; si te hacías amigo de un docente o de un grupo de docentes podías

entrar a una cátedra. [...] Si te hacías amigo de un docente que trabajaba en la Dirección de Estadísticas o en un Municipio, te... Así, así, relaciones personales. Y a los que no teníamos esas relaciones personales, que no nos formamos desde ahí, yo creo que nos fue más difícil, nos fue más difícil porque fue parte de una búsqueda mucho más personal, mucho más individual y sentimos mucho la... Yo en lo personal y muchos colegas sentimos mucho la... Eh... a ver, cómo sería, la desatención de la Universidad, de la Facultad y de la Carrera. (sociólogo, 43 años, recibido en 2004, sector estatal y docente en nivel terciario)

Dentro del ámbito privado, si bien la red de contactos también fue imprescindible, se mencionó como una situación más frecuente la existencia de convocatorias abiertas o de búsquedas de personal a través de consultoras de recursos humanos, cuando la búsqueda estaba dirigida a trabajos dentro de una empresa. Distinto fue el caso, por ejemplo, de aquellos que se lanzaron a armar su propia consultora.

Aquellas actividades consideradas como “más acordes” o “más prestigiosas” para la salida laboral de un sociólogo, implican como estrategia de inserción recorrer una primera etapa de prácticas no rentadas, tales como ingresar a una cátedra como profesores adscriptos ad-honorem o integrar algún equipo de investigación, o trabajar como asistente de algún investigador. Lo cual, en algunos casos, termina convirtiéndose en una limitante para aquellos que no pueden disponer de ese tiempo ya que necesitan encontrar un trabajo con un ingreso estable.

EL PROCESO DE “SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL” Y LA INSERCIÓN LUEGO DE LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Como señalamos más arriba, para los graduados entrevistados el inicio de su trayectoria laboral se sitúa en la etapa de los estudios universitarios. Allí comienza un proceso de confrontación entre las ideas y percepciones que fueron internalizadas durante el proceso de socialización universitaria y aquellas primeras impresiones obtenidas a partir del ingreso al mundo laboral. Este proceso continúa y se profundiza una vez obtenido el título.

Aquellos que logran insertarse en el ámbito público lo hacen en condiciones de precariedad con contratos temporales,²⁰ generalmente dentro de algún programa, cumpliendo tareas de tipo técnicas, como encargados de la recolección y sistematización de información pertinente a esa área o a cargo de capacitaciones y/o talleres.

²⁰ Se trata en general de contratos por una cierta cantidad de meses, bajo la figura de contratos de locación o de servicios. En esas condiciones pueden permanecer varios años y según las circunstancias (políticas generalmente) logran el pase a planta.

Algunas de las áreas, tanto dentro del estado provincial como municipal, en las cuales los sociólogos encontraron posibilidades de inserción fueron: educación, seguridad, género, salud, transporte, ambiente, empleo, economía social, niñez y adolescencia y otras áreas dentro de las políticas sociales. Sus funciones combinan diferentes tareas, como labores administrativas, recolección y procesamiento de datos, la ejecución de actividades que son parte de la implementación de algún programa, la elaboración de diagnósticos, tareas de capacitación, de vinculación con los municipios e instituciones de la comunidad en general, es decir, como cuadros técnicos.²¹ En algunos pocos casos nos encontramos con sociólogos que han estado como coordinadores generales de programas nacionales. Este tipo de trabajos incluyen múltiples tareas y responsabilidades:²²

Porque era el arranque del Programa y hubo que armarlo, desde armar el equipo técnico, de coordinador, armar los equipos técnicos en terreno, detectar a los técnicos. Y después hacer funcionar el Programa en el sentido de hacer una difusión del mismo, de llegada y que finalmente se pudiera llegar a los productores con... Se formarían los grupos y los productores pudieran recibir los créditos. No... Fue una tarea típica de gerencia pública, de gestión pública con distintos frentes porque tenías aspectos administrativos, contables, técnicos de promoción, de coordinación. Había que coordinar con la XX (Institución), con el gobierno de la provincia. [...]. Había como treinta técnicos en el terreno, que digamos era mi responsabilidad que cobraran, que presentaran informes. (sociólogo, 51 años, recibido en 1991, sector académico, antes director de programa nacional)

Es interesante ver, a modo de ejemplo, cómo algunos sociólogos han ido transitando distintas fases de su trayectoria dentro del área de estadística del gobierno provincial: el primer paso es haciendo encuestas, luego supervisando y capacitando a encuestadores, después estando a cargo o coordinando algún operativo de relevamiento de datos en particular. Paralelamente en el día a día, una vez que ya entraron y cumplen un horario fijo, comienzan a encargarse del procesamiento de los datos. Básicamente son generadores de datos y su principal usuario es el mismo gobierno, aunque no el único. Se ocupan de armar indicadores de diversa índole (económicos, sociales), elaborar informes y luego darlos a conocer a través de las publicaciones que tiene esta dependencia. Particularmente es más fácil poder visualizar ciertos recorridos estandarizados dentro de las trayectorias de sociólogos que han trabajado allí, dado que su estructura de funcionamiento no ha variado en muchos años y permanece igual a pesar de los cambios en la conducción política. Sin embargo, hay otras áreas que están más sujetas

21

A pesar de estar cumpliendo tareas de tipo técnicas su permanencia en esos lugares de trabajo está muy atada a los vaivenes políticos. Salvo en aquellos pocos casos que tienen un cargo de planta.

22

Además de las múltiples tareas es importante señalar que este tipo de puestos son percibidos como trabajos que incluyen una fuerte dimensión política por la cantidad de actores que están involucrados y por la cantidad de instituciones, estatales y no estatales, con las que es necesario establecer un vínculo.

a los cambios en el diseño de las políticas públicas y los programas que se ejecutan en cada momento.

Los empleos en el ámbito público tienen jornadas con una duración de 6 a 8 horas diarias aproximadamente. Lo cual les permite a algunos de ellos tener otros trabajos, generalmente de carácter temporal o con una carga horaria mucho menor. Sobre este tema volveremos más adelante.

Las alternativas de inserción más comunes para los sociólogos dentro del ámbito privado son: ingresar a trabajar como empleados en una consultora o montar una consultora propia en forma individual o con algún socio. Las tareas van desde la selección de personal para alguna empresa, el armado de capacitaciones, la implementación y certificación de normas ISO o de acciones que apuntan a la responsabilidad social empresaria, hasta estudios de mercado y sondeos de opinión pública para campañas políticas. En estos casos los clientes pueden ser desde pymes, grandes empresas, organismos del Estado provincial o municipal, hasta funcionarios públicos. En la mayoría de los casos se trata de trabajos de autogestión, desde el armado de una red de contactos y potenciales clientes, la búsqueda de recursos, el armado de presupuestos, etc.

En los últimos años muchos sociólogos que trabajan en consultoras han comenzado a incursionar también en la realización de estudios de impacto ambiental.

Otra alternativa es ingresar a trabajar en relación de dependencia en una empresa dentro del área de Recursos Humanos. Aquí las tareas pueden ser: la capacitación de personal, la realización de diagnósticos institucionales y la comunicación institucional. También trabajan en la elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo organizacional ligados al mejoramiento de la calidad de servicios.

La inserción en Fundaciones y ONGs es menos común si lo pensamos en términos de trabajos rentados, sobre todo cuando se trata de sujetos que ya se recibieron, pero existen algunos casos. Dentro de estas instituciones los sociólogos se encargan básicamente de armar proyectos y buscar organismos para su financiamiento. De hecho, este mecanismo se convierte frecuentemente en el único camino para poder permanecer trabajando dentro de una ONG sin tener que caer en un trabajo voluntario. En general se trata de trabajos no registrados o trabajando como consultor independiente y facturando como monotributista.

El ejercicio de la docencia en el nivel secundario y terciario es también otra forma muy generalizada de inserción laboral entre los sociólogos. Hay quienes se dedican tiempo completo a esta actividad no solo dando clases frente al curso, sino además trabajando en tareas de gestión y coordinación académica y/o en la dirección de carreras (en el caso de los Institutos terciarios). Mientras que otros sociólogos dan

solo algunas horas de clase como complemento de otro trabajo que representa su principal ingreso. Existe también el caso de aquellos que, sin tener en sus planes el dedicarse a la docencia (sobre todo a la docencia en el nivel medio) toman algunas horas, ya sea porque están dando sus primeros pasos como graduados o porque el contexto socioeconómico los ha obligado buscar ciertas estrategias de sobrevivencia. Para estos últimos, la docencia es tomada como una “ocupación refugio”.

No podemos dejar de mencionar aquellos casos en donde se combinan diferentes actividades: en general un trabajo estable, como por ejemplo un cargo en el ámbito público (como señalamos más arriba) y otros trabajos que implican menos horas de dedicación, como por ejemplo procesamiento de datos para terceros, estudios de impacto ambiental, el dictado de algunas horas de clase ya sea a nivel secundario, terciario y en algunos pocos casos, a nivel universitario. También se combinan con la participación esporádica en la elaboración y/o ejecución (o realización de consultorías para) proyectos de diversa índole. Estos proyectos pueden tener una duración entre 6 meses y 2 años, y frecuentemente crean una especie de “encadenamiento” unos con otros. Es decir, la participación en un proyecto genera los contactos con diversos actores y la experiencia y los canales de información necesarios para acceder a las convocatorias de nuevos proyectos.

Los contactos personales siguen siendo la vía de acceso principal. Si no es directamente para acceder al puesto, al menos es “para enterarse” dónde ha surgido una demanda que pueda ser acorde a los intereses y/o al perfil de ese graduado. Esto se debe a que los canales de acceso a la información son, en la mayoría de los casos, cerrados. Sin embargo, existen otras estrategias menos utilizadas por los sociólogos dentro de ciertos ámbitos como el público, pero que pueden ser más efectivas cuando el objetivo es ingresar en el ámbito privado. Nos referimos a enviar currículos a las consultoras privadas que se encargan de seleccionar personal para empresas.

Lógicamente, una vez establecido el contacto, los antecedentes pueden ser decisivos a la hora de ser seleccionado para cubrir un puesto determinado, pero no siempre es prioritario este criterio.

La excepción a estas situaciones se da en el acceso a los cargos docentes en el nivel secundario, cuyas convocatorias son abiertas y publicadas en los diarios de mayor tirada y el criterio de selección es a través del bono de puntaje que otorga la Dirección General de Escuelas –DGE.

Con respecto al trabajo actual, al momento de realizar las entrevistas todos los sociólogos menos dos estaban trabajando en ocupaciones relacionadas con su profesión;²³ sin embargo, por limitaciones de espacio, no podremos desarrollar este tema para cada una de las trayectorias. Sólo mencionaremos que trabajamos sobre los

23

Cuando hablamos de “trabajos relacionados con la profesión”, nos referimos a todas aquellas ocupaciones que involucren una o más actividades contempladas dentro de las incumbencias que figuran tanto en el plan de estudios como aquellas que incluye la Resolución n°1818/86 del Ministerio de Educación de la Nación.

siguientes aspectos que caracterizan el trabajo actual: Características generales, aspectos que más les atrae, el motivo de la elección, los aspectos negativos, la percepción sobre los conocimientos que aplica en la práctica, las primeras impresiones, reflexiones sobre sus características, la vía de acceso, el trabajo en equipo y los aprendizajes en el empleo. Y otros aspectos que hacen a la reflexión de los entrevistados sobre sus propias trayectorias: los hitos más importantes y la mirada global que tienen sobre la misma. Otros elementos que surgieron de las entrevistas son: las percepciones sobre las características del empleo en el sector privado, en el sector público, en las ONGs y en el sistema académico; la relación entre el oficio del sociólogo y la dimensión política.

Nos detendremos solo en dos aspectos: la percepción sobre el sueldo y el tipo de relación laboral.

Dentro del ámbito público, los sueldos pueden variar mucho, ya que existen diferentes escalafones. Por ejemplo, en el sistema penal los sueldos son más altos que los de la administración central (poder ejecutivo). Y también existen diferencias con respecto a los sueldos de la administración nacional.

En general, los sociólogos entrevistados no están conforme con lo que ganan. Advierten, además, que existen ciertas diferencias con respecto a los sueldos si se comparan con otros profesionales que realizan tareas o tienen responsabilidades similares, por ejemplo, los trabajadores sociales o los abogados. La situación mejora considerablemente en los cargos de funcionario público, pero entre los sociólogos estos constituyen casos muy aislados.

En el caso de las mujeres con hijos muchas veces el contar con un “buen sueldo” es resignado en pos de otros aspectos como la flexibilidad horaria, lo cual les permite encargarse personalmente de la crianza y de los cuidados de los mismos.

En relación al trabajo desarrollado en las ONGs, en estos espacios se advierte la dificultad para que la tarea del sociólogo sea reconocida económicamente.

Con respecto a la relación laboral, muchos de ellos, a pesar de llevar más de tres años en sus trabajos, no han conseguido ingresar a planta.²⁴ Es decir, que están con contratos temporales o facturando como monotributistas, inclusive durante los primeros años figuraban como pasantes de la universidad. Como por ejemplo, aquellos que trabajan en la Administración Central o dentro de la Universidad en cargos no docentes (estos últimos sufren más fuertemente los avatares producidos por los cambios de gestión que vulneran la estabilidad en sus puestos).

Distinta es la situación, por ejemplo, de aquellos que tienen un cargo docente efectivo en la universidad. En este caso, y más allá de otros aspectos negativos, se valora mucho la autonomía, el respaldo y

24

Por supuesto hay algunas excepciones a la regla, en donde según circunstancias muy específicas los han puesto en planta al poco tiempo de haber ingresado.

la estabilidad que otorga el poder acceder (vía concurso) a un cargo de este tipo.

Aquellos que se dedican a los trabajos de consultoría lo hacen por cuenta propia, en calidad de trabajadores independientes, en forma autogestionada y facturan como monotributistas.

Dentro del ámbito de la docencia a nivel secundario y terciario, la relación laboral en general está registrada, cuentan con un bono de sueldo que incluye todos los aportes y cargas sociales. No así en el caso de los colegios privados, en donde la relación laboral está más precarizada e inestable.

¿QUÉ IMPLICA “SER SOCIÓLOGO” PARA LOS SOCIÓLOGOS?

Durante el desarrollo de sus trayectorias los sociólogos van construyendo determinadas representaciones de sí mismos, del colectivo del cual forman parte y sobre la relación que establecen en el ámbito laboral con otras profesiones. Dichas representaciones se van configurando a través de las distintas etapas del proceso de socialización mencionadas anteriormente. Aunque estas representaciones no son establecidas de una vez y para siempre, influyen fuertemente en la forma en que los sujetos transitan sus trayectorias laborales y en la manera en que toman decisiones y elaboran proyectos a futuro. Y aunque los sociólogos son conscientes de que el fundamento de esas representaciones se origina en gran medida durante el mismo proceso de formación, estas ideas no dejan de tener una fuerte influencia en su accionar.

Como señalábamos al principio, aquellos que no están insertos en el campo académico perciben que existen concepciones impartidas desde la misma carrera sobre qué trabajos están más acordes con el perfil profesional del sociólogo y que crean a su vez una frontera que deja al margen otro tipo de trabajos que no son ni la investigación ni la docencia universitaria. Se advierte, por ejemplo, que algunos profesores dejan entrever cierta descalificación por el ejercicio de la docencia en el nivel medio como una inserción poco acorde con el perfil del sociólogo. Más bien se lo considera como una estrategia de sobrevivencia o, como señalamos anteriormente, una “ocupación refugio”.

Otras veces se piensa al sociólogo en contraposición con el trabajador social y de esta manera se debilita la posibilidad de ejercer un rol de intervención desde la sociología.

De hecho, hay quienes perciben que el perfil profesional que otorga la carrera es “demasiado general, muy teórico y con muy poca aplicación práctica”. Y que esta formación entonces sirve más si uno quiere ser docente o investigador, pero no para trabajar en instituciones. Para los propios entrevistados, los “sociólogos típicos” son considerados

como poco pragmáticos, con ciertas dificultades para arribar a resultados concretos. Son vistos en ocasiones como “individualistas” y generan cierto rechazo en los trabajos interdisciplinarios por su excesivo teoricismo, por la “crítica exagerada”, y cierta incapacidad para proponer alternativas concretas de acción. Hay quienes señalaban que el sociólogo tiene más capacidad para generar diagnósticos que para tomar decisiones, es de “estar atrás de las bambalinas”.

Dentro del ámbito público se advierte, por ejemplo, que la dirección de ciertos procesos está en manos de otros profesionales como los abogados, que son quienes generalmente ocupan cargos directivos, cargos jerárquicos. Son los “que tienen la firma”. En otras palabras, los abogados son los que principalmente detentan el poder en las diversas áreas del Estado. Existe efectivamente “una subordinación a lo jurídico” advierten algunos. También los contadores tienen a su cargo la toma de decisiones:

[...] yo lo que veo es que se manejan todas las decisiones que se toman, primero se analizan los criterios económicos a ver si cuadran los números y si cuadran los números, ahí se hace un análisis legal para ver si encuadra dentro de la ley y si está todo ok se aprueba, se hace. Pero esos son los criterios que yo veo que se toman, nada más económicos y legales. (socióloga, 36 años, recibida en 2011, sector estatal)

PERCEPCIÓN SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL EN EL MERCADO LABORAL

En general existe una percepción poco alentadora sobre el panorama laboral para los sociólogos, sobre todo para los graduados recientes. Sin embargo, esta es una situación que comparten con la gran parte de los profesionales de otras disciplinas de las ciencias sociales que se encuentran en esa misma etapa de sus trayectorias.

En cuanto a las posibilidades de inserción que ofrece el ámbito académico, hay quienes señalan que, si bien se pueden encontrar muchos sociólogos insertos en equipos de investigación, estos lo hacen ad honorem, teniendo que dedicarle un horario extra fuera de la jornada laboral.

A su vez, algunos de los sectores no académicos en donde potencialmente pueden ser requeridos los sociólogos, siguen sin desarrollarse plenamente, como es el caso del campo del análisis estadístico en el ámbito local.

Dentro del ámbito público, las condiciones laborales son muy vulnerables a la variable política, aun cuando se trate de cargos técnicos. Otro inconveniente al que deben enfrentarse es que, en la mayoría de

las Instituciones que componen el Estado, “no tienen ni idea de lo que es la sociología” o a lo que se dedican los sociólogos.

Dentro del ámbito de la docencia en el nivel medio, los sociólogos deben afrontar una fuerte disputa con otros profesionales (profesores de historia, de filosofía, psicólogos, licenciados en ciencias de la educación, psicopedagogos, trabajadores sociales) por la distribución de los espacios curriculares de las ciencias sociales (es decir, quién tiene la prioridad para tomar el cargo en cada caso). Sobre todo, cuando la oferta para esos espacios curriculares se achica como está sucediendo actualmente a nivel local.

Muchas veces las posibilidades de inserción laboral para los graduados están condicionadas a la eventual ejecución de programas y/o proyectos con una duración acotada, que implica el tener que estar “saltando” de un proyecto al otro sin tener la posibilidad de lograr estabilidad. Y sumado a esto vuelve a aparecer el limitante de los canales de información sobre las convocatorias y ofertas laborales que siempre son cerrados.

Para muchos el rol del sociólogo no está reconocido socialmente, como sí sucede con otras profesiones, como por ejemplo el Trabajador Social, que ha logrado mejor inserción en el sector público. Los entrevistados señalan que tienen otro régimen laboral gracias a que cuentan con el apoyo de un colegio y una matriculación dentro del Estado.

A su vez, la superposición de incumbencias con otras profesiones genera conflictos en todos los ámbitos. En el ámbito público, con el Trabajador Social, el Licenciado en Ciencias Políticas y con el Psicólogo Social en temas vinculados al abordaje de las problemáticas sociales. Y en el ámbito privado con los publicistas, los licenciados en marketing, los psicólogos, los licenciados en recursos humanos y los administradores de empresas. De hecho, aquellos que está insertos en el ámbito privado también señalan que los sociólogos están perdiendo o desaprovechando espacios en donde otras carreras están tomando terreno, como es el caso de los psicólogos. Es decir que existen muchas alternativas de inserción laboral para los sociólogos, pero que se desconocen o se descartan por no ser acordes al ideal de sociólogo internalizado durante la carrera. Algunos señalan que la situación es diferente en conglomerados urbanos más grandes en donde, por ejemplo, la demanda de sociólogos para trabajar en empresas privadas, en consultoras o en agencias de publicidad es mucho mayor.

Mientras tanto, en el espacio conformado por las ONGs la percepción es que la actividad de los sociólogos es prácticamente inexistente, cuando en realidad estas instituciones tienen gran potencial como alternativas laborales. Sin embargo, el punto débil de las ONGs es que se trata de un proceso de “autogestión pura”. Es decir, “nadie

va a pedir un sociólogo o va poner un aviso en el diario”. Se señala que, en todo caso, es el sociólogo quien se acerca a las organizaciones para ofrecer su trabajo y es quien “inventa” o “crea” sus funciones o sus tareas dentro de estas instituciones. Y que la única manera de asegurar un ingreso por esas tareas es a través de “la captación de recursos vía la presentación de proyectos de organismos que potencialmente pueden otorgar financiamiento.

En definitiva, para el colectivo de profesionales de la sociología, “cada uno va construyendo su camino” y no existe otra alternativa. Se repite el tema de la “autogestión” de la inserción laboral y se lo ve en este caso como un factor limitante, como una debilidad sobre todo por la falta de una acción colectiva.

Se advierte sobre la ausencia de un diagnóstico de la situación laboral de los sociólogos y, además, que la carrera no tiene visibilidad, que es necesario realizar un mapeo y a partir de eso intentar revertir esta situación. Esto se ve como un paso fundamental si se quiere lograr cierta identidad profesional. Se señala como un problema o un obstáculo para la organización como colectivo, el rechazo que tienen los sociólogos a la idea de la organización corporativa.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Estas líneas constituyen una primera aproximación al objeto de análisis. Sin embargo, podemos constatar hasta aquí que efectivamente existe cierto grado de desarticulación entre el perfil profesional propuesto por el plan de estudios, la formación recibida y las oportunidades de inserción laboral para los sociólogos en el mercado de trabajo. Y que, si bien las transformaciones sufridas por la sociedad a partir de la década de los noventa, junto con la racionalización estatal y de la empresa privada impulsaron la expansión y diversificación de los espacios de inserción de los sociólogos, este proceso ha estado lejos de desarrollarse sin algunas dificultades. En primer lugar, los graduados consideran que no tienen elementos como para construir un puente entre lo que aprendieron durante la carrera y los potenciales espacios de inserción laboral, sobre todo durante la etapa de la primera inserción laboral. Se encuentran desorientados al no saber cómo diseñar estrategias que les permitan conseguir algún trabajo acorde con lo que estudiaron. A su vez, descubren que fuera de la facultad existe un gran desconocimiento sobre el oficio del sociólogo. Esto traería aparejado una baja o inexistente demanda específica de dichos profesionales en los ámbitos no académicos.

Sumado a esto, los sociólogos deben competir muchas veces con profesionales provenientes de otras disciplinas que han desarrollado más sólidamente mecanismos de defensa de sus incumbencias a través

de organizaciones corporativas, como los colegios profesionales, y de leyes que dictaminan el ejercicio profesional de las mismas.

Si bien podemos encontrar algunos de ellos en diferentes áreas del ámbito estatal, una gran mayoría se encuentra cumpliendo tareas de tipo técnicas (procesamiento estadístico, capacitaciones, elaboración de informes). Y si tenemos en cuenta las características del perfil profesional incluido en los planes de estudio, sus graduados deberían tener una presencia mucho más consolidada en la organización y/o coordinación de los procesos de elaboración de las políticas públicas. Por el contrario, actualmente estas decisiones están, la mayoría de las veces, en manos de abogados o economistas, fenómeno que ha sido ampliamente investigado (DEZALAY; GARTH, 2002; NEIBURG; PLOTKIN, 2004, entre otros).

Consideramos que un plan de estudios no puede abarcar absolutamente todo, ni puede satisfacer las demandas de formación tanto teóricas como metodológicas en su totalidad. Tampoco es factible que vaya mutando permanentemente en función de los cambios en el mercado de trabajo. Es necesario evaluar hasta qué punto todos aquellos conocimientos más específicos, que los graduados le reclaman a la carrera, no debieran adquirirse en una etapa posterior de formación que convendría transitar luego de un cierto período de entrenamiento y experiencia en el campo laboral. Sin embargo, una carrera no puede ser indiferente a las problemáticas laborales que viven sus graduados cuando intentan insertarse en el mercado de trabajo. No obstante, corresponde señalar que no consideramos a la formación de grado universitaria como la clave principal para una inserción laboral “exitosa”, ya que queda claro que existen otros factores que influyen fuertemente en el tipo de inserción, como el capital social y cultural de los sujetos.²⁵

Entendemos que como carrera tenemos mucho que mejorar para poder dar una respuesta más adecuada frente a la dinámica que plantea hoy el mundo del trabajo para los sociólogos, sobre todo para el caso de los que recién están iniciando su carrera profesional. Sin embargo, el lograr avanzar o no dentro del proceso de profesionalización de una disciplina no es exclusivamente responsabilidad de aquellas instituciones dedicadas a la formación profesional, sino también de aquellos que constituyen el colectivo profesional, es decir, los mismos graduados que, habiendo iniciado su trayectoria laboral, tienen la capacidad de contribuir al fortalecimiento de ese proceso.

REFERENCIAS

BELTRÁN, Gastón. Formación profesional y producción intelectual en tiempos de cambio político Las carreras de Sociología y Economía de la Universidad de Buenos Aires durante los años noventa. En: BUCHBINDER, P. *Espacio público y privatización del conocimiento*. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 463-512.

25

A su vez, sostenemos que es necesario no caer en la oposición entre las estructuras sociales y las estrategias individuales, ni entre los aspectos objetivos y subjetivos a la hora de explicar las trayectorias.

BELTRÁN, Gastón. Las Ciencias Sociales y el surgimiento de un mercado del saber experto. Las bifurcaciones de la sociología argentina en el final del Siglo XX. En: RUBINICH, L.; BELTRÁN, G. (Ed.) *¿Qué hacen los Sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia Rivera, 2010. p. 49-72.

BLANCO, Alejandro. *Razón y modernidad: Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BLOIS, Juan Pedro. Sociología y mundo del trabajo. Las trayectorias laborales de los sociólogos de la UBA desde la restauración de la democracia. *Sociedad*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires, n. 29/30, p. 197-210, 2011.

BLOIS, Juan Pedro. Mundo universitario vs. mundo laboral. El caso de los jóvenes sociólogos de la Universidad de Buenos Aires. *Aposta*, Revista de Ciencias Sociales, Madrid, n. 52, p. 1-27, Enero/Marzo 2012. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/pblois.pdf>. Acceso en: jun. 2017.

BLOIS, Juan Pedro. El mercado de trabajo de los sociólogos en Argentina desde la vuelta de la democracia. El caso de los graduados de la UBA. *Trabajo y Sociedad*, Santiago del Estero, n. 22, p. 103-122, 2014.

BONALDI, Pablo; BLOIS, Juan Pedro. ¿Intelectuales, expertos o académicos? La socialización universitaria de los sociólogos en la Universidad de Buenos Aires desde la vuelta a la democracia. *Revista Virajes*, Caldas, CO, v. 16, n. 1, p. 65-88, enero/jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social. En: BOURDIEU, P. *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclée, 2000. p. 131-164.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; CHAMBOREDON, Jean-Claude. *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

DELICH, Francisco. *Crítica y autocrítica de la razón extraviada*. 25 años de sociología. Caracas: El Cid, 1977.

DE VENANZI, Augusto. *La sociología de las profesiones y la sociología como profesión: un estudio del papel ocupacional del sociólogo en la Administración Pública Nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, CDCH, 1990.

DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant G. *La internacionalización de las luchas por el poder: la competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados Latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; ILSA, 2002.

DIEZ, M. Agustina. *El dependentismo en la Argentina: una historia de los claroscuros del campo académico entre 1966 y 1976*. Tesis (Doctoral) – Universidad Nacional de Cuyo, 2009. Disponible en: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3496>>. Acceso en: jun. 2017.

DIEZ, M. Agustina. Career-building in a highly politized period: argentine social scientists in the 60s. In: BEIGEL, F. (Ed.). *The politics of academic autonomy in Latin America*. Public intellectuals and the sociology of knowledge. England: Ashgate, 2012. p. 187-203.

FICARDI, Marcela. *Transmisión y oficio de la Sociología en Mendoza*. Formación del campo profesional. Tesis (Maestría) – FLACSO, Buenos Aires, 2013.

GONZALEZ, Horacio. *Historia crítica de la sociología*. Buenos Aires: Colihue, 2000.

LONGO, M. Eugenia. *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina*. Tesis (Doctoral) –Universidad de Buenos Aires; Université de Provence. Aix-Marseille I, Buenos Aires, París, 2011.

MUÑOZ TERRA, Leticia. Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, v. 2, n. 1, p. 36-65, primer semestre 2012.

NEIBURG, Federico; PLOTKIN, Mariano. *Intelectuales y Expertos*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

NOÉ, Alberto. *Utopía y desencanto*. Creación e institucionalización de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires: 1955-1966. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

PANAIA, Marta. *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: La Colmena, 2009.

PANAIA, Marta. *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2008. 42 p. (CEPAL. Documentos de proyectos). Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3619/S2008114_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: oct. 2016.

PEREYRA, Diego. Cincuenta Años de la Carrera de Sociología de la UBA. Algunas notas contracelebratorias para repensar la historia de la sociología en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, Buenos Aires, año V, n. 9, p. 153-159, 2007.

PEREYRA, Diego et al. Atención, sociólogos trabajando. Desafíos de la inserción profesional de los primeros sociólogos y sociólogas en Argentina (1961-1985). *Política & Sociedad*, Revista de Sociología Política, v. 14, n. 31, p. 227, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p227>. Acceso en: oct. 2016.

RUBINICH, Lucas. Los sociólogos intelectuales: cuatro notas sobre la sociología de los años sesenta. *Apuntes de Investigación del CECYP*, Buenos Aires, n. 4, p. 31-55, 1999.

RUBINICH, Lucas; BELTRÁN, Gastón (Ed.). *¿Qué hacen los Sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia Rivera, 2010.

TESTA, Julio. *Situación ocupacional e inserción profesional de egresados recientes de la Facultad de Ciencias Sociales*. Estudios n. 1: Graduados de Relaciones del Trabajo 1987/1990. Buenos Aires: FCS/CBC, 1996.

WRIGHT MILLS, C. *La imaginación sociológica*. Oxford: Oxford University, 1959.

MARÍA AGUSTINA DIEZ

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas –CONICET– y
Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo–, Mendoza, Argentina
agustinadiez@mendoza-conicet.gob.ar

ARTIGOS

LA SOCIOLOGÍA COMO PROFESIÓN EN ARGENTINA DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX

JUAN PEDRO BLOIS

RESUMEN

Este artículo se propone hacer una reconstrucción de los debates e iniciativas institucionales en torno a la constitución de la sociología como una “profesión” en la Argentina desde mediados del siglo pasado. Para ello hace foco en la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, una institución que desde su creación en 1957 ocupó una posición central en el escenario de la sociología argentina. Apoyado en una investigación empírica más amplia (que incluyó la revisión de programas de materias, planes de estudio y otros documentos, así como la realización de entrevistas a actores relevantes), este trabajo examina las diversas tomas de posición sobre la relación de la disciplina con el mundo del trabajo que se fueron dando en distintos momentos.

SOCIOLOGÍA • PROFESIÓN • TRABAJO • ARGENTINA

SOCIOLOGY AS A PROFESSION IN ARGENTINA FROM THE MIDDLE OF THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

This article proposes to reconstruct the institutional debates and initiatives around the constitution of sociology as a “profession” in Argentine, from the middle of the past century. To do so, it focuses on the career of sociology of the University of Buenos Aires. This is an institution that, since its inception in 1957, has occupied a central position in the sociology field in Argentina. Based on a broader empirical study (which included reviewing syllabus, course plans and other documents, as well as conducting interviews with relevant actors), the present study examines the various positions taken at different times regarding the relation of this discipline to the world of work.

SOCIOLOGY • PROFESSION • LABOUR • ARGENTINA

LA SOCIOLOGIE COMME PROFESSION EN ARGENTINE A PARTIR DU MILIEU DU XX SIÈCLE

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de reconstruire les débats et les initiatives institutionnelles concernant la consolidation de la sociologie comme "profession" en Argentine, à partir du milieu du siècle dernier. À ce fin, il se penche sur le Cours de Sociologie de l'Universidad de Buenos Aires, institution qui, dès sa création en 1957, a occupé une position centrale dans le paysage de la sociologie argentine. Appuyée sur une recherche plus large (qu'englobe la révision des programmes de la discipline, des plans d'études et d'autres documents, ainsi que la réalisation d'entretiens avec des acteurs significatifs), cette étude examine les diverses prises de positions sur le rapport entre la discipline et le monde du travail, adoptées à différents moments.

SOCIOLOGIE • PROFESSION • TRAVAIL • ARGENTINE

A SOCIOLOGIA COMO PROFISSÃO NA ARGENTINA A PARTIR DE MEADOS DO SÉCULO XX

RESUMO

Este artigo se propõe a reconstruir os debates e iniciativas institucionais em torno da constituição da sociologia como uma "profissão" na Argentina a partir de meados do século passado. Para isto, foca a carreira de sociologia da Universidade de Buenos Aires, uma instituição que, desde sua criação em 1957, ocupou uma posição central no cenário da sociologia argentina. Baseado em uma pesquisa empírica mais ampla (que incluiu a revisão de programas de matérias, planos de estudo e outros documentos, bem como a realização de entrevistas com atores relevantes), este trabalho examina as diversas tomadas de posição sobre a relação da disciplina com o mundo do trabalho adotadas em diferentes momentos.

SOCIOLOGIA • PROFISSÃO • TRABALHO • ARGENTINA

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES DE LOS SOCIÓLOGOS EN distintos países de la región y el mundo tuvieron una marcada expansión y diversificación. Al lado de la más tradicional inserción en las universidades o centros académicos, fue ganando presencia una serie de prácticas destinadas a responder de modo más inmediato a las necesidades de clientelas y públicos no académicos. Esas prácticas, desarrolladas en el Estado, las empresas, las consultoras o las organizaciones no gubernamentales –ONGs–, han ampliado el abanico de opciones laborales disponibles para los sociólogos, al tiempo que les han exigido una serie de saberes y destrezas diferenciados. Sin dudas, esos cambios expresaban transformaciones sociales más generales vinculadas a la llamada “sociedad del conocimiento” signada por una creciente valoración del saber técnico y una ampliación de los usos sociales de la sociología y otras ciencias sociales (DUBET, 2012).

Como se podría esperar lo anterior suscitó una serie de debates entre los sociólogos sobre las transformaciones de la disciplina y su papel en la sociedad. Por su importante repercusión en distintas latitudes, cabe aquí mencionar la polémica en torno a la “sociología pública” iniciada con la intervención de Michael Burawoy (2005) en su discurso como presidente de la *American Sociological Association* (PERLATTO; MAIA, 2012), pero también las diversas discusiones en torno a la función del sociólogo movilizadas por prestigiosas figuras (CALHOUN; WIEVIORKA, 2013; DUBAR, 2006; LAHIRE, 2006; TURNER, 2009). Mientras algunos saludaron

los cambios e instaron a los sociólogos a ganar posiciones en diversos espacios de trabajo, otros se mostraron más preocupados por defender la “autonomía” de su disciplina frente a las crecientes demandas, proclives según esas miradas a ahogar el “espíritu crítico” propio de la sociología. En ese contexto, los estudios sobre los “nuevos oficios” de los sociólogos, orientados a darle una mayor visibilidad a las labores de quienes ponían en juego las herramientas de la disciplina más allá de los espacios académicos, se multiplicaron (entre otros: BLOIS, 2015; BONELLI, 1993; BRAGA, 2011; DE VENANZI, 2003; LEGRAND; VRANCKEN, 2004; MACHUCA, 2008; PIRIOU, 2006; RIBEIRO, 1999). Argentina no fue una excepción y aun cuando los debates en torno a las prácticas profesionales de los sociólogos fueron relativamente pocos (BLOIS, 2016), ha habido un creciente interés por abordar aquello que los sociólogos hacen en sus diversos ámbitos de intervención (BLOIS, 2012; RUBINICH; BELTRÁN, 2010).

Ahora bien, el desarrollo de esas prácticas no constituye un proceso sin precedentes en este país. Ya desde comienzos de los años sesenta, a medida que los primeros graduados de sociología eran formados, hubo quienes se ganaban la vida trabajando en alguna dependencia estatal o empresa (PEREYRA et al., 2016). Las cuestiones suscitadas alrededor de la constitución de la sociología como una “profesión” no son pues nuevas. El proceso más reciente de diferenciación y ampliación de las inserciones laborales de los sociólogos se inscribe en una historia previa de más larga data que lo condiciona y que en buena medida le da forma. En efecto, según creemos, la historia de una disciplina no es un pasado muerto, una serie de acontecimientos que simplemente ocurrieron y que ya no tienen incidencia alguna. Lejos de ello, cada vez que un sociólogo sale a buscar trabajo, elige un tema de investigación o negocia con un cliente los términos de una consultoría, la historia de la disciplina se reactualiza y pone en juego. Las categorías y los esquemas de percepción con los que se orienta y a partir de los cuales define sus preferencias y rechazos, tanto como las circunstancias que condicionan sus acciones, son el producto de la particular constitución histórica de la disciplina en su país. Caracterizar las diversas concepciones de la sociología que en distintos contextos movilizaron los sociólogos a la hora de definir su papel en la sociedad constituye un medio indispensable para entender la situación más reciente y dar cuenta de los dilemas o tensiones que se les plantean a los graduados en su relación con el mundo del trabajo. En este marco, este artículo se propone realizar una reconstrucción sociohistórica de algunos de los debates e iniciativas institucionales en torno a la constitución de la sociología como una “profesión” en la Argentina desde mediados del siglo pasado, momento en que se crean las primeras carreras de sociología.

Sin desconocer la existencia y gravitación de otras instituciones, el análisis estará centrado en lo ocurrido en la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires –UBA–, un espacio que más allá de

sus vaivenes ocupó un lugar central en el escenario más amplio de la sociología local. En efecto, desde su creación en 1957 contó siempre con la matrícula de estudiantes más elevada y el plantel docente más amplio. La enorme mayoría de los sociólogos argentinos realizó sus estudios en esta institución y varias de las más célebres polémicas o discusiones de la sociología local fueron motorizadas por sus graduados o docentes, lo que acordó a este espacio una fuerte visibilidad. Por lo demás, su ubicación en la ciudad capital en un país que tendió siempre a un fuerte centralismo reforzó esa gravitación. Si obviamente esta carrera no agota el conjunto de espacios propios de la disciplina, ofrece, dado su particular gravitación e historia, una buena base desde la que reconstruir el proceso que nos interesa.

El artículo sigue un orden cronológico. En primer lugar, se examina la etapa que va de 1957 a 1966, caracterizada por el predominio de una idea de la sociología como una “profesión” y la vocación por estimular la “sociología aplicada”. A continuación, se reconstruye el período 1966-1974, signado por la proliferación de concepciones muy diversas sobre la disciplina y la creciente gravitación de quienes buscaban conectar de manera más estrecha la práctica de la sociología con la militancia política. En tercer lugar, se aborda el momento de repliegue iniciado a mediados de los años setenta con la instauración del autoritarismo estatal y la creciente preocupación de los sociólogos por su inserción laboral. Finalmente se examina la etapa iniciada con la vuelta de la democracia y el predominio, en buena medida aún hoy vigente, de una mirada que tiende a deslegitimar las prácticas profesionales no académicas precisamente en un momento de expansión y diferenciación.¹

LA CREACIÓN DE UNA CARRERA Y LA “PROFESIONALIZACIÓN” DE LA SOCIOLOGÍA (1957-1966)

La creación de la primera carrera de sociología en la Universidad de Buenos Aires –UBA– a mediados del siglo pasado constituye un parteaguas en la historia de la disciplina en la Argentina. Aun cuando habían existido diversos intentos de avanzar en el proceso de institucionalización (BLANCO, 2006; GONZÁLEZ BOLLO, 1999; PEREYRA, 2005), la enseñanza de la disciplina a través de una licenciatura [*bachalorado*], así como la posibilidad de expedir títulos reconocidos por el Estado, conllevó un nuevo estatus para la disciplina en el seno de la universidad y más allá de sus claustros. La sociología ya no se limitaría a ser una asignatura o materia auxiliar de otras carreras, a cargo de profesores cuya ocupación principal no siempre tenía que ver con la disciplina (GIORGI, 2010).

Esa iniciativa estuvo signada por la creencia en la receptividad que el Estado y la sociedad en su conjunto podrían tener para la

¹ Este trabajo presenta parte de los hallazgos de una investigación de más largo aliento sobre el desarrollo de la sociología en la Argentina realizada en el marco del Programa de Historia y Memoria de la Universidad de Buenos Aires.

“nueva ciencia” y los futuros graduados. Los problemas laborales, educativos, sanitarios y asistenciales que las diversas agencias públicas debían abordar, tanto como la gestión de los recursos humanos y los estudios de mercado y consumo en el sector privado, aparecían, junto con el trabajo en instituciones académicas, como potenciales áreas de intervención para los nuevos profesionales (GERMANI; GRACIARENA, 1958). Semejante expectativa estaba en consonancia con lo que ocurría en otros países donde, en el marco de una renovada fe en la razón y en las ciencias sociales, la figura del “experto” en “desarrollo” y “planificación” ganaba presencia (PICÓ, 2003).

Según Gino Germani (1956/1962), el principal impulsor del nuevo espacio, en los países centrales donde la disciplina se hallaba más desarrollada se habían configurado tres “subdivisiones” o campos disciplinarios. Por un lado, estaba la “sociología teórica” que, con una orientación nomotética, estudiaba los hechos sociales para formular proposiciones de validez general. Por otro, estaba la “sociología descriptiva” que, con una orientación idiográfica, tenía por objeto conocer una sociedad particular. Finalmente, estaba la “sociología aplicada” cuyo propósito principal era preparar soluciones inmediatas para los “problemas sociales” (GERMANI, 1956/1962, p. 65). Si las primeras dos subdivisiones tenían como destinatarios principales a los propios sociólogos, la última tenía como público principal a las instituciones de la sociedad civil y, de manera protagónica, al Estado. Ahora bien, según aclaraba, esa “división del trabajo” no debía afectar la “unidad de la sociología”. En efecto, pese a sus distintas orientaciones y espacios de inserción, las diferentes subdivisiones compartían los mismos fundamentos epistemológicos y metodológicos, aquellos propios de la “ciencia en general” (GERMANI, 1956/1962, p. 63). Por ello, lo que debía haber entre ellas eran relaciones de mutua colaboración e intercambio, en el marco de la “conexión más estrecha posible”. Dar soluciones a un público o cliente no constituía una desviación u obstáculo para el ejercicio de la disciplina. Lejos de ello, esa labor podría constituir un valioso insumo para la disciplina en su conjunto. De hecho, según el sociólogo italiano, la sociología aplicada:

[...] no se halla en contraste con la posibilidad de aprovechar sus resultados o su metodología, desde el punto de vista teórico [o académico]. Al contrario, este tipo de investigación puede ofrecer oportunidades para realizar observaciones e incluso experimentos en condiciones particularmente favorables [...] lo importante es mantener una estrecha conexión con la teoría sociológica que habrá de proporcionar todo el encuadre de sus investigaciones. (GERMANI, 1956/1962, p. 65)

Inspirados en esa visión de la disciplina, Germani y sus colaboradores buscaron promover un perfil de graduado que, además de desenvolverse con soltura en la esfera académica, fuera capaz de desarrollar sus actividades más allá del sistema científico. En ese sentido, el plan de estudios de la novel carrera contempló la oferta de un “Certificado de especialista en Sociología aplicada”, destinado a aquellos graduados interesados en insertarse como “expertos en problemas sociales” (FACULTAD DE FILOSOFÍA y LETRAS, 1962). La primera orientación disponible era “Psicología social”, oferta que aprovechaba las materias de la también flamante Carrera de Psicología (DAGFAL, 2009). Pero el plan dejaba abierta la posibilidad de establecer nuevas especialidades. Según su mirada, había un conjunto variado de funciones disponibles para los futuros graduados que, sin embargo, permanecían ocupadas por personas que no contaban con una formación adecuada o suficiente (GERMANI; GRACIARENA, 1958). En función de ello, las autoridades de la nueva institución buscaron sellar convenios con organismos estatales vinculados a la planificación, ofreciéndoles asesoramiento y recursos humanos para sus diversas iniciativas (GERMANI, 2004). Germani intentó asimismo incorporar docentes con experiencia fuera de la academia, como fue el caso de Jorge García Bouza, un abogado especialista en trabajo cuyas primeras intervenciones buscaban transmitir sus experiencias profesionales. En conjunto, esas acciones eran parte de una preocupación más general por estrechar la cooperación con entidades públicas y privadas con el fin de permitir “a los estudiantes realizar prácticas de aplicación dentro de aquellos organismos en que estarán destinados a actuar como profesionales después de haber concluido sus estudios” (GERMANI; GRACIARENA, 1958, p. 6). Por lo demás, a los encuentros con empresarios y publicistas que el sociólogo italiano había promovido en los años previos (MILANESIO, 2014), con vistas a convencerlos del potencial de la sociología a la hora de conocer los deseos de los consumidores, se sumaba ahora el intento por dar a conocer las actividades de la nueva institución a través de la prensa y los medios de comunicación.²

Ahora bien, varios fueron los factores que obstaculizaron la consolidación de ese proyecto. Por un lado, se dio un vertiginoso aumento del número de alumnos que rápidamente se ubicó en torno a los 500 anuales (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 1979). Ese aumento, que superaba en mucho lo previsto y deseado por el sociólogo italiano (GERMANI, 2004), obligó a la contratación de un amplio grupo de jóvenes docentes con dedicaciones de tiempo parcial que no tenían demasiada experiencia en las tareas de investigación ni en el ejercicio “aplicado” de su disciplina. En esas condiciones, la enseñanza no podía adoptar el perfil más “práctico” que se había buscado y debió conformarse con clases más expositivas y librecas (GERMANI, 1970). Por el otro, los

² En más de una oportunidad, la revista *Primera Plana* se hizo eco de las actividades de la Carrera de Sociología de la UBA. En una de esas notas, titulada “Dos mil doscientos argentinos bajo la lupa de los sociólogos”, presentaba algunas de las encuestas desarrolladas por Germani y sus colaboradores con abundantes detalles y extensión (*Primera Plana*, 11 de diciembre de 1962).

alumnos, inmersos en un proceso de creciente politización (RUBINICH, 1999), se mostraban cada vez más disconformes con el perfil de la Carrera. Para ellos, la sociología no era ni debía ser asumida como una “profesión” y era preciso impulsar la enseñanza de bibliografía “crítica”, que les permitiera participar de los grandes debates ideológicos que agitaban el espacio público, en detrimento de los contenidos más técnicos vinculados a la enseñanza de la metodología (BLOIS, 2015). Asimismo, la receptividad de las diversas dependencias estatales hacia la nueva carrera y sus producciones estuvo lejos de lo esperado; algo que quedó expresado de manera patente a partir del golpe de Estado de 1966 y la intervención que se dio en las universidades. La Carrera sufrió entonces un duro embate, que desarticuló buena parte de las iniciativas que se venían llevando a cabo y obligó a un profundo recambio de su cuerpo de profesores. Cabe aclarar que el limitado apoyo estatal no era una particularidad de la sociología, siendo parte de la dinámica más general de un Estado que, a diferencia de lo que paralelamente ocurría en casos como el brasileño, mexicano o chileno (BLANCO; JACKSON, 2017; BEIGEL, 2010), no se destacaba por su apoyo sostenido a los emprendimientos científicos y culturales (SIGAL, 1991).

LA POLITIZACIÓN Y EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA SOCIOLOGÍA (1966-1974)

Con todo, en lo sucesivo la cuestión laboral no desapareció del horizonte de preocupaciones. En aquellos años, cuando los sociólogos pensaban sobre sus opciones profesionales predominaba una extendida presunción según la cual no había suficientes trabajos para ellos. Muestra de ello, según una nota de la popular revista *Confirmado* de septiembre de 1969, la situación no era la más propicia para quienes iniciaban la carrera de sociología con la idea de asegurarse un futuro laboral más o menos aceptable. De acuerdo a esa nota,

[...] las perspectivas que la Argentina abre a un sociólogo recién recibido no son capaces de entusiasmar a nadie [...] Los sociólogos son profesores bastante mal pagos en las universidades; a veces trabajan en tareas que nadie puede definir bien [en] organismos estatales, en los departamentos de obra social de las municipalidades [o] en las oficinas de selección de personal de algunas grandes empresas. (CARRI, 2015, p. 93)

Ante tal panorama y preocupados por el destino de los jóvenes graduados, había figuras que, en línea con las orientaciones que habían guiado la creación de la Carrera, llamaban a una proactiva promoción de la sociología como insumo fundamental para el desarrollo de

diversas instituciones y a una decidida búsqueda de nuevas clientelas y empleadores.

Para estos sociólogos, era preciso evitar dos riesgos contrapuestos. De un lado, había que impedir la consolidación de la sociología como una labor puramente académica, cerrada y autorreferencial, en la que la producción de conocimiento apareciera como un puro fin en sí mismo. Del otro, era imperioso evitar una “ideologización” excesiva que desconociera la especificidad de sus saberes y métodos, confundiéndola con la política y la lucha ideológica. Ambos peligros, con todas sus diferencias, compartían el hecho de desaprovechar el potencial de la disciplina como fuente de información y análisis racional de las sociedades contemporáneas.

La asunción de la sociología como una práctica estrictamente académica, de un trabajo sin otros destinatarios que los propios pares, reforzaba, según estos sociólogos, un pernicioso “círculo vicioso”: en la medida en que la sociedad no conocía lo que la sociología podía hacer por ella, no atraía hacia sí las preocupaciones de los sociólogos; en la medida en que los sociólogos eran ajenos a las preocupaciones de la sociedad, reforzaban el desconocimiento social de su disciplina y recaían en una labor autorreferencial. En esas condiciones, según Manuel Mora y Araujo, un joven graduado que había realizado una maestría en FLACSO y que se desempeñaba en la Fundación Bariloche:

[...] por un lado la sociología gira como una bola en el vacío, no se alimenta del resto de la sociedad ni la alimenta, no contribuyendo, por lo tanto, a cambiarla; por otro lado, la sociedad ignora la sociología, no la acepta enteramente como una actividad legítima, contribuyendo a que la disciplina resulte institucionalmente inestable, carezca de recursos, sea marginal. (MORA Y ARAUJO, 1971, p. 125)

Ahora bien, según estos sociólogos, la conexión directa de la disciplina con la práctica política no era la respuesta. De hecho, esa conexión podía inducir una misma impotencia de la disciplina en su relación con la sociedad ya que, en ese caso, el sociólogo podría intervenir como “ciudadano” o “militante” pero al costo de resignar su contribución “específica” en tanto “sociólogo”. En ese marco, contra los discursos más radicalizados, afirmaban que el ejercicio profesional de la disciplina no estaba en contradicción con la idea de “compromiso”, idea de gran ascendiente en el escenario intelectual del momento (SIGAL, 1991). Lejos de ello, el trabajo sobre problemáticas “concretas”, propio de la “sociología aplicada”, favorecía una acción “real” sobre las “urgencias” y “malestares” del presente. Los efectos de cualquier acción “práctica”, por más limitada o reformista que fuese su orientación,

resultaban siempre más valiosos que cualquier “discurso” por más crítico o revolucionario que fuera. En ese sentido, Adolfo Critto, un profesor de la Universidad Nacional de Córdoba que se había doctorado en Columbia bajo la guía de Robert Merton y Paul Lazarsfeld (GRISENDI, 2014), señalaba

[...] una vez, hablando de una investigación social que yo hacía en función de un programa de desarrollo comunitario, se levantó un estudiante y me dijo: ‘Doctor, pero eso que usted está haciendo es perjudicial, porque eso puede aliviar mucho la situación de esa gente, y en consecuencia no se va a producir la “revolución”. Yo diría que hay dos tipos de compromiso de cambio, y eso lo he sentido muy, muy violentamente, el compromiso de cambio dentro de esta sociedad, y el compromiso de cambio de esta sociedad para hacer otra [...] yo prefiero comprometerme con esta sociedad y cambiar esta sociedad, y eso es, creo, de lo que va la sociología aplicada. Es una sociología de metas inmediatas. (CRITTO en DE ÍMAZ et al., 1966, p. 111-112)

Pero los beneficios no se limitaban al ámbito “práctico”. Lejos de ello, según estos sociólogos, las preguntas y desafíos intelectuales sugeridos por las problemáticas planteadas por las clientelas podrían estimular la “imaginación científica” y la generación de conocimientos y enfoques originales. En ese sentido, Torcuato Di Tella (1967), un sociólogo formado en Inglaterra y uno de los más estrechos colaboradores de Germani, recordaba que las “revoluciones científicas”, entre las que mencionaba el psicoanálisis, el keynesianismo y el marxismo, no se habían producido en el marco de las universidades, fruto de una búsqueda “pura” de conocimiento; sino que sólo se habían dado cuando una “tradición científica” había encontrado y procurado responder a las “necesidades prácticas” de la sociedad. Es decir, cuando los científicos, abandonando su torre de marfil, se habían comprometido con la suerte de sus contemporáneos y sus problemáticas (sean las dolencias psicológicas en el caso de Freud, la profunda crisis del capitalismo en el de Keynes, o la organización y emancipación de una nueva clase social en el de Marx). Como vemos, en la búsqueda de su “paciente”, de los actores e instituciones que necesitaban sus servicios (y la lista mencionada era larga: dependencias estatales, empresas, sindicatos, cooperativas, etc.), la disciplina se jugaba mucho más que la adecuada inserción de sus practicantes en el mercado laboral.

Ahora bien, la “sociología aplicada” suponía una concepción según la cual la sociología era una empresa “neutral” susceptible de servir los fines más diversos. Es decir, en sí misma, la disciplina no daba elementos para orientar el sentido o dirección de los cambios en la sociedad. Lo que

ella podía hacer era favorecer la elección de los medios más adecuados para ciertos fines, señalar la inviabilidad de ciertas decisiones, ampliar el margen de opciones disponibles para el decisor. Contra quienes veían en la sociología una disciplina comprometida con ciertas orientaciones o preferencias ideológicas, Mora y Araujo alertaba:

[...] existe una tendencia a creer que si la sociología puede ser útil a algo, es a la defensa del statu quo. Esta creencia, muy difundida en los sectores de “izquierda”, es tan prejuiciosa como la creencia difundida en los sectores de “derecha”, de que la sociología no es más que un pretexto para producir mentalidades subversivas. Creo que la sociología puede ser útil para servir objetivos pro statu quo como anti statu quo, objetivos reformistas como revolucionarios, de derecha tanto como de izquierda. La sociología puede servir para predecir la ocurrencia de guerrillas y controlarlas mejor, pero puede ser igualmente útil a las guerrillas para establecer si sus objetivos son plausibles o descabellados, si los efectos esperados ocurrirán o no. (MORA Y ARAUJO, 1971, p. 134)

Con todo, esa neutralidad no implicaba, según estos sociólogos, una sumisión inmediata a los dictados de la clientela o empleador. Lejos de ello, volcar la actividad sociológica hacia el asesoramiento de instituciones de diverso tipo no debía hacer del sociólogo un individuo sin margen de maniobra que asumía la realización de los encargos en las condiciones y ritmos fijados por quienes financiaban su trabajo. La sociología, como cualquier profesión, implicaba el despliegue de un conjunto de normas o principios morales y cognoscitivos, propios de la disciplina, que era preciso respetar: el reconocimiento de tiempos o plazos mínimos que garantizaran cierto estándares de calidad, la realización de indagaciones de mayor alcance, susceptibles de poner en juego ideas teóricas más complejas, la búsqueda de inspiración y soporte en las investigaciones desarrolladas en la academia, etc. Sólo así la “sociología aplicada” estaría en condiciones de promover el desarrollo e innovación de la disciplina en su conjunto que tantas expectativas despertaba.

Ahora bien, la creciente politización y las expectativas sobre una posible transformación radical de la sociedad que signaba los medios intelectuales y universitarios, no ofrecía el marco más receptivo para esas ideas (SIDICARO, 1993). Para dar cuenta de ese clima cabe aquí referir una nota realizada por el popular semanario *Panorama*, que en 1971 convocó a un conjunto de sociólogos para debatir sobre la sociología como carrera universitaria y profesional. Con el fin de introducir la discusión, los periodistas citaban los datos de una “encuesta piloto” realizada por la misma revista, según la cual una muy amplia mayoría

de quienes decidían estudiar sociología lo hacían buscando “algún tipo de política con perspectiva revolucionaria”, anhelando un título de “revolucionario” mucho más que uno de “sociólogo”. Si semejante introducción no fue objetada por los participantes, hubo quienes, cómodos con esa caracterización, buscaron dar cuenta de las razones de semejante situación. Así Ricardo Sidicaro, un joven graduado que se ganaba la vida como docente de la Carrera de la UBA, afirmaba:

Pienso que el rol de sociólogo es lo suficientemente triste como para que nadie [...] pueda llegar a plantearse cuál es su futuro [...] Hace poco un profesor de la carrera reunió a un grupo de alumnos de ingreso y les dijo que no tenía sentido que estudiaran Sociología porque no iban a tener posibilidades ocupacionales. Entonces, alguien se paró y dijo: “en realidad, nosotros no venimos acá para ser sociólogos, sino para hacer la revolución”. Con todo lo correcta que era la respuesta a una mala proposición, yo comentaba el otro día con mis alumnos que indudablemente estos jóvenes que hoy se orientan hacia la política, tiempo atrás hubieran pecado de idealistas. Ahora serían aún más idealistas si revelaran que quieren trabajar de sociólogos. Dentro de cinco años, esta probabilidad será todavía menor, salvo que el sistema [...] encuentre formas de ubicarlos: es decir lugares donde los sociólogos puedan convencer a los villeros de que es bueno que los desalojen, o que trabajen para organismos represivos [o que se inserten para] ayudar a vender jabones [en alguna empresa de análisis de mercado]. (SIDICARO en *Panorama*, 1971, p. 41)

En ese marco, quienes promovían la politización de la sociología, aun cuando pudieran hacerlo desde diversas posiciones partidarias, confluyeron en la recusación de la problemática laboral, denunciando de modo recurrente el ideal de la “neutralidad valorativa”. Para ellos, todo discurso, incluido el de la sociología, era un discurso irreductiblemente “ideológico” que o bien operaba a favor del mantenimiento del orden social o bien lo hacía a favor de su crítica y superación. Ninguna pretendida “objetividad científica” podía apartar al sociólogo de una toma de posición frente a las luchas que agitaban su sociedad. Así, por ejemplo, según Eliseo Verón, un sociólogo que se desempeñaba en el Instituto Torcuato Di Tella y que se había convertido en uno de los más convencidos críticos de Germani (NOÉ, 2005), la asunción de la sociología como una “profesión”, no era más que una coartada que buscaba poner “la disciplina a cubierto de la política y la ideología”, ocultando su compromiso con los sectores dominantes y las estructuras de poder vigentes (VERÓN, 1974, p. 22).

Como podría preverse, la labor del sociólogo académico como “técnico” o “experto” inserto en el Estado o en el sector privado suscitaron un profundo rechazo. Es que el sociólogo, según estas miradas, debía asumir su vocación como un ejercicio crítico de todo poder explotador y comprometerse con la emancipación de los sectores dominados. Su única audiencia legítima eran quienes estaban comprometidos con una transformación radical de la sociedad. En la medida en que el Estado y las empresas privadas no estaban consustanciadas con esa meta, la sociología debía construirse contra ellos. Así, Verón, recusando la convocatoria a trascender los muros universitarios en busca de nuevas clientelas, no se ahorra las ironías:

El sociólogo ofrece ahora sus servicios en un mercado más amplio. El conocimiento sociológico puede beneficiar a todos, permite implementar cualquier política y cualquier ideología. El sociólogo deja su tarjeta, con la esperanza de conseguir trabajo. La afirmación explícita y consciente de la sociología como una tecnología que está más allá (o más acá) de los conflictos y la lucha ideológica y que cualquiera puede comprar [vuelve al sociólogo] un tecnócrata que confiesa abiertamente que al hablar del “cambio”, no piensa en un cambio determinado: hacerlo podría atemorizar a muchos clientes potenciales. (VERÓN, 1974, p. 64)

Si los defensores de la “sociología aplicada” habían concebido al trabajo en diversas esferas o instituciones como la manera en la que el sociólogo podía comprometerse con su sociedad, esa tentativa resultaba aquí fuertemente censurada. La “tecnología sociológica”, tal como denunciaba Roberto Carri, otro reconocido docente de la Carrera, no era otra cosa que una “tecnología de la dominación” que, en lugar de vincularse con los sectores subalternos y acompañarlos en su organización y lucha contra la opresión, se consagraba a la “elaboración de recetas técnicas” para aliviar las tensiones sociales y garantizar la pervivencia de un orden injusto (1969, p. 61). Cualquier cambio gradual o reformista, como el que reivindicaban los promotores de la “sociología aplicada”, era recusado como una postergación y obstáculo para los cambios fundamentales que la hora exigía.

En ese marco, por supuesto, la transición al mundo del trabajo no se veía facilitada ni estimulada. Tampoco resultaba favorecida la posibilidad de realizar una acción corporativa análoga a aquella desarrollada por otras disciplinas³ en función de garantizarse ciertas tareas como jurisdicciones propias. Pero lo que interesa destacar aquí es el fortalecimiento de una mirada que, construida en oposición a la idea de la “sociología aplicada”, asumía el trabajo para un cliente o empleador como el abandono sin atenuantes de todo compromiso con

³ Cabe destacar que en esos años, los graduados de Psicología de la UBA se embarcaron en una acción que buscaba garantizar su derecho a ejercer la clínica psicoanalítica contra el monopolio legal de los médicos psiquiatras (DAGFAL, 2009).

la mejora y la transformación social. El sociólogo que aceptaba trabajar en esas condiciones era denunciado como un “tecnócrata” al servicio de los poderosos y del *status quo*.

Por supuesto, no es que los sociólogos no trabajasen en diversas esferas laborales. Incluso algunos de los más entusiastas defensores de la politización de la sociología debían ganarse la vida y para ello se empleaban en alguna dependencia estatal o empresa; pero esas inserciones no eran jerarquizadas como espacios legítimos de actuación, siendo a veces ocultadas o puestas en un segundo plano. En la Carrera de la UBA no faltaban las materias optativas (vinculadas a temáticas de planeamiento, salud, educación, etc.) que proyectaban al sociólogo como un “cuadro técnico” para el Estado pero, de acuerdo a los discursos críticos del momento (que esas materias muchas veces compartían), su cabal inserción dependía, o estaba a la espera, de la llegada de un gobierno comprometido con la promoción de cambios de tipo revolucionario (algo que, según se probó, no siempre estaba al alcance de la mano...).

EL REPLIEGUE DE LA SOCIOLOGÍA Y LA PREOCUPACIÓN POR LA INSERCIÓN LABORAL (1974-1983)

La instauración de la persecución y el autoritarismo político a partir de 1974, con el giro del gobierno peronista primero y luego con la instalación de la dictadura militar en 1976, clausuró buena parte de los acalorados debates en torno a lo que la sociología era y debía ser. Mientras un buen número de sociólogos debió exiliarse, las instituciones propias de la sociología sufrieron un duro revés. La Carrera de la UBA fue clausurada y luego reabierta en condiciones irreconocibles, con un conjunto de docentes de escasos antecedentes y una matrícula muy reducida.⁴ Su separación de la Facultad de Filosofía y Letras y su emplazamiento en el sótano de la Facultad de Derecho no ocultaba el desprecio que las nuevas autoridades tenían por una carrera que pudo haber sido cerrada (BLOIS, 2009; PEREL et al., 2006; RAUS, 2007). Al mismo tiempo, una buena parte de las carreras que habían sido creadas en la zona metropolitana y en otras regiones del país discontinuaban sus labores (LIEDKE FILHO, 1991). Los centros privados de investigación, ámbitos surgidos en los años previos como respuesta a las intervenciones gubernamentales en las universidades, pudieron continuar sus labores gracias al apoyo de fundaciones extranjeras pero sólo pudieron hacerlo en el marco de un bajo perfil que no atrajera la atención de las autoridades estatales. La reserva era tal que ese conjunto de instituciones aparecía para quienes lo frecuentaban como una “universidad de las catacumbas” (BRUNNER; BARRIOS, 1987; HEREDIA, 2011).⁵

Sin embargo, la preocupación por las posibilidades laborales de los sociólogos no perdió vigencia. Difícilmente podría ser de otro modo

4 Mientras en 1972 había casi 2800 alumnos, hacia 1980 esta cifra apenas superaba los 500 (BLOIS, 2009).

5 Los centros más activos eran el Instituto de Desarrollo Económico y Social -IDES-, el Centro de Estudios Urbanos y Regionales-CEUR-, el Centro de Estudios de Población -CENEP-, el Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración -CISEA-, el Centro de Estudios de Estado y Sociedad-CEDES- y el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales -CISCO. Para una comparación de la situación de estas instituciones en Brasil y Argentina, puede verse Blois (2015).

si se recuerda que hasta 1978, más de 2200 individuos habían terminado sus estudios en sociología en la ciudad de Buenos Aires (BIALAKOWSKY et al., 1982). Si ya en el período anterior había un extendido consenso sobre las dificultades de inserción de los graduados, la nueva etapa, signada por la desarticulación y deterioro de las instituciones disciplinarias, así como por las sospechas de las autoridades sobre el carácter “subversivo” de la sociología, no mejoraba el panorama.

En ese marco, fruto de los esfuerzos de un conjunto de sociólogos preocupados por el desarrollo profesional de la disciplina, en 1975 se produjo la creación del Colegio de Graduados de Sociología –CGS–, una institución que buscaba servir como espacio de reunión y defensa de los intereses “corporativos” de sus integrantes. La organización de los sociólogos podría facilitar, según el diagnóstico de sus impulsores, la jerarquización de sus saberes y su inserción profesional, ofreciendo para ello un espacio de discusión e intercambio, donde la circulación de informaciones sobre oportunidades laborales sería frecuente. Quizá de modo imprevisto el contexto represivo acabó fortaleciendo el accionar del CGS, constituido en uno de los principales refugios para quienes habían sido excluidos de los espacios oficiales.

El CGS desarrolló una amplia oferta de cursos de “actualización profesional”. Dentro de la oferta fueron sin duda aquellos de perfil más “técnico”, centrados en la metodología y técnicas de investigación, los que mayor interés concitaron entre un público que buscaba adquirir una formación capaz de mejorar sus posibilidades laborales, sea en el mundo privado, sea en la burocracia estatal. Para varios, que habían estudiado en la UBA en su período de máxima politización y que en consonancia con ello habían desdeñado las materias metodológicas, la realización de esos cursos constituía una oportunidad para compensar lo que ahora veían como una “falta” o déficit en su formación. Lejos de las miradas que en los años anteriores habían cuestionado la búsqueda de nuevas clientelas, el CGS defendía la constitución de la sociología como una “profesión” como cualquier otra: la “ideologización” que había sacudido a la disciplina en el pasado inmediato aparecía ahora como un “desajuste” que podía llevar “al extrañamiento (alienación) del rol específico” del sociólogo y a su “frustración” (BIALAKOWSKY et al., 1982, p. 4). Según esa mirada, el desempeño profesional no sólo debía constituir “una forma elemental de proveer a nuestro sustento”, sino que debía orientarse a reforzar el “autoestima” de los sociólogos y a “servir a la comunidad en la medida de nuestras posibilidades” (BIALAKOWSKY et al., 1982, p. 1).

El nuevo contexto y el deterioro de las instituciones académicas promovió la recuperación de las ideas de aquellas figuras que, en el pasado, habían defendido la inserción de los sociólogos en el Estado y las empresas. Con todo, esa recuperación no debería ocultar las

diferencias entre la posición alentada por el CGS y aquéllas propias de los años previos. Antes el análisis de lo que los sociólogos podían hacer para ganarse la vida había estado en función de una pregunta más general sobre el papel o función de la disciplina en la sociedad. Y, como vimos, las respuestas no habían sido modestas: quienes promovían la “sociología aplicada” confiaban en la constitución de la sociología como una fuerza intelectual (para algunos comparable con el psicoanálisis, el keynesianismo o el marxismo) capaz de contribuir en la racionalización y mejora de la acción de la sociedad sobre sí misma. En su visión, el desarrollo de la sociología era una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la sociedad. Tampoco habían sido modestos quienes, en contra de esas miradas, preferían ver en la disciplina un conjunto de insumos capaces de alentar la crítica al orden social vigente y su superación en el marco de una serie de transformaciones revolucionarias. Ahora bien, más allá de sus diferencias, esas posiciones compartían el hecho de reconocer en la sociología una misión trascendente que excedía por mucho la pura preocupación por la problemática laboral. En la nueva etapa, sin las certezas que habían sustentado aquellas visiones –la creencia en el desarrollo y modernización de las sociedades, por un lado, la confianza en la capacidad redentora de los pueblos y la clase obrera, por el otro–, la pregunta de los sociólogos por su disciplina se hacía más humilde y acotada: ya no se trataba de saber lo que la disciplina podía hacer por la sociedad sino que lo que ahora importaba saber era de qué podían trabajar los sociólogos. Se producía así un desdibujamiento de las ideas sobre la utilidad o función de la disciplina, así como un debilitamiento de la creencia en la posibilidad de comprometerse con fines más ambiciosos o amplios: ya no se trataba de cambiar u orientar la sociedad a partir de la sociología sino de adaptar la sociología a las necesidades de la sociedad.

Expresión de ello, en 1980 el CGS encargó la realización de una encuesta sobre el “espectro ocupacional del licenciado en sociología”, una iniciativa que buscaba echar luz sobre la realidad laboral de los graduados. Según sus impulsores, un conocimiento más ajustado de esa realidad podría señalar los “requisitos que una currícula educativa debiera contener” en función de las “probables inserciones laborales y de una más clara y explícita visualización de las posibilidades de ejercicio profesional” (BIALAKOWSKY et al., 1982, p. 12). Como vemos, la reflexión en torno a las prácticas laborales de los sociólogos asumía, en ese marco, la forma más habitual de los estudios sobre graduados universitarios, orientada a medir la pertinencia de la formación brindada por las carreras y su eventual ajuste o desajuste en relación con las demandas del mercado laboral.

El giro era también palpable en alguna de las figuras que en el pasado habían impulsado el desarrollo de la “sociología aplicada”. Así,

en 1980, Di Tella volvía a insistir en su llamado a trascender la inserción académica y a emplearse en diversas instituciones, pero lo hacía con un tono más pragmático centrado en la preocupación por las posibilidades laborales de los graduados. Si su blanco principal era la experiencia de radicalización de los años sesenta que había conspirado contra el desarrollo de la sociología como una “profesión”, su prédica, que dejaba de lado los modelos ofrecidos por el psicoanálisis, el keynesianismo o el marxismo, ya no se ilusionaba con el lugar que la sociología, gracias a la participación de los sociólogos en diversos ámbitos, podría ocupar en la sociedad. La “sociología aplicada” no prometía ahora “revoluciones científicas”, siendo ante todo defendida como un medio para “ganarse la vida” en un contexto particularmente difícil para la disciplina.

Hay una tendencia en los que se aproximan a la sociología a desvalorizar estas técnicas, sea porque son menos estimulantes a la imaginación que las interpretaciones generales de la sociedad o de la política, o porque se considera que sirven sólo para poner remiendos a la sociedad, o para hacer ganar dinero a quienes contratan estos trabajos. Aunque esto pueda ser cierto, no lo es menos que de alguna manera hay que ganarse la vida, y estas especialidades son de las más prometedoras en este sentido. En la medida que el sociólogo deja de lado su obsesión con la utopía, puede aceptar más las limitaciones de la condición humana -que incluye la propia- y aceptar ser, en una parte muy apreciable de su actividad, una rueda en el engranaje de la sociedad. El sociólogo, como cualquier otro profesional, debe ser capaz de asesorar y “curar” al paciente o cliente, sin preguntarse necesariamente si ese cliente va a misa todos los días, o si tiene convicciones políticas que lo colocan en la vanguardia del cambio social. (DI TELLA, 1980, p. 312)

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CARRERA DE ESPALDAS AL MUNDO DEL TRABAJO DESDE LOS AÑOS OCHENTA

La recuperación de la democracia en 1983 concitó una serie de reacomodamientos en el escenario de la sociología local. En la Carrera de la UBA se produjo una profunda reorientación signada por la expulsión de los docentes que se habían hecho cargo de la institución en el período anterior y el regreso de un buen número de sociólogos que habían sido docentes en etapas previas. Para quienes volvían a la Carrera se trataba de recuperar un espacio que, en su mirada, había sido vaciado de “contenido sociológico”.⁶ Conscientes de la situación de virtual aislamiento que había caracterizado a la institución durante la dictadura militar, las nuevas autoridades se propusieron conectar a los

6

Para una reconstrucción histórica pormenorizada de ese proceso y de esa etapa histórica, puede verse Blois (2009).

estudiantes con los problemas y necesidades de la sociedad en sus más diversos ámbitos. En función de ello, buscaron promover una concepción de la sociología que no se restringiera a las labores académicas. En su visión, se trataba de restablecer un vínculo seriamente afectado por la censura y persecución política.

Con eso en mente, una de las primeras iniciativas fue establecer como un requisito obligatorio para todos los estudiantes la realización de una práctica preprofesional o pasantía. Esa iniciativa, impulsada por una comisión convocada para diseñar un nuevo plan de estudios –la “Comisión Asesora Pedagógica”–, recuperaba algunas de las orientaciones que en el pasado habían promovido los defensores de la “sociología aplicada” y su encendido énfasis en la construcción de clientelas y empleadores, pero también las preocupaciones y experiencias de quienes se habían reunido en torno al CGS.

Según la flamante Comisión, las prácticas preprofesionales podrían contribuir a la familiarización de los alumnos con las “problemáticas que presenta la vida social de la Argentina actual” y facilitar su posterior inserción en el mercado de trabajo. Para ello instaba al establecimiento de convenios formales con dependencias estatales e instituciones de la sociedad civil. De acuerdo a su diagnóstico, la interacción con el “afuera” no sólo aseguraría la relevancia e incidencia social de las iniciativas de los sociólogos, sino que constituiría una fuente de preguntas y preocupaciones indispensables para su labor intelectual. La prédica de la Comisión era inseparable de una visión sobre el Estado y la sociedad civil que, si bien buscaba distinguirse de aquella que había informado la creación de la Carrera en los años cincuenta, tenía una fuerte afinidad con ella.⁷ En ambas, el sociólogo debía estar formado para satisfacer las demandas de la sociedad y del Estado, y su labor no debía asumirse como una práctica puramente académica, realizada como un fin en sí mismo. La disciplina, según se esperaba la Comisión, podría tener un rol central en los tiempos venideros.

La sociología como disciplina científica y como instrumento de confección de políticas debe posibilitar al egresado de la carrera la inscripción laboral y social en el Estado y en la sociedad civil [...]. En el Estado porque es imposible la elaboración de respuestas a las demandas sociales sin un procedimiento administrativo, científico y técnico que no lo incluya [...]. En la sociedad civil [...] porque el sociólogo debe tener una presencia relevante en la definición del temario público de la sociedad democrática, en la formulación de sus prioridades, en la inventiva que permita generar y combinar la resolución de la grave crisis económicosocial por la que atraviesa el país y la consolidación y ampliación de la democracia. (COMISIÓN ASESORA PEDAGÓGICA, 1985, p. 4)

7

Al hablar de la intervención de los graduados en el Estado, la Comisión aclaraba: “no nos referimos a la figura del planificador prevaiente en las décadas del 50 y el 60, sino a la participación en procesos de elaboración de políticas estatales [...] que resguarde el pluralismo evitando la ilusión ideológica del gran planificador poseedor de una racionalidad superior” (COMISIÓN ASESORA PEDAGÓGICA, 1985, p. 4).

Con todo, las prácticas preprofesionales no pudieron ser instrumentadas. Por un lado, la situación heredada no era la más propicia para semejante desafío: a la escasez de recursos económicos y el absoluto predominio de las dedicaciones simples, se sumaba el marginamiento propio de una institución que había sido fuertemente degradada en los años previos, funcionando como indicamos en un estado de virtual aislamiento, sin relaciones con instituciones de la sociedad civil o el Estado que pudieran facilitar el establecimiento de acuerdos de cooperación (BLOIS, 2009). En este caso, como en otros, el impacto de la dictadura había sido mucho más profundo de lo que inicialmente se pensó, limitando las posibilidades de una pronta recuperación.

Por el otro, en el clima de entusiasmo suscitado por la vuelta de la democracia y la recuperación de los espacios de militancia política, las miradas que en el pasado habían recusado la preocupación por la salida laboral y el estímulo de la sociología como una “profesión”, presentes en las disposiciones o formas de entender la disciplina de una buena parte de los docentes que volvían a la Carrera, encontraron un extendido eco entre un estudiantado mucho más interesado en conectar con la agenda de discusiones políticas e ideológicas del momento que en su futuro laboral. Para quienes se ilusionaban con las profundas transformaciones que la nueva etapa podría inaugurar, la cuestión laboral no era más que una distracción o tema menor. En sus cuestionamientos a las prácticas preprofesionales, los estudiantes y una parte de los profesores recuperaban la oposición que organizó buena parte de las discusiones del pasado entre una sociología más “politizada” y una sociología más “profesional”. El nuevo plan, aprobado en 1988 y vigente desde entonces, dejó de lado la preocupación por las salidas laborales y la vinculación con el mundo del trabajo (BLOIS, 2009).

A partir de los años noventa, las inserciones profesionales de los sociólogos experimentaron profundas transformaciones (BLOIS, 2012; BELTRÁN, 2010; RUBINICH; BELTRÁN, 2010). A la ampliación de las instituciones académicas, se sumó un conjunto de instituciones no académicas que comenzaron a contratar un número creciente de graduados. Dependencias estatales, consultoras, grandes empresas privadas y ONGs ofrecieron nuevas oportunidades y propiciaron un notable crecimiento y diferenciación de las prácticas profesionales de los sociólogos. Mientras una parte (minoritaria) de los graduados encontraba su inserción principal en las instituciones académicas, el resto, por necesidad o elección, desembarcaba en alguno de estos espacios.⁸

Ahora bien, frente a ese escenario de profundas transformaciones, la Carrera de la UBA se mantuvo relativamente ajena o cerrada. Ni la preocupación por la inserción profesional de sus estudiantes ni las experiencias variadas que buena parte de sus graduados fueron

8

Según una encuesta realizada a fines de los años noventa, menos de un cuarto de quienes habían terminado sus estudios en la UBA desarrollaban como actividad exclusiva o principal tareas académicas (RUBINICH; BELTRÁN, 2010). El resto se distribuía en alguna de las múltiples esferas que demandaban los servicios de los sociólogos.

desarrollando, encontraron un ámbito propicio para su procesamiento institucional (BLOIS, 2012; BONALDI, 2009). Si, como mencionamos, inicialmente el contexto de activación política vinculado a la salida de la dictadura había dejado en un plano muy secundario la pregunta por el futuro laboral, luego, cuando el entusiasmo inicial fue dando paso a la desilusión por las promesas incumplidas de la democracia, la situación no varió.

Con el cambio de década y el despliegue de las iniciativas neoliberales, la reluctancia a introducir cambios en la currícula aparecía para buena parte de los docentes y alumnos como un acto de “resistencia” frente a las políticas emanadas desde los organismos financieros internacionales. Para quienes confluían en ese espacio, el planteo de la cuestión laboral podía ser visto como una “instrumentalización” de la formación en función de las necesidades del “mercado”. En ese marco, sólo la esfera académica aparecía como el ámbito capaz de asegurar la autonomía que el ejercicio “crítico” de la disciplina requería. A veces en las clases se mencionaban las otras posibilidades de inserción, pero por lo general eran subestimadas o desvalorizadas frente al ideal del sociólogo como docente e investigador universitario (BONALDI, 2009). El claustro de los graduados, supuestamente destinado a conectar la formación con los problemas y desafíos del mundo del trabajo, estuvo muchas veces orientado a otras preocupaciones. Por su parte, las materias optativas, que se fueron multiplicando, tampoco sugerían en términos generales caminos distintos al académico, aun cuando muchos de sus docentes—en un carrera donde predominaban las dedicaciones simples—tenían como inserción principal una inserción fuera de la academia (BLOIS, 2009). Los cambios en el mundo del trabajo, pese a su alcance y magnitud, tuvieron en esas condiciones poco impacto en la manera en que las nuevas generaciones de sociólogos eran formados.

En esas condiciones, no debería sorprender que para muchos graduados la inserción en una esfera laboral no académica conllevara un ostensible distanciamiento de aquello que esperaban realizar una vez finalizados los estudios. Si bien es posible suponer que hay siempre una relativa distancia entre formación universitaria y ejercicio profesional, propia de la transición al mundo del trabajo, la magnitud que asumía en esos casos resultaba particularmente marcada. Lejos de percibir que en su práctica profesional aplicaban lo que habían aprendido en su paso por la universidad, estos sociólogos experimentaban una marcada “ruptura” o “quiebre” entre una instancia y otra. Esa crisis, vivida por lo general como algo personal o “psicológico”, era el fruto de la distancia entre la idea de sociología incorporada durante la realización de sus estudios y aquello que efectivamente hacían en su trabajo cotidiano.⁹

9

Para un análisis de la forma en que el proceso de socialización universitaria de la Carrera de Sociología de la UBA impacta en las prácticas profesionales de sus graduados, puede verse Blois (2012).

REFLEXIONES FINALES

A partir de la creación de la Carrera de Sociología de la UBA y a medida que el número de graduados fue en aumento, las disputas entre los sociólogos en torno a la definición de su disciplina se multiplicaron. Para algunos, la sociología debía constituirse como una “profesión” capaz, como el resto de las profesiones, de dar respuestas a las demandas de una clientela en base a un conjunto de saberes y técnicas específicos, orientada por una particular deontología. Para otros, que reaccionaban contra el ideal de la neutralidad valorativa propio de aquella posición, la asunción de la sociología como una “profesión” era una forma velada de poner a la disciplina al servicio de las elites políticas y sociales, únicas capaces de contratar los servicios de los sociólogos. Para estos últimos, la sociología debía estrechar sus vínculos con la práctica política y la crítica de las ideologías. Más aún, en las versiones más extremas el sociólogo debía asumirse como un militante político. Ahora bien, sea como fuesen que definiesen sus alcances, para unos tanto como para los otros, la sociología estaba destinada a cumplir un papel muy gravitante en el desarrollo y transformación de la sociedad. La discusión en torno a las inserciones laborales de los sociólogos aparecía como una cuestión subordinada a aquella definición más amplia.

El quiebre introducido desde mediados de los años setenta con la instauración del autoritarismo y la violencia estatal impuso un contexto ciertamente hostil para la sociología, visualizada por buena parte de las autoridades gubernamentales como una expresión más de la “subversión” que se habían propuesto eliminar. Ese marco, como vimos en el caso del CGS, alentó una mirada más estrecha sobre el papel de los sociólogos en la sociedad y su relación con el mundo del trabajo. Al tiempo que se tomaba distancia de los discursos más “politizados” del período anterior, se recuperaba el énfasis de quienes habían promovido la “sociología aplicada” pero con una orientación más “pragmática”: los sociólogos tenían que ajustar sus servicios a aquello que la sociedad demandara, dejando de lado las expectativas más ambiciosas que los habían orientado en el pasado.

La vuelta de la democracia alentó una profunda reorientación en el espacio de la sociología y un renovado entusiasmo sobre las posibilidades de la disciplina en el nuevo contexto. En la Carrera de Sociología de la UBA hubo quienes alentaron una fluida conexión con el mundo del trabajo, esperanzados con el aporte que la disciplina podría hacer en la nueva hora. La iniciativa de las prácticas preprofesionales no sólo buscaba facilitar la inserción laboral de los futuros sociólogos sino que, ante todo, buscaba regenerar una mayor vinculación de la disciplina con las necesidades y problemáticas de la sociedad. Sin embargo, las condiciones heredadas del período de la dictadura no serían fácilmente remontables: la Carrera era una institución fuertemente marginalizada

en el espacio universitario y sin demasiados recursos institucionales y humanos para promover esas prácticas. Por otra parte, rápidamente se dio una recuperación de las posiciones más críticas de la sociología como “profesión” motorizada en buena medida por una parte de los docentes y los estudiantes, más identificados con la figura del intelectual público o el militante político que con la del técnico o experto. Desde entonces, el perfil de la Carrera –que mostró una notable estabilidad representada de modo emblemático en la vigencia de un plan de estudios que no se modifica desde 1988– tendió a privilegiar la inserción académica como destino deseable de los futuros sociólogos y a desconocer las otras opciones; opciones que, sin embargo, a partir de los años noventa se fueron multiplicando al calor de las profundas transformaciones que vivía la sociedad argentina.

En el pasado una de las razones por las que la vocación por promover la inserción de los sociólogos más allá de la vida académica había naufragado era la debilidad del mercado de trabajo. Ahora, en contraste, las oportunidades laborales estaban, pero faltaba la disposición institucional para incorporar esas experiencias. La idea de una sociología académica y una sociología desarrollada para un cliente o empleador como dos quehaceres entre los que no había demasiados cruces posibles tuvo una fuerte gravitación y orientó el proceso de socialización universitario de los sociólogos que se daba en la UBA. Sin dudas, esa idea, que reactualizaba en el nuevo contexto el desprecio hacia la “sociología aplicada” de otros momentos, contribuía a reforzar el perfil libresco de la enseñanza, al tiempo que desestimulaba una mayor conexión de la institución con las problemáticas más “concretas” e inmediatas de la sociedad con las que una buena parte de sus graduados trabajaban cotidianamente.

Por supuesto, las tensiones de la sociología a la hora de relacionarse con el mundo del trabajo no son una peculiaridad del caso argentino. Lejos de ello, la vocación crítica y cuestionadora de las relaciones de poder que anida en la sociología desde sus mismos orígenes ha sido movilizada una y otra vez contra la concepción que hace de la sociología una técnica capaz de “racionalizar” las acciones de aquellos que están dispuestos a contratar sus servicios (DUBET, 2012). La sociología, según una célebre fórmula, debe ser una “ciencia que incomoda” y ello no siempre facilita el trabajo para un cliente o empleador, poco preocupados por develar los mecanismos de dominación y las asimetrías de poder. Ahora bien, la configuración de una Carrera que, pese a los enormes cambios que se daban en el mercado de trabajo, se mantuvo virtualmente cerrada a esas experiencias, o que transmitía una idea de la sociología ceñida de modo casi exclusivo a la vida académica aun cuando la mayoría de sus docentes se ganaba la vida trabajando en empresas, dependencias estatales y otras organizaciones, constituye una realidad particular, cuya conformación sociohistórica nos propusimos aquí recorrer.

REFERENCIAS

- BEIGEL, Fernanda. La institucionalización de las ciencias sociales en América Latina: entre la autonomía y la dependencia académica. In: BEIGEL, Fernanda (Dir.). *Autonomía y dependencia académica*. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980). Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 47-64.
- BELTRÁN, Gastón. Las ciencias sociales y el surgimiento de un mercado del saber experto. Las bifurcaciones de la sociología argentina en el final del siglo XX. In: RUBINICH, L.; BELTRÁN, G. (Ed.). *¿Qué hacen los sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia, 2010. p. 46-78.
- BIALAKOWSKY, Alberto et al. *Espectro ocupacional del licenciado en sociología en el medio profesional argentino*. Buenos Aires: Colegio de Graduados en Sociología, 1982.
- BLANCO, Alejandro. *Razón y modernidad*. Gino Germani y la sociología en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- BLANCO, Alejandro; JACKSON, Luiz. “Jefes de escuela” en la sociología latinoamericana: Gino Germani, Florestan Fernandes y Pablo González Casanova. *Sociológica*, México D.F., v. 32, n. 90, p. 9-46, enero/abr. 2017.
- BLOIS, Pedro. Sociología y democracia: la refundación de la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires (1984-1990). *Sociohistórica*, La Plata, n. 26, p. 111-150, 2009.
- BLOIS, Pedro. *Obligados a elegir entre el “sacerdocio y la prostitución”*. Socialización universitaria y prácticas profesionales de los sociólogos de la UBA. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.
- BLOIS, Pedro. La institucionalización de la sociología en Brasil y Argentina. *Estudios Sociológicos*, México D. F., v. 33, n. 99, p. 633-658, 2015.
- BLOIS, Pedro. Las disputas por la definición de la sociología en la Argentina. *Horizontes Sociológicos*, Buenos Aires, v. 4, n. 8, p. 10-33, 2016.
- BONALDI, Pablo. *Aprendiendo sociología*. Buenos Aires: La Gomera, 2009.
- BONELLI, Maria. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- BRAGA, Eugênio. Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais. A situação ocupacional dos egressos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 104-122, 2011.
- BRUNNER, José; BARRIOS, Alicia. *Inquisición, mercado y filantropía*. Santiago de Chile: FLACSO, 1987.
- BURAWOY, Michael. Por una sociología pública, *Política y sociedad*, Madrid, v. 42, n. 1, p. 197-225. 2005.
- CALHOUN, Craig; WIEVIORKA, Michel. Manifiesto por las ciencias sociales, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México D. F., v. 58, n. 217, p. 29-59. 2013.
- CARRI, Roberto. El formalismo en las ciencias sociales (2da. parte). *Antropología del tercer mundo*, Buenos Aires, n. 2, p. 55-64. 1969.
- CARRI, Roberto. *Obras completas*, tomo 2. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2015.
- COMISIÓN ASESORA PEDAGÓGICA. Proyecto de Reforma Curricular de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. 1985. Minografado.
- DUBAR, Claude Préface. In: PIRIOU, O. *La face cachée de la sociologie*. Paris: Belin, 2006. p. 7-12.
- DAGFAL, Alejandro. *Entre París y Buenos Aires*. Psicología, psicoanálisis y psiquiatría (1942-1966). Buenos Aires: Paidós, 2009.
- DE ÍMAZ, José Luis et al. *Del sociólogo y su compromiso*. Buenos Aires: Libera, 1966.
- DE VENANZI, Augusto. *La sociología de las profesiones y la sociología como profesión*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2003.

- DI TELLA, Torcuato. La sociología y la praxis social. *Revista Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, v. 3, n. 1, p. 84-90, 1967.
- DI TELLA, Torcuato. La sociología argentina en una perspectiva de veinte años. *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, v. 20, n. 79, p. 299-327, 1980.
- DUBET, François. *¿Para qué sirve un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UBA. *Guía de informaciones*. Buenos Aires, 1962.
- GERMANI, Ana. *Gino Germani: del antifascismo a la sociología*. Buenos Aires: Taurus, 2004.
- GERMANI, Gino. *La sociología científica*. Apuntes para su fundamentación. 2. ed. México: UNAM, 1962. 1. ed. 1956.
- GERMANI, Gino. O profesor e a cátedra. *América Latina*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 83-101, jan./mar. 1970.
- GERMANI, Gino; GRACIARENA, Jorge. *Estudio preparado para el Seminario Latinoamericano sobre Metodología de la Enseñanza y la Investigación, organizado por UNESCO, FLACSO y Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: UBA, 1958.
- GIORGI, Guido. Una aproximación histórica a la sociología como profesión (1940-1955). In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA UNLP, 5., 2010, La Plata. *Anais...* La Plata: UNLP, 2010.
- GONZÁLEZ BOLLO, Hernán. *El nacimiento de la sociología empírica en la Argentina: El Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras (UNA), 1940-54*. Buenos Aires: Dunken, 1999.
- GRISENDI, Ezequiel. Del barrio a la región: Adolfo Critto y la investigación social aplicada en Córdoba (1963-1975). In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA UNLP, 8., 2010, La Plata. *Anais...* La Plata: UNLP, 2014.
- HEREDIA, Mariana. Los centros privados de expertise en economía: génesis, dinámica y continuidad de un nuevo actor político en la Argentina. In: MORRESI, S.; VOMMARO, G. (Comp.). *Saber lo que se hace*. Expertos y política en Argentina. Buenos Aires: Prometeo-UNGS, 2011. p. 132-156.
- LAHIRE, Bernard. *¿Para qué sirve la sociología?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- LEGRAND, Monique; VRANCKEN, Didier. *L'expertise du sociologue*. Paris: L'Harmattan, 2004.
- LIEDKE FILHO, Enno. *Sociology and Society in Brazil and Argentina 1954-1985*. Tese (Doutorado) – Brown University, Providence, 1991.
- MACHUCA, Adriana. *La identidad profesional de los sociólogos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – FLACSO, México D.F., 2008.
- MILANESIO, Natalia. *Cuando los trabajadores salieron de compras*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- MORA Y ARAUJO, Manuel. La sociedad y la praxis sociológica. *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, v. 11, n. 41, p. 125-143, 1971.
- NOÉ, Alberto. *Utopía y desencanto*. Creación e institucionalización de la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires: 1955-1966. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- PEREL, Pablo et al. *Universidad y dictadura*. Buenos Aires: CCC, 2006.
- PEREYRA, Diego. *International Networks and the Institutionalization of Sociology in Argentina (1940-1963)*. Tese (Doutorado em Sociologia) – University of Sussex, Brighton, 2005.
- PEREYRA, Diego et al. Atención, sociólogos trabajando. Desafíos de la inserción profesional de los primeros sociólogos y sociólogas en Argentina (1961-1985). *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 227-255, 2016.
- PERLATTO, Fernando; MAIA, João Marcelo. Qual sociología pública? Uma visão a partir da periferia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 87, p. 83-112, 2012.
- PICÓ, Joseph. *Los años dorados de la sociología*. Madrid: Alianza, 2003.
- PIRIOU, Odile. *La face cachée de la sociologie*. Paris: Belin, 2006.

- RAUS, Diego. La sociología en el "Proceso". *Sociología en Debate*, Buenos Aires. n. 1, p. 35-48. 2007.
- RIBEIRO, Adelia. A sociologia quando "sai" da universidade: ilustrações para um debate. *Cadernos Ceru*, s. 2, n. 10, p. 173-186, 1999.
- RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, Norberto. Sociology and reality in Latin America, the case of Argentina. *International Social Science Journal*, v. 31, p. 86-97, 1979.
- RUBINICH, Lucas. Los sociólogos intelectuales: cuatro notas sobre la sociología en los '60. *Apuntes de Investigación del CECyP*, Buenos Aires, n. 4, 1999.
- RUBINICH, Lucas. Cómo relatar aquello que hacen los sociólogos. In: RUBINICH, L.; BELTRÁN, G. (Ed.). *¿Qué hacen los sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia, 2010.
- SIDICARO, Ricardo. Reflexiones sobre la accidentada trayectoria de la sociología en la Argentina. *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid, n. 517-519, p. 65-76, 1993.
- SIGAL, Silvia. *Intelectuales y poder en Argentina*. Buenos Aires: Puntosur, 1991.
- TURNER, Jonathan. Contra a sociologia pública: será ela a melhor forma de tornar a sociologia relevante?. *Caderno CRH*, Salvador, v. 22, n. 56, p. 255-269, 2009.
- VERÓN, Eliseo. *Imperialismo, lucha de clases y conocimiento: 25 años de sociología en Argentina*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.

JUAN PEDRO BLOIS

Universidad Nacional de General Sarmiento –UNGS–, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –Conicet–, Buenos Aires, Argentina
pedro.blois@gmail.com

ARTIGOS

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

MARA SILVIA PASIAN • ENICÉIA GONÇALVES MENDES • FABIANA CIA

RESUMO

Estudos sobre a formação do professor de educação especial nas salas de recursos multifuncionais – SRM – são importantes para verificar o que está sendo viabilizado, as dificuldades encontradas e o que requer mais investimento. Este estudo teve por objetivo analisar a opinião dos professores de SRM em relação à sua formação. Utilizou-se um questionário on-line em larga escala, enviado a professores das SRM em âmbito nacional. Coletaram-se dados de 1202 professores de SRM de 20 estados, em mais de 150 municípios. A maioria dos participantes apontou a necessidade de outro profissional na SRM e falta de preparo. A formação foi destacada a fim de buscar aprimoramento de seus conhecimentos. Além disso, a maioria dos professores sente-se reconhecido pela escola e família.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • EDUCAÇÃO ESPECIAL • INCLUSÃO • SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: ASPECTS OF TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

Studies on the training of the special education teacher in multi-functional resource classes – MRC – are important because they verify what is being done, what are the difficulties faced and where more investment is required. This study aimed to analyze the opinions of MRC teachers regarding their training. A large scale, on-line questionnaire was submitted to MRC teachers nationwide. Data was collected from 1,202 teachers from 20 states and in more than 150 cities. Most participants highlighted both the need for a second professional in the MRC as well as the lack of preparation. Teachers pointed to training as a means of improving their knowledge. In addition, most teachers felt recognized by schools and families.

TEACHER EDUCATION • SPECIAL EDUCATION • INCLUSION • MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

EDUCATION SPECIALE: ASPECTS DE LA FORMATION DU PROFESSEUR

RÉSUMÉ

Les études concernant la formation des professeurs d'éducation spéciale dans les salles de ressources multifonctionnelles – SMR – sont importantes pour vérifier ce qu'y est accompli, les difficultés rencontrées et où de plus grands investissements sont nécessaires. L'objectif de ce travail est d'analyser l'opinion des professeurs de SEM sur leur formation. Un questionnaire en ligne à échelle nationale a recueilli les données de 1202 professeurs des SM de 20 différents états, et plus de 150 communes. La plupart des participants a souligné l'importance d'avoir un autre professionnel de SMR à leur côté, ainsi que le manque de préparation spécialisée. La formation a été priorisée comme outil de perfectionnement de leurs connaissances. Par ailleurs, la plupart des professeurs déclare se sentir reconnue par l'école et par les familles.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • ÉDUCATION SPÉCIALE • INCLUSION •
SALLE DE RESSOURCES MULTIFONCTIONNELLES**

ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: ASPECTOS DEL PROFESOR

RESUMEN

Los estudios sobre la formación de profesores de educación especial en las salas de recursos multifuncionales –SRM– son importantes para verificar qué se ha hecho viable, las dificultades encontradas y aquello que requiere más inversión. Este estudio tuvo el objetivo de analizar la opinión de los docentes de las SRM en cuanto a su formación. Se utilizó un cuestionario en línea a gran escala, enviado a los profesores de las SRM a nivel nacional. Se recogieron datos de 1202 docentes de las SRM de 20 estados, en más de 150 municipios. La mayoría de los participantes destacó la necesidad de haber otro profesional en la SRM y la falta de preparación. La formación se destinó a perfeccionar sus conocimientos. Además, la mayoría de los profesores se siente reconocida por la escuela y la familia.

**FORMACIÓN DE DOCENTES • EDUCACIÓN ESPECIAL • INCLUSIÓN •
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES**

SOMENTE DEPOIS DO ANO 2000, A EDUCAÇÃO ESPECIAL PASSOU A RECEBER “TRATAMENTO no campo da legislação e política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado dos anos anteriores” (PRIETO, 2010, p. 61). A partir de 2003, o Governo Federal implantou vários programas que, unidos a uma série de ações, objetivavam criar uma política de educação inclusiva (PRIETO, 2010; MENDES, 2006).

Em 2008, elaborou-se um documento oficial cujas diretrizes visavam à implantação dessa política. Esse documento, intitulado *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PEE-EI* –, articulado aos programas propostos, indicou os rumos da educação especial no sentido de elaborar uma proposta de educação dentro da classe comum para alunos público-alvo da educação especial – PAEE (KASSAR, 2012). A PEE-EI indica que os alunos PAEE devem ser matriculados na classe comum, devendo frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE – no contraturno (BRASIL, 2008b).

A partir de 2008, houve a criação de várias políticas que abordaram o serviço de AEE, o qual deve ser ofertado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM –, colocando como dever dos sistemas de ensino garantir o acesso ao ensino comum e ao AEE aos educandos PAEE (BRASIL, 2011). É dentro desse contexto que se encaixa o presente trabalho, parte integrante do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP –, uma rede de estudos de âmbito nacional cujo

foco é discutir, em esfera nacional, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC.

Parte-se, neste estudo, do pressuposto que a atual política objetiva prover aos educandos PAEE acesso à classe comum. Ao mesmo tempo, compreende-se que esse acesso precisa vir acompanhado de permanência e, conseqüentemente, de sucesso escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012). Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a formação docente tanto no que tange ao professor da classe comum, quanto ao professor da SRM. No que se refere ao professor da classe comum, há um discurso constante de “não saber lidar” com o alunado PAEE, bem como de não estar devidamente preparado para lidar com a diversidade de seu alunado como um todo. Problemática essa que precisa ser debatida, pois um dos elementos-chave para o atendimento dos educandos PAEE é o professor (FERNANDEZ, 1998), demandando assim:

[...] uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto às fontes de conhecimento já sistematizadas. (VITALINO; VALENTE, 2010, p. 44)

A colaboração entre o professor da classe comum e o professor da SRM é uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo professor regular. Mas esse professor da SRM é suficientemente preparado para lidar com seu alunado? Em relação à legislação brasileira, a LDB (BRASIL, 1996), a Resolução CNE n. 2 (BRASIL, 2001), a PEE-EI (BRASIL, 2008a), a Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009), dentre outras, assinalam que é importante se pensar a formação do professor, sobretudo sua formação continuada, objetivando criar possibilidades para que o aluno no serviço do AEE tenha suas necessidades educacionais consideradas e acesso a uma educação de qualidade.

Estudos que abordam a formação do professor de educação especial para o trabalho na SRM são essenciais para que seja possível verificar o que está sendo viabilizado e as dificuldades encontradas, para obter-se conhecimento sobre a nova realidade proposta na educação brasileira para os alunos da educação especial, o que precisa ser melhorado e o que requer mais investimento. Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo analisar a opinião dos professores de SRM no âmbito de seus municípios, em relação à sua formação.

METODOLOGIA

Utilizou-se como instrumento um questionário *on-line* (*survey*), o qual foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional por meio do *site* do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. O *survey* foi elaborado tomando como base “falas reais” de professores de SRM, coletadas nos municípios de Rio Claro-SP, São Carlos-SP, Feira de Santana-BA, Catalão-GO e Marília-SP. Tais falas foram coletadas por meio de grupos focais, em que se discutiram com os professores aspectos relacionados ao funcionamento das SRM.

A partir desse *corpus* de dados, a construção do instrumento foi feita por meio dos seguintes procedimentos:

- a. compatibilização dos cinco em um único sistema de categorização;
- b. seleção de excertos de falas reais representativas de cada categoria para compor itens do questionário;
- c. criação de um objetivo a ser atendido por cada questão formulada;
- d. definição do sistema de resposta: após discussão entre pesquisadores optou-se pelo questionário de tipo *likert*;
- e. submissão a juízes para validação de conteúdo;
- f. aplicação do piloto a professores de SRM para validação semântica.

Depois de realizadas as adaptações sugeridas pelos juízes e pelos professores que participaram da aplicação do questionário piloto, o questionário foi inserido em um *site*¹ para acesso dos professores de SRM de todo o Brasil.

O recrutamento dos professores de SRM foi feito pelos pesquisadores envolvidos na rede do ONEESP, com divulgação que continha instruções sobre como ter acesso ao endereço eletrônico. Ao acessar o *site* do questionário, os participantes assinavam um termo de consentimento livre e esclarecido e, a partir disso, tinham acesso às questões.

O *survey* contém 84 questões no total, das quais 12 requerem informações sobre o professor, envolvendo nome, data de nascimento, local de atuação, formação e experiência. Em seguida, dispõe 68 questões em escala *likert* para respostas: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “nem concordo/nem discordo”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. No final, possui quatro questões abertas para que o professor deixe um recado para seus alunos, para os pais de seus alunos, para a escola e para os políticos. O questionário foi aplicado em larga escala, coletaram-se dados de 1202 professores de SRM das redes municipais de ensino de 20 estados em mais de 150 cidades. A aplicação em larga escala é um fator importante, pois traz dados relativos a diferentes regiões brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

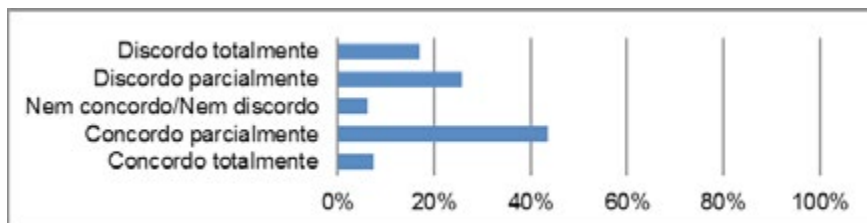
Elaborou-se uma série de questões que visaram a conhecer os aspectos relacionados à formação do professor que atua na SRM. Organizaram-se

¹ <<https://pt.surveymonkey.com/s/oneesp>> - questionário encerrado.

as questões de forma discursiva, com apoio de figuras para melhor visualização dos dados. As respostas foram discutidas considerando a legislação e a literatura relacionada ao tema.

A Figura 1 apresenta as porcentagens das diferentes respostas dadas pelos participantes considerando se o professor que atua na SRM está preparado para lidar com a diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas.

FIGURA 1
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE SUA PREPARAÇÃO PARA ATUAR COM AS DIVERSIDADES DO PAEE



Fonte: Elaboração das autoras.

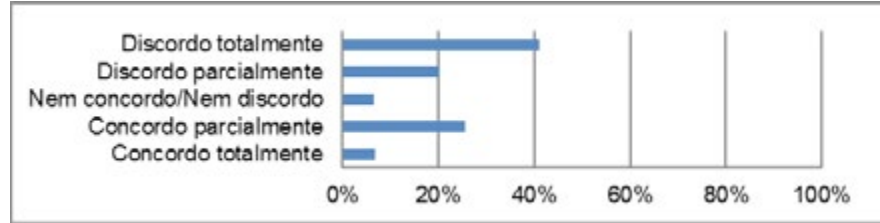
A atual política de inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos da educação especial, o qual deve ser ofertado nas SRM. Dentro desse contexto, o professor deve atuar, no contraturno, com os alunos considerados PAEE. Segundo a legislação (BRASIL, 2008a), os alunos PAEE consistem naqueles com deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento – TGD – e/ou altas habilidades/superdotação – AH/SD. Nesse sentido, é necessário verificar se o professor que atua na SRM está preparado para lidar com tamanha diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas.

A Figura 1 mostra que pouco mais da metade dos participantes respondeu positivamente, sendo que mais de 40% das respostas positivas foi de concordância parcial. Observa-se que apenas 7,5% dos participantes apontaram sentirem-se completamente aptos, enquanto 43,6% disseram sentirem-se parcialmente aptos. Nota-se uma divisão de opiniões, mas fica evidente que poucos relatam estarem totalmente aptos. Para que esse perfil seja melhorado, é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor de educação especial, com oferta de cursos de capacitação para que venham a atender às necessidades da diversidade dos PAEE (MENDES; CAPELLINI, 2007; PASIAN; MENDES; CIA, 2012; PRIETO, 2006). Também é preciso investir na realização de intervenções colaborativas advindas do contexto real das necessidades dos professores para a criação de cursos de especialização e de formação continuada (OLIVEIRA, 2010; PRIETO; PAGNEZ; GONZALES, 2014; VITALIANO; MANZINI, 2010).

Outro aspecto avaliado no questionário é ilustrado na Figura 2, que mostra as respostas dos docentes sobre se há dificuldade em compreender a

função do AEE de complementar para os alunos com deficiência e TGD e de suplementar para os alunos com AH/SD.

FIGURA 2
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE DIFICULDADE EM COMPREENDER A FUNÇÃO DO AEE DE COMPLEMENTAR E DE SUPLEMENTAR

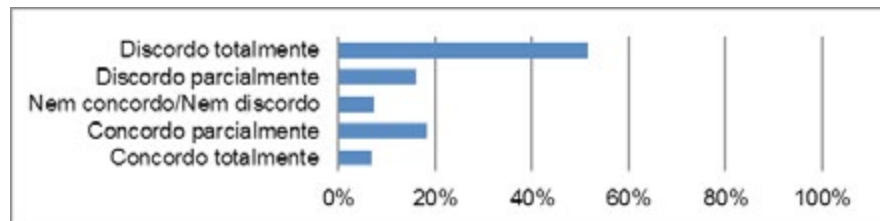


Fonte: Elaboração das autoras.

Constata-se que 61,4% declararam não possuir dificuldade em compreender a função do AEE de complementar para os alunos com deficiência e TGD e suplementar para os alunos com AH/SD. Apesar de a maioria dos docentes ter apontado que não sente dificuldade, 32,2% destacaram possuir dificuldade. Essa é uma barreira muito grande, pois se o professor não compreende a função que deve desempenhar, como irá realizá-la com êxito?

Faz-se necessário que os docentes possuam acesso ao material destinado a elucidar o caráter do atendimento para cada alunado específico, bem como à legislação. Nesse sentido, a Figura 3 traz as respostas dos professores ao questionamento sobre seu acesso aos documentos orientadores da SRM/AEE publicados pelo MEC.

FIGURA 3
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE ACESSO AOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA SRM/AEE PUBLICADOS PELO MEC



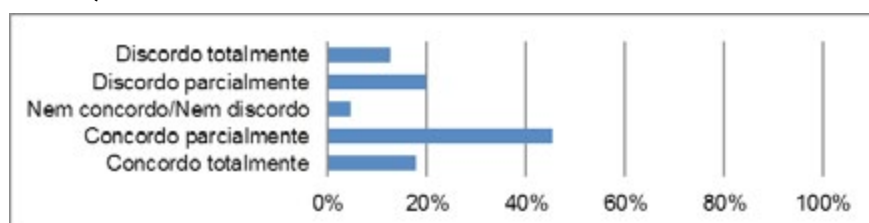
Fonte: Elaboração das autoras.

Pode ser observado que um quarto dos participantes respondeu não ter acesso aos documentos orientadores da SRM/AEE publicados pelo MEC. Segundo o art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o professor, para atuar no AEE, deve possuir formação inicial em licenciatura e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009). Novamente focamos em investimentos na formação do professor, que deveria conhecer a função do AEE, pois atua na mesma. Apenas dois cursos de graduação

em educação especial são oferecidos em universidades federais brasileiras (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) e a maioria dos professores que trabalha na SRM possui graduação em pedagogia.

O professor de educação especial precisa conhecer e entender os documentos que orientam seu trabalho na SRM/AEE, a fim de auxiliá-lo na sua execução. Dessa forma, cursos de formação continuada são importantes para oferecer-lhes tal subsídio (PASIAN; MENDES; CIA, 2012; PRIETO, 2006; VITALIANO; MANZINI, 2010). Ainda no que tange à atuação desses docentes, a Figura 4 mostra suas respostas sobre o trabalho na SRM em todos os níveis de ensino.

FIGURA 4
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A ESTAREM PREPARADOS PARA TRABALHAR NA SRM EM TODOS OS NÍVEIS, DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO



Fonte: Elaboração das autoras.

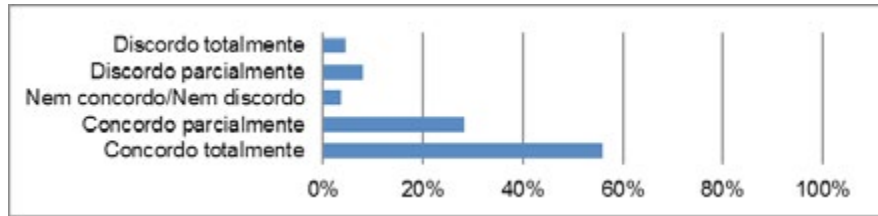
A Figura 4 mostra que a maioria dos professores (61%) respondeu estar preparada para trabalhar em todos os níveis de ensino e pouco mais de 30% afirmaram não estarem preparados para tal. Essas respostas levantam o questionamento sobre alternativas que podem ser investigadas futuramente, como o que falta para que todos possam atuar em todos os níveis e o que é proporcionado em sua formação para se sentirem aptos.

É interessante salientar que os professores sentem-se preparados para atuar em todos os níveis, uma vez que as demandas para cada nível de ensino são bem diferenciadas. Neste estudo não foi possível verificar em que condições esses professores atuam, ou mesmo se eles atendem alunos do mesmo nível de ensino ou não, dado que as principais queixas dos professores é a de atender vários alunos de níveis de ensino diferentes (MENDES et al., 2010; PLETSCH, 2009).

Na Figura 5, é relatado se mais prática docente e formação podem dar condições de ensinar qualquer tipo de aluno PAEE.

FIGURA 5

PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SE A PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO OFERECEM CONDIÇÕES DE ENSINAR QUALQUER TIPO DE ALUNO PAEE

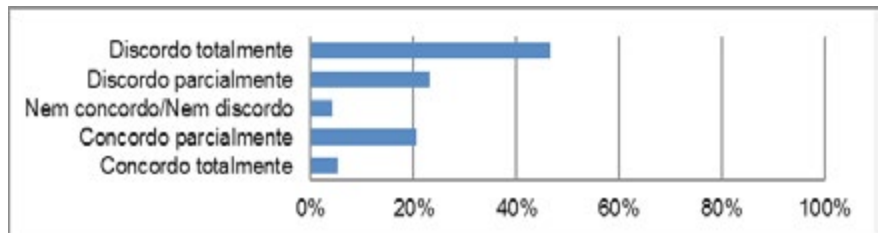


Fonte: Elaboração das autoras.

Observa-se, na Figura 5, que a maioria dos participantes (84,1%) respondeu positivamente. Apesar de os professores defenderem que, com mais experiência docente e formação estariam aptos a lidar com todos os alunos PAEE, respondem negativamente ao serem questionados se um único profissional é capaz de atuar com todas as especificidades que aparecem para serem atendidas na SRM (Figura 6, abaixo). Provavelmente isso ocorre porque, atualmente, esses professores não se veem preparados para lidar com todas as necessidades dos alunados e atribuem essa dificuldade à má formação ou pouca formação, ou mesmo à falta de experiência. A Figura 6 mostra a opinião dos professores a respeito de serem capazes de atuar com as especificidades do alunado nas SRM.

FIGURA 6

PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE UM PROFESSOR SER CAPAZ DE ATUAR COM TODAS AS ESPECIFICIDADES QUE APARECEREM PARA SEREM ATENDIDAS NA SRM



Fonte: Elaboração das autoras.

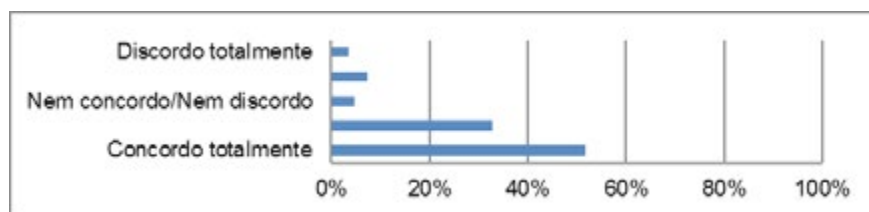
Constata-se, na Figura 6, que 69,9% das respostas foram negativas. Somente 4,2% dos participantes se mantiveram neutros e 25,8% responderam positivamente. Logo, pode-se inferir que a maioria dos participantes acredita que é necessário mais de um profissional. Mas, afinal, que formação deve existir para atender a tais especificidades? Bueno (1999) defende a combinação de dois profissionais: o generalista e o especialista. O primeiro, com pouco conhecimento e prática com alunos especiais e o segundo, com conhecimento aprofundado e prática sistemática (PLETSCH, 2009).

A formação do professor especialista seria generalizada, havendo aprimoramentos específicos que tornariam possível ao professor realizar a função de atendimento especializado. Mas, acima de tudo, esse professor teria como papel auxiliar o professor da classe comum (PLETSCH, 2009). Sobre essa mesma temática, Ferreira (1999) defende que a formação do professor de educação especial não deve ser especialista, mas sim focada para atuar com a diversidade. Omote (2003), por sua vez, também não concorda com uma formação especialista, mas que seja rearranjada a formação específica, com foco para as necessidades como dificuldades de comunicação e inserção no mercado de trabalho, por exemplo.

Oliveira (2010) aponta que é errôneo desconsiderar certos quadros de deficiência, bem como conhecimentos específicos demandados para prover qualidade de ensino para determinados alunos e que podem não estar disponíveis para todos os professores. Além disso, a autora também destaca o fato de que uma formação específica em educação especial não elimina a necessidade de haver formação para todos os docentes dentro de uma perspectiva inclusiva.

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles. Quanto à formação necessária para atuar na SRM, a Figura 7 mostra que a maior parte dos participantes acredita que esse profissional precisa, além de possuir a graduação, ser especialista em diferentes categorias.

FIGURA 7
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À NECESSIDADE DE O PROFESSOR DE SRM SER GRADUADO E ESPECIALISTA EM DIFERENTES CATEGORIAS

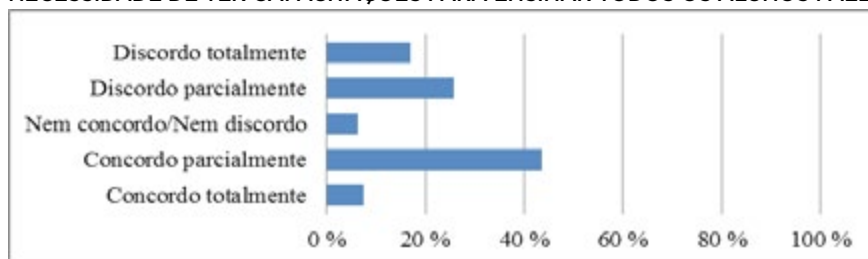


Fonte: Elaboração das autoras.

Através dessa questão, verificou-se que a maioria dos participantes (84,5%) apontou que há necessidade de ser especialista em diferentes categorias. Essas respostas reafirmam a necessidade de o professor de SRM realizar formação continuada e ter habilitações que possibilitem a melhora de seu trabalho no AEE.

Quanto à capacitação geral, questionou-se se o professor da SRM deve ter capacitações e ensinar todos os tipos de alunos PAEE (Figura 8).

FIGURA 8
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À
NECESSIDADE DE TER CAPACITAÇÕES PARA ENSINAR TODOS OS ALUNOS PAEE

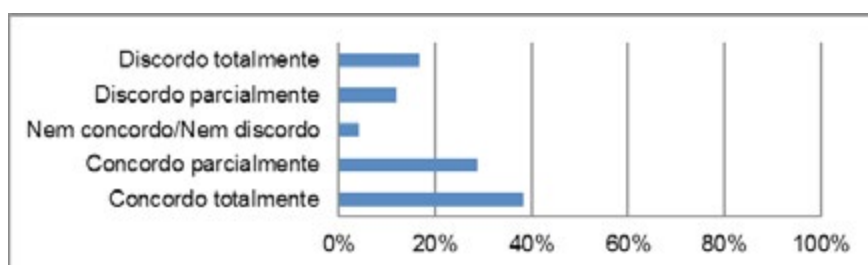


Fonte: Elaboração das autoras.

Essa foi a questão em que houve maior balanceamento entre as respostas. Ainda assim, a maioria (58,3%) respondeu positivamente e 38% responderam negativamente. Pode-se verificar que a maior parte dos docentes defende a necessidade de haver um profissional especializado para determinada deficiência atuando na SRM, ao mesmo tempo que o profissional existente atualmente demanda capacitação em diferentes categorias, capacitação esta que deve ser para todas as categorias: deficiências, TGD e AH/SD (PASIAN; MENDES; CIA, 2012; PRIETO, 2006; VITALIANO; MANZINI, 2010).

Vem à tona, novamente, a necessidade de se debater sobre formação inicial e continuada dos docentes de SRM. A próxima questão, ilustrada na Figura 9, é sobre a formação inicial.

FIGURA 9
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE A
SUPERFICIALIDADE DAS INFORMAÇÕES REFERENTES À INCLUSÃO ESCOLAR
E À EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A GRADUAÇÃO



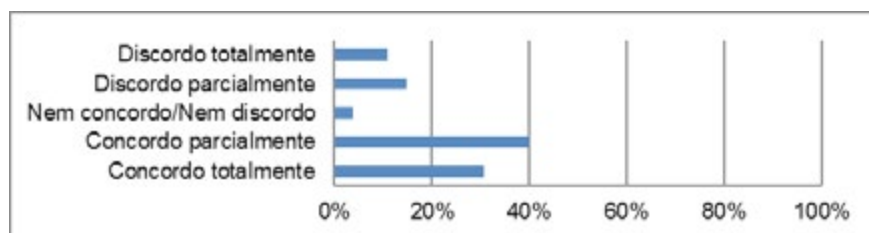
Fonte: Elaboração das autoras.

Observa-se que a maioria dos participantes concordou que as temáticas de inclusão escolar e de educação especial foram tratadas de forma superficial. No que tange à discussão acerca da formação inicial de profissionais para atuar na educação especial, Pletsch (2009) aponta que, no geral, não há preparação necessária nas licenciaturas de modo que estas permitam formar professores que saibam como atuar com a realidade colocada pela inclusão.

Mendes *et al.* (2010) apontam que é indispensável possibilitar formação inicial em educação especial por meio da criação de cursos de licenciatura cujo foco esteja nos conhecimentos específicos nessa área. Tal possibilidade vai de encontro às respostas dos professores, que demandam mais formação e especificidade. Ao mesmo tempo, é preciso levar em consideração, como já mencionado, que existem apenas duas universidades que oferecem esse modelo de formação, a UFSM e a UFSCar. Sendo assim, é preciso criar possibilidades de formação continuada que minimizem as dificuldades encontradas pelos professores, para que os alunos PAEE tenham o melhor aprendizado possível.

Ainda com foco na formação inicial, buscou-se averiguar a relação da formação inicial com a prática. Para tal, questionou-se se a base teórica que os docentes possuíam na área de educação especial era suficiente para trabalhar na prática (Figura 10).

FIGURA 10
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE POSSUIR UMA BASE TEÓRICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INSUFICIENTE PARA TRABALHAR NA PRÁTICA DA SRM

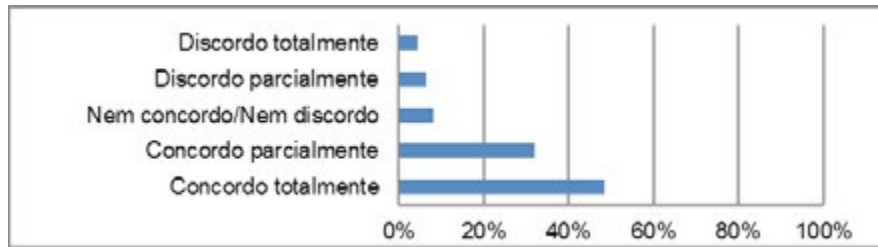


Fonte: Elaboração das autoras.

Quanto às exigências previstas para que um docente possa atuar no AEE, elas se resumem à necessidade de o docente possuir formação inicial em licenciatura e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009). Essa formação atende às necessidades dessa função? Os resultados revelados na Figura 10 demonstram que 70,6% dos participantes (a maioria, portanto) consideram a base teórica que possuem atualmente insuficiente para atuar na SRM. Faz-se necessário investir na formação continuada, averiguar se os docentes estão buscando aprimorar seus respectivos conhecimentos sobre a área e o alunado e facilitar esse aprimoramento.

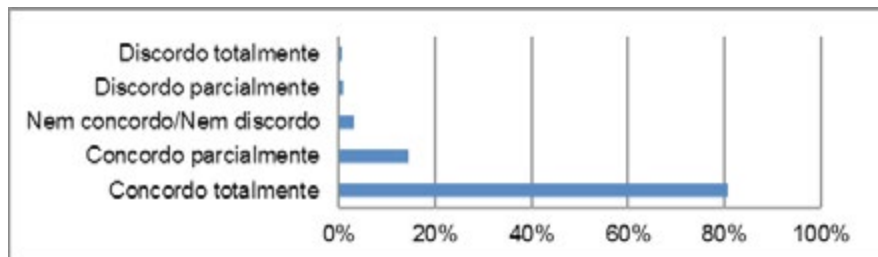
Dando continuidade a esse tópico, questionou-se, como se vê nas figuras 11 e 12, se os participantes conseguem realizar cursos baseados nas necessidades específicas de seus alunos e se os cursos realizados ajudaram para seu trabalho docente.

FIGURA 11
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE A REALIZAÇÃO DE CURSOS BASEADOS NA NECESSIDADE ESPECÍFICA DE SEUS ALUNOS NA SRM



Fonte: Elaboração das autoras.

FIGURA 12
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE A REALIZAÇÃO DE CURSOS QUE AJUDARAM A EXERCER SUA FUNÇÃO VINCULADA ÀS SUAS NECESSIDADES COMO PROFESSORES



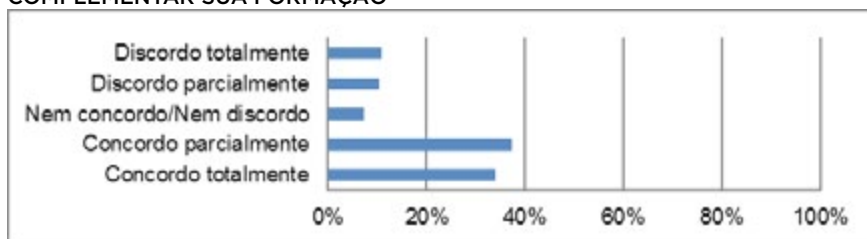
Fonte: Elaboração das autoras.

A Figura 11 mostra que a maioria dos docentes respondeu positivamente. Destes, 48,6% concordam totalmente e 32,1%, parcialmente. Resultado semelhante é observado na Figura 12, em que 95,1% dos professores responderam positivamente à pergunta feita. Isso vem ao encontro de vários estudos que afirmam que intervenções colaborativas para conhecer as necessidades dos cursos a serem oferecidos aos professores são positivas para a melhora do seu trabalho como professor no AEE (OLIVEIRA, 2010; PRIETO; PAGNEZ; GONZALES, 2014; VITALIANO; MANZINI, 2010).

A formação do professor para trabalhar com o PAEE deve ser efetiva para capacitá-lo e especializá-lo para atender às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo a inclusão escolar. Também devem ser ofertados cursos de formação continuada aos professores, de acordo com suas necessidades, para melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 1996, 2001; PASIAN MENDES; CIA, 2014; PRIETO, 2006).

Outro aspecto bastante recorrente revelado pela pesquisa foi a necessidade de buscar informações com professores mais experientes para complementar a formação dos docentes (Figura 13).

FIGURA 13
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES QUE BUSCAM
INFORMAÇÕES COM PROFESSORES MAIS EXPERIENTES PARA
COMPLEMENTAR SUA FORMAÇÃO



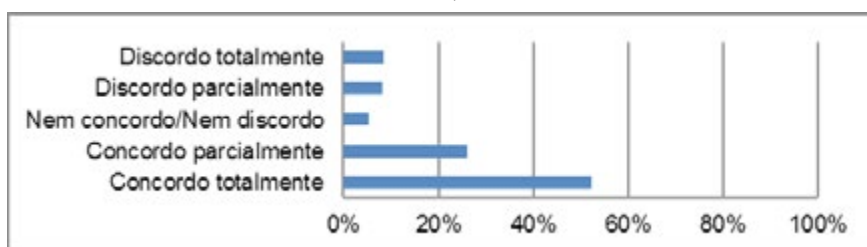
Fonte: Elaboração das autoras.

Constata-se que 71,4% das respostas foram positivas, das quais 34,1% dos professores concordam totalmente e 37,3% concordam parcialmente. Oliveira (2010) destaca que a formação em educação especial precisa ser repensada. Uma vez que não há uma política que contemple a formação inicial em educação especial, é preciso refletir sobre de que maneira será realizada a formação através de cursos de curta duração. Segundo os dados desse estudo, pode-se perceber que os participantes buscam, na formação continuada e, logo, nos cursos de curta duração, um caminho para sanar suas dificuldades. Mas será que esses cursos são suficientes para que o docente adquira os conhecimentos a que não teve acesso em sua formação inicial?

Um estudo do ONEESP, realizado a partir das falas de professores de SRM, apontou que é preciso que haja formação continuada para que haja mudanças. De fato, várias professoras participantes do grupo focal não se sentiam preparadas para atuar com todo tipo de aluno PAEE (CARNEIRO; DALL'ACQUA; ZANIOLO, 2014).

Quanto ao incentivo para realizar formação continuada, a Figura 14 apresenta a questão de se os participantes concordam em serem chamados para cursos e capacitações e de serem, com isso, incentivados a buscar formação continuada por parte da escola.

FIGURA 14
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE SEREM
CHAMADOS PARA CURSOS E CAPACITAÇÕES



Fonte: Elaboração das autoras.

Verifica-se que a maioria dos professores (78,3%) são chamados para realizar cursos e capacitações, sendo que 52,3% dos participantes concordam totalmente e 26% concordam parcialmente. Ainda dentro das demandas de formação dos participantes, questionou-se se estes necessitam de formação no que tange a trabalhar em colaboração com os outros professores da escola. A grande maioria (81,4%) respondeu positivamente. O trabalho de continuidade na formação e a troca de experiências com outros profissionais mostram-se positivos no contexto educacional e na melhora da qualidade de ensino perante a grande diversidade do alunado do AEE (PASIAN; MENDES; CIA, 2014; PRIETO, 2006). Como relatado por Pletsch (2009), faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas e ofertar cursos de formação de professores que os auxiliem a compreender e a agir nas situações de diversidade das exigências educacionais e, conseqüentemente, na educação inclusiva.

Outra questão levantada, que diz respeito à colaboração, foi se, no horário de trabalho coletivo da escola dos participantes, estes tinham tempo de discutir com outros professores sobre os alunos da SRM. Notou-se que 65,4% dos docentes responderam possuir esse tempo, sendo que 24,4% concordaram totalmente e 41% concordaram parcialmente.

A seguir, a Tabela 1 traz informações sobre o sentimento dos professores da SRM no que tange à valorização de seu trabalho.

TABELA 1
PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE A VALORIZAÇÃO DE SEU TRABALHO EM RELAÇÃO A OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E ÀS FAMÍLIAS DE ALUNOS PAEE

/	CONCORDO TOTAL	CONCORDO PARCIAL	NEM CONCORDO/ NEM DISCORDO	DISCORDO PARCIAL	DISCORDO TOTAL
Profissionais da escola	23,5%	44,8%	7,7%	15,8%	8,2%
Família	45,9%	41,3%	5,1%	6,9%	0,8%

Fonte: Elaboração das autoras.

Dados que implicam diretamente nas duas questões, elucidadas na Tabela 1, consistem no sentimento desses professores da SRM no que tange à valorização de seu trabalho, bem como se eles se sentem ou não sozinhos. As respostas tanto quanto à sua valorização por parte de outros profissionais da escola quanto por parte da família foram positivas, com 68,3% e 87,2% de respostas positivas, respectivamente. Apesar do alto índice de sentimento positivo de valorização, quando questionados se sentem-se solitários na condução do trabalho na SRM, a maioria dos docentes (60,1%) respondeu positivamente, somente 7,9% se manteve neutro e 32,1% respondeu negativamente.

Dall'Acqua e Vitaliano (2010) apontam que os professores da classe comum não foram preparados para atuar com os alunos PAEE e

que, com isso, é frequente que esses professores sintam-se estressados com a presença desses alunos, havendo sentimento de impotência e outras decorrências negativas.

Dentro do âmbito da formação dos professores da classe comum:

[...] é unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com NEE,² seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não. (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 51)

Há, com isso, a necessidade de se pensar com urgência cursos de formação para que os professores da classe comum assumam a responsabilidade pela educação de todos os alunos (VITALIANO; MANZINI, 2010), pois, uma vez que os professores da classe comum não sentem os alunos PAEE como sendo seus alunos e defendem que não foram preparados para atuar com esse público – e, de fato, normalmente não o foram –, fica difícil haver um sentimento de parceria com o professor da SRM de forma que este se sinta menos solitário em seu trabalho.

Ao mesmo tempo, é compreensível que os professores da SRM sintam que são reconhecidos por parte de outros profissionais da escola. Muitos professores da sala comum reconhecem a dificuldade de trabalhar com a diversidade do PAEE e contam com apoio do trabalho do professor do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar as funções destinadas ao professor da SRM, percebe-se que elas são diversas, demandando conhecimento sobre todas as categorias de alunos PAEE. Os professores do AEE precisam ter articulação com os docentes da classe comum e fornecer orientação às famílias. Além disso, há necessidade de confeccionar recursos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades na SRM. As respostas dos professores apontaram para uma visão otimista em relação à sua formação, bem como para a possibilidade de atender um alunado tão distinto.

Apesar disso, a maioria dos participantes destacou haver a necessidade de mais de um profissional na SRM, bem como cerca da metade dos participantes apontou não se sentir preparado para atuar efetivamente com os alunos que são encaminhados para a SRM. A formação continuada mostrou-se a alternativa mais destacada pelos profissionais a fim de buscar aprimoramento de seus conhecimentos.

Pode-se alertar o mesmo que ressalta Pletsch (2009), ou seja, que, para ocorrerem mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, é preciso combater os problemas educacionais gerais. A formação inicial e continuada dos

professores torna-se fundamental para a melhora da qualidade do ensino, seja na educação como um todo, seja no AEE. A proposta de inclusão e o atendimento do PAEE devem ser articulados com a adequação e a melhoria da capacitação dos profissionais da educação brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEE, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 set. 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 2009.
- BRASIL. Decreto n. 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 nov. de 2011.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CARNEIRO, R. U. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, J. A Formação de professores especializados e inclusão escolar: contribuições para o debate de uma experiência do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 1994. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2014. p. 1-14.
- DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010. p. 19-30.
- FERNANDEZ, J. A. T. Organización de la escuela para la sociedade multicultural. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. *Anais...* Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v. 1, p. 59-90.
- FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 139-148.
- KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. (Org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília, SP: ABPEE, 2012. v. 1, p. 93-106.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educere*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.
- MENDES, E. G. et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES E. G.; ALMEIDA, M. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 153-169.

PASIAN, M. S.; VELTRONE, A. A.; CAETANO, N. C. S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 6, p. 440-456, 2012.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. *Cadernos da FUCAMP*, Campinas, v. 12, p. 17-27, 2012.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, 2014.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-112.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

MARA SILVIA PASIAN

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, São Carlos, São Paulo, Brasil
marasilvia123@yahoo.com.br

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, São Carlos, São Paulo, Brasil
egmendes@ufscar.br

FABIANA CIA

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, São Carlos, São Paulo, Brasil
fabianacia@hotmail.com

ARTIGOS

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DOS PROFESSORES: UM VELHO
PROBLEMA SOB OUTRO ÂNGULO¹

CECILIA MARIA MARAFELLI •
PRISCILA ANDRADE MAGALHÃES RODRIGUES •
ZAIA BRANDÃO

RESUMO

O objetivo do artigo é abordar a formação profissional do professor pelo ângulo da sociologia das profissões. A representação do magistério como “vocação” e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade “maior” e superior às demais profissões – a de “educador” – trouxeram uma enorme ambiguidade para a formação dos professores. Nossa hipótese é que a disseminação dessa perspectiva contribuiu para a descaracterização profissional do magistério. A profissionalidade é condição necessária para a qualidade do exercício profissional, pois, ancorada no habitus profissional, viabiliza o desenvolvimento das ações razoáveis (“senso do jogo”) que, incorporadas pelas ações experimentadas no campo escolar, fundamentariam uma boa formação profissional.

**SOCIOLOGIA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFISSÃO DOCENTE •
PEDAGOGIA**

THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS:
AN OLD PROBLEM FROM A NEW ANGLE**ABSTRACT**

This article aims to address the professional training of teachers from the angle of the sociology of the professions. The representation of teaching as a “vocation” and the premises of the natural, feminine tendency to perform an activity “greater” than – and superior to – other professions, that of the “educator”, has brought a tremendous ambiguity to the training of teachers. Our hypothesis is that the spread of this perspective has contributed to the professional misrepresentation of teaching. Professionalism is a necessary condition for the quality of professional practice because, when anchored in professional habitus, it enables the development of reasonable actions (“sense of play”) that, incorporated into the actions experienced in the school field, supports good professional training.

SOCIOLOGY • TEACHER EDUCATION • TEACHING PROFESSION • PEDAGOGY

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : UN VIEUX PROBLÈME VU SOUS UN ANGLE NOUVEAU

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'aborder la formation professionnelle des enseignants sous l'angle de la sociologie des professions. La représentation de la carrière d'enseignant en tant que « vocation » et le presupposé de la tendance naturelle des femmes à l'exercice d'une activité « majeure » et supérieure aux autres professions – celle d' « éducateur » – ont apporté une énorme ambiguïté à la formation des enseignants. Notre hypothèse est que la dissémination de cette perspective a largement contribué à la perte de caractère professionnelle de l'enseignement. La professionnalité est la condition nécessaire à la qualité de l'exercice professionnel, ancrée dans l'habitus professionnel elle rend viable le développement d'actions rationnelles (« sens du jeu ») qui, intégrées à des actions appuyées sur l'expérience du champ scolaire, sont le fondement d'une bonne formation professionnelle.

SOCIOLOGIE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • PROFESSION D'ENSEIGNANT •
PÉDAGOGIE

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: UN VIEJO PROBLEMA DESDE OTRO ÁNGULO

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es abordar la formación profesional del profesor desde el ángulo de la sociología de las profesiones. La representación del magisterio como “vocación” y las premisas de la tendencia natural femenina para el desempeño de una actividad “mayor” y superior a las demás profesiones –la de “educador”– ocasionaron una enorme ambigüedad a la formación de los profesores. Nuestra hipótesis es que la diseminación de esta perspectiva contribuyó para la descaracterización profesional del magisterio. El profesionalismo es una condición necesaria para la calidad del ejercicio profesional, ya que por estar anclado al habitus profesional, viabiliza el desarrollo de las acciones razonables (“sentido del juego”) que, incorporadas por las acciones experimentadas en el campo escolar, fundamentarían una buena formación profesional.

SOCIOLOGÍA • FORMACIÓN DE DOCENTES • PROFESIÓN DOCENTE •
PEDAGOGÍA

QUANDO TOMAMOS COMO OBJETO DE PESQUISA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS cursos de Pedagogia, não ignorávamos o desafio que enfrentaríamos para ultrapassar os “lugares comuns” e o senso comum “douto” que caracterizam a produção bibliográfica presente nas revistas acadêmicas.

As pesquisas disponíveis apresentam-nos um quadro muito crítico sobre a falta de identidade do curso. Criado em 1939 para formar “técnicos de educação”, sofreu inúmeras reformulações legais, corporativas e institucionais. Esse movimento de permanentes reformulações tem provocado enorme descontinuidade às tentativas de adequá-lo à sua “atual” função de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, segundo os analistas, o baixo prestígio desses cursos e da carreira do magistério tem atraído estudantes com formação escolar precária ou fortemente motivados pela ideologia do dom e gosto, que representam as antíteses da profissionalização. Entretanto, pesquisas recentes, inclusive a nossa, sugerem que grande parte dos seus estudantes faz uma escolha “forte”² pelo curso, mas não pretende atuar como professor.

Dermeval Saviani (2009, 2012) descreveu minuciosamente a transformação histórica, no Brasil, das propostas e legislação sobre a formação de professores para atuar na escola primária (anos iniciais do ensino fundamental). O panorama indica uma enorme fragmentação de propostas, desde a criação e expansão das escolas normais de nível médio até o modelo atual de cursos superiores de Pedagogia. Sem nunca ter

2

No sentido de que, se tivessem oportunidade, não escolheriam outro curso.

encontrado uma clara identidade,³ esses cursos tornaram-se objeto de interesse do setor privado e dos cursos de educação a distância – EaD –, num quadro de expansão acelerada do ensino superior, pelo baixo custo de sua implantação e manutenção (GATTI; BARRETTO, 2009).

Desenvolvida a revisão bibliográfica a partir de diferentes recortes teórico-metodológicos sobre as funções, objetivos, alternativas e características do magistério, ficaram óbvias as recorrentes análises sobre as insuficiências das políticas oficiais de formação do magistério. As propostas emergentes do campo acadêmico acabam por reafirmar a presença de uma conjunção de fatores empíricos, representações sociais e idealizações que indicam a presença de um círculo vicioso de análises sobre a formação profissional de professores.

Ao tentar escapar da repetição desse círculo vicioso, recorreremos ao campo da sociologia das profissões, na tentativa de construir uma nova compreensão dos fundamentos e princípios do desenvolvimento da carreira do magistério entre nós.

Neste texto, formulamos uma hipótese sobre a inadequação dos processos de formação profissional do magistério. Do nosso ponto de vista, ela está ancorada na pressuposição de uma carreira especialmente ajustada e inspirada nas supostas características afetivas e disposições instintivas do gênero feminino para lidar com as crianças e gerações mais novas. Essas características “naturais”, articuladas a representações sobre um dom natural e, até mesmo, religioso (“magistério é um sacerdócio”) para a ação educativa, configuraram comportamentos sociais ideais a um trabalho considerado eticamente superior ao das outras profissões.

RETOMANDO TRABALHOS CLÁSSICOS SOBRE O TEMA

Gouveia (1965/1970) e Pereira (1969), ambos professores da Universidade de São Paulo – USP – e discípulos de Florestan Fernandes, evidenciaram a importância dos aportes da sociologia para compreensão e análise do papel do professor na realidade escolar brasileira, desde a época em que a formação dava-se nas escolas normais. *Professoras de amanhã* (GOUVEIA, 1965/1970), *A escola numa área metropolitana* e *O magistério primário em uma sociedade de classes* (PEREIRA, 1969) foram pesquisas fundadoras da abordagem sociológica do magistério como profissão feminina e do ensino primário (anos iniciais do ensino fundamental) no Brasil.

A sociologia da educação até então era incipiente nos currículos dos cursos de formação de professores. Luiz Pereira (1969, p. 158), nessa época, já questionava fortemente a ausência de formação na área das ciências sociais para os “educadores” “por não atentarem adequadamente à natureza das conexões estruturais e funcionais do sistema escolar com os demais integrantes do sistema social global”. No

3

Saviani (2009) desenvolveu importante análise sobre a falta de identidade dos cursos de Pedagogia por meio da análise histórica das formas institucionais dos cursos de formação de professores. Para o autor, tanto os cursos normais quanto os de licenciatura e o de Pedagogia, ao dispensarem a exigência de “escolas-laboratório”, relegaram o aspecto pedagógico-didático a um nível secundário expresso na disciplina de didática, entendida em termos curriculares “como um conteúdo” ou mais uma disciplina. “Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (p. 147).

mesmo texto, faz referência implícita aos cursos de Pedagogia ao afirmar que “as condições histórico-sociais em que *aparece o educador como especialista ‘intelectual’* permitem compreender como o ‘progressivismo’ se torna inerente aos seus papéis sociais”; decorreria daí a perspectiva de um papel maior e mais importante para eles, pois estaria em suas mãos o desenvolvimento da nação por meio da educação.⁴

Utilizando estratégias sociodemográficas, em suas pesquisas, para mapeamento dos perfis da população estudada, Gouveia (1970) e Pereira (1969) assinalaram a existência de duas orientações ideológicas opostas na sociedade brasileira – uma tradicional e outra moderna. Os dados produzidos indicavam que a escolha pelo magistério era vista, de uma perspectiva tradicional, como profissionalização feminina compatível com o papel da mulher na família e na sociedade. A inclinação para o magistério encontraria terreno fértil, sobretudo entre moças de formação tradicional que, devido ao baixo capital cultural (“pouco instruídas”, na expressão dos autores), careciam de motivação ou inclinação para o trabalho intelectual. Entre os traços intrínsecos atribuídos ao magistério estariam o instinto maternal feminino, o amor pelas crianças, a compreensão, o jeito, a paciência, etc.; os fatores extrínsecos, entre outros, seriam o salário reputado baixo, as poucas horas de trabalho e férias escolares longas, facilitando a “dedicação ao lar”. Para Pereira (1969), essas características marcariam a diferença entre os graus de profissionalização das carreiras consideradas masculinas e as femininas, como o magistério, assim como baixo prestígio e menor remuneração das professoras.

As condições do desenvolvimento psicológico das crianças e jovens, as características individuais e os objetivos de desenvolvimento integral dos estudantes monopolizaram os programas de formação docente (CATANI; SILVA, 2011) até a metade do século XX, com ênfase na “psicologia educacional”, numa didática de caráter “tecnicista” e numa “filosofia educacional”.⁵

Até a década de 1960, a carreira do magistério era representada como carreira “nobre” que, embora mal remunerada, era adequada às jovens de classe média vocacionadas para o magistério. Como a bibliografia atual indica, essa representação contrasta fortemente com as pesquisas mais recentes sobre o status e o perfil atuais dos estudantes que ingressam nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia. Apesar das enormes transformações sociais e culturais experimentadas pela sociedade brasileira nas últimas décadas e das estratégias de escolha fundamentadas na contagem dos pontos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, hierarquizando as diferentes carreiras, ainda é presente a indicação da “vocação feminina” e do “gosto” como os principais motivos da escolha pela carreira do magistério, na perspectiva “tradicionalista”

4 Cabe lembrar que ainda hoje, na segunda década do século XXI,   do senso comum a ideia de que a educa o   a chave para a soluço de todos os problemas sociais.

5 As aspas em “educacional” visam a destacar o distanciamento dos campos disciplinares de origem, na perspectiva de “ciências da educa o”, que ainda hoje   uma questão de debate na área.

apontada por Gouveia (1965/1970), em pesquisas realizadas desde a década de 1950.

Nas décadas de 1950-1960, a modernização, a industrialização e o desenvolvimentismo da era JK,⁶ aliados à hegemonia das teorias do “capital humano” na área, identificavam a educação como motor do progresso econômico e social. Segundo essa lógica, o desenvolvimento brasileiro demandava a ampliação e o aperfeiçoamento do sistema escolar. O distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais e culturais das camadas populares criava um abismo entre a norma culta e as exigências escolares e as condições de vida dos setores populares. A construção do bem-sucedido método de alfabetização de Paulo Freire, na década de 1960, estabeleceu a ponte entre os dois universos, partindo da valorização da cultura e práticas linguísticas de uso popular.

Mas o mito da superioridade da educação, além de ter desviado a atenção sobre a especificidade da formação profissional do professor –, alçado à posição superior de “educador” –, supôs equivocadamente que o acesso à escolarização independeria de condições infraestruturais de saúde, saneamento, habitação e emprego. Cabe ressaltar que, ainda hoje, o discurso à prioridade conferida à educação, em sua forma escolar, estaria ancorado no desconhecimento do impacto das condições de vida das camadas populares sobre o desempenho dos alunos na escolaridade básica.

AS ANÁLISES SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA HOJE

Os resultados obtidos em bancos de dados oficiais na última década (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade –, censos escolares, etc.) indicam que os estudantes que optam pelo magistério concentram-se nos cursos de instituições do ensino superior privado, normalmente são egressos do ensino médio público e, entre eles, os da área da Pedagogia obtêm as menores médias no exame. A maioria dos candidatos à Pedagogia procede de famílias em que os pais têm baixa escolaridade e, até recentemente, representava a primeira geração da família a ingressar no ensino superior (CASCIANO, 2016).⁷

Além disso, o preconceito a respeito da carreira do magistério foi assinalado em pesquisa (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010) que investigou estudantes de Pedagogia com perfil social e escolar mais elevado. Os resultados indicavam as restrições que a família e o grupo de amigos e conhecidos faziam à escolha do magistério por aqueles que teriam tido condições de optar por cursos mais seletivos. Essas escolhas atípicas ou improváveis, do ponto de vista estatístico, evidenciam que esses estudantes enfrentaram preconceitos bastante arraigados desses setores,

6 Governo do presidente Juscelino Kubitschek, 1956-1961.

7 Pesquisa de mestrado de Casciano (2016), com dados recentes sobre professores iniciantes de Pedagogia, formados por uma universidade pública do Rio de Janeiro, apresenta um percentual bem maior de pais e mães desses professores com escolaridade média completa e curso superior, indicando a ampliação da escolarização superior entre extratos anteriormente excluídos desse nível de ensino.

tendo em vista o desprestígio e as perspectivas salariais e da carreira no contexto brasileiro.

Com proventos inferiores às demais profissões e acesso limitado ao consumo de bens culturais, assim como condições escolares anteriores e formação profissional bastante insatisfatórias nos cursos superiores – segundo o que declararam no questionário do Enade –, é provável que os alunos das licenciaturas, hoje docentes, constituam parte muito representativa dos atuais professores da escola fundamental. Além disso, os professores menos preparados tendem a estar mais concentrados nas escolas com menores insumos, trabalhando com os alunos mais pobres. O caráter altamente regressivo das políticas públicas, entre nós, tem levado historicamente às instâncias que têm mais recursos e poder para ofertar serviços educacionais de qualidade, preferencialmente aos segmentos com maior poder de pressão na sociedade. Já as instâncias com menores recursos e poder são submetidas a modalidades mais precárias de oferta da educação superior, comuns à maioria das instituições privadas e muito sujeitas a improvisações e a interesses empresariais, que pouco compromisso tem com as demandas educativas propriamente ditas.

Precárias condições de formação superior e de trabalho nas escolas e capital escolar e cultural limitados são fatores que interferem no tratamento dos conteúdos curriculares e afetam diretamente o processo de profissionalização docente dos professores no exercício do magistério em escolas que atendem estudantes que dependem exclusivamente das escolas para ter acesso aos conhecimentos escolares valorizados socialmente.

A ambiguidade de representações sobre o papel social do magistério e as características de insuficiência da formação para o exercício profissional identificadas pelas pesquisas empíricas e registradas em banco de dados oficiais, recorrentemente retomadas pela literatura acadêmica e mediática, têm motivado a inconstância subjacente às propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia.

No conjunto da bibliografia analisada, assim como nas pesquisas que temos desenvolvido sobre os cursos de Pedagogia, é recorrente a crítica a quase ausência de conhecimentos didático-pedagógicos na grade curricular. A resposta a essas críticas repercutiu, na maioria das vezes, em simples aumento da carga horária dos estágios, sem que realmente ampliassem o aprendizado prático da docência sob supervisão institucional.

Do nosso ponto de vista, a crítica ao caráter tecnicista da didática, emergente nas décadas de 1970 e 1980, acabou por negligenciar os aspectos pragmáticos e instrumentais da formação de professores. Segundo Saviani (2009, p. 147), desde a ampliação dos cursos normais, a dispensa da exigência de “escolas-laboratório” relegou o aspecto

pedagógico-didático a um nível secundário expresso na disciplina de didática, entendida em termos curriculares “como um conteúdo” ou mais uma disciplina. Consequentemente, tanto nas licenciaturas como nos cursos de Pedagogia, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Silva *et al.* (1991), no mesmo sentido, ao desenvolverem um “estado da arte” sobre a formação de professores, abrangendo os anos 1950 a 1986, constataram diversos trabalhos para, principalmente, análise e discussão sobre a formação dos professores, denunciando a grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional. Diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los por meio de currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA *et al.*, 1991, p. 135).

Em um período muito curto de tempo, o lócus de formação docente no país deslocou-se, prioritariamente, para o ensino superior. Dadas as novas exigências legais, como seria de se esperar, observa-se, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996) (BRASIL, 1996), uma explosão de cursos superiores de licenciatura para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Entre 2001 e 2006, segundo Gatti e Barretto (2009), verifica-se que os cursos de licenciatura, destinados basicamente à formação de professores polivalentes (Pedagogia), praticamente dobraram. Esses alunos estudam mais em faculdades isoladas e menos em universidades do que seus colegas das demais licenciaturas (professores especialistas). Além disso, ainda que a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura encontre-se no período noturno, observa-se que os cursos destinados à formação dos professores polivalentes têm mais alunos nesse período (68,6%) do que os das demais licenciaturas (60%). Uma pesquisa recente, sobre os cursos de Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2014) analisou as diferenças de condições materiais, administrativas, pedagógicas e culturais a que estão expostos os alunos do ciclo noturno, em relação aos do diurno numa mesma instituição.

O balanço desenvolvido por Gatti (2009) sobre as licenciaturas e os cursos de Pedagogia reafirmou que esses cursos de formação de professores ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, na qual as atividades de pesquisa e de pós-graduação têm reconhecimento e ênfase, enquanto a dedicação ao ensino e a formação de professores

supõem atividades de muito menor prestígio no mundo acadêmico. Os professores doutores, absorvidos na corrida pela maior pontuação das pós-graduações pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, são levados a priorizar as atividades de pesquisa e a dedicar menos tempo e investimentos no trabalho nas graduações.

OS CURSOS DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

Muitos pesquisadores que têm refletido sobre a questão da formação profissional dos professores contrapõem-se à visão naturalista como a analisada anteriormente sobre o dom natural para o magistério, próprio ao sexo feminino. No campo da sociologia das profissões, Wittorski (2007) destaca que toda profissão implica em uma ocupação precisa da qual é possível retirar os meios de existência. Caracteriza-a como campo de atividades de certo prestígio, dado seu caráter intelectual ou artístico, o domínio de um saber esotérico (para conhecimento profissional distinto, específico e científico) e pela posição social daqueles que a exercem.

No caso dos cursos de Pedagogia, como visto anteriormente, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário) não configuraria uma profissão, dada a dificuldade de identificar o fundamento científico específico de sua formação profissional, devido, até mesmo, à minimização da importância dos aspectos didáticos e instrumentais da formação do magistério (nos quais se encontraria seu saber específico).

O desprestígio da carreira, segundo Vargas (2013), estaria ligado, também, à fraca participação dos professores na organização e controle da formação e exercício profissional. As “carreiras imperiais”, como nomeia Edmundo Campos Coelho (1999), criaram órgãos específicos “nos níveis institucional, salarial, simbólico, político e de mercado” (VARGAS, 2013, p. 244). Criadas e geridas por profissionais, essas carreiras têm desempenhado importante papel de mediadoras da qualidade da formação específica, assim como órgãos fiscalizadores éticos das práticas profissionais. Vargas (2013), ao analisar a “tríplice crise” no âmbito da formação de professores – quantitativa, qualitativa e sistêmica –, sugere a tensão entre a necessidade de ampliação da categoria e a melhoria da qualidade da formação, essa última há muito tempo apontada como insuficiente e inadequada aos desafios da escolarização entre nós. Do ponto de vista sistêmico, a autora destaca a ausência de apoios institucionais semelhantes à Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e conselhos profissionais próprios às chamadas carreiras imperiais (Medicina, Direito e Engenharia), que trabalham para garantir a qualidade da formação e da atuação profissional.

Nesse sentido, como assinalamos anteriormente, a representação do magistério como “vocação” e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade “maior” e superior às demais profissões – a de “educador” – trouxeram enorme ambiguidade para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa hipótese é que a disseminação dessa perspectiva contribuiu fortemente para a descaracterização profissional do magistério, pois a ideia do “dom” para o magistério e da “vocação feminina” para lidar com as crianças distancia-se da percepção da importância da dimensão científico-técnica da formação profissional. O autodidatismo aliado à vocação/motivação intrínseca para a atividade – de forma homóloga a ação das mães ao educarem os filhos – não contempla as exigências de conhecimentos das ordens científicas e técnicas para lidarem com a complexidade das sociedades, a densidade e diversidade da população que habita as cidades, nem com os desafios dos sistemas escolares em relação à pluralidade cultural e estratificação social da população que atende.

A perspectiva de prática artesanal (*métier*) baseada na proximidade e na observação da ação dos agentes mais experientes (desenvolvida na maioria dos estágios em sala de aula) remete a uma forma específica de trabalho, o artesanato, adquirido por uma forma “natural” de transmissão de saberes e habilidades específicas, pela imitação e convívio com os mestres mais experientes. Quando, como é o caso do professor de crianças, a atividade vem ligada à idealização de uma função social maior e mais nobre do que as demais profissões, gera-se uma representação do magistério, como mais que uma profissão, um “sacerdócio”. Essa ideia tem alimentado baixas remunerações, condições de trabalho inadequadas, do ponto de vista material, administrativo e pedagógico, exigindo a improvisação permanente dos professores e prejudicando diretamente o trabalho docente.

No caso dos professores dos anos iniciais, essa visão do magistério como ocupação maior – a de educador – e não uma profissão como outra qualquer, contribuiu para seu distanciamento das “profissões masculinas” exercidas em tempo integral e com apoio em conhecimentos específicos profissionais de caráter científico (esotéricos). Profissões essas que têm maior autonomia, autogestada pelos conselhos e ordens profissionais, com poder de autocontrole, explicitamente reconhecidas pela sociedade.

No caso do magistério, propostas políticas, como as avaliações em larga escala do sistema escolar, vêm impondo-se de cima para baixo aos professores, até mesmo sob a égide de organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE). O poder externo, por parte das universidades e das agências públicas do Estado, definindo currículos e estrutura dos cursos sem a interferência do próprio grupo profissional, já foi apontado por

vários autores. Por exemplo, Sarti (2012), analisando a presença de três agentes no processo de triangulação da formação docente – o Estado, a universidade e o professor –, destaca o protagonismo dos dois primeiros e a ausência do terceiro agente, que não tem voz na definição dos rumos e princípios de sua própria formação profissional.

Para Freidson (1984), cinco atributos diferenciam as profissões dos *métiers*: (1) a profissão define suas próprias normas de estudo e formação; (2) a prática profissional frequentemente recebe seu reconhecimento legal sob a forma de uma licença para exercê-la; (3) as instâncias de admissão e de habilitação são compostas por membros da profissão; (4) a legislação relativa à profissão é, em grande parte, estabelecida pela própria profissão; (5) o profissional atua de forma relativamente independente do juízo e do controle dos não profissionais.

Contrariamente à distinção clássica entre *métier* e profissão (um com a dominante técnica e outro com a dominante intelectual), assinalamos que são os níveis de organização autônoma do campo de atividade e a formalização institucional dos órgãos profissionais que permitem fazer a diferença entre os dois termos. Em outras palavras, uma profissão é um *métier* socialmente organizado, reconhecido e controlado pelos próprios pares.

DIDÁTICA: SABER ESPECÍFICO DA PROFISSÃO?

A relação do ofício docente com as características maternais femininas restringe a tarefa educativa à simples socialização. À semelhança da mãe, a professora primária e a da pré-escola seriam, antes de tudo, formadoras de atitudes e valores (educadoras). Como nas escolas de “ler, escrever e contar”, presentes antes da organização do sistema escolar, considerava-se que os conteúdos seriam tão elementares que não necessitariam de formação específica para sua transmissão.

A profissionalização “põe em cena” as aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as habilidades específicas. Ela reside no jogo da construção e aquisição desses elementos que permitirão caracterizar alguém como pertencente a um quadro profissional reconhecido entre pares, ou seja, dotado de formação específica e científica para o exercício profissional, distinta, portanto, dos conhecimentos operacionais adquiridos informalmente na socialização feminina.

Nossa pesquisa dá indícios da didática como potente caminho para a formação profissional do professor, de modo a construir saberes próprios para a atuação profissional. Quando falamos de didática, consideramos todas as disciplinas que tratam da didática: aquelas das áreas específicas, que se dedicam às questões gerais da didática na área da educação, bem como as práticas de ensino/estágios.

Nos questionários aplicados pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio) para esta pesquisa, respondidos por 542 estudantes de cursos de Pedagogia de seis instituições, quando questionados sobre a importância de disciplinas de metodologia de ensino, como didática da matemática, didática da língua portuguesa, estágios e práticas de ensino, mais de 90% dos estudantes entrevistados assinalaram que tais disciplinas são de fundamental importância para sua formação, porém, como já observado nos resultados de pesquisas sobre formação de professores, os futuros docentes ressentem-se de uma formação mais direcionada para sua prática profissional. Nossos dados indicam que, durante as aulas de didática, a pouca discussão e análise de recursos didáticos que farão parte do escopo de trabalho desse futuro profissional, como livros infantis, livros didáticos, material concreto, análise de situações de sala de aula, etc., pode indicar que tais cursos mantêm uma discussão distante da realidade profissional do futuro professor.

Em contrapartida, os estágios também não propiciam um espaço de imersão profissional desses estudantes (CANÁRIO, 2001; ROLDÃO, 2007; RODRIGUES, 2012) em seu futuro contexto de trabalho, de modo que o estudante possa, durante sua formação acadêmica, aproximar-se de seu futuro espaço de atuação profissional. Os estágios são vistos apenas como espaços de aplicação da prática, não sendo considerados estruturantes da formação profissional do professor.

Como vimos em Sarti (2012), o professor da educação básica tem pouca ou nenhuma participação efetiva na formação de seus futuros pares. O acompanhamento de estagiários pelos professores regentes de turma fica muito mais numa perspectiva burocrática (RODRIGUES, 2012), tendo em vista a conhecida distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico. Ou seja, apenas atestando a carga horária de estágio, centrado normalmente na simples observação da sala de aula, sem previsão do debate necessário entre o estagiário e o professor regente sobre as práticas escolares observadas em sua relação com as disciplinas do curso de Pedagogia.

Atualmente, aqueles que se preocupam com as questões do ensino têm se debruçado a pensar o que o professor precisa saber para sua atuação profissional. Ancorado em diversos relatórios de pesquisas sobre como melhorar o ensino, Lee Shulman (1987) destaca que um dos temas recorrentes é a profissionalização do ensino, de modo que a profissão torne-se cada vez mais respeitada, responsável e com melhores remunerações. Para tanto, o autor defende que existe uma base de conhecimentos para o ensino que, codificado e codificável, articula uma série de conhecimentos e habilidades pautados na ética e na responsabilidade coletiva, mas que nem os professores conseguem articular “o que” sabem com o “como” sabem ou mesmo “como” e “porque” o

fazem. Pautado em uma ideia de que “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 1987, p. 205), o autor ressalta que o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que combina o conteúdo da matéria com o conhecimento pedagógico, é o que irá distinguir um simples especialista de conteúdo de um professor.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Diante das hipóteses apresentadas, podemos ir além, questionando até que ponto estaria o curso de Pedagogia oferecendo a formação profissional prévia adequada aos desafios da escola hoje, auxiliando os estudantes na conquista de seu “*habitus* profissional”. Com que “ferramentas estratégicas” esses estudantes estariam munindo-se das disposições necessárias (*habitus* profissional) no decorrer de sua formação que os possibilite enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Os antigos cursos de formação de professores, os cursos normais, de certa forma articulavam esses conhecimentos e tinham um viés prático definido. Esse estudante, a/o normalista, na maioria das vezes estava, a partir do segundo ano de formação, imerso em escolas – quase sempre nos chamados colégios de aplicação. Nesses estágios frequentes, o futuro professor iniciava observando as aulas de um docente experiente, mas logo estava planejando e executando suas próprias aulas, sob orientação e observação criteriosa de seus professores de didática ou práticas de ensino.

Esse estudante se percebia, desde o início de seu curso, como um futuro professor e o campo profissional estava definido previamente; ele sabia que seria um professor “primário” – o atual professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Os estudantes do curso de Pedagogia investigados por nossa pesquisa parecem não se identificar imediatamente com a profissão de professor, como ocorria com aqueles que faziam os antigos cursos normais ou cursos de formação de professores. Eles se veem como pedagogos, percebem sua identidade como sendo múltipla, com variadas possibilidades de atuação, ainda que, na área de educação, grande parte deles diz não querer ser professor ou, no máximo, que essa seria sua segunda opção. Ao serem indagados sobre suas pretensas áreas de atuação, o maior percentual de escolha, 42,6%, recaiu sobre a opção “outras áreas da pedagogia” seguida de educação infantil, com 34,9% das respostas. O menor percentual de escolha, 22, 5%, ocorreu para o ensino fundamental, séries iniciais.

Hoje, o curso de Pedagogia é o principal espaço de formação do professor para as séries iniciais e para educação infantil. Mas cabe

a indagação: a proposta da “universitarização” no curso de Pedagogia prioriza a formação do professor ou a do pedagogo?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos, neste trabalho, discutir a formação profissional do professor pelo olhar da sociologia das profissões.

Consideramos que um dos principais problemas do curso de Pedagogia está em sua desarticulação do campo de trabalho, além das dificuldades já sabidas em ter um corpo discente com formação precária desde a educação básica e condições insuficientes para se dedicar aos estudos. A universidade, enquanto detentora dos processos de formação do professor, dos conhecimentos científicos, tende a não valorizar o ensino e, menos ainda, o professor da educação básica e os conhecimentos práticos da atuação profissional.

Se a formação inicial não tem condições de dar todo o suporte necessário para o exercício profissional – e entendemos que em nenhuma profissão forma-se somente com o curso prévio –, é na inserção, ou seja, por meio da própria atuação profissional que serão dados elementos para que o professor desenvolva atitudes e habilidades que o possibilite aprimorar-se profissionalmente. Como vimos, os estágios, como primeiro momento dessa articulação, têm se mostrado inteiramente inadequados, tendo em vista seu caráter predominantemente burocrático. Em contraponto, as próprias condições do trabalho no sistema escolar privado e público são muito adversas ao aperfeiçoamento profissional, com exceção de um pequeno número de escolas bem situadas nas avaliações em larga escala no Brasil (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012).

É, portanto, uma de nossas principais hipóteses que a grande ausência, indicada por professores e alunos do curso de Pedagogia, de uma maior ênfase na prática e nas relações teoria/prática estaria, de certa forma, na demanda por aquisições do “*habitus* profissional”, ou seja, de “razões práticas” para o exercício profissional.

Ora, a docência, como profissão, implica na aquisição de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, disposições, destrezas, atitudes e valores que mobilizariam e potencializariam as ações pedagógicas do professor na interação com seus alunos durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Desse ponto de vista, os conceitos de *habitus* e campo, desenvolvidos por Bourdieu, configuram claramente as exigências da teoria (conhecimentos científicos) e prática (experiência no campo escolar e na sala de aula) para o desenvolvimento das disposições adequadas ao “jogo escolar”. A profissionalidade é condição necessária para a qualidade do exercício profissional, pois, ancorada no *habitus* profissional, viabiliza o desenvolvimento das ações razoáveis (“senso do jogo”), profundamente incorporadas no campo profissional,

sem que seja necessário, a cada momento, reconstituir racionalmente todas as “jogadas possíveis para o desenvolvimento das ações/estratégias adequadas. São as “razões práticas”, derivadas dos *habitus* incorporados pelas ações experimentadas no “campo” escolar, que fundamentariam uma boa formação profissional.

Apesar de reconhecer as inúmeras dificuldades implicadas numa mudança da lógica hierárquica entre universidade e escola, julgamos que seria necessário conseguir caminhar para uma maior articulação entre essas duas instituições, reconhecendo um maior “protagonismo dos professores em exercício no sistema escolar” na formação profissional de sua categoria.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza; XAVIER, Alice. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 193-218, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, Bartolo. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto, 2001. p. 31-45.
- CASCIANO, Rômulo Loureiro. *A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870/1970). In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira, MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.). *História da profissão docente no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 197-228.
- COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1999.
- FREIDSON, Eliot. The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology*, v. 10, n. 1, p. 1-20, 1984.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo: Pioneira, 1970. Original publicado em 1965.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores através do estágio supervisionado. In: RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães et al. (Org.). *Escritos de pesquisa: educação, seus atores e instituições*. Curitiba: CRV, 2012.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. *Diurno e noturno*. Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, Lee (Org.) *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, Rose Neubauer da et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: 'profissões imperiais' no Brasil. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v. 15, p. 107-124, 2010.

VARGAS, Hustana Maria. *Formação docente, profissão docente e qualidade da educação: laços a restabelecer. Construção da qualidade de ensino*. Rio de Janeiro: Forma & Ação: 2013.

WITTORSKI, R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, 2007.

CECILIA MARIA MARAFELLI

Professora do Colégio Pedro II – CPII –; pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Soced/PUC-Rio – e do Núcleo de Estudos em Educação Diferenciada – Nepedif/CPII –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
 cmmarafelli1@gmail.com

PRISCILA ANDRADE MAGALHÃES RODRIGUES

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –; pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Soced/PUC-Rio – e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Leped/UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
 priscilaapri@gmail.com

ZAIRA BRANDÃO

Professora titular emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj
 zaiapucRio@gmail.com

ARTIGOS

CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE-AMBIENTE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PORTUGUESES DE CIÊNCIAS

ISABEL MARÍLIA BORGES FERNANDES • DELMINA MARIA PIRES • JAIME DELGADO-IGLESIAS

RESUMO

A abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente vem se impondo como uma das recomendações para o ensino das ciências mais fundamentadas pela investigação em didática, tornando-se necessário que esteja presente nos Documentos Oficiais Curriculares. Assim, construiu-se e aplicou-se um instrumento de análise para perceber se as orientações curriculares da educação básica são consentâneas com a perspectiva de ensino ciência-tecnologia-sociedade-ambiente. A análise qualitativa realizada mostra que a referida abordagem está integrada nos documentos curriculares, ainda que fosse desejável um enfoque mais significativo. Esses documentos ainda valorizam pouco os aspetos relacionados com a natureza da ciência, nomeadamente as relações recíprocas ciência-tecnologia-sociedade-ambiente.

EDUCAÇÃO BÁSICA • CURRÍCULO • EDUCAÇÃO CIENTÍFICA • CIÊNCIAS NATURAIS

SCIENCE-TECHNOLOGY-SOCIETY-ENVIRONMENT IN THE PORTUGUESE CURRICULUM DOCUMENTS OF SCIENCE

ABSTRACT

The science-technology-society-environment approach is becoming one of the recommendations for teaching science since it is best supported by research in didactics, what means that it must be part of the official curricular documents. Thus, an analytical instrument was constructed and used to understand whether the basic education curriculum guidelines are in line with the perspective of teaching science-technology-society-environment. The qualitative analysis performed shows that this approach is integrated into curricular documents, although a more meaningful approach would be desirable. These documents still do not sufficiently take into consideration the aspects related to the nature of science, namely the reciprocal relationships science-technology-society-environment.

BASIC EDUCATION • CURRICULUM • SCIENCE EDUCATION • NATURAL SCIENCES

SCIENCE-TECHNOLOGIE-SOCIÉTÉ-ENVIRONNEMENT DANS LES DOCUMENTS DU PROGRAMME PORTUGAIS DE SCIENCE

RÉSUMÉ

La perspective science-technologie-société-environnement pour l'enseignement des sciences s'avère être une des recommandations les plus étayées par la recherche en didactique, ce qui rend sa présence nécessaire dans les programmes d'études officiels. Un outil d'analyse a été construit et appliqué afin de vérifier si les lignes directrices du curriculum pour l'éducation de base sont compatibles avec une telle perspective. L'analyse qualitative montre que cette perspective est intégrée dans les documents du programme, bien que l'adoption d'une approche plus significative soit souhaitable. Ces documents ne tiennent pas suffisamment compte de certains aspects liés à la nature de la science, notamment aux rapports réciproques de la science-technologie-société-environnement.

ÉDUCATION DE BASE • CURRICULUM • ÉDUCATION SCIENTIFIQUE •
SCIENCES NATURELLES

CIENCIA-TECNOLOGÍA-SOCIEDAD-AMBIENTE EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES PORTUGUESES DE CIENCIAS

RESUMEN

El abordaje ciencia-tecnología-sociedad-ambiente se viene imponiendo como una de las recomendaciones para la enseñanza de las ciencias más fundamentadas por la investigación en didáctica, haciéndose necesaria su presencia en los Documentos Oficiales Curriculares. De este modo, se construyó y aplicó un instrumento de análisis para percibir si las orientaciones curriculares de la educación básica son adecuadas a la perspectiva de enseñanza ciencia-tecnología-sociedad-ambiente. El análisis cualitativo realizado muestra que el referido abordaje está integrado a los documentos curriculares, aunque sería deseable un enfoque más significativo. Estos documentos todavía valorizan poco los aspectos relacionados con la naturaleza de la ciencia, sobre todo las relaciones recíprocas ciencia-tecnología-sociedad-ambiente.

EDUCACIÓN BÁSICA • CURRÍCULO • EDUCACIÓN CIENTÍFICA •
CIENCIAS NATURELLES

ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS (COUSO ET AL., 2011; EURYDICE, 2011; MARTINS et al., 2011; OSBORNE; DILLON, 2008; ROCARD et al., 2007) têm se preocupado com a análise dos currículos de ciências, alertando para a necessidade de os redesenhar de forma a proporcionar uma educação científica contextualizada, adequada aos interesses e às necessidades dos alunos enquanto cidadãos. Na mesma direção apontam, entre outros, os relatórios do *Programme for International Student Assessment – PISA – 2012* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2013) e European Commission (2010), que alertam para a fraca literacia científica dos alunos e dos cidadãos, em geral.

Nesse contexto, e para promover a literacia científica dos alunos por meio de uma educação científica contextualizada e socialmente relevante, Eurydice (2011), por exemplo, considera essencial que o currículo enfatize conexões com as experiências pessoais dos estudantes e contemple relações entre ciência e tecnologia, bem como questões da sociedade contemporânea. Para além disso, considera, também, a necessidade de o currículo criar a possibilidade de serem discutidos aspetos filosóficos da ciência e aspetos relacionados com a sustentabilidade do planeta e a qualidade de vida. É nesse sentido que a abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (perspetiva CTSA) se vem impondo como uma das recomendações para o ensino das ciências mais fundamentadas pela investigação em didática, tornando-se necessário que esteja presente nas orientações dos Documentos Oficiais Curriculares.

A necessidade de mudança dos currículos de ciências, tornando-os mais adaptados às necessidades dos alunos e, por isso, mais atrativos, para a qual autores como os referidos anteriormente vêm chamando a atenção, deve-se aos avanços científico-tecnológicos que caracterizam a sociedade atual e para os quais os cidadãos devem estar preparados. Só cidadãos críticos, autônomos e portadores de competências, como espírito crítico, raciocínio e capacidade de resolução de problemas em contexto real, em suma, com literacia científica como temos vindo a defender, serão capazes de se integrar plenamente na sociedade em que vivem, ou seja, serão capazes de tomar decisões conscientes e informadas acerca do mundo em que estão inseridos e perceber quais as consequências dos seus atos, escolhas e opções.

A abordagem/perspetiva CTSA parte do pressuposto, entre outros aspetos, de que um dos objetivos do ensino das ciências é formar indivíduos capazes de tomar decisões informadas e responsáveis, reconhecendo e apreciando o papel da ciência e da tecnologia no seu dia a dia. Assume a prioridade da aprendizagem de temas relevantes não só para o aluno, mas também para a sociedade, bem como a aprendizagem dos conceitos científicos a partir de exemplos do dia a dia, tornando a ciência não só mais motivante, mas também mais útil, e o ensino mais contextualizado e atual. Assume, ainda, a valorização das interações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente e os aspetos epistemológicos e sociológicos da construção da ciência, encarando-a de forma menos dogmática e menos neutra do que tradicionalmente se faz (GIL-PÉREZ, 1998; VIEIRA, 2003; SANTOS, 2004; MEMBIELA, 2001; FERNANDES; PIRES, 2013; FERNANDES; PIRES; VILLAMAÑÁN, 2014).

Assim, de acordo com as preocupações da comunidade educativa acerca da educação científica, muitos países, entre os quais Portugal e Espanha, por exemplo, têm se esforçado em conceber, e implementar, reformas curriculares com a finalidade de promover a literacia científica dos alunos/cidadãos, enquanto capacidade de usarem o conhecimento científico adquirido na escola em contextos do quotidiano, preparando-os para o exercício da cidadania ativa e consciente. É nesse contexto que a perspetiva CTSA (ciência, tecnologia, sociedade, ambiente) se vem impondo, como já dissemos, como uma metodologia de ensino capaz de promover a desejada literacia científica nos alunos, tornando-os cidadãos esclarecidos e interventivos socialmente e preparando-os para o exercício da cidadania ativa e consciente que é tão solicitada e desejável socialmente (GARCÍA-CARMONA; CRIADO; CAÑAL, 2014; FERNANDES; PIRES; VILLAMAÑÁN, 2014; FERNANDES; PIRES; DELGADO-IGLESIAS, 2016; TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2012, 2013).

Considerando-se os pressupostos anteriores, é necessário que as diretrizes curriculares expressas nos Documentos Oficiais reflitam e traduzam as recomendações nacionais e internacionais e que delas

emanem linhas de orientação CTSA que forneçam aos professores indicações explícitas que lhes permitam, em sala de aula, implementar práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento da literacia científica dos alunos.

Em Portugal, de acordo com a última revisão da estrutura curricular, em 2011, as Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico (BONITO et al., 2013), a par do Programa de Ciências do 2º Ciclo do Ensino Básico, volumes I e II, constituem os Documentos Oficiais Curriculares – DOC – de referência para o ensino básico. Assim, foi nossa preocupação perceber se esses documentos orientadores para a educação básica (10-12 anos) consideram recomendações consentâneas com a educação CTSA. Considerou-se importante incidir o estudo no 2º ciclo da educação básica (10-12 anos) dada a curiosidade e o interesse acerca das questões socioambientais que caracterizam os alunos das faixas etárias mais baixas, o que os torna mais recetivos e mais envolvidos no seu debate e exploração.

PREOCUPAÇÕES CENTRAIS DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

O atual paradigma didático do ensino das ciências, que enfatiza a educação CTSA, tem se debatido com um problema adicional, não só de ensinar ciência, mas também de ensinar acerca da natureza da ciência (história, filosofia, sociologia...) e das relações que se estabelecem entre esta e a tecnologia, a sociedade e o ambiente. É nesse sentido que várias investigações no âmbito da educação CTSA (FERNANDES; PIRES, 2013; PRIETO; ESPAÑA; MARTÍN, 2012) têm se preocupado com questões como *por que ensinar ciência? Que ciência ensinar? Como ensinar ciência?*, que, no nosso entender, devem nortear a construção de currículos de ciências.

No que concerne ao *porquê ensinar ciência*, a grande meta educativa da abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente é, como já referimos, o desenvolvimento da literacia científica dos alunos, entendida como um conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para compreender e atuar de forma consciente no mundo que os rodeia. Nesse sentido, a educação CTSA procura compreender a dimensão social da ciência e da tecnologia, tanto no que diz respeito aos fatores de natureza social, política ou económica que influenciam a mudança científico-tecnológica, como no que concerne às repercussões éticas, ambientais ou culturais dessa mudança (AIKENHEAD, 2009; PRIETO; ESPAÑA; MARTÍN, 2012; FERNANDES; PIRES, 2013).

Relativamente a *que ciência ensinar*, acreditamos, tal como Prieto, España e Martín (2012), que o ensino das ciências requiere a consideração da ciência e da tecnologia como dois sistemas que interagem intelectual e socialmente, bem como a necessidade de selecionar problemas

e exemplos da vida cotidiana (que irão ajudar os alunos a tomar decisões responsáveis, informadas e conscientes), em detrimento de um ensino que enfatize a ciência “pura”, básica e descontextualizada. Esse propósito requer a contextualização dos aspectos científicos, tecnológicos e sociais em simultâneo. Assim, para implementar a abordagem CTSA, consideram-se fundamentais situações de ensino que levem os alunos a constatar a importância e o uso da ciência e da tecnologia no cotidiano/sociedade e os impactos desse uso no ambiente, bem como a estabelecer relações entre o cotidiano (sociedade/ambiente) e a ciência e a tecnologia. Para isso, é necessário: dar prioridade à aprendizagem de conceitos que sejam importantes e relevantes para as necessidades dos alunos, para o progresso social e para o bem comum, centrando o ensino em temas científicos socioambientais relevantes e controversos; promover a aprendizagem dos conceitos científicos a partir de exemplos do dia a dia, ligando o conhecimento científico ao conhecimento do cotidiano, explorando os tópicos de ciências em função da utilidade social e envolvendo os alunos em aprendizagens significativas e contextualizadas necessárias para compreender o mundo na sua globalidade e complexidade; e valorizar os aspectos epistemológicos e sociológicos da construção da ciência, levando os alunos a reconhecerem as vantagens e as limitações da ciência e da tecnologia, conhecerem, valorizarem e usarem a tecnologia na sua vida pessoal, bem como a confrontarem as explicações científicas com o senso comum (FERNANDES; PIRES, 2013; FERNANDES; PIRES; VILLAMAÑÁN, 2014).

No que respeita ao *como ensinar ciências*, nos últimos anos, os aspectos relacionados com a eficácia das estratégias e métodos de ensino em sala de aula têm sido a grande preocupação de muitas das investigações em didática das ciências com enfoque CTSA (MANASSERO-MAS et al., 2013; FERNANDES; PIRES, 2013). Na nossa opinião, não existe um modelo único de ensino, que seja perfeito, que resolva todos os problemas educativos, isto é, não existe nenhum método que resulte com todos os alunos, com todos os temas, em qualquer contexto, e que satisfaça todos os objetivos. Seja qual for a prática pedagógico-didática que cada professor defenda, parece-nos que, em qualquer circunstância, deverá ser desenvolvido um conjunto de estratégias diversificadas, entre as quais o debate, o diálogo e a argumentação em sala de aula sobre questões em que se manifestem as interações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, fundamentadas numa perspectiva socioconstrutivista.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido é de natureza essencialmente qualitativa. Para a recolha de dados construiu-se um instrumento de análise já apresentado (FERNANDES; PIRES; VILLAMAÑÁN, 2014), que foi baseado em Silva (2007) e

Pereira (2012), mas adaptado às características da investigação a desenvolver. Esse instrumento de análise foi revisto e reformulado de acordo com os questionários *Views on Science-Technology-Society – VOSTS –* (AIKENHEAD; RYAN, 1992) e *Cuestionário de Opiniones sobre Ciencia, Tecnologia y Sociedad – COCTS –* (MANASSERO-MAS; VÁZQUEZ; ACEVEDO, 2003), que abordam e exploram conteúdos CTSA. O questionário VOSTS é o instrumento que, possivelmente, melhor caracteriza as concepções sobre ciência, tecnologia, sociedade e as suas inter-relações. Vázques *et al.* (2010¹ apud RODRIGUES; VIEIRA, 2012) RODRIGUES; VIEIRA, 2012) apontam esse instrumento como bastante útil e com alguns benefícios, pois consideram que foi desenvolvido de forma empírica, baseado em entrevistas e questionários cujas respostas, dadas por alunos e professores, foram sintetizadas nas frases que constituem as questões. Esse instrumento é composto por questões que envolvem dimensões conceituais, como definições de ciência e tecnologia, interações entre ciência, tecnologia e sociedade, sociologia externa da ciência (relações CTSA), sociologia interna da ciência e a natureza do conhecimento científico. Relativamente ao questionário COCTS, Acevedo-Díaz *et al.* (2007) e Bispo Filho *et al.* (2013) consideram que é uma adaptação ao contexto espanhol do questionário VOSTS e do questionário *Teacher's Belief about Science-Technology-Society – TBA-STs –* (RUBBA; HARKNESS, 1993; RUBBA; SCHONEWEG-BRADFORD; HARKNESS, 1996). Trata-se de um questionário de escolha múltipla desenvolvido para investigar as crenças dos professores sobre os temas CTS, englobando, também, dimensões como definições de ciência e tecnologia, sociologia interna da ciência, sociologia externa da ciência e epistemologia da ciência.

Dadas as enormes potencialidades dos questionários VOSTS e COCTS, ambos foram consultados de forma detalhada. Essa consulta orientou a construção do nosso instrumento de análise e permitiu verificar que os vários indicadores reúnem todos os tópicos sugeridos pelos dois questionários.

Para garantir sua validade e fidelidade, ainda se recorreu a um painel de juízes, especialistas na área da Didática das Ciências, e o instrumento foi apresentado em congresso internacional dessa área de estudo, sujeitando-o à análise pública de especialistas.

O instrumento considera três dimensões que representam as preocupações centrais da educação em ciências: finalidades (*por que ensinar ciência*); conhecimentos (*que ciência ensinar*); e procedimentos metodológicos (*como ensinar ciência*). Cada uma dessas dimensões é descomposta em parâmetros, que operacionalizam as ideias-chave das dimensões e que, por sua vez, integram indicadores que traduzem a concretização das interações CTSA (ver quadros 1, 2 e 3).

A dimensão finalidades (Quadro 1) é decomposta em três parâmetros: FP1 (desenvolvimento de capacidades); FP2 (desenvolvimento de atitudes e valores); e FP3 (educação, cidadania, sustentabilidade e

1

VÁZQUEZ, Ángel; MANASSERO, María Antonia; BENNASSAR, Antoni; TALAVERA, Marisa Montesano; GARCÍA-CARMONA Antonio. *Perspectivas Iberoamericanas en la educación para la ciudadanía aportadas por el proyecto Iberoamericano PIEARCTS*. In: MUNIZ C. A.; SANTOS, W. L. P.; BRAGA, M. A. B.; MACIEL, M. D.; AULER, D.; CHRISPINO, A. (Org.). *Educación para una nova ordem socioambiental no contexto da crise global* (s.p.). In: SEMINÁRIO IBÉRICO-AMERICANO CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS, 2., Brasília, Brasil, 2010.

ambiente), sendo que os dois primeiros parâmetros integram um indicador e o FP3 integra dois indicadores.

QUADRO 1

PARÂMETROS E INDICADORES DE ANÁLISE DA DIMENSÃO FINALIDADES

DIMENSÃO FINALIDADES (PARÂMETROS E INDICADORES)
FP1 - Desenvolvimento de capacidades: a. propõe o desenvolvimento de procedimentos científicos, a resolução de problemas e a melhoria do pensamento crítico.
FP2 - Desenvolvimento de atitudes e valores: a. fomenta o desenvolvimento de princípios e normas de conduta responsáveis e conscientes, individuais e coletivos.
FP3 - Educação, cidadania, sustentabilidade e ambiente: a. promove o desenvolvimento de decisões conscientes, informadas e argumentadas em face das consequências da ação humana no ambiente; b. promove o envolvimento do aluno em questões problemáticas atuais relacionadas com a cidadania, a sustentabilidade e a proteção do ambiente.

Fonte: Elaboração dos autores.

A dimensão conhecimentos (Quadro 2) inclui cinco parâmetros: CP1 (pertinência do enfoque dos temas); CP2 (discussão de temas polêmicos relacionados com os avanços científico-tecnológicos); CP3 (influência recíproca entre os avanços científico-tecnológicos e as mudanças socioambientais); CP4 (diversidade de conteúdos/temas CTSA); e CP5 (natureza do conhecimento científico-tecnológico), em que os parâmetros CP1, CP2 e CP3 integram dois indicadores, o parâmetro CP4 integra apenas um indicador e o CP5 integra três indicadores.

QUADRO 2

PARÂMETROS E INDICADORES DE ANÁLISE DA DIMENSÃO CONHECIMENTOS

DIMENSÃO CONHECIMENTOS (PARÂMETROS E INDICADORES)
CP1 - Pertinência do enfoque de temas: a. sugere a abordagem contextualizada de temas atuais, relacionados com os conhecimentos prévios dos alunos e com o seu dia a dia; b. propõe a discussão de temas científicos em função da sua utilidade social.
CP2 - Discussão de temas polêmicos relacionados com os avanços científico-tecnológicos: a. sugere situações em que diferentes realidades sociais estão na origem de novas descobertas científicas e inovações tecnológicas; b. aborda as vantagens e os limites do conhecimento científico-tecnológico, bem como os seus impactos na sociedade e no ambiente.
CP3 - Influência recíproca entre os avanços científico-tecnológicos e as mudanças socioambientais: a. evidencia as relações recíprocas entre a ciência e a tecnologia; b. realça as mudanças nas condições de vida das pessoas (hábitos, estilo de vida, criação de novos recursos, etc.) relacionadas com os avanços tecnológicos ao longo dos tempos; c. enfatiza os impactos da sociedade e do ambiente nos avanços científico-tecnológicos.
CP4 - Diversidade de conteúdos/temas CTSA: a. privilegia a exploração dos conteúdos científico-tecnológicos relacionados com outros campos do saber em que se exige a compreensão das interações CTSA.
CP5 - Natureza do conhecimento científico-tecnológico: a. apresenta dados relacionados com a natureza e a história da ciência e/ou diferentes visões do conhecimento científico ao longo dos tempos; b. apresenta o conhecimento de uma forma não dogmática; c. informa acerca do trabalho e função do cientista, bem como de possíveis pressões sociais, políticas, religiosas ou económicas que pode sofrer.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para a dimensão procedimentos metodológicos (Quadro 3), foi considerado um parâmetro, PMP1 (natureza e diversidade de atividades e estratégias de ensino sugeridas), que integra três indicadores.

QUADRO 3
PARÂMETRO E INDICADORES DE ANÁLISE DA DIMENSÃO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

DIMENSÃO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (PARÂMETRO E INDICADORES)
PMP1 - Natureza e diversidade de atividades e estratégias de ensino sugeridas: a. propõe a utilização/manipulação de diferentes recursos dentro e fora da sala de aula; b. propõe a realização de atividades práticas, experimentais, laboratoriais, saídas de campo, etc. para exploração das relações CTSA; c. propõe o envolvimento ativo do aluno em atividades de debates, resolução de problemas, discussões, pesquisas sobre questões em que se manifestem as interações CTSA.

Fonte: Elaboração dos autores.

Convém salientar que os indicadores FP1a, CP1a e PMP1a não se relacionam diretamente com a perspetiva/abordagem CTSA, apresentando-se com um carácter genérico com o objetivo de perceber se os documentos em análise assumem a preocupação de desenvolver as competências que são necessárias/que estão na base da compreensão das relações e das interações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.

Em síntese, afirmamos que a grande finalidade do estudo desenvolvido foi perceber a adequabilidade dos Documentos Oficiais Curriculares no que diz respeito à perspetiva de ensino CTSA, quanto: às *finalidades* do ensino das ciências (desenvolvimento de capacidades, atitudes e educação para a cidadania); aos *conhecimentos de ciências* (em que estejam presentes interações CTSA, como, por exemplo, temas polémicos e controversos acerca da ciência e da tecnologia, referências às pressões e aos constrangimentos inerentes ao trabalho dos cientistas, características individuais dos cientistas, como a motivação, a responsabilidade, a cooperação ou a capacidade de trabalho, etc.); e aos *procedimentos metodológicos* (estratégias e atividades de ensino utilizadas para concretizar as aprendizagens, tais como atividades de argumentação, pesquisas e debates sobre questões em que se manifestem as interações CTSA).

Os Documentos Oficiais Curriculares analisados foram identificados como MC (Metas Curriculares) e OCP (Organização Curricular e Programas Volumes I e II).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A perspetiva CTSA está contemplada quer nas MC, quer nos OCP, embora não apareça com igual representatividade no que diz respeito às três dimensões consideradas (finalidades, conhecimentos e procedimentos metodológicos) e nem sempre esteja presente com o mesmo grau de

explicitação. Quando os pressupostos assumidos nos indicadores de análise estão presentes, de forma clara e precisa, nos episódios identificados nos documentos, consideraram-se esses episódios explícitos. Quando os pressupostos assumidos nos indicadores não estão claramente expressos nos episódios identificados, mas há uma frase, uma expressão ou uma imagem que podem servir de base para o seu desenvolvimento, foram considerados episódios implícitos.

Para clarificar a análise efetuada, damos um exemplo de um episódio em que consideramos que as orientações para a abordagem CTSA estão presentes de forma explícita e outro em que essas orientações estão contempladas de forma implícita.

Episódio explícito do indicador FP2a (*fomenta o desenvolvimento de princípios e normas de conduta responsáveis e conscientes, individuais e coletivos*): “Contribuir para uma tomada de consciência da responsabilidade individual a nível da saúde, como bem comum” (PORTUGAL, 1991, v. I, p. 177). Consideramos que esse episódio é explícito relativamente ao desenvolvimento de atitudes e valores, uma vez que, ao chamar a atenção para a necessidade da tomada de consciência da responsabilidade individual a nível da saúde como bem comum de todos os cidadãos (relação ciência-sociedade), o aluno desenvolve normas de conduta individuais e coletivas necessárias à sua formação enquanto indivíduo e cidadão consciente.

Episódio implícito do indicador PMP1b (*propõe a realização de atividades práticas, experimentais, laboratoriais, saídas de campo, etc. para exploração das relações CTSA*): “Observação da água de um charco ‘a olho nu’ e ao microscópio” (PORTUGAL, 1991, v. II, p. 16). Essa sugestão metodológica propõe a realização de uma atividade prática sem tecnologia (a olho nu) e com tecnologia (microscópio). Essa atividade pode apontar (ainda que de forma implícita) para a relação entre a ciência e a tecnologia, pois vai permitir ao aluno comparar e distinguir as observações feitas (seres microscópicos), com ou sem a ajuda do microscópio.

A consideração dos episódios implícitos parece-nos ser de fundamental importância, pois, ainda que não façam sentido para todos os professores, podem ser muito úteis e importantes para um professor com formação no âmbito CTSA ou com sensibilidade para as relações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente que os pode interpretar e dar-lhes sentido, contribuindo, assim, para uma melhor educação CTSA.

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos pela análise dos Documentos Oficiais Curriculares (MC e OCP). Esses resultados estão expressos por dimensão de análise e em função da representatividade e do grau de explicitação dos episódios identificados.

TABELA 1
EPISÓDIOS EXPLÍCITOS E IMPLÍCITOS IDENTIFICADOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (MC E OCP), SEGUNDO DIMENSÃO DE ANÁLISE

DIMENSÃO	DOCUMENTOS OFICIAIS CURRICULARES						TOTAL DE EPISÓDIOS
	MC			OCP			
	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO	TOTAL	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO	TOTAL	
Finalidades							
N. abs.	14	0	14	26	3	29	43
%	17,5	0,0	17,5	32,5	3,8	36,3	53,7
Conhecimentos							
N. abs.	13	0	13	12	0	12	25
%	16,3	0,0	16,3	15,0	0,0	15,0	31,3
Procedimentos metodológicos							
N. abs.	0	0	0	10	2	12	12
%	0,0	0,0	0,0	12,5	2,5	15,0	15,0
Total							
N. abs.	27	0	27	48	5	53	80
%	33,7	0,0	33,7	60,0	6,3	66,3	100,0

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com a Tabela 1, identificaram-se 80 episódios CTSA nos Documentos Oficiais Curriculares (DOC), sendo maioritariamente nos OCP (Organização Curricular e Programas Volumes I e II). No documento MC (Metas Curriculares) foram encontrados apenas 27 episódios, representando 33,7% do total de episódios referenciados, enquanto nos OCP se identificaram 53 episódios, o que corresponde a 66,3% do total.

Constata-se, também, que a representatividade dos episódios não é a mesma no que diz respeito às três dimensões (finalidades, conhecimentos e procedimentos metodológicos) consideradas no instrumento de análise.

A dimensão finalidades é a mais representativa, com 43 episódios (53,7% do total de episódios identificados), seguida pela dimensão conhecimentos, com 25 episódios (31,3% do total) e procedimentos metodológicos, com apenas 12 episódios (15% do total). Essa discrepância do número de episódios identificados por dimensão de análise ocorre nos dois documentos estudados (MC e OCP), com número diferente, mas em ambos a dimensão finalidades é a que contempla mais episódios, seguida por conhecimentos e procedimentos metodológicos.

DIMENSÃO FINALIDADES

De acordo com a interpretação da Tabela 1, se considerados os dois documentos em separado, observa-se que, no que diz respeito ao *porquê* ensinar ciência (dimensão finalidades), nos documentos MC se evidenciam, apenas, 14 episódios, ainda que todos explícitos, correspondendo a 17,5% do total de episódios identificados, enquanto

nos OCP encontram-se 29 episódios, dos quais 26 são explícitos (32,5% dos episódios identificados) e só três são implícitos (3,8% dos episódios identificados).

Ambos os documentos são claros quanto ao desenvolvimento social dos alunos, alertando para as consequências da ação humana no ambiente e para a necessidade da sua proteção, promovendo o desenvolvimento de consciência ecológica, bem como a educação para a cidadania e sustentabilidade, embora se restrinjam à escala local. A esse respeito, os documentos OCP consideram, por exemplo, que: “Pretende-se que, no desenvolvimento da diversidade dos seres vivos, seja encarada a perspectiva da protecção à Natureza” (PORTUGAL, 1991, v. II, p. 14). A informação apresentada é explícita quanto àquilo que se pretende, ou seja, que os conteúdos científicos sejam abordados tendo em conta a proteção da natureza (relação ciência-sociedade-ambiente), o que pressupõe o envolvimento dos alunos em questões problemáticas atuais, como é o caso, por exemplo, da extinção das espécies e da biodiversidade, o que, por sua vez, possibilita a educação para a cidadania, a sustentabilidade e a proteção do ambiente.

Por sua vez, as MC consideram que o aluno deve ser capaz de “Explicar as consequências da poluição e da contaminação da água” (BONITO et al., 2013, p. 4). Essa competência de saber explicar consequências possibilitará o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão informado, responsável e envolvido na resolução de problemas que lhe afetam a qualidade de vida. Esse episódio apresenta informação clara e evidente no que concerne à educação para a cidadania, sustentabilidade e ambiente, pois pretende que os alunos compreendam as relações que se estabelecem entre a sociedade e o ambiente na medida em que considera que sejam capazes de explicar, argumentar e tomar decisões conscientes em face da poluição e da contaminação da água, como consequências da ação humana (relação ciência-sociedade-ambiente).

No entanto, apenas os documentos OCP são claros quanto à necessidade de promover o desenvolvimento pessoal dos alunos (desenvolvimento de processos científicos, capacidade de resolução de problemas, de pensamento crítico, promoção de atitudes, valores e decisões informadas).

DIMENSÃO CONHECIMENTOS

No que se refere a *que* ciência ensinar (dimensão conhecimentos), registaram-se 13 episódios nos MC (16,3% do total dos episódios identificados) e 12 nos OCP (15% do total). Ainda que o número não seja muito significativo, todos os episódios identificados foram considerados explícitos. Ambos os documentos propõem a discussão de temas científicos em função da sua utilidade social, mas apenas os OCP sugerem uma abordagem contextualizada de temas atuais relacionados com os

conhecimentos prévios dos alunos e com o seu dia a dia. De igual forma, os dois documentos (MC e OCP) enfatizam pouco a abordagem de temas polémicos sociocontrovertidos relacionados com os avanços científico-tecnológicos e fazem referências, ainda que muito vagas, às vantagens e aos limites do conhecimento científico-tecnológico, bem como aos seus impactos na sociedade/ambiente.

Em ambos foram identificadas informações explícitas, embora pontuais, relativas às relações recíprocas que se estabelecem entre a ciência e a tecnologia e às suas influências na sociedade. Contudo, o mesmo não acontece com a influência dos impactos da sociedade nos avanços científico-tecnológicos. Por exemplo, no documento MC há a indicação de que o aluno deve ser capaz de “Associar alguns métodos e instrumentos usados na agricultura ao avanço científico e tecnológico” (BONITO et al., 2013, p. 3). O texto é explícito quanto à intenção de evidenciar as relações recíprocas entre a ciência e a tecnologia, pois pretende que sejam dadas indicações esclarecedoras de que o aparecimento de novos métodos e instrumentos de trabalho agrícolas depende do avanço científico e tecnológico (relação ciência-tecnologia).

Quanto à diversidade de temas/conteúdos científico-tecnológicos relacionados com outros campos do saber, que exigem a compreensão das inter-relações CTSA, não existe qualquer referência nos Documentos Oficiais Curriculares analisados.

Relativamente à natureza do conhecimento científico-tecnológico, os dois documentos omitem os aspetos éticos e morais relacionados com o trabalho dos cientistas e as pressões que podem sofrer. Porém, os documentos *Organização Curricular e Programas Volume I e II* sugerem, de forma explícita, ainda que, mais uma vez, pontualmente, que o conhecimento científico é uma construção humana e que tem carácter provisório e evolutivo:

O ensino deverá ser problematizado, questionando as alternativas e o valor de soluções fornecidas pela Ciência, sendo de tornar relevante que, à medida que o ambiente sócio-cultural se altera e as técnicas de investigação melhoram, hipóteses e teorias bem estabelecidas podem ser desafiadas, modificadas e até substituídas. (PORTUGAL, 1991, v. I, p. 185)

Esse excerto é claro quando refere que o ensino deve ser problematizado e que as soluções fornecidas pela ciência ao longo dos tempos devem ser questionadas, do que se depreende que o conhecimento científico é de carácter provisório e, portanto, o texto apresenta o conhecimento de uma forma não dogmática. Além disso, o texto informa que este carácter provisório do conhecimento científico deve-se ao facto de o ambiente sociocultural se alterar e as técnicas de investigação

melhorarem, ou seja, alerta para o impacto que a mudança da sociedade e do ambiente tem nos avanços do conhecimento científico-tecnológico (relação ciência-tecnologia-sociedade-ambiente).

DIMENSÃO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Relativamente ao *como* ensinar ciência (dimensão procedimentos metodológicos), evidenciaram-se 12 episódios (foi a dimensão que registou menos episódios, 15% do total) e todos nos OCP. Destes, dez são episódios explícitos (12,5% do total de episódios) e dois são implícitos (2,5% do total dos episódios). Embora pouco frequentes, como já dissemos, apenas representando 15% da totalidade dos episódios CTSA identificados nos Documentos Oficiais analisados, os OCP recomendam o uso de diferentes recursos e fontes de informação. Também recomendam, e de forma explícita, embora menos frequente do que no caso anterior (apenas em situações pontuais relacionadas com o ambiente), a realização de atividades práticas/experimentais e de resolução de problemas, bem como a realização de debates e pesquisas sobre questões em que se manifestem interações CTSA. A esse respeito, o documento *Organização Curricular e Programas Volume I* sugere que se deve “Desenvolver uma metodologia experimental na abordagem dos problemas que facilite a compreensão do mundo natural e tecnológico em que vivemos” (PORTUGAL, 1991, v. I, p. 186). Essa finalidade aponta de forma explícita para a importância de uma metodologia experimental como forma de abordar os problemas e compreender o mundo natural e tecnológico, o que pressupõe a exploração das relações CTSA (ciência-tecnologia-sociedade-ambiente) envolvidas.

A partir dos dados apresentados, percebemos que os Documentos Oficiais Curriculares enfatizam a abordagem da ciência de forma integrada, relacionada com a tecnologia, a sociedade e o ambiente e são bastante enfáticos quanto à necessidade de desenvolver nos alunos, para além de capacidades cognitivas, capacidades atitudinais e competências pessoais e sociais (*porque* ensinar ciência), ainda que, com maior relevância nos OCP do que nos MC, são pouco alusivos à abordagem CTSA no que diz respeito a *que* ciência ensinar e ao *como* ensinar ciência. Tanto os MC como os OCP fazem recomendações limitadas, ou seja, fornecem pouca informação acerca dos conhecimentos/conteúdos considerados essenciais para os alunos. Apenas nos OCP foram identificadas referências quanto a estratégias e atividades de ensino em que se manifestem as interações CTSA (por exemplo, atividades de argumentação, pesquisas e debates), mas que consideramos insuficientes para suscitarem procedimentos metodológicos de índole CTSA aos professores menos recetivos (ou menos conhecedores) dessa abordagem.

CONCLUSÕES

Nos Documentos Oficiais Curriculares analisados (Metas Curriculares – MC – e Orientações Curriculares e Programas – OCP), a maior parte dos episódios CTSA identificados são explícitos, embora não muito numerosos. Ambos os documentos valorizam predominantemente a dimensão finalidades (*por quê* ensinar ciência), seguida das dimensões conhecimentos (*que* ciência ensinar) e procedimentos metodológicos (*como* ensinar ciência), sendo esta última dimensão apenas valorizada nos OCP.

No que diz respeito à dimensão finalidades (o *porquê* ensinar ciência), ambos os documentos têm bastantes referências que fomentam o desenvolvimento pessoal (capacidades, atitudes e valores) e social (educação para a cidadania, sustentabilidade e ambiente) dos alunos, e fazem-no de forma bastante clara e perceptível. Tais resultados permitem-nos concluir que qualquer professor que consulte estes documentos tem referências claras de índole CTSA relacionadas com o *porquê* ensinar ciência.

No que concerne à dimensão conhecimentos (*que* ciência ensinar), os dois documentos apresentam algumas referências que, embora poucas, são claras e explícitas. Os documentos contemplam alguns aspetos relacionados com a perspetiva CTSA, sobretudo, no que se refere à necessidade de discutir os temas científicos em função da sua utilidade social e à necessidade de evidenciar as relações recíprocas entre a ciência e a tecnologia, bem como à importância de contextualizar o ensino das ciências, realçando as vantagens do conhecimento científico-tecnológico. Porém, são ainda pouco explorados e evidentes os aspetos relacionados com a natureza da ciência, nomeadamente as relações recíprocas ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, ou com o carácter transitório do conhecimento científico e os condicionalismos inerentes à sua construção (aspetos relacionados com o trabalho dos cientistas, que têm a ver com as características e os seus valores éticos e morais, com as questões éticas e morais que o trabalho científico envolve ou, mesmo, com as pressões que podem sofrer ou com a partilha de dados, etc.). Também não é promovida a discussão de temas científicos socio-controversos, considerados excelentes para explorar as relações CTSA. Não há referência a situações em que diferentes realidades sociais estão na origem de novas descobertas científicas e inovações tecnológicas ou a situações que mostrem os impactos da sociedade e do ambiente nos avanços científico-tecnológicos. Estamos convictos que, embora a conceptualização dessas ideias seja difícil e requeira uma atenção e um cuidado especiais, por serem especialmente complexas, a sua adaptação ao nível da educação básica é necessária e premente para uma adequada educação científica, contextualizada e promotora de uma cidadania ativa e informada. Em jeito de síntese, pode-se dizer que, relativamente a essa dimensão, os resultados obtidos indicam que as referências CTSA

expressas podem ser claramente entendidas por qualquer professor que consulte os Documentos Oficiais Curriculares, pena é que sejam tão poucas e que não se referiram à maior parte dos aspetos relacionados com *que* ciência ensinar, na perspetiva CTSA.

No que se refere à dimensão procedimentos metodológicos (*como* ensinar ciência), as referências reconhecidas, ainda que sendo todas explícitas, foram poucas e apenas identificadas nos OCP. Para além disso, essas referências têm a ver, principalmente, com o indicador PMP1.a (natureza e diversidade de atividades e estratégias de ensino sugeridas: propõe a utilização/manipulação de diferentes recursos dentro e fora da sala de aula) que não se relaciona diretamente com a perspetiva CTSA, como já dissemos anteriormente. Assim, fornecem pouca informação ou orientação metodológica sobre *como* ensinar ciências na perspetiva CTSA, não ajudando os professores a colocar em prática estratégias e atividades de ensino que fomentem a concretização de uma educação científica contextualizada, que capacite os alunos para o exercício da cidadania ativa e consciente, capazes de usarem as competências desenvolvidas na escola em contextos do quotidiano, ou seja, que seja promotora da literacia científica dos alunos.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen. S. *Educação científica para todos*. Mangualde, PT: Pedago, 2009.

AIKENHEAD, Glen. S.; RYAN, Alan. G. The development of a new instrument: "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS). *Science Education*, New York, v. 5, n. 76, p. 477-491, 1992.

ACEVEDO-DÍAZ, José A. et al. Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, ES, v. 4, n. 1, p. 42-66, 2007.

BISPO FILHO, Djalma de O. et al. Alfabetização científica sob o enfoque da ciência, tecnologia e sociedade: implicações para a formação inicial e continuada de professores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, ES, v. 12, n. 2, p. 313-333, 2013. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/reec_12_2_5_ex649.pdf>. Acesso em: out. 2013.

BONITO, Jorge et al. *Metas curriculares ensino básico: ciências naturais – 5º, 6º, 7º e 8º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, 2013.

COUSO, Digna et al. *Informe Enciende: enseñanza de las ciencias en didáctica escolar para edades tempranas en España*. Madrid: COSCE, 2011. 118 p. Disponível em: <http://www.cosce.org/pdf/Informe_ENCIENDE.pdf>. Acesso em: set. 2012.

EUROBAROMETER. *Science and technology: report*. European Commission, 2010 (Special Eurobarometer. 340). Disponível em: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_340_en.pdf>. Acesso em: set. 2012.

EURYDICE. *Science education in Europe: national policies, practices and research*. Brussels: EACEA, 2011. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133EN.pdf>. Acesso em: set. 2012.

FERNANDES, Isabel M.; PIRES, Delmina. As inter-relações CTSA nos manuais escolares de ciências do 2º CEB. *Euser: Revista de Educação*, Bragança, SP, v. 5, n. 2, p. 35-47, 2013.

FERNANDES, Isabel M.; PIRES, Delmina; DELGADO-IGLESIAS, Jaime. Integração de conteúdos CTSA no currículo e nos manuais escolares portugueses de ciências do 2º CEB: que relação de continuidade/descontinuidade? *Indagatio Didactica*, Aveiro, PT, v. 8, n. 1, p. 986-999, 2016.

FERNANDES, Isabel M.; PIRES, Delmina; VILLAMAÑÁN, Rosa. Educación científica con enfoque CTSA: construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. *Formación Universitaria*, Chile, v. 7, n. 5, p. 23-32, 2014.

GARCÍA-CARMONA, Antonio; CRIADO, Ana; CAÑAL, Pedro. ¿Qué educación científica se promueve para la etapa de primaria en España? Un análisis de las prescripciones oficiales de la LOE. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 32, n. 1, p. 139-157, 2014.

GIL-PÉREZ, Daniel. El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 18, p. 69-90, 1998.

MANASSERO-MAS, Maria Antonia; VÁZQUEZ, Alonso; ACEVEDO, José. A. *Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003. Disponível em: <<http://www.ets.org/testcoll/>>. Acesso em: nov. 2012.

MANASSERO-MAS, Maria Antonia et al. Innovar la educación en ciencias a través de enseñar y aprender acerca de la naturaleza de ciencia y tecnología. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, número extra, p. 2103-2108, 2013.

MARTINS, Idalina et al. Impacto do currículo português das ciências físicas e naturais nas práticas docentes. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 4, p. 771-788, 2011.

MEMBIELA, Pedro. Una revisión del movimiento CTS en la enseñanza de las Ciencias. In: MEMBIELA, Pedro (Ed.). *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad*. Formación científica para la ciudadanía. Madrid: Narcea, 2001.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *PISA 2012 results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science*, v. I. OECD, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>>. Acesso em: jan. 2014.

OSBORNE, Jonathan; DILLON, Justin. *Science education in Europe: critical reflections – A report to the Nuffield Foundation*. London: Nuffield Foundation, 2008. Disponível em: <http://www.pollen-europa.net/pollen_dev/Images_Editor/Nuffield%20report.pdf>. Acesso em: out. 2012.

PEREIRA, Sara. *Educação em ciências em contexto pré-escolar*. 2012. 488 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. *Ensino básico 2.º ciclo: organização curricular e programas*. Lisboa: INCM, 1991. v. I e II.

PRIETO, Teresa; ESPAÑA, Enrique; MARTÍN, Carolina. Algunas cuestiones relevantes en la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, ES, v. 9, n. 1, p. 71-77, 2012.

ROCARD, Michael et al. *Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2007. High Level Group on Science Education.

RODRIGUES, Maria; VIEIRA, Rui. Programa de formação de educadoras de infância: seu contributo para a (re)construção de concepções Ciência-Tecnologia-Sociedade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 3, n. 11, p. 501-520, 2012.

RUBBA, Peter A.; HARKNESS, William J. Examination of preservice and in-service secondary science teachers' beliefs about Science-Technology-Society interactions. *Science Education*, v. 77, n. 4, p. 407-431, 1993.

RUBBA, Peter A.; SCHONEWEG-BRADFORD, C.; HARKNESS, William. J. A new scoring procedure for the Views on Science-Technology-Society instrument. *International Journal of Science Education*, v. 18, p. 387-400, 1996.

SANTOS, Maria. Educação pela ciência e educação sobre a ciência nos manuais escolares. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 76-89, 2004.

SILVA, Ana. *Educação em ciências no 1º CEB: desenvolvimento de competências em contextos CTSA*. 2007. 293 f. Tese (Mestrado) – Departamento Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 2007.

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui M. Co(relação) entre a literacia científica e pensamento crítico no contexto da educação em ciências com orientação CTS. In: SEMINARIO IBÉRICO, 7., ; SEMINARIO IBEROAMERICANO CTS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 3., 2012, Madrid. *Anais...* Madrid, Espanha: OEI, 2012.

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui M. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 183-242, 2013.

VIEIRA, Rui M. *Formação continuada de professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC*. 2003. 679 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 2003.

ISABEL MARÍLIA BORGES FERNANDES

Doutoramento internacional em Investigação em Didática das Ciências Sociais, Experimentais e Matemáticas, pela Universidade de Valladolid – Facultad de Educación y Trabajo Social – Universidad de Valladolid, España
isabel.fernandes@ipb.pt

DELMINA MARIA PIRES

Professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal
piresd@ipb.pt

JAIME DELGADO-IGLESIAS

Professor da Facultad de Educación y Trabajo Social da Universidad de Valladolid, Valladolid, España
jdelgado@dce.uva.es

ARTIGOS

CULTURA DIGITAL Y DIVERSIDAD: PERSPECTIVAS DE DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN

GEORGINA VIVANCO • JORGE GOROSTIAGA

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que busca comprender cómo se representan la diversidad cultural y el nuevo ecosistema de comunicación de la emergente cultura digital en los discursos que orientan las políticas de Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC– en la educación, en Brasil, Argentina y Chile. Es una investigación cualitativa que utiliza el análisis del discurso como método de análisis y la cartografía social como forma de representar el campo intertextual. Se mapean las perspectivas discursivas a partir de la relación entre diversidad cultural y cultura digital, y se resalta la necesidad de la pertinencia cultural de las iniciativas TIC en la educación, así como de reconocer a la cultura digital como una diversidad cultural en el diseño de las políticas educativas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS • CARTOGRAFÍA SOCIAL • TIC • EDUCACIÓN

DIGITAL CULTURE AND DIVERSITY: PERSPECTIVES OF DISCOURSES ON ICT-EDUCATION POLICIES

ABSTRACT

The aim of this article is to understand how cultural diversity and the new communication ecosystem emerging from digital cultures are represented within the discourses that frame Information and Communication Technology – ICT – policies in education, in Brazil, Argentina and Chile. It is a qualitative study that employed discourse analysis procedures to understand the results and social cartography as a way of representing the intertextual field. Discursive perspectives are mapped based on the relationship between cultural diversity and digital culture. The article emphasizes the need for cultural relevance in ICT education initiatives, as well as for recognizing digital culture as a component of cultural diversity in the design of educational policies.

EDUCATIONAL POLICIES • SOCIAL CARTOGRAPHY • ICT • EDUCATION

CULTURE DIGITALE ET DIVERSITÉ: PERSPECTIVES DES DISCOURS CONCERNANT LES POLITIQUES TIC-ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Cet article présente une recherche visant à comprendre la manière par laquelle sont représentés la diversité culturelle et le nouvel écosystème de communication de la culture digitale émergente à l'intérieur des discours qui orientent les politiques de Technologie de l'Information et de Communication – TIC – dans l'éducation au Brésil, au Chili et en Argentine. Il s'agit d'une recherche qualitative qui utilise la méthode de l'analyse du discours et la cartographie sociale comme forme de représentation du champ intertextuel. Les perspectives discursives sont réperées à partir du rapport entre la diversité culturelle et la culture digitale et la nécessité de la pertinence culturelle des initiatives en TIC pour éducation et la reconnaissance de la diversité culturelle dans la conception des politiques éducatives sont mises en relief.

POLITIQUES ÉDUCATIVES • CARTOGRAPHIE SOCIALE • TIC • ÉDUCATION

CULTURA DIGITAL E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS DE DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCAÇÃO

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que busca compreender como se representa a diversidade cultural e o novo ecossistema de comunicação da emergente cultura digital nos discursos que orientam as políticas de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – na educação, no Brasil, Argentina e Chile. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a análise do discurso como método de análise e a cartografia social como forma de representar o campo intertextual. São mapeadas as perspectivas discursivas a partir da relação entre diversidade cultural e cultura digital, e ressalta-se a necessidade da pertinência cultural das iniciativas TIC na educação, assim como do reconhecimento da cultura digital como uma diversidade cultural no desenho das políticas educacionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • CARTOGRAFIA SOCIAL • TIC • EDUCAÇÃO

SIGNIFICATIVAS Y NOTORIAS SON LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES DERIVADAS DE LA incorporación de las tecnologías digitales en las diferentes esferas de la sociedad. Sin embargo, en la educación esos impactos fueron más atenuados y específicos. Una posible explicación es que los procesos educacionales tradicionales se caracterizan por una dinámica diferente de las que promueven las tecnologías digitales, aunque también podría ser que respondan a núcleos culturales distintos. Lo cierto es que se verifican obstáculos importantes para una auténtica comunicación e integración de ambos campos.

Esta investigación¹ supone que las perspectivas que prevalecen en los discursos de políticas TIC en la educación se orientan fundamentalmente a objetivos pedagógicos y de inclusión social, y supone la existencia –en menor grado– de perspectivas que visualizan las tecnologías como instrumentos culturales. Sin embargo, la pertinencia cultural puede ser una noción clave en los procesos de incorporación de las TIC en la educación, siendo las tecnologías instrumentos culturales que promueven encuentros interculturales y que contribuyen con nuevos sentidos colectivos, nuevas formas de representar lo real y nuevas formas de estar en el mundo. Todos atributos inherentes a la nueva cultura digital.

A partir de este punto se delimita el objeto de estudio a través de las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿cómo se entienden y representan la diversidad cultural y los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultura

¹ Esta investigación fue realizada por Georgina Vivanco en el marco del Doctorado en Ciencias de La Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, con el título "Cultura Digital y Educación Intercultural: Estudio comparativo de las perspectivas de las políticas, programas y modelos de incorporación de las tecnologías de información y la comunicación en el sistema escolar chileno, argentino y brasilero en el decenio 2002 al 2012".

- digital en los discursos que orientan las políticas, planes y programas generados por instituciones estatales para incorporar las TIC en educación, en los contextos de Brasil, Argentina y Chile?
- b. ¿cuáles serían los principales enfoques o perspectivas que emergen de dichos discursos?
 - c. ¿qué relaciones y comparaciones podrían ser formuladas entre las principales perspectivas que emergen de los mencionados discursos?

Estas preguntas orientaron el objetivo general de este estudio, que se propuso comprender las principales perspectivas o enfoques en torno a la diversidad cultural de los sujetos de la educación, presentes en los discursos sobre las políticas, planes y programas generados por instituciones estatales para la incorporación de las TIC en la educación en los contextos de Brasil, Argentina y Chile en el período 2002-2012, de forma de contribuir al debate intertextual de política educativa como un campo complejo y abierto a una multiplicidad de perspectivas.

Este artículo está organizado con una primera sección para introducir la problemática de las TIC en la educación y la existencia del ecosistema de interacción comunicativa; una segunda sección que sintetiza algunos enfoques utilizados en la incorporación de las tecnologías digitales en los ámbitos de aprendizaje; la tercera sección presenta el diseño de la investigación de este estudio y en la última sección se presentan los resultados de la investigación.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN Y EL ECOSISTEMA DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Según Dussel y Quevedo (2010), las nuevas tecnologías no fueron concebidas ni imaginadas para la educación, es decir, no aparecen naturalmente en los sistemas educacionales y raramente su introducción ha respondido a intencionalidades educativas. Esta falta de naturalidad exige adaptación y adecuación permanente del sistema educacional, cuya naturaleza se caracteriza por ritmos menos dinámicos y adaptativos a los cambios tecnológicos.

Parecería que las TIC y la educación responden a núcleos culturales diferentes, lo cual complejiza la posible comunicación. Se puede observar que más que una relación de diálogo y complementariedad, se establece una relación de imposición y sometimiento a los escenarios tecnologizados que cambian permanentemente. Entender esta naturaleza de la relación entre la educación y TIC es un punto clave para elucidar la dificultad que representa “implantar” en la educación elementos que le son extraños, ya que no surgen ni se desarrollan en su seno.

Reflejo de esta falta de diálogo es la situación de estudiantes con una activa cotidianeidad digital extraclase que frecuentan salas de clase con escasa presencia y uso de las TIC. Así, estudiantes hiperconectados e inmersos en una cultura digital deben dialogar con contenidos culturales que no necesariamente forman parte de su repertorio cultural cuando, actualmente, las TIC operan como instrumentos culturales que impactan en las formas de percibir, sentir y representar el mundo. De hecho, estas tecnologías favorecen la emergencia de la cultura digital como exponente de nuevos sentidos colectivos y nuevas formas de representar lo real.

Para profundizar esta perspectiva cultural de los escenarios de aprendizajes con TIC se rescata la idea de Martín-Barbero (2008), que señala que la convergencia entre globalización y la revolución tecnológica propicia la cultura digital, la cual, a su vez, promueve nuevas formas de estar en el mundo y configura un nuevo ecosistema de lenguajes y escrituras. Estas nuevas configuraciones simbólicas deberían ser consideradas –sobre todo si de educación se trata– porque suponen la adquisición progresiva de nuevos hábitos mentales y corporales, donde confluyen lo cognitivo, lo sensorial y lo emotivo, estando más próximas de una razón “situada” que de una razón “ilustrada”.

Este autor afirma que las instituciones educacionales responden a un modelo de comunicación que no dialoga con el modelo de comunicación presente en el ecosistema digital, en el cual los alumnos pasan gran parte de su tiempo. El modelo de comunicación de la escuela tradicional establece una relación vertical entre el profesor y el alumno, atribuye una centralidad al libro y al lenguaje escrito, predomina el aprendizaje individual frente al aprendizaje colaborativo y se sustenta en el aprendizaje lineal y secuencial. Diferentemente, el modelo de comunicación del ecosistema digital favorece un modelo no jerárquico resultado de la conexión en red, utiliza un lenguaje multimedios a través de los contenidos que se presentan como hipertextos, y en él predominan las comunidades de aprendizaje más que el aprendizaje individual (MARTÍN-BARBERO, 2000).

Así, se produce un desfase entre lo que prevalece en la sociedad de la comunicación y el modelo de comunicación aún hegemónico en la educación. Martín-Barbero (2000) señala que, cada vez más, estamos frente a una especie de esquizofrenia cultural que divide a los estudiantes frente al saber que les otorga el diploma oficial y que facilita la inserción en los modos habituales de ascenso social y de logro de estatus, y aquel otro saber que les sirve para introducirse en las nuevas modalidades del sistema productivo e innovador de la sociedad.

Esta no correspondencia del sistema educativo con las nuevas formas de acceder al saber y de aprender es lo que en esta investigación se resalta como una problemática de educación intercultural. Es decir,

se reconoce un conflicto cultural representado por los estudiantes hiperconectados en ecosistemas de interacción comunicativa generado por la emergencia de la cultura digital y, por otro lado, profesores y contenidos curriculares que están más próximos a formas tradicionales de cultura y aprendizaje.

EXPERIENCIAS Y ENFOQUES DE INCORPORACIÓN DE TIC EN EDUCACIÓN

Existen estudios que evidencian el gran aporte de las TIC en los ambientes de aprendizaje cuando son utilizadas en forma colaborativa o en dinámicas de grupos. Un ejemplo es el estudio de Álvarez *et al.* (2008) que presenta una experiencia interdisciplinar con estudiantes y profesores universitarios y resultados muy alentadores en relación al aprendizaje. Por otro lado, Gorghiu *et al.* (2005) dan cuenta de una experiencia de formación de profesores utilizando WebQuest como recurso que también reporta resultados positivos. Sandford *et al.* (2006), por su parte, rescatan los juegos virtuales en los ambientes de aprendizaje y los beneficios que implican en términos de motivación y aprendizaje.

Sin embargo, también hay experiencias de incorporación de las tecnologías digitales en la educación que han mostrado que éstas, *per se*, no necesariamente favorecen un aprendizaje real o novedoso, y además, que no son portadoras automáticas de nuevos contextos y oportunidades de aprendizaje. En las investigaciones aparecen aspectos relacionados a las dificultades de integración de las tecnologías digitales. Por ejemplo, Demetriadis *et al.* (2003) alertan sobre actitudes de resistencia de los profesores en relación con las actividades de formación, lo cual dificulta la apropiación tecnológica por parte de los docentes. Otro aspecto es el tipo de interacción profesor-alumno, respecto a lo cual Sang *et al.* (2010) y Beauchamp y Kennewell (2010) afirman que las TIC tienen potencial para apoyar interacciones más dialógicas y sinérgicas en actividad de grupo, pero para que esto suceda los profesores deberían flexibilizar y diversificar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Estas dificultades apuntan a una falta de sintonía entre las formas de aprender y aprehender la información en el ecosistema comunicacional y las formas que prevalecen en la educación formal. Aparece una tensión entre la dinámica en los ambientes de aprendizaje y las dinámicas presentes en el exterior, donde los estudiantes crean, alimentan y desarrollan sus subjetividades a partir de la característica cultural de estos nuevos instrumentos; mientras tanto, en los ambientes educacionales, las tecnologías digitales se reducen a instrumentos pedagógicos que no relevan la pertinencia cultural como un elemento a considerar.

Esta idea conduce a distinguir en las TIC tanto atributos culturales como pedagógicos, ya que se asume que no existe neutralidad en las iniciativas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación, que están imbuidas de lógicas –explícitas o implícitas– frente a la emergencia de la cultura digital y la diversidad existente en los contextos de aprendizaje.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio asume un enfoque metodológico de tipo interpretativo. Utiliza el análisis del discurso para interpretar y representar la multiplicidad de perspectivas que caracteriza a las lógicas que fundamentan las políticas y programas de incorporación de las TIC en la educación. En esta sección se busca mostrar el valor heurístico y de creación de conocimiento de la metodología seleccionada, donde el objeto de estudio representa un sistema complejo, cuyo estudio “se constituye más en un proceso de comprensión hermenéutica de naturaleza narrativa, que en un proceso de deducción lógica” (SOTOLONGO, 2009). Esta perspectiva invita a repensar la noción misma de prescripción metodológica y a replantear la confianza en el ideal de certeza al concebir el planteamiento científico como una aventura fundamentalmente no lineal, como un “vagabundeo” intelectual con base en un pensamiento complejo en forma de espiral (MALINOWSKY, 2009). Este estudio sintoniza con la preocupación de Welch (1993) por la re-conceptualización de métodos de investigación que se orienten a identificar nuevas formas de investigar sobre la base de relaciones más recíprocas, menos coercitivas, que se centren en la comprensión más que en la explicación.

Para esto se adopta un enfoque de análisis del discurso de tipo fenomenográfico (MARTON, 1994; PAULSTON, 2001). El propósito de este enfoque no es encontrar la esencia, sino la diferenciación y las variaciones en la descripción de un fenómeno. Esta representación simultánea de todos los aspectos críticos es cercana a la noción fenomenológica de esencia, pero en la fenomenografía es una representación temporal y de transición. Esta visión de no resaltar la esencia o el “uno”, sino la diferencia, dialoga con la epistemología de Deleuze de la filosofía de la diferencia; al mismo tiempo, la naturaleza transitoria dialoga con la visión compleja de Morin sobre el conocimiento incompleto, inacabado y permeado por la incertidumbre. Ambas perspectivas epistemológicas forman parte de esta investigación.

El objeto de una investigación fenomenográfica son las diferencias. Las diferentes formas de “experimentar”, de comprender y aprehender. Marton y Booth (1997) consideran que “una forma de experimentar algo es una forma de discernirlo desde, y relacionado

con, un contexto. Es decir, algo que está dialécticamente entrelazado con una estructura” (p. 7) y que “trasciende el dualismo persona-mundo al no considerar al individuo y al mundo separados” (p. 13). En la fenomenografía la unidad de estudio es la forma de experimentar algo y el objeto de investigación es la variedad de formas experienciales de los fenómenos. Según Paulston (2001), este método, al permitir identificar y caracterizar los argumentos de diversas perspectivas y analizar sus relaciones, es afín a una sensibilidad posmoderna, “en donde las construcciones de la realidad aparecen resistiendo su clausura, y donde múltiples y diversos postulados de verdad se vuelven parte de una lucha constante” (p. 205).

En esta investigación la unidad de estudio es cada perspectiva de las políticas públicas de incorporación de las TIC en la educación en tres países, y el objeto de estudio es la variedad de perspectivas. A partir del espacio de resultados que describen y representan las diferentes maneras de entender el fenómeno de las políticas de incorporación de las TIC en la educación, es posible comparar las categorías de descripciones.

Se utiliza un procedimiento de análisis textual para identificar las diferentes perspectivas de ver el fenómeno, a través de una lectura minuciosa o exégesis de cada texto para develar su cosmovisión, sus posiciones de pensamiento, postulados de verdad o argumentos, sus estrategias de argumentación, etc. Con el análisis se busca la identificación en cada texto de los principales supuestos, argumentos y características retóricas salientes en relación al universo de textos elegido, antes que un estudio detallado de los aspectos lingüísticos de cada texto (GOROSTIAGA, 2009).

La identificación y caracterización de las perspectivas que emergen se realizan a través del siguiente proceso iterativo (GOROSTIAGA, 2009; PAULSTON, 2001):

1. Lectura de los textos, con especial atención a los argumentos o ideas centrales;
2. Identificación provisional, a través de la lectura de los textos, de las principales perspectivas;
3. Selección de los textos ilustrativos de cada perspectiva, lo que puede implicar reducir el número de textos bajo análisis, eliminando aquellos que presentan argumentos ya desarrollados por otros textos;
4. Lectura en profundidad de los textos seleccionados enfocada en argumentos, cosmovisiones y características retóricas;
5. Revisión de las perspectivas identificadas;
6. Incorporación/eliminación de textos ilustrativos.

Para sustentar la dinámica iterativa de determinar las perspectivas se incorpora el criterio de “parsimonia” sugerido por Gorostiaga y Tello (2011), que implica la “identificación de un número

limitado de perspectivas principales [...] balanceado con el criterio de representar el más amplio rango posible de posiciones y voces” (p. 164). Cada texto es comparado con otros textos y asignado a una determinada perspectiva de acuerdo con las dimensiones que surgen como más significativas en el análisis del conjunto de textos o campo intertextual (PAULSTON, 2001). Este análisis genera un campo intertextual que se auxilia de la representación espacial de la cartografía social. Las diferentes perspectivas son mapeadas a través de una representación espacial organizada por dos ejes. Este mapeo tiene un carácter provisorio y también explícita desde qué visión el cartógrafo representa el campo intertextual. Nannes y Mehta (2004) se refieren al campo espacial que emerge como una “construcción ecléctica (es decir, anti-hegemónica), múltiple, porosa y dinámica. En contraste con un enfoque que ve el campo como fijo, limitado, unificado y coherente, singular e impermeable” (p. 5).

Es un enfoque que produce rupturas o bifurcaciones con múltiples puntos de entrada y salida, en el que participan universos teóricos heterogéneos de forma no lineal, como mediadores para la producción de un agenciamiento de la investigación (DAL MOLIN, 2011). Como señala Paulston (2001, p. 9),

Este mapeo complejo e interrelacionado, o rizoma deleuziano, de las posiciones y relaciones del saber puede ser visto como una metáfora del debate, como un abordaje heurístico y como un verdadero lugar de la paralogía y proceso posmoderno. Este mapeo también puede ser visto como una nueva herramienta espacial creada específicamente para hacer visible la creciente complejidad de las abordajes del saber.

2

Esta perspectiva de la cartografía social se entrelaza con el pensamiento complejo y vinculante de Edgar Morín (2003, 2006) y el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari (2004), al posicionar las grandes narrativas o perspectivas universalizadoras en relación dialógica con las mini-narrativas, entendiendo la realidad en su naturaleza heterogénea, cambiante y discontinua, donde las posibles brechas (desde el pensamiento complejo) o líneas de fugas (desde el pensamiento rizomático) favorecen la creación y recreación de tejidos o redes discursivas. Dialoga con una visión compleja al distanciarse de la concepción del conocimiento como dado, acabado, preciso y verdadero. Más bien, concibe al conocimiento como una unidad abierta e incompleta, permeado por relaciones complejas.

Se utiliza la representación espacial como forma de expresar la red de relaciones intertextuales que se generan en la tempestad de los discursos. Es un resultado dentro de muchos otros posibles, es una interpretación que se plasma en la forma de flujo interpretativo que puede encontrar otras colisiones, o yuxtaposiciones, que lo deriven por otros mares interpretativos. Estas nociones están en sintonía con el rizoma deleuziano como alternativa para desterritorializar a través de las líneas de fuga que se generan en la dimensión del pensamiento sin imagen.

Según Paulston y Liebman (1994), las posiciones en el mapa se producen a partir de las relaciones que el investigador percibe. No se busca una exactitud o representación verdadera (como podría ser el objetivo de un cartógrafo geógrafo), sino que al cartógrafo social lo anima la apertura al debate y es por esto que los mapas no son creados para ser replicables. “El mundo social no puede ser medido pero puede ser visto, relatado y comparado” (PAULSTON, LIEBMAN, 1994, p. 5).²

Este estudio se propone representar en un mapa la arena de las diferentes perspectivas que orientan las políticas de incorporación de las TIC en la educación. Con base en la representación espacial se puede establecer un diálogo intertextual entre las diferencias sustanciales y las posibles conexiones entre los diversos enfoques de políticas TIC en educación. La representación visual se presta como modalidad para resumir y comunicar la información, pero sin perder las interrelaciones y el contexto, utilizando la cartografía como una imagen en lugar de palabras, donde el cartógrafo se ubica a sí mismo en las controversias ideológicas y teóricas.

Se creó una tabla para sistematizar el análisis textual de los documentos seleccionados a partir de los elementos planteados por Gorostiaga (2009), adaptándolo para este análisis discursivo de textos de políticas TIC en la educación:

1. Estructura:
 - a. Tipo de texto: documento de política, ensayo académico, informe científico, etc.
 - b. Organización del texto: principales secciones y funciones.
2. Características retóricas (el modo en que se argumenta y el “tono” discursivo):
 - a. Lenguaje: técnico, político, poético, etc.
 - b. Vocabulario: términos clave y distintivos.
 - c. Tono: prescriptivo, aseverativo, agresivo, defensivo, etc.
 - d. Estrategias argumentativas: contrastes, analogías, justificaciones cuantitativas, etc.
3. Argumentos (qué se argumenta):
 - a. Argumentos centrales del texto.
 - b. Argumentos principales en relación a la necesidad y beneficios de incorporación de las TIC en la educación.
 - c. Posicionamiento respecto a los argumentos de otros textos (si es que los hay).
4. Cosmovisión (desde dónde se argumenta):
 - a. Cómo se representan en los documentos de políticas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación, la diversidad cultural y los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultural digital:
 - hegemonía del significante;
 - cómo se representa la cotidianeidad digital;
 - cómo emerge el otro digital;
 - qué tipo de interacción comunicativa digital se favorece;
 - cómo se posiciona frente el capital cultural digital – habitus digital.
 - b. Principales enfoques o perspectivas que emergen de los discursos que orientan las políticas de incorporación de las TIC en la educación frente al fenómeno de la diversidad cultural:

- cómo se posiciona frente a la exterioridad digital: marginalidad de la cultura digital hegemónica;
- cómo se alinea con la diversidad/diferencia/desigualdad;
- cómo se posiciona frente al particularismo vs universalismo;
- qué tipo de modelo normativo digital propone (asimilación, transformador, entre otros).

Los casos seleccionados, Argentina, Brasil y Chile, representan tres situaciones regionales de políticas de TIC en educación que han sido abordadas a través de políticas públicas nacionales. Chile ha implementado su política de incorporación de las tecnologías digitales en la educación de una forma centralizada y progresiva. Por su lado, Brasil centralizó algunas decisiones e iniciativas de estructuras y contenidos, y otras las delegó a las provincias y municipios. Por último, Argentina formuló más tardíamente sus políticas y viene adoptando un estilo híbrido.

Se hizo una primera selección de documentos de políticas (56 documentos) y se categorizaron en tres grupos: formulaciones, resoluciones, informes y evaluaciones. Se consideran formulaciones aquellos que formulan, orientan y proveen directrices a las políticas. Como resoluciones se consideran los documentos de naturaleza jurídica que resuelven por decreto y que agregan algún horizonte a través de objetivos o propósitos. Finalmente, como informes y evaluaciones se consideran los documentos que informan experiencias de políticas TIC en la educación y se convierten en referentes.

Una vez identificado el argumento central de cada texto, se seleccionaron 22 documentos de políticas nacionales (9 de Chile, 7 de Brasil y 6 de Argentina) que orientan –explícita o implícitamente– la incorporación de tecnologías digitales en la educación. Los documentos fueron examinados para dilucidar sus argumentos, características retóricas y cosmovisiones, con el objetivo de identificar las perspectivas de incorporación de las tecnologías en la educación en relación al fenómeno de la diversidad cultural, considerando la cultura digital como una diversidad más.

CUADRO 1 DOCUMENTOS ANALIZADOS

CHILE-NOMBRE EN EL MAPA DE PERSPECTIVAS	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Chile-Estrategia Digital-2007	CHILE. Secretaria Ejecutiva. Comité de Ministros para el Desarrollo Digital. Estrategia Digital. Chile 2007-2012. 2007.
Chile-Plan Uso Educativo-2008	Centro de Educación y Tecnología. Estrategia Plan de Uso Educativo. Ministerio de Educación, Santiago, 2008b.
Chile-Tecnologías Educación de Calidad-2010	Centro de Educación y Tecnología. Requisitos y Procedimiento Tercera Convocatoria del Proyecto Tecnologías para una Educación de Calidad año 2009-2010. Ministerio de Educación. 2010.
Chile-Enlaces Rural-2007	Centro de Educación y Tecnología. Enlaces Rural-Chile: Modelo de acompañamiento y orientaciones para la elaboración de los planes anuales. Ministerio de Educación. 2007a.
Chile-Enlaces Abiertos Comunidad-2009	CHILE. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Resolución exenta No.4871. Enlaces Abierto a la Comunidad: Bases Administrativas E&C 200. Santiago de Chile. 2009.
Chile-Estándares Docentes-2006	Centro de Educación y Tecnología. Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente. Ministerio de Educación. 2006.
Chile-Competencias Docentes-2007	Centro de Educación y Tecnología. Guía de Competencias Básicas Docentes en Informática Educativa Dirigida a Sostenedores Educativos para Nivelación. Ministerio de Educación. 2007b
Chile-Matriz Habilidades TIC-2013	Centro de Educación y Tecnología. Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje. Ministerio de Educación.2013.
Chile-Oferata y demanda de productos educativos-2008	Centro de Educación y Tecnología. Diseño de sistema virtual de oferta y demanda de productos educativos digitales para el sistema chileno -Informe Final. Ministerio de Educación, 2008a.
BRASIL-NOMBRE EN EL MAPA DE PERSPECTIVAS	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Brasil-Portaria 522-1997	BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, Domínio Público. Brasília, DF. 1997.
Brasil-Directrices-1997	BRASIL. Ministério da Educação /SEED. Programa Nacional de Informática na Educação -PROINFO- Diretrizes. 1997.
Brasil-Perspectivas y desafíos-2002	PROINFO/Ministério da Educação /SEED. ProInfo: Perspectivas e desafios. 2002.
Brasil-Decreto 6300-2007	BRASIL. Presidência da República. Brasil. Decreto 6300/07, 6-8. 2007.
Brasil-Resolución UCA-2010	BRASIL. Ministério da Educação /FNDE. Resolução/FNDE/CD/N. 17 de 10 de Junho de 2010. 2010.
Brasil-UCA-gestores -2010	Ministério da Educação /UCA. Relatório de sistematização II - Orientações a gestores para o plano de expansão, 1-46. 2010a.
Brasil-UCA-monitoreo-2010	Ministério da Educação /UCA. Relatório de Sistematização III - Guia de implementação, monitoramento e avaliação, 1-23. 2010b.
ARGENTINA- NOMBRE EN EL MAPA DE PERSPECTIVAS	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Argentina-Camp.Nac.Alf.Digital-2004	ARGENTINA. Ministerio de Educación. Campaña Nacional de Alfabetización Digital, 2004.
Argentina-Ley Educ.Nac.-2006	ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Ley nº 26.206 -Ley de Educación Nacional. 2006.
Argentina-Dec.459.2010	ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Decreto 459/10. 2010a.
Argentina-Res.123-2010	ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE nº 123/10, 9-10. 2010a.
Argentina-Anexo 1-2010	ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución 123. Anexo 1. Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad, 1-49. 2010b.
Argentina-Plan Incl.Digital-2010	ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resolución nº 24. 2010b.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS: CONFIGURANDO EL CAMPO INTERTEXTUAL

La investigación se centró en tres aspectos de los discursos de políticas de incorporación de las TIC en la educación. En primer lugar, la forma en que se entiende y representa la diversidad cultural y los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultura digital. Para ello, se explora si aparece en los discursos la noción de una nueva cultura digital o, al menos, si se destacan las nuevas percepciones e interacciones comunicativas digitales. En segundo lugar, se buscó describir las principales perspectivas que emergen frente al fenómeno de la diversidad cultural, para lo que se analiza el enfoque hacia la diversidad. Por último, se establecieron comparaciones y relaciones entre las principales perspectivas que se manifiestan en los discursos de políticas TIC en la educación. La investigación se sustentó en un proceso inductivo referenciado a dos ejes de análisis, uno asociado a la cultura digital y otro a la diversidad.

DESDE EL EJE DE LA CULTURA DIGITAL

Dentro del eje de cultura digital se analiza cómo los documentos representan la cotidianeidad digital, si y cómo emerge el “otro” digital y qué tipo de interacción se promueve. En el análisis del discurso de los documentos, se observó que un número significativo de documentos no alude a los nuevos ecosistemas digitales, y en alguna medida hasta los ignora. Otros documentos abordan las TIC para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, clasificados aquí como “TIC como instrumento pedagógico”. También se identificaron documentos que visualizan las TIC como funcionales a la inclusión social, a los que se denomina “TIC como instrumento de inclusión social”. Por último, como se señaló previamente, se observó poca presencia de documentos que valoren la emergente cultura digital o que rescaten los atributos de las TIC como instrumento cultural que contribuye a crear y recrear nuevas subjetividades, percepciones y formas diferentes de estar en el mundo. A estos pocos documentos que valoran las TIC como generadora de estos nuevos ecosistemas comunicacionales se los denominó “TIC como instrumento cultural”. Esta perspectiva está comenzando a ser contemplada después de una acumulación de expectativas no alcanzadas en experiencias que incorporan las TIC en la educación, las cuales frecuentemente han sido abordadas desde una perspectiva instrumental, o a lo sumo como instrumento pedagógico.

Así, dentro de los documentos de políticas analizados, y tomando como referencia el eje cultura digital, se identificaron tres perspectivas: las TIC como instrumento pedagógico, como instrumento de inclusión social y como instrumento cultural. Si se parte de las relaciones del pensamiento complejo vinculante que propone Morin (2003, 2006),

estas tres perspectivas no deberían ser vistas como dicotómicas o excluyentes entre sí, sino que podrían tener una relación de diálogo y complementariedad, que podría potenciar las tres funcionalidades entre sí en un lazo de relación recursiva.

FIGURA 1
APLICACIÓN DE LA LÓGICA DEL TERCERO INCLUIDO AL EJE DE CULTURA DIGITAL



Fuente: Elaboración propia.

Esta noción de relación dialógica significa que una perspectiva que solamente considera las TIC como instrumento pedagógico propone un uso reducido de su potencialidad; mientras que si apunta también a incorporar las TIC como instrumentos culturales, podría tornar la práctica pedagógica más pertinente y significativa. Lo mismo podría plantearse frente a la perspectiva de inclusión social, ya que la intención de incluir digitalmente tendría un mayor impacto si se considera la pertinencia cultural.

DESDE EL EJE DE DIVERSIDAD CULTURAL

Desde este eje, se trata de dilucidar cómo se alinea el discurso frente a la diversidad/diferencia/desigualdad, cómo se posiciona frente al particularismo, si se explicita la epistemología desde donde se formula la política educativa, o se asume que se habla desde un supuesto lugar que representa a “todos”, es decir, desde un supuesto no-lugar.

El análisis desde el eje de diversidad cultural pretende comprender el propósito, en términos de diversidad, que aparece en el discurso de incorporación de las TIC en contextos educacionales. Para ello, se rescatan algunos elementos de la prototípica que proponen Dietz y Cortés (2011). Esta categorización selecciona algunas “tendencias internacionales que se perfilan como hegemónicas, en el amplio y heterogéneo abanico de ‘respuestas’ discursivas a la pedagogización de la diversidad cultural” (p. 48), sistematizado en los siguientes modelos: para asimilar y/o compensar, para diferenciar, para tolerar y/o prevenir el racismo, para transformar, para interactuar, para empoderar o para descolonizar. Diferenciar entre los modelos anteriores permite identificar el tipo de enfoque que sustenta los discursos de políticas, así

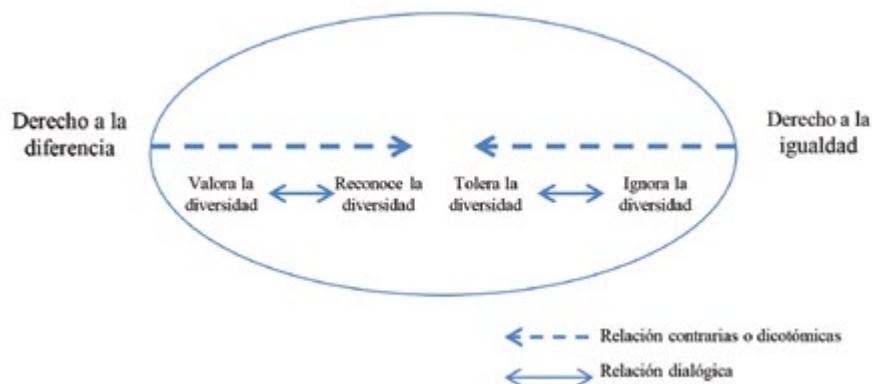
como ubicarlos dentro de una línea que represente la variación entre homogenización-heterogeneización de la diversidad.

En el eje horizontal de la diversidad los resultados muestran una mayor dispersión de perspectivas. Sin embargo, se pueden visualizar dos grandes grupos de documentos: los que implícita o explícitamente están alineados al horizonte del derecho a la igualdad y los alineados con el derecho a la diferencia. Estas dos perspectivas aparecen con relaciones dicotómicas y en esta investigación se las asocia a visiones epistemológicas que se contraponen frente a la diversidad. Sin embargo, al interior de cada grupo aparecen matices que sí permiten las relaciones de diálogo y complementariedad.

En el grupo de documentos que se posiciona dentro del derecho a la igualdad se encuentran los que ignoran la diversidad y generalmente lo expresan en discursos que “hablan” desde un supuesto no-lugar, que en este análisis se lo asocia a una perspectiva asimilacionista y muy próxima a un enfoque universalista abstracto. Este enfoque asume el rol del “tramposo universalismo”, ya que no deja de ser un particular que se posiciona como universal porque supone un universal verdadero. Estas perspectivas de los discursos se sustentan en el principio de la igualdad y frecuentemente apuntan a respuestas compensatorias y asimilacionistas respecto a una cultura dominante. Dentro de este eje también se identificaron las que promueven la tolerancia frente a la diversidad, lo cual se sustenta en un implícito paternalista de asimetría frente a la diferencia, y entiende la interculturalidad como “una competencia armónica, dialógica y abierta, mientras que el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica se tiende a invisibilizar” (DIETZ; CORTÉS, 2011, p. 141).

Estas dos perspectivas comparten la misma matriz frente a la diversidad, ya que prevalece, en mayor o menor grado, una epistemología que reivindica el derecho a la igualdad, lo que conduce a ignorar la diversidad o a tolerarla. Se plantea implícitamente un horizonte de homogenización a partir de una cultura dominante. Dificilmente perspectivas de este tipo reconocen la cultura digital como una diversidad a ser considerada en los ambientes de aprendizajes. A lo sumo, la proponen como un atributo en términos de nuevas modalidades de comunicación que deben ser incorporadas estratégicamente para potenciar la funcionalidad pedagógica, pero no consideran la cultura digital como un valor en sí mismo.

FIGURA 2
RELACIÓN DICOTÓMICA Y DE DIÁLOGO DENTRO DEL EJE DE DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia.

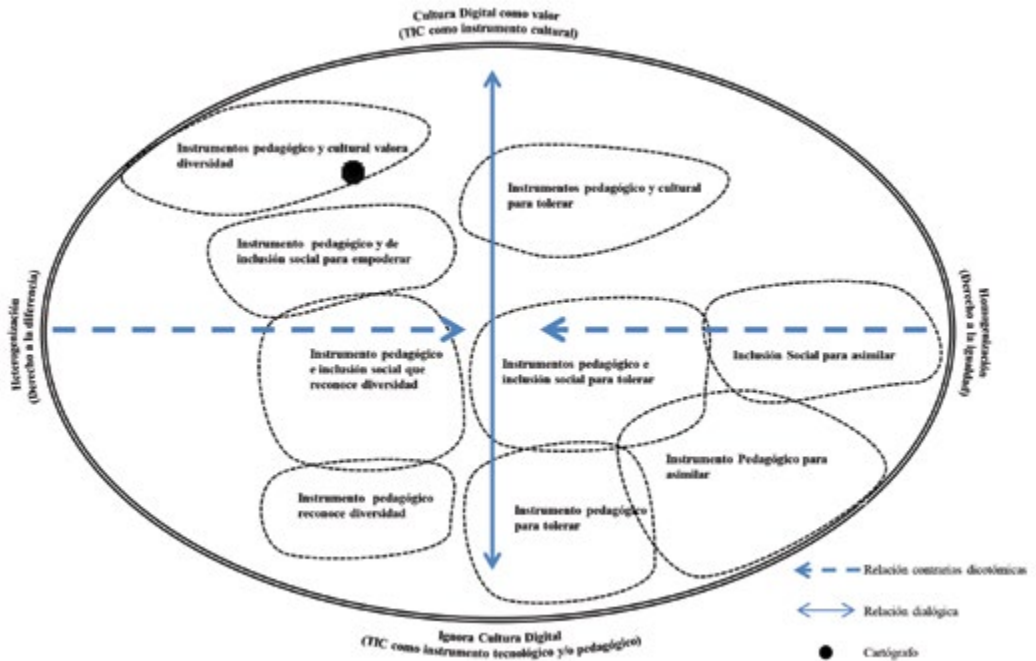
También se identificaron documentos que se posicionan desde otro paradigma, aquellos que reconocen y valoran la diversidad. Es decir, que distinguen la diferencia como un valor a ser estimulado y enfatizado en los contextos de aprendizajes. A estas perspectivas se las puede mapear con relaciones dicotómicas/contrarias a las del paradigma de homogenización, ya que epistemológicamente reivindican el derecho a la diferencia.

MAPA - CRUZAMIENTO DE EJES DE ANÁLISIS

A partir de los análisis asociados a los ejes anteriores, se representa en un mapa el abanico de perspectivas y conexiones presentes en los discursos de políticas TIC en la educación. Esta modalidad gráfica permite resumir y comunicar la información sin perder las interrelaciones y el contexto, y también codificar la información como una imagen en lugar de palabras, explicitando la densidad, las predominancias y los vacíos. Sin embargo, se reconocen los límites naturales del fenómeno analizado, es decir, si bien se establecen los extremos de estos dos ejes, se entiende que los resultados que emergen de este cruzamiento son difusos, transitorios y con fronteras superpuestas.

FIGURA 3

PERSPECTIVAS Y RELACIONES DE LOS DISCURSOS DE LAS POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN EN LOS TRES PAÍSES EN RELACIÓN A LA CULTURA DIGITAL COMO DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia.

DIVERSIDAD CULTURAL Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE LOS DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN

Esta investigación identifica la continua tensión entre universal y particular como la esencia del conflicto de la interculturalidad; lo que, en términos de políticas públicas educacionales, se puede encuadrar en la tensión moderna por la hegemonía en tanto cierre provisorio de la universalidad. Frente a este cierre de lo universal, se rescata la idea de Laclau (1996) donde lo universal representa un “horizonte incompleto que sutura una identidad particular dislocada”, idea que está en consonancia con la noción de Hall (2014) de “punto de sutura”.

[...] el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (p. 20)

Hall señala que identidad es “el ‘encadenamiento’ exitoso del sujeto en el flujo del discurso” (2014, p. 20). Sin embargo, este encadenamiento no necesariamente es exitoso, la “sutura eficaz del sujeto a una posición

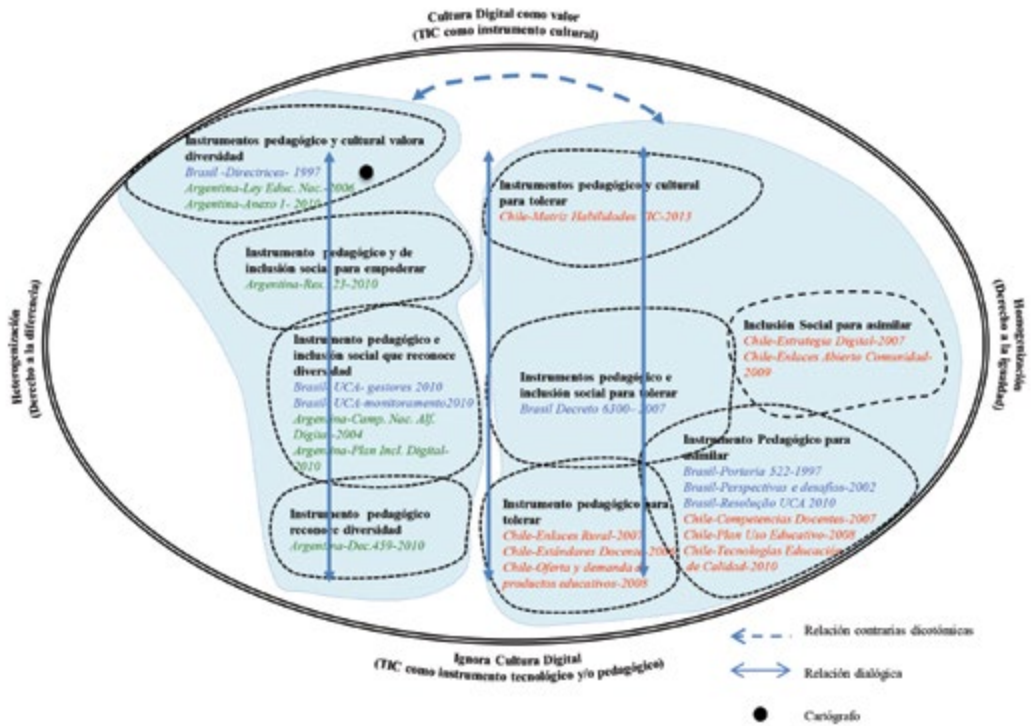
subjetiva requiere no sólo que aquel sea «convocado», sino que resulte investido en la posición” (p. 20). Por esto, Hall agrega que la sutura debe aludir a un proceso de articulación y no a un proceso unilateral, y es a partir de aquí que alude a los procesos de identificación.

Entonces, para entender las perspectivas de las políticas de incorporación de las TIC en la educación frente a la diversidad, interesa identificar los efectos de sutura y las consecuencias del enlace del sujeto de la educación con las estructuras de sentido que le proponen las iniciativas de políticas públicas que incorporan las tecnologías digitales. A partir de esto, al considerar la visión epistemológica de los documentos de políticas analizados frente al fenómeno de diversidad cultural en la educación, se identificaron dos grandes grupos:

1. Documentos dentro de una epistemología cercana a un universalismo abstracto que se sustenta en la homogenización y el derecho a la igualdad:
 - Instrumento pedagógico *para asimilar* (3 de Chile y 3 de Brasil).
 - Inclusión social *para asimilar* (2 de Chile).
 - Instrumento pedagógico *para tolerar* (3 de Chile).
 - Instrumento pedagógico e inclusión social *para tolerar* (1 de Brasil).
 - Instrumento pedagógico y cultural *para tolerar* (1 de Chile).
2. Dentro de una epistemología que valora la diversidad y que se basa en el derecho a la diferencia:
 - Instrumento pedagógico que *reconoce diversidad* (1 de Argentina).
 - Instrumento pedagógico e inclusión social que *reconoce diversidad* (2 de Brasil y 2 de Argentina).
 - Instrumento pedagógico y de inclusión social *para empoderar* (1 de Argentina).
 - Instrumentos pedagógico y cultural que *valora diversidad* (1 de Brasil y 2 de Argentina).

A continuación las perspectivas y algunas posibles relaciones entre ellas. Este mapeo hace visible la densidad y los vacíos en relación a los dos ejes de análisis.

FIGURA 4
PERSPECTIVAS DE LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS TIC EN EDUCACIÓN EN BRASIL, CHILE Y ARGENTINA



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se distinguen y agrupan las perspectivas epistemológicas presentes en los discursos de políticas TIC-educación, en base al cierre de la universalidad que los sustenta, a los procesos de identificación a los que se convoca en el flujo discursivo y al tipo de concepción de sujeto al que remite.

Perspectiva epistemológica en los discursos de políticas TIC-educación universalista abstracta

Este estudio distingue como epistemología universalista abstracta aquella basada en el derecho a la igualdad y representa los discursos que, al reivindicar (explícita o implícitamente) el derecho a la igualdad, se sustentan en la homogenización a un particular. De este modo, la perspectiva que busca la asimilación a una cultura dominante y la que plantea una actitud de tolerancia frente al “otro” diferente, establecen entre ellas una relación de diálogo y están ubicadas en la región de la derecha del eje horizontal (Figura 4).

Es relevante diferenciar, cuando de políticas se trata, el “derecho a la igualdad” de la “igualdad de derechos”. El derecho a la igualdad supone una desigualdad y propone un análisis vertical que favorece respuestas compensatorias y asimiladoras, ya que identifica una carencia

frente a un referente deseable, el cual se expresa a través de una cultura dominante que propone un enfoque universalista asentado en un *habitus* monolingüe y monocultural (DIETZ; CORTÉS, 2011). Igualdad de derechos supone una horizontalidad porque no existe un referente de comparación, sino que se plantea una horizontalidad de derechos.

FIGURA 5
RELACIÓN CAUSAL ENTE EL DERECHO Y LA IGUALDAD



Fuente: Elaboración propia.

Frecuentemente, los discursos de políticas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación han sido animados por expectativas y propósitos de “equidad”, “universalización” e “igualdad” frente a los nuevos recursos disponibles. Inclusive, uno de los grandes motivadores de estas políticas ha sido la disminución de la brecha digital (que separa usuarios de no usuarios de TIC). Posteriormente se han detectado otras necesidades como la calidad (a veces expresada como calidad de acceso), o cualificar el uso de las tecnologías digitales, o también, las habilidades que deben ser foco de atención en las experiencias de aprendizajes con TIC (denominadas frecuentemente como “competencias del siglo XXI”). Sin embargo, equidad, calidad o uso son todos objetivos que pueden ser abordados desde diferentes perspectivas epistemológicas de política; por ejemplo, las que se plantean el “derecho a la igualdad” o la que se plantea “igualdad de derechos” a ser diferentes.

Por lo tanto, interesa explicitar cómo inciden las iniciativas de gobierno que se proponen incorporar las TIC en la educación, en las dinámicas de diferencia y reconocimiento, de particularismo y universalismo, de pertenencia simbólica e inclusión digital, en contextos educacionales de diversidad. Y más específicamente, cómo inciden en la emergencia de las nuevas subjetividades derivadas de la cultura digital. Las tecnologías digitales encarnan una doble esencia: pueden tanto agudizar diferencias existentes como nutrirse de la diversidad. Sin embargo, esta última tendencia emerge si es promovida desde las iniciativas de gobierno y las prácticas docentes, porque caso contrario prevalecen las racionalidades derivadas del universalismo abstracto.

Cabe aludir a la afirmación de Laclau (1996), en el sentido de que existe un marco social que supone un determinado cierre de

universalidad y determina identidades particulares, y que no basta con el cambio de lugar de los particulares para generar cambios en las relaciones: interesa cuestionar el propio universal que opera como cierre dentro de un contexto de lucha por la hegemonía.

Entonces, si, como marco de cierre de las políticas de incorporación de las TIC en la educación, opera un universalismo abstracto, y se considera que las identidades se construyen dentro del discurso y en los contextos históricos e institucionales de las prácticas discursivas, se puede concluir que esta perspectiva epistemológica supone una identidad que no se transforma ni se modifica en los contextos de diversidad o ante el surgimiento de las nuevas formas de estar en el mundo derivadas de los nuevos ecosistemas de comunicación y de la cultura digital. Esta identidad está más próxima de la concepción del sujeto del iluminismo: aquel individuo centrado, unificado, con capacidad de razón, de conciencia y acción y con un núcleo interior estable a lo largo de su existencia (HALL, 2014).

Es importante distinguir a qué proceso de identificación (en la acepción de Hall) convocan estas perspectivas de políticas (ubicadas a la derecha del eje horizontal en la Figura 4) a las que se alude previamente. Es decir, aquellas que están sustentadas en la tolerancia y la asimilación de lo diferente, y que consideran “el otro” que emerge en los nuevos ecosistemas digitales como una amenaza o riesgo y que, en la mejor de las hipótesis, puede colaborar con el “yo”, pero con una cierta jerarquía.

Perspectiva epistemológica en los discursos de políticas tic-educación que valora la diversidad

En el lado izquierdo del eje horizontal (Figura 4) se representan las perspectivas que asumen una epistemología que valora la diversidad y que se sustentan (explícita o implícitamente) en el derecho a la diferencia. Es decir, que, dentro del objetivo de universalizar, agregan y distinguen en alguna medida la igualdad de derecho a las diferencias.

Dentro de esta perspectiva epistemológica se observa la presencia de documentos más recientes (6 documentos de un total de 9 son del 2010). Se podría inferir que estamos entrando en una nueva fase epistemológica en las políticas públicas, en el sentido de un posible agotamiento de los discursos universalistas y la necesidad de dar lugar a otro tipo de perspectivas. Éstas aparecen como dinámicas alternativas al proyecto moderno, promoviendo la interpretación plural de la realidad e implosiones de las propuestas totalitarias y universalistas (BLANCO, 2009).

Dentro de esta perspectiva epistemológica se incluyen aquellos documentos que comparten una misma matriz frente a la diversidad, siendo que pueden presentar diferentes grados, ya sea porque sólo reconocen la diversidad, porque empoderan minorías o porque avanzan y la valoran. Esta perspectiva no soluciona la tensión entre universalismo y particularismo, pero acepta su naturaleza dinámica, de

conflicto, histórica y contingente, y estaría próxima de lo que Laclau (1996) denomina como un “descentramiento sistemático de Occidente”, consecuencia de la reflexión y debate del principio de cierre de lo universal, conduciendo a la redefinición de los propios contenidos concretos de la universalidad expresada en la políticas de incorporación de las TIC.

Justamente, esta investigación se propone participar de este ejercicio que propone Laclau (1996) y contribuir con un debate que permita expandir los horizontes del universalismo hacia la heterogeneidad. Este ejercicio dialoga con la filosofía de la diferencia de Deleuze de promover la multiplicidad frente a la identidad, no añadiendo una dimensión superior, sino substrayendo siempre “n-1”, para que lo “Uno” forme parte de lo múltiple (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 12). En alguna medida, esta perspectiva epistemológica ubicada del lado izquierdo de la Figura 6, quiebra el nexo de las políticas de incorporación de las TIC a un contenido cultural particular y se abre a un contexto más diverso, que probablemente no llega a ser rizomático, pero al menos admite y reconoce las diferencias y se abre a ellas.

Según Laclau (1996), si este proceso es profundizado y expandido a partir de considerar las reivindicaciones de los sectores de la población históricamente excluidos, ello deriva en reestructuraciones de las instituciones, porque éstas no fueron concebidas para una realidad tan heterogénea. Esta noción se relaciona con una de las contribuciones a las que nos convoca este estudio, y que trata justamente de profundizar y expandir los horizontes de los universalismos que orientan las iniciativas de integración pedagógica de las TIC, de forma que incluyan la cultura digital con sus nuevos contenidos simbólicos.

A esta perspectiva epistemológica se le puede asociar el concepto de identidad de Hall (2014) del sujeto sociológico, que asume la complejidad del mundo moderno, cuyo núcleo interior no es autónomo y autosuficiente, sino que se forma y cambia en la relación con su entorno y cultura que media los valores, sentido y símbolos. Esta “identidad sutura el sujeto a la estructura, estabilizando tanto el sujeto como su mundo cultural, haciéndolos recíprocamente más unificados y predecibles” (p. 11).

Sin embargo, esta perspectiva no llega a asumir la tercera definición de identidad apuntada por Hall (2014), que se refiere al sujeto pos-moderno como alguien que no tiene una identidad fija, esencial o permanente, sino que es más bien fragmentado, compuesto de varias identidades, incluso a veces contradictorias.

Diversidad cultural y desplazamiento epistemológico de los discursos

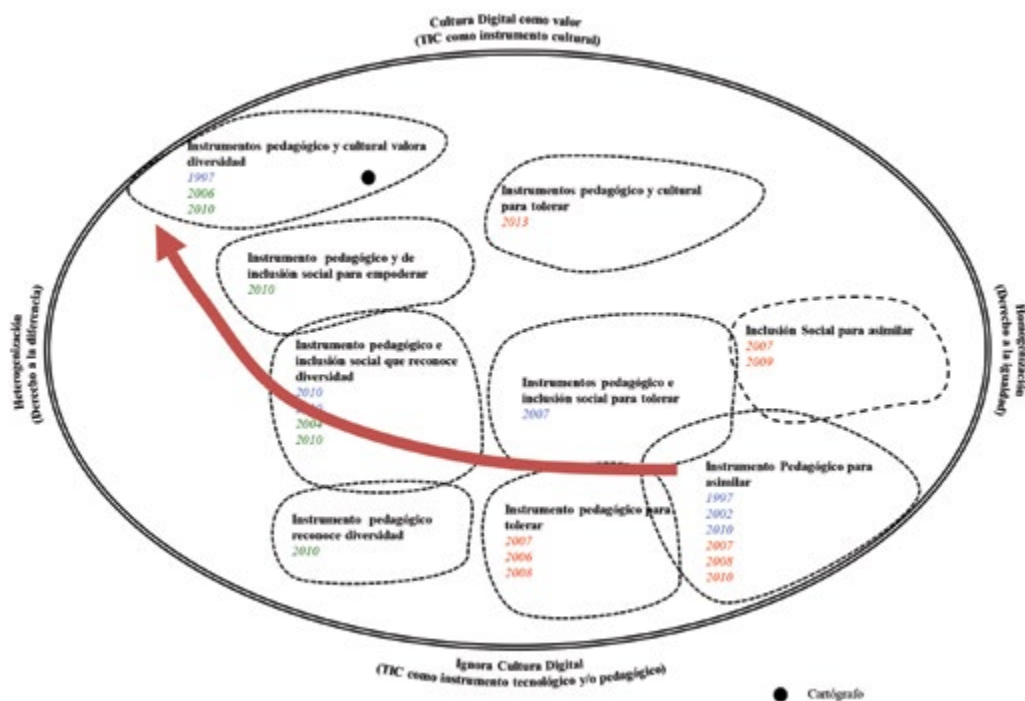
Las iniciativas que engendraron los programas de políticas y las directrices en estos tres países surgen dentro de contextos históricos

animados por ciertas perspectivas epistemológicas y teóricas que posteriormente fueron reformulándose. Así, una reflexión interesante se deriva de un cierto desplazamiento epistemológico de los discursos, siendo que las perspectivas previas a 2010 tienen un leve predominio en la zona de una epistemología homogeneizadora, mientras que las posteriores a 2010 predominan levemente en la región de la izquierda que representa una epistemología que valora la diversidad.

En la Figura 6 se muestran estas distribuciones y una línea roja que refleja el desplazamiento de la reorientación de las perspectivas epistemológicas frente a la diversidad. Interesa representar la multiplicidad de perspectivas, recordando que la unidad de estudio es cada perspectiva de las políticas, mientras que el objeto de estudio es la variedad de perspectivas. Y es dentro y a partir de esta multiplicidad de formas de cómo ha sido entendido el fenómeno de la cultura digital en tanto diversidad (en las políticas de incorporación de las TIC en la educación), que se observa la reorientación epistemológica que se ilustra en el Gráfico 6.

Al analizar la distribución de perspectivas como un todo, una posible explicación de esta reorientación es que el programa Enlaces surge en un contexto de políticas de reformas educativas en América Latina amparadas por la reestructuración neoliberal de la economía y del Estado. Chile fue uno de los primeros países en la región en crear una iniciativa nacional para abordar las TIC en la educación, la cual se gesta desde una lógica deductiva, en el sentido que transitó de la no existencia de iniciativas, a definir y construir una iniciativa única y centralizada que progresivamente fue abarcando todo el sistema educacional. Si bien este programa puede considerarse como un punto de resistencia a ese marco general (estuvo a contramano de la descentralización y al control a la distancia), en compensación incorporó algunos atributos de estas reformas, como podría ser el no visualizar la diversidad como problema. Lo anterior, junto con el predominio en la época de una visión “tecnicista” de las tecnologías digitales en la educación y la creencia de una supuesta neutralidad de su inserción en los contextos de aprendizajes, contribuyó a que las TIC se desempeñaran como un instrumento de asimilación a una cultura dominante que se autopercibe como lugar universal. Esto podría explicar que este estudio le atribuya a varios documentos del Programa Enlaces un enfoque epistemológico universalista abstracto.

FIGURA 6
REORIENTACIÓN DE LOS DISCURSOS TIC EN EDUCACIÓN EN BRASIL, CHILE Y ARGENTINA EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia.

Diferentemente, la Argentina se lanza más recientemente a una política nacional de TIC en la educación, y lo hace después de un recorrido de pequeños senderos desordenados, muchos de los cuales se sobreponen y se complementan hasta desembocar en el Programa “Conectar Igualdad”, que absorbe y se nutre de las iniciativas menores. Surge ya en un escenario regional de descrédito de las políticas educacionales neoliberales, de empoderamiento del Estado en su participación y regulación de las políticas públicas, y por otro lado, en contextos de valoración de la diversidad y la inclusión social como políticas del gobierno. El hecho es que, desde que se lanza Conectar Igualdad como política nacional, aparecen en él orientaciones para atender la diversidad cultural de los sujetos de la educación, e incluso considera la cultura digital como nuevo contexto diverso a ser atendido.

Por su lado, la política nacional de Brasil no muestra un claro predominio. Si bien es cierto que sus directrices nacionales surgen en contextos de políticas educacionales neoliberales, ProInfo aparece con una perspectiva que valoriza la diversidad y las incipientes “ecologías cognitivas” (denominación dada en el ProInfo a la cultura digital). Sin embargo, se encuentran documentos más recientes que se posicionan dentro de un enfoque universalista. El programa nacional de las tecnologías digitales

en la educación en Brasil rescata experiencias previas menores, pero a partir del momento que se constituye en programa nacional, centraliza la coordinación y orientaciones generales y deja la implementación a cargo de los municipios y estados. Esta política nacional de Brasil aparece como un intermedio entre las de Chile y Argentina y su ubicación en el mapeo es distribuida, sin evidenciar un claro predominio.

CONCLUSIONES

El mapeo de los discursos que orientan las políticas TIC en educación en los contextos de Brasil, Argentina y Chile –del período 2002-2012– permitió representar la relación entre la diversidad cultural y los propósitos de las iniciativas TIC en la educación (TIC como instrumento pedagógico, como instrumento de inclusión social y/o como instrumento cultural). Se identificaron pocos documentos que representen los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultura digital, o con alguna valoración de las TIC como elementos que contribuyen con las subjetividades y los contenidos simbólicos para las nuevas formas de estar en el mundo.

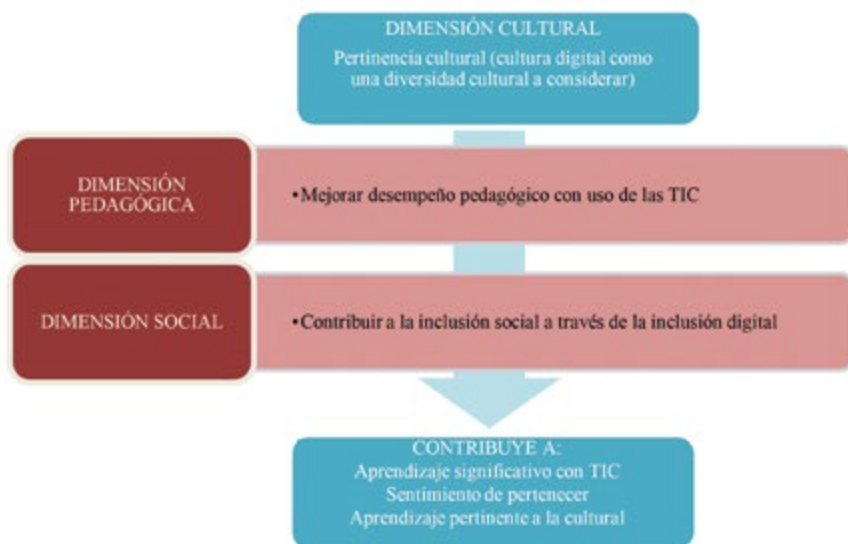
Los documentos del programa “Enlaces-Chile” se ubican principalmente dentro de perspectivas que proponen las tecnologías como instrumentos pedagógicos. Apenas uno (Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje) resalta aspectos de la nueva cotidianeidad digital, pero no como un valor en sí, sino como factores que potencian el aprendizaje de los estudiantes, y simultáneamente, como factores de riesgo presentes en la interacción digital, que deben ser mediados en las prácticas docentes –en términos de habilidades– para evitar o prevenir peligros. De esta forma, estos documentos se ubicaron en la perspectiva epistemológica homogeneizadora y, principalmente, como instrumento pedagógico.

Los documentos analizados de “Conectar Igualdad”, programa más reciente, reflejan una valoración de la diversidad en general y de la cultura digital en particular. Además, presentan una distribución más equilibrada entre las 3 dimensiones: como instrumento pedagógico, social y cultural. Se observó, en los discursos, una estimulación hacia actitudes y valores frente a las diferencias, mapeándolos como perspectiva epistemológica que reconoce y valora la diversidad y sin predominio acerca del propósito de las iniciativas TIC en la educación.

Los documentos analizados de la política nacional en Brasil tuvieron un mapeo disperso. Algunos asumen la diversidad y la cultura digital como un valor, mientras que en otros emergen discursos que ignoran la diversidad y las nuevas cotidianeidades digitales de la emergente cultura digital y no manifiestan el predominio de una posición determinada en cuanto a sus propósitos.

Los resultados de este estudio indican un cierto avance en incorporar la dimensión cultural de las TIC en las iniciativas educativas. Como se señaló previamente, los investigadores entienden esta dimensión como transversal y como pasible de potenciar la dimensión pedagógica y social, a través de la pertinencia cultural del aprendizaje con TIC.

FIGURA 7
DIMENSIÓN CULTURAL COMO TRANSVERSAL



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7 se representa esta noción de la transversalidad de la dimensión cultural que podría garantizar la pertinencia de las experiencias de aprendizajes con TIC, aproximándose a una perspectiva intercultural para la incorporación de las tecnologías digitales y a una perspectiva epistemológica que valora y se nutre de la diversidad de los sujetos de la educación.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Flor et al. Aprender enseñando: elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación Universitaria*, La Serena, CH, v. 1, n. 6, p. 19-28, 2008.
- BEAUCHAMP, Gary; KENNEWELL, Steve. Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, v. 54, n. 3, p. 759-766, 2010.
- BLANCO, Juan. Horizontes de la filosofía intercultural. Aportes de Raúl Fonet-Betancourt al debate. *A Parte Rei: revista de filosofía*, n. 64, p. 17, 2009.
- DAL MOLIN, Fábio. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, ES: Pre-Textos, 2004.

DEMETRIADIS, Stavros et al. "Cultures in negotiation": teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, v. 41, n. 1, p. 19-37, 2003.

DIETZ, Gunther; CORTÉS, Laura Selene Mateos. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP, 2011.

DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Luis Alberto. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. In: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, 6., 2010, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Santillana, 2010.

GORGHIU, Gabriel, et al. WebQuest in the Classroom—Analysis of its Impact. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MULTIMEDIA AND INFORMATION & COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION, 3., 2005. 7th-10th June 2005.

GOROSTIAGA, Jorge. La cartografía social: aportes al análisis crítico del discurso en educación. In: PINI, M. (Comp.) *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM, 2009. p. 139-160.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio/jago. 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Compañía Editora Espasa Calpe. Argentina SA / Ariel, 1996.

MALINOWSKI, Nicolás. Hacia una estrategia de investigación pluridimensional. *Investigación Científica: Un encuentro con el Paradigma de la Complejidad. III—Convenio Andrés Bello*, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafíos culturais: da comunicação à educação. *Revista Educação & Comunicação*, São Paulo, v. 18, p. 51-61, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidad cultural y convergencia digital. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, n. 5, p. 12-25, 2008.

MARTON, Ference. Phenomenography. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. *The international encyclopedia of education*. New York: Elsevier Science, 1994. p. 4424-4429.

MARTON, F.; BOOTH, S. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NINNES, Peter; MEHTA, Sonia. A meander through the maze: Comparative education and postfoundational studies. In: NINNES, Peter; MEHTA, Sonia. *Re-imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York: Routledge Falmer, 2004. p. 1-18.

PAULSTON, Rolland. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 16, p. 203-239, 2001.

PAULSTON, Rolland G.; LIEBMAN, Martin. Social cartography: A new methodology for comparative studies. *Compare*, London, v. 24, n. 3, p. 233-245, 1994.

SANDFORD, Richard et al. Teaching with games. *Computer Education-Stafford-Computer Education Group*, v. 112, p. 12, 2006.

SANG, Guoyuan et al. Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, v. 54, n. 1, p. 103-112, 2010.

SOTOLONGO, Pedro Luis. Los presupuestos y las implicaciones filosóficas del pensamiento de la complejidad y de las ciencias de la complejidad. In: GONZÁLEZ VELASCO, J. M.; MORA, D. (Ed.), *Investigación científica: un encuentro con el paradigma de la complejidad*. La Paz: III-CAB, 2009. p. 23-34.

WELCH, Anthony R. Class, culture and the state in comparative education: problems, perspectives and prospects. *Comparative Education*, London, v. 29, n. 1, p. 7-27, 1993.

GEORGINA VIVANCO

Setor de Educação Superior, Divisão de Educação Profissional, Departamento Regional do Senac-Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
geoginavivanco@gmail.com

JORGE GOROSTIAGA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –Conicet–, Argentina; Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina; Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina
jorgegoros@gmail.com

ARTIGOS

A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO UMA METODOLOGIA

ROSANA MARIA MENDES •
ROSANA GIARETTA SGUERRA MISKULIN

RESUMO

Neste artigo expomos a análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados da pesquisa qualitativa em Educação. A metodologia torna-se parte fundamental de um trabalho acadêmico, dando à pesquisa características que determinam a qualidade deste. Assim, apresentamos os “matizes” como o cenário em que o trabalho foi realizado, o período e o ambiente em que ocorreu o Curso de Extensão (módulos I e II), a escolha dos softwares utilizados, os participantes, as entrevistas coletivas e a explicitação de como se fizeram a coleta de dados e os registros orais e escritos. Com esse material, como bricoleurs, artesãos cosendo seu patchwork, fomos construindo nossa investigação, realizada com um enfoque qualitativo, tendo os dados analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2008).

**PESQUISA QUALITATIVA • ANÁLISE DE CONTEÚDO • EDUCAÇÃO •
MATEMÁTICA**

CONTENT ANALYSIS AS A METHODOLOGY

ABSTRACT

In this article we discuss content analysis as a method for analysing data of qualitative research in education. The method is a fundamental part of academic work, because it gives to the investigation some characteristics which are central to determine its quality. Thus, we present the “shades”, such as the scenario in which the study was conducted, the period and the environment in which an extension course took place (modules I and II), the choice of the software employed, the participants, the press conferences and the explanation of how data collection and oral and written records were produced. Data analyses were based on content analysis proposed by Bardin (1977) and Franco (2008). With this material, like bricoleurs or artisans sewing their patchwork, we went about building our research.

QUALITATIVE RESEARCH • CONTENT ANALYSIS • EDUCATION • MATHEMATICS

L'ANALYSE DE CONTENU COMME MÉTHODOLOGIE

RÉSUMÉ

Cet article présente l'analyse de contenu comme méthodologie de la recherche qualitative en Éducation. La méthodologie devient une part fondamentale du travail académique et accorde à la recherche des caractéristiques déterminantes de sa qualité. Les "nuances" sont présentées comme scénario dans lequel le travail a été réalisé, à savoir, la période et l'environnement où le Cours d'Extension (modules I et II) a été réalisé, le choix des logiciels utilisés, les participants, les entretiens collectifs et l'explicitation de la modalité de réalisation de la collecte des données et des rapports oraux et écrits. A partir de ce matériel, comme des bricoleurs ou des artisans tissant leur patchwork, nous avons batit notre enquête avec une approche qualitative appuyée dans l'Analyse de Contenu proposée par Bardin (1977) et Franco (2008).

**RECHERCHE QUALITATIVE • ANALYSE DE CONTENU • ÉDUCATION •
MATHÉMATIQUES**

EL ANÁLISIS DE CONTENIDO COMO UNA METODOLOGÍA

RESUMEN

En este artículo exponemos el análisis de contenido como una metodología de análisis de datos de la investigación cualitativa en Educación. La metodología es parte fundamental de un trabajo académico, dándole a la investigación características que determinan su calidad. Así, presentamos los "matices" como el escenario en el que el trabajo se realizó, el periodo y el ambiente en que ocurrió el Curso de Extensión (módulos I y II), la elección de los softwares utilizados, los participantes, las entrevistas colectivas y la explicitación de cómo se llevó a cabo la recogida de datos y los registros orales y escritos. Con este material, como bricoleurs, artesanas cosiendo su patchwork, fuimos construyendo nuestra investigación, realizada con un enfoque cualitativo, y los datos se analizaron a partir del Análisis de Contenido propuesto por Bardin (1977) y Franco (2008).

**INVESTIGACIÓN CUALITATIVA • ANÁLISIS DE CONTENIDO • EDUCACIÓN •
MATEMÁTICAS**

NESTE ARTIGO APRESENTAMOS A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO UMA METODOLOGIA DE análise de dados de uma pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Para tanto, utilizaremos a metáfora de uma colcha de retalhos, em que, ao pegarmos os “pedaços de panos de vários matizes”, como a questão de investigação e os objetivos, o referencial teórico adotado, a transparência dos procedimentos metodológicos para a constituição dos dados e os procedimentos de análise dos dados, como *bricoleurs*, como artesãos cosendo seu *patchwork*, construímos a investigação proposta.

Assim, expomos a metodologia de constituição dos dados de uma pesquisa de doutorado que buscou investigar a negociação de significado que pode ocorrer em um processo de formação do professor de Matemática em um grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid – da Universidade Federal de Lavras – UFLA – quando planejam, experimentam, vivenciam e refletem sobre a complexidade de se ensinar Matemática com a mediação da tecnologia (MENDES, 2013).

Recorrendo à nossa metáfora, a confecção de uma colcha de retalhos inicia-se com a escolha do retalho que comporá o “centro” do trabalho. No nosso caso, tal escolha foi a pesquisa qualitativa, tomando-se como referência os estudos de Denzin e Lincoln (2006), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (1991) e Lüdke e André (1986), que apontam algumas características que configuram a pesquisa qualitativa. Um dos aspectos apontados por esses autores para ser considerado em uma pesquisa

qualitativa refere-se ao fato de os dados que constituem a pesquisa serem predominantemente descritivos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

Dessa forma, na pesquisa qualitativa, foi registrada uma grande quantidade de dados descritivos e, como pesquisadores, ficamos intrigados sobre como poderíamos lidar com esse volume. São inúmeros “retalhos” que precisam ser unidos para responder à questão de investigação que nos propusemos e alcançar os objetivos. Qual é a melhor maneira de fazer isso? Quais seriam os melhores procedimentos metodológicos?

Segundo Bauer e Gaskell (2012), um dos primeiros problemas enfrentados por um investigador seria o de decidir qual método utilizar para um problema e como justificar os procedimentos metodológicos de constituição de dados e de análise.

Em nossa pesquisa, apresentada aqui como uma maneira de exemplificar a discussão sobre a utilização da análise de conteúdo como metodologia de análise de dados, de acordo com o objetivo proposto e buscando responder à questão de investigação, indagamos em muitos momentos sobre como iríamos decidir a respeito dos “retalhos”? A pesquisa seria confiável? Tais questões foram fundamentais para a tomada de decisão em relação aos procedimentos.

A confiabilidade, de acordo com Flick (2004, p. 343), “adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa apenas em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo e que trate da utilização de métodos”. No nosso caso, a teoria adotada foi a Comunidade de Prática (WENGER, 1998) e os instrumentos utilizados foram em forma de registros escritos, registros orais, entrevistas e diário de campo da pesquisadora, que nos possibilitaram perceber o caráter descritivo da pesquisa.

Flick (2004), discutindo sobre a confiabilidade, aponta que Kirk e Miller (1986¹ apud FLICK, 2004, p. 343) consideram a qualidade do registro e da documentação dos dados a base central para a avaliação da confiabilidade destes e das possíveis interpretações. Assim, uma segunda preocupação, depois de decidir sobre os procedimentos de constituição de dados, foi a forma como seria realizado o registro destes. Quais instrumentos de constituição de dados iríamos adotar?

COMPONDO OS RETALHOS: A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Buscando ainda transparência e clareza nos procedimentos, uma vez que “são parte essencial na qualidade do trabalho de pesquisa” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 483), apresentamos detalhadamente como os dados

¹ KIRK, J. L.; MILLER, M. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

foram constituídos durante o Curso de Extensão (módulos I e II) realizado com os participantes do subprojeto da Matemática do Pibid/UFLA. Embora um dos resultados pretendidos por esse projeto, iniciado em 2010, fosse “promover a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação nas práticas docentes” (MENDES, 2013, p. 74), até aquele momento não havia sido realizada nenhuma ação nesse sentido. Por essa razão, no primeiro semestre de 2011, conversamos com os participantes para saber qual seria a melhor estratégia para buscar atingir esse objetivo. Decidimos que um curso poderia ser uma boa opção.

O curso previa encontros presenciais e encontros não presenciais. Os primeiros, realizados no módulo II, ocorreriam em cada Grupo de Trabalho – GT. Os GTs eram compostos por seis licenciandos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras, uma professora supervisora da escola participante do Pibid/Matemática e uma professora da universidade. Nos encontros não presenciais, em ambientes virtuais (módulos I e II), discutiríamos tanto as sequências de atividades elaboradas quanto alguns textos que julgamos importantes para reflexão sobre o processo de ensinar e aprender Matemática, mediado pela tecnologia. Os textos foram escolhidos pelas pesquisadoras. A dinâmica dos encontros foi baseada na reflexão, análise, discussão e compartilhamento de ideias e concepções sobre as leituras realizadas. O ambiente virtual de aprendizagem – AVA – utilizado foi o *software Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. A UFLA mantém o AVA baseado no *Moodle*, que recebe o nome de Aprender/UFLA. Foi detalhado o ambiente, desde como era realizada a entrada no mesmo, até os recursos utilizados.

Os encontros presenciais foram audiogravados com gravadores digitais e utilizou-se um *software* gratuito de gravação e edição de som para auxiliar nas transcrições, o qual permitia identificar, isolar, arranjar seleções e ouvir várias vezes o mesmo momento. O *software* admitia que o som fosse editado e dispunha de diversos filtros que possibilitam depurá-lo, tendo uma contribuição importante em termos metodológicos.

Para nos orientar nas transcrições, estabelecemos alguns códigos baseados no trabalho de Koch (2003, p. 82-83) e apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1
CÓDIGOS PARA A TRANSCRIÇÃO

NOME	NOME FICTÍCIO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA
Pesquisadora	Pesquisadora
/	Truncamento
...	Pausa/silêncio
()	Fala irreconhecível
[...]	Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida/suprimida em determinado (ou algum) ponto
((fala))	Superposição, simultaneidade de vozes
::	Alongamento de vogal ou consoante
-	Silabação
[minúsculas]	Comentários descritos do transcritor/pesquisador

Fonte: Mendes (2013, p. 97-98).

Depois de ouvidos várias vezes, os registros orais dos encontros presenciais foram transcritos. Entendemos que a transcrição não deva ser uma mera reprodução das gravações, mas uma busca por apresentar os troços, as frases interrompidas, as prolongadas, os suspiros, as exclamações, as contrariedades.

Para nos ajudar nessa tarefa, fizemos uso do diário de campo da pesquisadora, que se mostrou um importante instrumento de constituição de dados, pois nos auxiliou a relembrar detalhes dos encontros presenciais e das entrevistas que não podiam ser identificados somente nas falas, como as mensagens não verbais percebidas nas fisionomias e nos gestos.

A transcrição dos encontros presenciais (cerca de 50 horas) foi baseada nas partes relevantes da pesquisa, as quais tratavam do planejamento das atividades que seriam realizadas nas escolas e das reflexões e avaliação sobre como essas se processaram. Para elencar quais seriam essas partes, inspiradas em Hanna (2007), elaboramos um quadro para nos ajudar a perceber os excertos que iríamos transcrever. Para tanto, utilizamos alguns códigos para uma primeira seleção dessas partes dos dados da pesquisa (Quadro 2).

QUADRO 2
CÓDIGOS PARA OS ENCONTROS PRESENCIAIS

CÓDIGO	ASSUNTO
CP	Conversas paralelas
CRO	Cronograma
ESC	Discussões sobre questões práticas relativas à escola pública participante
GRE	Discussões sobre a greve
GT	Discussões sobre assuntos referentes ao GT
MAT	Discussões sobre conteúdos matemáticos
PED	Discussões sobre prática pedagógica
POL	Discussões sobre políticas públicas
PRE	Preparação da atividade
PRO	Discussões sobre o projeto
TEC	Discussões técnicas
TEO	Discussões teóricas
TIC	Discussões sobre a tecnologia

Fonte: Mendes (2013, p. 98).

Apresentamos, a seguir, um exemplo de uma parte de um quadro (Quadro 3) que fizemos para a transcrição dos encontros presenciais. Primeiramente, realçamos em amarelo as partes que provavelmente iríamos transcrever. Depois, voltamos a essas partes destacadas e ouvimos novamente. Escolhemos assim o conteúdo, de acordo com as categorias que seriam estabelecidas, sob o aporte metodológico de Bardin (1977) e Franco (2008). Esse conteúdo comporia o conjunto de dados.

QUADRO 3**TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS - GT ESCOLA C - 02/05/2012
(INTEGRANTES: PROFESSORA DÓRIS, PESQUISADORAS ROSANA, DUDA,
RAFAELLA, LETÍCIA, BEATRIZ, CLARA, APARECIDO)**

TEMPO	CÓDIGO	ASSUNTO
00:00:00 - 00:03:50	MAT/PRE	Heloisa comenta sobre as conversões de medida. Simone questiona a professora sobre a atividade proposta. Os outros bolsistas conversam sobre a mesma. Heloisa faz ponderações sobre a atividade e o que pode ou não dar certo.
00:03:51 - 00:14:59	PRE	Separando o material que seria utilizado na aula e verificando como seria usado na atividade sobre medida de comprimento. Simone faz alguns questionamentos como seria melhor utilizar os canudos.
00:15:00 - 00:34:39	PRE	Débora e Simone discutindo mais de perto a respeito da atividade sobre medidas de comprimento. Planejam que os alunos fizessem um registro escrito.

Fonte: Mendes (2013, p. 99).

Pensando em outros “retalhos” que comporiam nossa “colcha”, fizemos uma entrevista coletiva com os participantes do módulo I do curso, com o objetivo de fazer uma avaliação e possibilitando que os mesmos se reportassem às situações vivenciadas. Durante o módulo II foram realizadas duas entrevistas coletivas, uma no meio do curso e outra no final. Também foi feita uma entrevista com os alunos que participaram do módulo I e ficaram responsáveis pela moderação dos fóruns de discussão no Aprender/UFLA, visando a verificar suas percepções sobre a experiência. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente.

Ao final do módulo II, solicitou-se aos participantes que escrevessem um registro reflexivo contendo suas reflexões sobre as leituras realizadas no curso (módulo II) e com as experiências nos GTs. Pedimos que eles comentassem sobre o impacto da sua participação no Pibid, quando iniciaram, o porquê de resolverem participar e se o GT já existia. Caso a participação fosse a um GT que já estava ocorrendo, solicitou-se que eles destacassem como foi participarem de um GT que já tinha uma dinâmica. Que dinâmica era essa? Quais foram os sentimentos e percepções dos participantes sobre esse GT? Se não, como foi perceberem a constituição desse GT? Como se estabeleceu a dinâmica do grupo? Pedimos ainda que fizessem uma reflexão sobre a experiência de cada um de participar do Pibid, como avaliavam essa participação e qual a avaliação sobre o Programa.

Assim, ainda pensando nas considerações de Flick (2004) sobre a confiabilidade na pesquisa qualitativa, explicamos a constituição dos dados de maneira detalhada. Decidimos de que forma esses dados seriam constituídos (a partir de um Curso de Extensão), quais seriam os instrumentos de coleta (registros escritos, registros orais, entrevistas e diário de campo da pesquisadora) e os procedimentos utilizados explicitando cada detalhe. Além disso, apresentamos, na metodologia da pesquisa, as escolas que participavam do Pibid/Matemática da UFLA naquela ocasião

e os participantes do curso, destacando aspectos relacionados à sua formação acadêmica, aos seus conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação – TIC – e, no caso das professoras supervisoras e professoras da Universidade, às experiências profissionais. Utilizamos nomes fictícios, escolhidos pelos participantes, com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos.

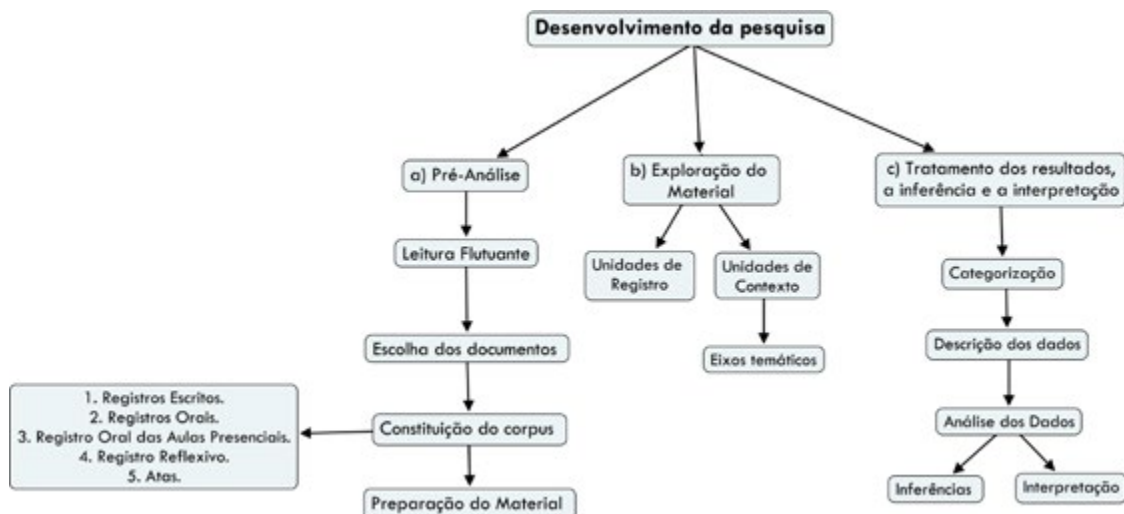
Com essa grande quantidade de dados descritivos em mãos (por volta de mil páginas impressas), precisávamos fazer a análise dos mesmos. Para tanto, teríamos que decidir como organizá-los e categorizá-los. Qual o melhor caminho a ser percorrido?

A ANÁLISE DE CONTEÚDO: UM FIO PARA COMPOR A ANÁLISE DOS DADOS

Após estes procedimentos de constituição de dados e recorrendo à nossa metáfora, da colcha de retalhos, os dados tornaram-se retalhos de nossa colcha e precisavam ser costurados para que o trabalho fosse concluído. Assim, a Análise de Conteúdo pode nos auxiliar com os dados que foram surgindo e que despontavam para uma possível resposta para a questão de investigação.

Nesse contexto, apresentamos, na Figura 1, o desenvolvimento da pesquisa baseado em Bardin (1977) e em Franco (2008).

FIGURA 1
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



Fonte: Baseado em Bardin (1977, p. 102).

Com as transcrições das entrevistas coletivas e de partes dos encontros presenciais e o material do fórum de discussão em mãos, precisávamos organizá-los para a análise. Para isso, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Em nossa pesquisa tivemos várias mensagens que foram sendo geradas durante o processo: aquelas dos registros escritos e orais, das falas realizadas durante os encontros presenciais, as mensagens silenciosas que fomos percebendo inclusive nos fóruns de discussão e as gestuais que percebemos durante os encontros presenciais ou as entrevistas coletivas e que foram registradas no diário de campo da pesquisadora.

Tínhamos em mente uma preocupação para não fazermos, conforme aponta Bardin (1977), uma “compreensão espontânea” dos dados que estavam em nossas mãos. A preocupação era ter uma atitude de “vigilância crítica” diante dos dados e, por essa razão, buscamos, por meio das inferências, atribuir-lhes significados.

Passamos pelas fases apontadas por Bardin (1977) e Franco (2008) e apresentadas a seguir.

PRÉ-ANÁLISE

Trata-se de uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Compor nosso *corpus* se mostrou uma tarefa bastante difícil, que implicou escolhas para a elaboração de um plano de análise. Tínhamos em mãos mais de mil páginas resultantes dos instrumentos de coleta de dados. O que fazer com todo esse material? Quais opções tínhamos? Quais implicações dessas escolhas para a pesquisa? Essas questões começaram a nos incomodar.

Fizemos a *leitura flutuante*, ou seja, estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas, deixando-nos “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

Retomamos a questão da investigação e o objetivo proposto e passamos então para a *escolha dos documentos*. Como escolher esses documentos que iriam compor nosso *corpus*? Esses seriam suficientes para nos ajudar a inferir respostas à nossa questão e alcançar nosso objetivo?

Para nos auxiliar com esses questionamentos e em nossas angústias, uma vez que estávamos tentando ultrapassar a “compreensão

instantânea”, recorreremos às regras apresentadas por Bardin (1977), ainda na pré-análise da pesquisa:

- *regra da exaustividade* – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 1977, p. 97). Tínhamos os registros orais e escritos, entrevistas e questionários para a caracterização dos participantes e, para assegurar que iríamos contemplar essa regra, sentimos necessidade de retornar ao grupo/comunidade, com novos questionamentos (nos fóruns de discussão) para que esse *corpus* ficasse mais consistente;
- *regra da representatividade* – “A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 1977, p. 97). No nosso caso, não recorreremos a uma amostragem por não considerarmos que fosse necessário, pois trata-se de uma pesquisa qualitativa e nosso universo era possível de ser analisado em sua totalidade;
- *regra da homogeneidade* – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98). Entendemos que nossos documentos corresponderam a essa regra. Os questionamentos e inferências dos fóruns e das entrevistas foram os mesmos para todos os participantes;
- *regra de pertinência* – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Essa regra está intimamente ligada àquela da homogeneidade. Entendemos que, em nossa pesquisa, os documentos foram adequados ao objetivo e questão de investigação da pesquisa, conforme será explicitado na análise de dados da pesquisa.

Sintetizamos, no Quadro 4, os instrumentos que compuseram nosso *corpus* da pesquisa.

QUADRO 4 INSTRUMENTOS QUE COMPÕEM O *CORPUS* DA PESQUISA

INSTRUMENTOS	MÓDULOS	CÓDIGO	DESCRIÇÃO
Registro escrito	I e II	PARTICIPANTE, r.e. - fórum - data	Recolhido nos Fóruns de Discussão do Aprender/UFLA. Indicamos o nome do participante com letras maiúsculas, o código - r.e. -, o fórum e a data em que foi postada a mensagem.
Registro oral	I e II	PARTICIPANTE, r.o. - data	Recolhido a partir das entrevistas coletivas realizadas com os participantes do curso nos dois módulos. Foram realizadas três entrevistas. Indicamos o nome do participante com letras maiúsculas, o código - r.o. - e a data em que foi realizada a entrevista.
Registro oral dos encontros presenciais	II	PARTICIPANTE, r.p. - GT Escola - data	Recolhido a partir das gravações realizadas com os participantes do curso nos GT de cada escola. Indicamos o nome do participante com letras maiúsculas, o código - r.p. -, o GT Escola (indicado por A, C ou D) e a data em que foi realizada a aula presencial.
Registro reflexivo	II	PARTICIPANTE, r.r.	Solicitado aos participantes do curso depois do término do módulo II. Indicamos o código - r.p. - e o nome fictício do participante.
Atas	II	Ata - GT Escola - data	Solicitadas aos GT sobre o que aconteceu nos encontros presenciais. As atas já eram uma prática dos GT desde o início do Pibid/UFLA/ Matemática. Indicamos o código - ata -, o GT Escola (indicado por A, C ou D) e a data em que foi realizada a aula presencial.

Fonte: Mendes (2013, p. 103-104).

Realizada essa primeira parte, da pré-análise, partimos para a segunda fase apresentada por Bardin (1977) e Franco (2008).

EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Nessa fase, o *corpus* estabelecido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101).

Na verdade, com uma pré-análise bem realizada, essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Assim, partimos para a determinação das unidades de registro. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). Os registros, de acordo com Franco (2008), podem ser de distintos tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item.

Escolhemos o tema como nossa “unidade de registro” por ser uma afirmação sobre determinado assunto que envolve “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 43). Segundo Bardin, o tema “é a unidade de

significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p. 105).

Voltamos aos dados, por meio dos procedimentos metodológicos aplicados, os registros orais (entrevistas coletivas e transcrições dos encontros presenciais) e escritos (fóruns de discussão, registros reflexivos, atas), constituídos nos encontros presenciais e não presenciais, e fomos explorá-los. Olhamos para cada um de maneira isolada, buscando as unidades de significação a partir de temas.

Bardin (1977) aponta que, em alguns casos, o uso de computadores pode ser interessante para a análise de conteúdo, como, por exemplo, quando a unidade de registro é a palavra. Em outros casos, a utilização de computadores pode ser ineficaz quando a análise for exploratória ou a unidade de codificação for grande (discurso ou artigo), como foi o nosso caso. Assim, optamos por fazer um trabalho de análise “artesanal”.

Imprimimos as mensagens dos fóruns de discussão, os registros reflexivos, as atas, as entrevistas coletivas e as transcrições dos encontros presenciais que tínhamos. Lemos novamente cada uma das mensagens, buscando congruências e diferenças entre elas. Utilizamos cores diferentes e elaboramos uma legenda. Separamos as mensagens de acordo com alguns temas iniciais que fomos estabelecendo. Recortamos as mensagens e montamos cartazes em papel pardo, como apresentado na Figura 2.

FIGURA 2
UNIDADES DE REGISTRO - TEMAS INICIAIS



Fonte: Mendes (2013, p. 106).

Nesse processo, inicialmente, encontramos 19 temas, explicitados no Quadro 5, que traz as observações sobre a maneira como os agrupamentos foram realizados a partir dos procedimentos metodológicos aplicados.

Os registros orais (entrevistas coletivas e transcrições dos encontros presenciais) e escritos (fóruns de discussão, registros reflexivos, atas) foram desmembrados de acordo com os temas. Alguns desses temas foram levantados a partir dos fóruns de discussão no Aprender/UFLA.

QUADRO 5

UNIDADES DE REGISTRO – TEMAS INICIAIS

TEMAS	OBSERVAÇÕES SOBRE OS AGRUPAMENTOS
Experiências com as TIC	Relatos e discussões sobre experiências anteriores que os participantes tiveram com a utilização das TIC no processo de ensinar e aprender Matemática.
Discussões sobre a Matemática	Nesse tema agrupamos todas as discussões sobre os conceitos matemáticos que foram trabalhados nas atividades elaboradas.
Planejamento/execução das atividades	Continha as mensagens que tratavam do planejamento das atividades para a utilização das TIC no processo de ensinar e aprender Matemática, desde o processo de criação até as atividades elaboradas, além das discussões dos participantes sobre o processo.
Sentimentos em relação ao uso das TIC	Sentimentos em relação ao uso das TIC e discussão sobre os bloqueios que possuíam.
Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC	Reflexões mais gerais sobre a importância de uma formação para os professores para a utilização das TIC.
Referências ao curso de extensão	Considerações sobre o Curso de Extensão e sobre como a configuração do mesmo, com a disponibilização de textos, a exploração de <i>softwares</i> e o planejamento coletivo de atividades, auxiliou os participantes a refletir sobre o processo de ensinar e aprender Matemática com a medição das TIC.
Considerações sobre o grupo Pibid	Com as considerações dos participantes a respeito do grupo Pibid. Como buscaram participar do mesmo e algumas reflexões sobre como o mesmo pode auxiliá-los em sua formação.
Considerações sobre a teoria estudada	Reflexões sobre os textos disponibilizados durante o Curso de Extensão.
Reflexões sobre o uso das TIC	Reflexões sobre a utilização das TIC no processo de ensinar e aprender Matemática.
Inclusão/exclusão digital	Discussões sobre a inclusão e exclusão digital e sua relação com a inclusão e exclusão social.
<i>Software</i> livre	Todas as referências aos <i>softwares</i> utilizados no Curso de Extensão.
Visões sobre as TIC	Reflexões individuais dos participantes sobre a visão que tinham sobre as TIC.
Aspectos metodológicos do ensino da Matemática/prática docente	Reflexões sobre a maneira como as TIC poderiam ser utilizadas no processo de ensinar e aprender Matemática e sobre a prática docente no contexto das TIC.
Burocracia/problemas técnicos	Comentários sobre as dificuldades para a utilização das TIC como a burocracia e problemas técnicos enfrentados na escola.
Imigrante/nativo digital	Resposta a um teste colocado no Fórum de Discussão sobre como utilizavam a Internet.
Políticas públicas e TIC	Referências à importância das políticas públicas para a formação de professores para a utilização das TIC.
Papel/postura do professor	Referências ao papel e à postura do professor diante das TIC no processo de ensinar e aprender Matemática.
Referências ao projeto na escola	As escolas participantes do grupo Pibid/Matemática estavam realizando alguns projetos. Todas as mensagens que continham referências específicas a estes projetos foram agrupadas nesse tema.
Considerações sobre a escola	Referências às situações das escolas participantes.

Fonte: Mendes (2013, p. 106-107).

Depois disso, estabelecemos a unidade de contexto, apontada por Franco (2008) como o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise. De acordo com Bardin (1977, p. 108), essa pode ser determinada seguindo dois critérios:

O custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de

contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico.

Retornamos aos dados, agora buscando as recorrências e não recorrências, procurando o que cada participante havia explicitado em cada um dos procedimentos metodológicos, agora agrupados nos cartazes. Percebemos, nesse momento, que seria possível fazer alguns reagrupamentos, procurando as confluências e as disparidades nos temas e assim pudemos constituir os 12 eixos temáticos apresentados no Quadro 6.

Os eixos temáticos foram compostos pelos temas iniciais, sem re-agrupamentos posteriores, uma vez que não percebemos nenhuma confluência entre eles:

- sentimentos em relação ao uso das TIC;
- planejamento/execução das atividades;
- considerações sobre a teoria estudada;
- burocracia/problemas técnicos;
- experiências com as TIC;
- discussões sobre a Matemática;
- constituição da prática pedagógica para o uso das TIC.

QUADRO 6
EIXOS TEMÁTICOS

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS INICIAIS
Considerações sobre o grupo Pibid	Considerações sobre o grupo Pibid
	Referências ao projeto na escola
	Considerações sobre a escola
Referências ao Curso de Extensão	Referências ao Curso de Extensão
	Políticas públicas e TIC
Inclusão/exclusão digital	Inclusão/exclusão digital
	<i>Software livre</i>
Reflexões sobre o uso das TIC	Reflexões sobre o uso das TIC
	Visões sobre as TIC
	Imigrante/nativo digital
	Papel/postura do professor
Aspectos metodológicos do ensino da Matemática	Aspectos metodológicos do ensino da Matemática
	Prática docente
Sentimentos em relação ao uso das TIC	Sentimentos em relação ao uso das TIC
Planejamento/execução das atividades	Planejamento/execução das atividades
Considerações sobre a teoria estudada	Considerações sobre a teoria estudada
Burocracia/problemas técnicos	Burocracia/problemas técnicos
Experiências com as TIC	Experiências com as TIC
Discussões sobre a Matemática	Discussões sobre a Matemática
Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC	Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC

Fonte: Mendes (2013, p. 108-109).

Apresentamos, no Quadro 7, os eixos temáticos referentes aos dados coletados no módulo I, no Quadro 8, aqueles alusivos ao módulo II e, no Quadro 9, os referentes ao Curso de Extensão (módulos I e II). Tais quadros foram elaborados com base naqueles apresentados em Melo (2008).

QUADRO 7
EIXOS TEMÁTICOS - MÓDULO I

EIXOS TEMÁTICOS	PARTICIPANTES																						
	ALICE	ANÁLIA	AURORA	BEATRIZ	BIA	BRANCA	CARLOS	CLARA	DANIEL	DIORIS	DUDA	JULIA	LARISSA	LEANDRO	LIZZIE	MARCOS	MAINA	RAFAELLA	RAYSSA	RAQUEL	RODRIGO	RUTH	
Reflexões sobre o uso das TIC	1																						
	2																						
Experiências com as TIC	1																						
	2																						
Sentimentos em relação ao uso das TIC	1																						
	2																						
Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC	1																						
	2																						
Inclusão/Exclusão Digital	1																						
	2																						
Burocracia/Problemas Técnicos	1																						
	2																						
Aspectos Metodológicos do Ensino da Matemática	1																						
	2																						
Considerações sobre a teoria estudada	1																						
	2																						
Referências ao Curso de Extensão	1																						
	2																						
Planejamento/Execução das Atividades	1																						
	2																						

Procedimentos metodológicos da pesquisa:

1. Registros escritos.
2. Registros orais.

Fonte: Mendes (2013, p. 110).

Não houve nenhuma mensagem para os eixos temáticos “Considerações sobre o grupo Pibid” e “Discussões sobre a Matemática” no módulo I, pois o registro reflexivo foi feito somente no final do módulo II, quando solicitamos aos participantes que fizessem considerações sobre a participação de cada um deles no Pibid. As discussões sobre os conceitos matemáticos trabalhados foram realizadas em relação à aplicação das atividades planejadas nos encontros presenciais do módulo II.

QUADRO 8
EIXOS TEMÁTICOS - MÓDULO II

EIXOS TEMÁTICOS	PARTICIPANTES																							
	ANÁLIA	APARECIDO	AURORA	BEATRIZ	BRANCA	CARLOS	CASSIA	CLARA	DANIEL	DORIS	DUDA	GERALDA	JOÃO	LEANDRO	LETÍCIA	LIZZE	LOLA	MARCOS	PATRICIA	PEDRO	RAFAELA	RODRIGO	TALITA	
Reflexões sobre o uso das TIC	1																							
	2																							
	3																							
	4																							
	5																							
Experiências com as TIC	1																							
	2																							
	3																							
	4																							
	5																							
Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC	1																							
	2																							
	3																							
	4																							
	5																							
Inclusão/Exclusão Digital	1																							
	2																							
	3																							
	4																							
	5																							

Procedimentos metodológicos da pesquisa:

1. Registros escritos.
2. Registros orais.
3. Registro oral dos encontros presenciais.
4. Registro reflexivo.
5. Atas.

Fonte: Mendes (2013, p. 111).

Analisamos separadamente cada um desses contextos (módulos I e II) e, somente depois, buscamos, a partir do que tinha sido recorrente e excludente em cada um, reorganizar os eixos temáticos, como foi realizado anteriormente com os temas, para estabelecer as categorias de análise, por meio da triangulação dos dados. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a triangulação pode ser vista como uma tentativa de se entender profundamente um fenômeno estudado.

A combinação de várias práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas de observações em um único estudo é melhor entendida, então, como uma estratégia que acrescenta rigor, abrangência, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer pesquisa. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 5)

Fizemos a composição dos quadros 7 e 8 e, assim, chegamos à síntese dos procedimentos metodológicos que tínhamos em mãos.

Após essa etapa, buscamos estabelecer um quadro que marcava a frequência de cada um dos eixos temáticos constituídos. Com um total de 31 participantes, buscamos perceber quando cada um deles fazia alguma menção em alguma mensagem dos eixos temáticos. Tendo em vista que nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, não realizamos uma contagem do número de mensagens, uma vez que as mesmas apresentavam-se inter-relacionadas. Por exemplo, em um mesmo registro reflexivo apareceram mensagens que estavam contidas em mais de um eixo temático. Porém, pretendíamos mapeá-los, buscando as recorrências e as não recorrências. Assim, montamos o Quadro 9 a partir dos eixos temáticos do Curso de Extensão (módulos I e II) e da recorrência dos instrumentos utilizados, conforme mostra a Tabela 1.

QUADRO 9
EIXOS TEMÁTICOS - CURSO DE EXTENSÃO (MÓDULOS I E II)

EIXOS TEMÁTICOS	PARTICIPANTES																														
	ALICE	ANÁLIA	APARECIDO	ALBORA	BEATRIZ	BIA	BRANCA	CARLOS	CASSIA	CLARA	DANIEL	DORES	EDUA	GERALDA	JOAO	JULIA	LARISSA	LEANIRO	LETICIA	LIZZIE	LOLA	MARCOS	MARIA	PATRICIA	PEDRO	RAFAELLA	RAQUEL	RODRIGO	RUTH	TALITA	
Reflexões sobre o uso das TIC	1																														
	2																														
	3																														
	4																														
	5																														
Experiências com as TIC	1																														
	2																														
	3																														
	4																														
	5																														
Sentimentos em relação ao uso das TIC	1																														
	2																														
	3																														
	4																														
	5																														
Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC	1																														
	2																														
	3																														
	4																														
	5																														

Procedimentos metodológicos da pesquisa:

1. Registros escritos.
2. Registros orais.
3. Registro oral dos encontros presenciais.
4. Registro reflexivo.
5. Atas.

Fonte: Mendes (2013, p. 113).

TABELA 1

INSTRUMENTOS UTILIZADOS, SEGUNDO EIXOS TEMÁTICOS - RECORRÊNCIAS

EIXOS TEMÁTICOS E INSTRUMENTOS	N	%
REFLEXÕES SOBRE O USO DAS TIC		
1. Registros escritos	21	65,63
2. Registros orais	0	0
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	0	0
5. Atas	0	0
EXPERIÊNCIAS COM AS TIC		
1. Registros escritos	24	75
2. Registros orais	17	53,13
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	20	62,50
5. Atas	1	3,13
SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO USO DAS TIC		
1. Registros escritos	15	46,88
2. Registros orais	2	6,25
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	0	0
5. Atas	0	0
CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O USO DAS TIC		
1. Registros escritos	15	46,88
2. Registros orais	1	3,13
3. Registro oral dos encontros presenciais	1	3,13
4. Registro reflexivo	1	3,13
5. Atas	0	0
INCLUSÃO/EXCLUSÃO DIGITAL		
1. Registros escritos	25	78,13
2. Registros orais	0	0
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	0	0
5. Atas	0	0
BUROCRACIA/PROBLEMAS TÉCNICOS		
1. Registros escritos	13	40,63
2. Registros orais	0	0
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	3	9,38
5. Atas	1	3,13
ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA		
1. Registros escritos	17	53,13
2. Registros orais	3	9,38
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	7	21,88
5. Atas	0	0
CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA		
1. Registros escritos	24	75,00
2. Registros orais	4	12,50
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	11	34,38
5. Atas	0	0

(continua)

EIXOS TEMÁTICOS E INSTRUMENTOS	N	%
REFERÊNCIAS AO CURSO		
1. Registros escritos	3	9,38
2. Registros orais	21	65,63
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	14	43,75
5. Atas	0	0
DISCUSSÕES SOBRE A MATEMÁTICA		
1. Registros escritos	11	34,38
2. Registros orais	0	0
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	0	0
5. Atas	0	0
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID		
1. Registros escritos	0	0
2. Registros orais	2	6,25
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	21	65,63
5. Atas	0	0
PLANEJAMENTO/EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES		
1. Registros escritos	17	53,13
2. Registros orais	9	28,13
3. Registro oral dos encontros presenciais	0	0
4. Registro reflexivo	10	31,25
5. Atas	2	6,25

Fonte: Mendes (2013, p. 114-116).

Apresentamos no próximo item a formação das categorias de análise.

TRATAMENTO DOS RESULTADOS, A INFERÊNCIA E A INTERPRETAÇÃO

Nessa fase, os dados coletados foram tratados de maneira que pudessem ser significativos fazendo uso, em nosso caso, de quadros, estabelecendo, a partir dos 12 eixos temáticos e da tabela de recorrências e as diferenças, as categorias de análise da pesquisa, que segundo Bardin (1977, p. 117) emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Esse trabalho minucioso foi importante, pois permitiu ficarmos imbuídas dos dados, uma vez que, a cada passo, fazíamos muitas leituras dos mesmos, o que nos possibilitou ir percebendo as minúcias que poderiam ter ficado de lado, se não fosse esse processo de idas e vindas. Assim, fomos buscar o estabelecimento das categorias, ponto crucial para nossa análise, mirando sempre na questão de investigação, no objetivo da pesquisa e na teoria que seria nosso fio condutor, o conceito de CoP e Identidade (WENGER, 1998).

Seguimos os princípios apresentados por Bardin (1977) e Franco (2008):

- *exclusão mútua* – “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 1977, p. 120). Procuramos organizar nossos dados de maneira que um mesmo dado não pudesse ser incluso em mais de uma categoria;
- *homogeneidade* – “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 1977, p. 120). Além de buscarmos que nossas categorias fossem abrangentes de modo que permitissem a inclusão de todos os dados, nos preocupamos que as mesmas fossem homogêneas, ou seja, estivessem de acordo com os temas estabelecidos nas etapas anteriores da análise;
- *pertinência* – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 1977, p. 120). No nosso caso, entendemos que as categorias obedecem a esse critério pelas idas e vindas que fizemos em relação à questão de investigação, ao objetivo e à teoria durante todo o processo de estabelecimento das mesmas;
- *objetividade e a fidelidade* – “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 1977, p. 120). Ao propor as categorias, esperávamos que as mesmas fossem objetivas, ou seja, que pudessem ser aplicadas ao longo de toda a análise. Por isso, realizamos uma descrição detalhada e clara de como chegamos às categorias estabelecidas, para que outros pesquisadores pudessem chegar a resultados semelhantes utilizando os mesmos procedimentos metodológicos, garantindo sua objetividade e fidelidade;
- *produtividade* – “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (BARDIN, 1977, p. 120-121).

O Quadro 10 apresenta as categorias de análise estabelecidas.

QUADRO 10
CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
Reflexões teóricas e metodológicas produzidas no grupo/comunidade sobre o uso das TIC	Considerações sobre a teoria estudada
	Reflexões sobre o uso das TIC
	Aspectos metodológicos do ensino da Matemática
	Inclusão/exclusão digital
Desafios do uso das TIC nas escolas do grupo/comunidade Pibid	Burocracia/problemas técnicos
	Experiências com as TIC
	Discussões sobre a Matemática
	Planejamento/execução das atividades
Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC	Sentimentos em relação ao uso das TIC
	Constituição da prática pedagógica para o uso das TIC
	Referências ao Curso de Extensão
	Considerações sobre o grupo Pibid

Fonte: Mendes (2013, p. 118).

A partir desse processo, que decidimos apresentar minuciosamente, mostramos a descrição e a análise dos dados constituídos nos módulos I e II.

A análise se baseou na Teoria Social da Aprendizagem apresentada por Wenger (1998), mais especificamente no conceito de Comunidades de Prática, teoria que fundamentava nossa pesquisa. Buscamos perceber a *negociação de significados* que ocorreu entre os participantes, professores da Universidade, professores em serviço da rede pública da cidade de Lavras e os alunos da licenciatura em Matemática da UFLA durante o Curso de Extensão e se os componentes “significado, prática e comunidade”, que caracterizam a participação social como um processo de aprender e conhecer, perpassaram a investigação, enquanto os participantes planejaram, experimentaram e vivenciaram a complexidade que é ensinar matemática com a mediação da tecnologia.

Assim, a Matemática, a Tecnologia da Informação e Comunicação e a Prática Pedagógica formaram o contexto para a construção da negociação de significados sobre os conceitos matemáticos e pedagógicos do grupo/comunidade de professores.

Nossa intenção nesse artigo foi mostrar o percurso metodológico para a constituição e análise dos dados, o que se mostra importante para dar qualidade à pesquisa realizada.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). O significado que as pessoas conferem às coisas e à sua vida e suas perspectivas se mostram essencial para o pesquisador qualitativo, ou seja, existe uma relação entre o participante da pesquisa e o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, durante o Curso de Extensão realizado, procuramos identificar como os participantes

negociavam o significado, como as expectativas se traduziram nas interações realizadas.

Assim, os participantes integraram o processo do conhecimento e interpretaram os acontecimentos, dando um significado próprio em que o objeto não foi um fenômeno inerte ou neutro, mas estava imbuído de significados e relações que os participantes criaram em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). Nessa pesquisa nos preocupamos com as percepções, com os significados que esses atribuíram à prática, considerando a utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – nos Encontros de Matemática. Nessa perspectiva, tornarmo-nos descobridoras do significado e das relações que se ocultaram nas estruturas sociais, muitas vezes sentida por meio das ferramentas de comunicações e dinâmica metodológica dos encontros no Grupo (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, Georgs (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman, 2004.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- HANNA, Evelyn. *Teachers' discourse community: what it reveals about knowledge of teaching mathematics*. 2007. Dissertation (Doctor of Education) – The Graduate School of Education Rutgers, The State University of New Jersey, New Jersey, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MELO, Maria José Medeiros Dantas de. *Olhares sobre a formação do professor de Matemática. Imagem da profissão e escrita de si*. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- MENDES, Rosana Maria. *A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível*. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.
- WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós, 1998.

ROSANA MARIA MENDES

Universidade Federal de Lavras – UFLA –, Lavras, Minas Gerais, Brasil
rosanamendes.rmm@gmail.com

ROSANA GIARETTA SGUERRA MISKULIN
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro,
São Paulo, Brasil
misk@rc.unesp.br

ESPACÇO E

ESPAÇO PLURAL

AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: RELATO DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

NATHALIA CASSETTARI

RESUMO

Este artigo apresenta um relato da construção de uma proposta de avaliação de professores, realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental I, localizada na Asa Norte de Brasília, Distrito Federal. O processo avaliativo, desde a definição do seu desenho até a análise dos seus resultados, envolveu parte dos professores da escola. Cada uma das etapas desse processo é detalhada ao longo do trabalho, dando ênfase às escolhas realizadas em conjunto com os professores. Tal iniciativa teve como objetivo contribuir com o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa, bem como com a ampliação do conhecimento sobre a temática, que pode, inclusive, servir para a construção de novas propostas, ainda que com desenhos diferentes do aqui relatado.

**PRÁTICA DE ENSINO • TRABALHO DOCENTE • QUALIDADE DO ENSINO •
AVALIAÇÃO**

TEACHER EVALUATION: A REPORT ON THE DEVELOPMENT OF A PROPOSAL

ABSTRACT

This article reports on the development of a proposal for teachers' evaluation, conducted in a public elementary school, located in the city of Brasília, Distrito Federal (Br). The evaluation process, from the definition of the design to the analysis of its results, involved some of the school teachers. Each step of this process is detailed throughout the study, emphasizing the choices made in conjunction with the teachers. This initiative aimed to contribute to the improvement of the work done by teachers participating in the research, as well as to expand the knowledge on the subject, something that can also help the development of new proposals, albeit with different designs from the one described here.

TEACHING PRACTICE • TEACHING WORK • TEACHING QUALITY • EVALUATION

RAPPORT SUR L'ÉLABORATION D'UNE PROPOSITION D'ÉVALUATION DES PROFESSEURS

RÉSUMÉ

Cet article présente un rapport sur l'élaboration d'une proposition d'évaluation des professeurs dans une école publique d'enseignement élémentaire dans le quartier Asa Norte à Brasília, Distrito Federal. Tout le processus évaluatif dès la définition du profil jusqu'à l'analyse des résultats a engagé une part des professeurs. Les étapes du processus sont détaillées au long de ce rapport, en particulier sont soulignés les choix réalisés en accord avec les professeurs. L'objectif de l'initiative était de contribuer à l'amélioration du travail des professeurs à élargir la connaissance sur le sujet aussi bien que contribuer à l'élaboration de nouvelles propositions avec des différents profils.

**PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT •
QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT • ÉVALUATION**

EVALUACIÓN DE PROFESORES: RELATO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA

RESUMEN

Este artículo presenta el relato de la construcción de una propuesta de evaluación de profesores, realizada en una escuela pública de Educación Fundamental I, localizada en la Asa Norte de Brasília, Distrito Federal. El proceso de evaluación, desde la definición de su diseño hasta el análisis de sus resultados, involucró a una parte de los profesores de la escuela. Cada una de las etapas de este proceso se detalla a lo largo del trabajo, dando énfasis a las elecciones realizadas en conjunto con los profesores. Tal iniciativa tuvo el propósito de contribuir para mejorar el trabajo desarrollado por los docentes participantes en la investigación, así como para ampliar el conocimiento sobre la temática, que incluso puede servir para construir nuevas propuestas, aunque con diseños distintos del aquí relatado.

**PRÁCTICA DOCENTE • TRABAJO DOCENTE • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •
EVALUACIÓN**

EM GERAL, ASSOCIAMOS A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES A PROCESSOS RELATIVOS À carreira desses profissionais: ingresso, garantia de estabilidade, progressão, etc. Pela sua extrema importância, tais iniciativas podem ser erroneamente percebidas enquanto únicas possibilidades para essa avaliação; contudo qualquer processo avaliativo, incluído aqui o de professores, pode servir a diferentes propósitos e ser realizado de diversas maneiras.

A revisão da literatura sobre o tema – disponível em Bauer (2013) e Cassettari (2014) – apresenta inúmeras possibilidades para a avaliação desses profissionais e revela a existência de intensos debates decorrentes de visões contraditórias sobre quais seriam os melhores formatos a serem adotados. Seus objetivos, por exemplo, podem privilegiar uma concepção formativa da avaliação, visando ao desenvolvimento dos profissionais envolvidos, sem fortes consequências associadas (*low stakes*), ou servir para a responsabilização dos professores, com punições para os considerados piores e premiações para os melhores. As avaliações também podem se basear em diversos critérios, os quais explicitam diferentes (e muitas vezes divergentes) concepções sobre o trabalho docente e sobre o que se considera “qualidade docente”, bem como utilizar variados instrumentos para a coleta de informações (que serão apresentados nas partes seguintes do trabalho).

Apesar das divergências e disputas envolvidas, Cassettari (2014) encontrou alguns consensos na sua revisão da literatura, referentes à

potencialidade da participação dos professores no processo de elaboração da avaliação e à necessidade de utilização de múltiplos instrumentos para uma melhor análise de um trabalho tão complexo como a docência.

O presente texto pretende relatar o processo de construção de uma proposta de avaliação de professores.¹ A pesquisa respeitou a metodologia colaborativa e buscou contribuir para:² a ampliação do conhecimento sobre a temática, o aprimoramento do trabalho dos docentes participantes da pesquisa e o desenvolvimento de novas propostas para a avaliação desses profissionais.

A pesquisa foi realizada entre setembro de 2013 e junho de 2014 em uma escola pública de Ensino Fundamental I localizada na Asa Norte de Brasília,³ no Distrito Federal, e envolveu as seguintes etapas: apresentação da pesquisa e busca do consentimento dos professores, realização de reuniões formativas sobre avaliação, tomada de decisões coletivas sobre o desenho da avaliação, aplicação dos instrumentos e o retorno dos resultados para os docentes e para a gestão da escola.

Antes de iniciar o detalhamento de cada uma dessas etapas, cabe esclarecer que o trabalho foi desenvolvido em uma escola com condições de trabalho e infraestrutura melhores do que as encontradas na maioria das escolas públicas brasileiras. Parte dessas condições se deve à característica da rede do Distrito Federal – DF –, que, de acordo com o Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, tem um dos maiores gastos anuais por aluno do país (só menores do que os dos estados de São Paulo, Espírito Santo e Roraima) e, de acordo com o Censo do Professor, possui professores com maior formação que a média nacional e que lecionam em um menor número de escolas e turmas. Os profissionais do magistério do DF também contam com um plano de carreira (Lei n. 5105/2013), que prevê progressões horizontais e verticais, bem como gratificações diversas e um percentual mínimo de horas destinadas à coordenação pedagógica (formação continuada, planejamento, correção de atividades, etc.) de 33%, para a jornada de 20 horas, e 37,5%, no caso da jornada de 40 horas, da carga horária semanal.

O DF ainda tem alcançado melhores resultados do que a média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – em todas as etapas avaliadas, conforme pode ser observado na tabela a seguir, que contém também as informações relativas à Escola Asa Norte.

1
Essa proposta foi realizada como parte de trabalho de doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

2
Sobre as características da pesquisa colaborativa, ver: Magalhães (1994) e Ninin (2006).

3
A escolha da escola, que doravante será chamada Escola Asa Norte, respeitou dois critérios: deveria ser pública e atender exclusivamente alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A realização da pesquisa em mais uma instituição mostrou-se inviável considerando o tempo e os recursos disponíveis.

TABELA 1
IDEB OBSERVADO: BRASIL, DISTRITO FEDERAL, ESCOLA ASA NORTE (2007, 2009, 2011, 2013)

ANO		2007	2009	2011	2013
Anos iniciais do ensino fundamental	Brasil	4.2	4.6	5.0	5.2
	Distrito Federal	5.0	5.6	5.7	5.9
	Escola Asa Norte	4.8	6.3	5.1	6.2
Anos finais do ensino fundamental	Brasil	3.8	4.0	4.1	4.2
	Distrito Federal	4.0	4.4	4.4	4.4
Ensino médio	Brasil	3.5	3.6	3.7	3.7
	Distrito Federal	4.0	3.8	3.8	4.0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep.⁴

A escola está localizada em uma região da capital considerada nobre, em que predominam moradores com um alto poder aquisitivo; entretanto, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, apenas 42% dos endereços informados pelos pais de alunos encontram-se nessa região, sendo preciso considerar que muitos pais registram seu local de trabalho como endereço e, portanto, o número de alunos residentes na região pode ser bem menor. O mesmo documento aponta que boa parte dos alunos precisa percorrer longos trajetos todos os dias para chegar à escola (distância média de 30 km.), indicando que a percepção dos pais sobre a qualidade da escola pode ser um dos motivos que os leva a optar por essa instituição.

Apesar de relativamente antiga (inaugurada em 1963, apenas três anos após a fundação de Brasília), a escola está bem conservada e possui uma boa infraestrutura, com salas de aulas, de leitura e de informática amplas e bem equipadas. Em 2014, a escola atendeu 212 alunos matriculados em 10 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e sete sala especiais, destinadas aos alunos diagnosticados dentro do transtorno do espectro autista. Naquele ano, o número de alunos por professor na sala regular variou de entre 13 e 20; já nas salas especiais, são apenas dois alunos por professor. A escola possui 21 professores no total, sendo quatro deles readaptados, 10 professores de salas regulares e sete de salas especiais.

É nesse contexto particular que a pesquisa foi desenvolvida, sendo iniciada pela sua apresentação e busca do consentimento dos professores, conforme será relatado na próxima parte deste texto, que também apresentará as características dos professores que aceitaram participar da sua elaboração.

A APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E O CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES

O primeiro contato com a escola foi feito em setembro de 2013, quando a pesquisa foi apresentada para os seus professores e gestores. Mesmo sem nenhuma relação pessoal com esses profissionais, fui muito bem recebida e obtive não apenas o consentimento da direção da escola, como também o seu apoio para a realização da pesquisa. Nas reuniões com os professores, obtive respostas diferentes daqueles que lecionavam no período matutino (em que seis dos oito professores aceitaram participar da pesquisa) e no período vespertino (em que todos os professores se recusaram a participar naquele momento e solicitaram que a pesquisa fosse reapresentada no início do ano letivo de 2014).

Dos seis professores que inicialmente aceitaram participar da pesquisa, duas saíram da escola no ano seguinte e uma retirou o consentimento por estar envolvida em muitas atividades, o que a impossibilitava de participar das reuniões com o grupo. Assim, no início de 2014, a pesquisa contava com a cooperação de apenas três professores. Naquele momento, a proposta foi novamente apresentada para os professores dos dois turnos da escola, e obtive o consentimento de mais seis deles. Entretanto, ao longo da realização do trabalho, mais duas professoras ficaram impossibilitadas de participar da pesquisa: uma por motivo de saúde e a outra por ter conseguido redução da jornada para cuidar de sua filha.

Desse modo, ao todo doze professores estiveram envolvidos com a realização da pesquisa, mas apenas sete participaram de todas as suas etapas. Esses sete constituíam um grupo bastante diverso, contemplando: dois homens e cinco mulheres; quatro professores com idades entre 30 e 39 anos e três entre 40 e 49 anos; seis autodeclarados brancos e um pardo; cinco concursados e dois contratados; cinco professores com magistério, sete (todos) com ensino superior completo (seis em pedagogia e um em história, sendo cinco em instituições privadas e dois em universidades públicas); quatro professores com pós-graduação *lato sensu* em educação; um professor com menos de cinco anos de experiência na docência, dois com mais de 20 anos de experiência e quatro com 10 a 16 anos de experiência; um professor que atuava na escola há mais de 10 anos e seis professores com até cinco anos de atuação na escola; três professores de salas especiais, dois professores de turmas de 1º ano, um professor de 3º ano e um professor de 4º ano; apenas um professor afirmou exercer outra atividade remunerada.⁵

Foi solicitado que os participantes contassem se tinham participado de outras iniciativas de avaliação de professores e relatassem como foi a experiência. A maioria deles citou a avaliação do estágio probatório; todavia, as vivências foram bastante diferenciadas. Enquanto alguns afirmaram que passaram pelo estágio probatório sem saberem

5

As informações aqui apresentadas foram coletadas por meio de um formulário preenchido por todos os professores que aceitaram participar da pesquisa. Esses professores, bem como a direção da escola, também assinaram termos de consentimento livre e esclarecido.

que estavam sendo avaliados e nem mesmo quais seriam os critérios dessa avaliação (apenas tiveram que assinar um documento com os seus resultados), outros souberam explicar os procedimentos e critérios envolvidos no processo.

Em geral, houve o entendimento de que se trata de critérios bastante objetivos (relacionados à assiduidade e pontualidade dos profissionais, por exemplo), mas que são utilizados pelos diretores de maneira subjetiva. Os professores contaram que alguns diretores não dão nota máxima para nenhum docente em nenhum quesito, outros reservam as notas máximas para os profissionais com quem têm maior afinidade e ainda existem aqueles que utilizam a aprovação no processo como “moeda de troca” para que os professores assumam as piores turmas da escola. Dois participantes relataram que se sentiram perseguidos durante o processo, o que levou um deles até mesmo a mudar de escola.

Os professores também citaram outras iniciativas de avaliação a que foram submetidos, relacionadas a processos de avaliação institucional, como requisito para a renovação do contrato temporário e ainda como parte de um programa de curta duração de remuneração por desempenho. Dessas, apenas uma, referente a um processo de avaliação institucional, foi caracterizada como “bastante produtiva”; as demais não foram detalhadas pelos docentes, que tiveram bastante dificuldade de lembrar como foi o processo.

A ideia inicial era que as discussões sobre as experiências dos participantes com a avaliação de professores dessem origem a discussões sobre as alternativas existentes para a construção de uma proposta. Já na primeira reunião, entretanto, ficou claro que os participantes da pesquisa não dominavam certos conceitos básicos do debate sobre a avaliação,⁶ o que demandou uma discussão mais aprofundada sobre o tema e levou à realização de reuniões formativas, conforme será descrito na parte seguinte deste trabalho.

DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

As reuniões formativas tiveram como objetivo aproximar os participantes da pesquisa das temáticas referentes à avaliação e, mais especificamente, à avaliação de professores, de modo que eles pudessem tomar decisões melhor informadas sobre os procedimentos a serem adotados naquela escola.

As discussões se iniciaram com a seguinte questão: O que é avaliar alguma coisa? A partir das respostas dos professores, buscou-se construir, com eles, o entendimento de avaliação enquanto processo de determinação do valor ou mérito de alguma coisa (SCRIVEN, 1991), que depende de julgamentos de valor (STAKE, 1967) e deve servir para

6 Tal fato pode se relacionar com uma limitação das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, que, em geral, não contemplam a avaliação de professores (GATTI; BARRETTO, 2009), apesar de essa ser uma questão presente no cotidiano das escolas.

orientar a tomada de decisões (STUFFLEBEAM, 1968). Nesse sentido, foi importante ressaltar as inúmeras possibilidades para a elaboração, implementação, análise e utilização dos resultados de um processo avaliativo e o quanto as escolhas realizadas ao longo do processo são reveladoras de concepções muitas vezes divergentes sobre um mesmo objeto. Sempre que possível, foram realizadas comparações com a avaliação da aprendizagem, mais próxima aos professores, a fim de facilitar a compreensão de algumas questões.

As discussões procuraram, ainda, diferenciar medida, nota e avaliação, avaliação formal e informal, avaliação interna e externa, avaliação diagnóstica, formativa e somativa, avaliações referenciadas à norma e a critério. Os instrumentos foram apresentados enquanto meios necessários para a coleta de informações que subsidiem a avaliação, sendo fundamental que a sua aplicação respeite princípios éticos de forma a não prejudicar a confiabilidade dos resultados obtidos. Por fim, foi explicitado que os resultados das avaliações podem ser utilizados de diferentes maneiras, destacando-se as diferenças entre as avaliações com fortes e fracas consequências associadas (*high e low stakes*).

Passando para as discussões sobre a avaliação de professores, elas foram organizadas a partir das seguintes questões: Por quê? O quê? Como avaliar? A primeira pergunta dizia respeito às justificativas e finalidades associadas às avaliações de professores e, para melhor analisá-la, construímos (professores e pesquisadora) uma lista de possíveis usos para essa avaliação, separando-os entre os com fortes e fracas consequências associadas. Por exemplo, dentre os com fracas consequências, estavam: ajudar os professores a identificarem seus pontos fortes e fracos, providenciar *feedback* da sua atuação e orientar a formulação de ações que ajudem a remediar os problemas encontrados. Já dentre os com fortes consequências encontravam-se: classificar os professores, premiar performances excelentes e punir profissionais que demonstraram desempenho insatisfatório.

O segundo questionamento referia-se aos critérios que deveriam ser utilizados na avaliação e, com ela, veio a discussão sobre o que constitui a qualidade docente. Os professores enumeraram características que, em sua opinião, definem a qualidade docente e comparamos essas características com as elencadas por Danielson (1996), no seu “Framework for teaching”,⁷ e pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, na Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.⁸ Após o choque inicial com a quantidade de critérios que podem ser utilizados para a avaliação dos professores, os participantes da pesquisa concordaram que todas as características elencadas faziam sentido e que, na sua prática, já faziam – ou tentavam fazer – a maioria delas, apenas não paravam para distingui-las.

7

A autora elaborou uma lista com conhecimentos e habilidades que os professores eficientes devem demonstrar na sua prática profissional, a qual contempla 22 componentes e 76 elementos agrupados em quatro domínios: planejamento e preparação; clima da sala de aula; instrução; e responsabilidades profissionais.

8

A matriz de referência da prova foi elaborada por especialistas e encontra-se disponível no *site* do Inep: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documentos/2011/documento_matriz.pdf>. Acesso em: ago. 2014. Uma nova versão do documento, intitulada “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, está disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

A terceira questão, “como avaliar?”, tratava dos instrumentos e métodos de análise dos resultados que poderiam ser utilizados. Todos os instrumentos encontrados na revisão da literatura sobre o tema (observações em sala de aula, questionários respondidos por alunos e pais de alunos, relatórios elaborados por pares e/ou superiores administrativos, provas realizadas pelos professores ou pelos seus alunos, autoavaliações e portfólios) foram apresentados aos participantes da pesquisa, seguidos de discussões sobre os seus aspectos positivos e negativos. Já nesse momento, foi possível perceber que os professores se mostraram mais favoráveis a certos instrumentos do que a outros; entretanto, buscou-se reforçar a ideia de que nenhum deles conseguiria sozinho captar toda a complexidade que envolve o trabalho docente. Também discutimos as possibilidades de quem poderia realizar a avaliação (avaliadores internos, externos ou ambos) e de procedimentos necessários para o retorno dos resultados para os diferentes públicos envolvidos.

As discussões realizadas deveriam servir de subsídio para a tomada de decisões sobre o formato da avaliação a ser adotado, o que foi realizado em conjunto com os professores participantes da pesquisa, como será exposto no próximo item.

AS DECISÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

A primeira decisão tomada pelo grupo foi de que a avaliação serviria apenas a propósitos formativos, sem fortes consequências associadas. Os professores concordaram que uma avaliação classificatória teria pouca utilidade para o aprimoramento do seu trabalho (saber se eu sou o melhor ou pior professor não me ajuda a perceber o que eu estou fazendo bem e no que eu posso melhorar) e que ainda poderia ter consequências negativas, principalmente para os professores mal colocados na classificação (relacionados a um sentimento de inferioridade e desmotivação). A decisão sobre quais critérios adotar também foi bastante tranquila, uma vez que todos consideraram a lista elaborada por Danielson (1996) como a mais completa.

Com relação aos instrumentos, nós decidimos primeiramente quais não seriam utilizados. Começamos excluindo as provas, uma vez que os professores já passam por uma avaliação semelhante como parte dos concursos públicos para o ingresso na carreira. Considerar o desempenho dos alunos em avaliações em larga escala se mostrou inviável, visto que só poderíamos contar com os resultados de edições anteriores da Prova Brasil, as quais possuem limitações para esse uso. E os professores foram muito enfáticos na recusa de qualquer relatório ou questionário elaborado por pares ou superiores administrativos.

Apesar de reconhecerem que esses atores possuem um melhor conhecimento da realidade escolar, disseram não se sentir à vontade

para fazer e receber críticas (mesmo que construtivas) nesse grupo, em especial pelos problemas que isso poderia causar no seu relacionamento pessoal e por considerarem que a equipe gestora não estaria apta a avaliar o trabalho pedagógico por eles realizado. Tal recusa se mostrou inabalada mesmo após eu me dispor a contribuir com a formação de outros avaliadores na escola e explicar que somente esses atores poderiam dar continuidade à avaliação após a finalização do meu trabalho.

Os professores concordaram com a realização de observações em sala de aula, mas foram contrários à utilização de qualquer equipamento de gravação, argumentando que isso interferiria negativamente na dinâmica estabelecida em sala de aula, tanto pelas reações dos professores (que disseram não se sentir à vontade na presença de tais equipamentos) quanto pelas reações dos alunos. Assim, ficou decidido que os registros se limitariam às anotações do observador. Houve alguma discussão sobre quem deveria realizar as observações, mas entre os professores foi consensual que a pesquisadora deveria realizar essa tarefa, ainda que esta tenha apresentado outras sugestões para o grupo.

Os professores ajudaram a elaborar o protocolo de observação utilizando como base outros protocolos encontrados na bibliografia, em especial o de Reis (2011), sendo necessárias adaptações para contemplar a realidade específica daquela escola, sobretudo das classes especiais. Também decidimos coletivamente o número de observações a serem realizadas (duas a três), o tempo de cada uma delas (duas horas e meia, correspondente ao tempo entre a entrada dos alunos e o intervalo) e o fato de que as observações seriam agendadas e precedidas por reuniões para que os professores explicassem o contexto da sua turma e seus objetivos para a aula.

Os questionários para os alunos também foram aceitos, porém provocaram discussões sobre a necessidade de adaptações para os alunos pequenos (em especial das turmas de 1º ano) e a inviabilidade de aplicação para os alunos com transtorno do espectro autista. As questões foram definidas em conjunto com os professores, mais uma vez tomando como base exemplos encontrados na bibliografia. As mesmas questões deveriam ser apresentadas para todos os alunos (com exceção daqueles das salas especiais), mas a aplicação para os alunos pequenos contaria com recursos que buscavam ajudar o preenchimento do questionário (como a utilização de símbolos que representassem as alternativas “muito” ☺, “mais ou menos” 😊, e “pouco” ☹). Os professores concordaram em não estarem presentes no momento da aplicação do questionário e, antes da primeira aplicação, foi realizado um pré-teste do instrumento com alunos de outras escolas de Ensino Fundamental I, a fim de analisar o nível de compreensão das perguntas. Algumas alterações foram realizadas, sempre passando pela aprovação dos professores.

No caso dos questionários respondidos pelos pais/responsáveis dos alunos, houve o questionamento quanto à possibilidade das respostas serem influenciadas pela pequena participação desses sujeitos no cotidiano da escola. Os professores até mesmo duvidaram que os pais/responsáveis responderiam aos questionários, indicando que o número de respondentes poderia ser muito baixo. Eu expliquei que, mesmo se o número de respondentes fosse pequeno, este seria um dado importante para a pesquisa, e os professores não se opuseram à utilização do instrumento, ainda que reticentes sobre a confiabilidade dos dados. Os docentes selecionaram as perguntas que fariam parte do questionário e ajudaram a elaborar uma carta de apresentação da pesquisa – vale dizer que foram incluídas algumas questões específicas para os pais dos alunos das salas especiais. O instrumento também foi pré-testado, o que contribuiu com a reformulação de algumas questões e alternativas.

Por fim, discutimos a inclusão de um instrumento que contasse com a participação dos professores. Todos os professores foram favoráveis às autoavaliações e alguns professores não se opuseram à elaboração de portfólios; outros, entretanto, consideraram que isso implicaria um trabalho adicional que eles não teriam condições de realizar. No final, decidimos que quem quisesse poderia entregar o portfólio em complementação à autoavaliação, o que ninguém fez. Ainda foi decidido que a elaboração do formulário de autoavaliação, que deveria conter questões abertas e fechadas, não contaria com a participação dos professores. O instrumento, por mim elaborado com base em formulários destinados para o mesmo fim, também foi pré-testado antes da sua primeira aplicação.

APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As observações em sala de aula tiveram início em abril de 2014 e, conforme previamente acordado, foram realizadas reuniões com os professores antes de cada uma delas. Nessas reuniões, todos os professores mostraram um bom conhecimento dos seus alunos, tanto no que se refere às suas características de origem (condição socioeconômica, situação familiar, etc.), como no que se refere às questões pedagógicas (o que já fazem bem, no que apresentam maiores dificuldades, no que evoluíram, etc.). Eles também apresentaram planejamentos cuidadosos, alguns com maior detalhamento que outros, mas todos com clareza dos objetivos e das estratégias que utilizariam para alcançá-los. Os professores das salas especiais também demonstraram um bom conhecimento do transtorno do espectro autista e das necessidades educacionais especiais dos seus alunos.

O registro das observações se mostrou um desafio, uma vez que não foram permitidos equipamentos de filmagem e, portanto, teve

que acontecer durante as observações. A estratégia que funcionou melhor foi a de anotar o horário e as atividades que aconteceram em cada momento e só posteriormente organizar as informações de acordo com o protocolo estabelecido em conjunto com os professores. Em alguns casos, também houve a dificuldade de manter uma postura de isolamento durante as observações, principalmente quando os alunos e até mesmo os professores solicitavam a minha ajuda.

Não caberia descrever aqui em minúcias como foi cada observação e nem todas as informações delas decorrentes; contudo, vale destacar que as principais diferenças entre os professores se deram na maneira como eles se relacionam com os seus alunos, como organizam o tempo de cada atividade, como lidam com os alunos que apresentam maiores dificuldades e facilidades para realizar a tarefa e como, nas salas regulares, realizam a inclusão dos alunos com deficiência. Não foram percebidas diferenças significativas com relação à existência de planejamento da aula, seleção de recursos e atividades adequadas aos objetivos propostos, organização da sala de aula e existência de atividades de avaliação com *feedback* para os alunos.

Simultaneamente à realização das observações, teve início a aplicação dos questionários para os alunos. Antes de cada aplicação, eu solicitava que os professores se retirassem da sala, apresentava-me para a turma (que só me conhecia como pesquisadora que observava algumas aulas) e explicava (brevemente e em linguagem apropriada) a pesquisa, destacando a importância das respostas dos alunos enquanto fonte de informação sobre o trabalho desenvolvido pelo professor da turma. Os alunos de todas as salas se mostraram muito animados em participar da pesquisa. Logo após a apresentação, eu distribuía o questionário, explicava como funcionaria o seu preenchimento e fazia alguns combinados sobre o que poderia ou não ser feito: “só pode marcar uma alternativa como resposta; é preciso tomar cuidado para marcar no lugar certo (correspondente àquela questão); não pode falar a resposta em voz alta; não pode olhar a resposta dos colegas”, etc.

Em todas as turmas eu fiz a leitura de cada uma das questões repetindo o nome do professor da turma e fornecendo as devidas explicações quando necessário. Após a leitura das questões, alguns alunos, em especial nos primeiros anos, falaram a sua resposta em voz alta quase que automaticamente e foi difícil fazê-los entender que não deveriam fazer isso para não influenciarem as respostas dos seus colegas. Nos primeiros anos, também foi preciso verificar o tempo todo se os alunos estavam preenchendo as respostas no lugar certo, sendo que, em apenas em duas situações, eu notei problemas no referido preenchimento, os quais foram corrigidos com um acompanhamento mais próximo dos alunos.

Após a aplicação do questionário, pedi que os alunos fizessem dois desenhos: um com as coisas de que eles mais gostavam e outro com

as coisas de que eles menos gostavam na aula e no professor. Os desenhos foram bastante reveladores da opinião dos alunos e permitiram que eles parassem para pensar no que iriam desenhar e, portanto, no que mais e menos gostavam. Passei de mesa em mesa perguntando o que eles iriam desenhar, o que foi importante, pois nem todos os desenhos ficaram completos ou fáceis de interpretar.

De maneira geral, as respostas do questionário foram muito positivas: 96% disseram que o professor mostra como fazer coisas novas; 92,5% afirmaram que aprendem nas aulas; 87% pontuaram que o professor corrige seus erros e explica por que erraram; e 87% explicitaram que seu professor é um bom professor. Somente em algumas das questões foi possível perceber grandes diferenças entre as turmas, como, por exemplo, na questão 10, “Meu professor trata todos os alunos com respeito?”, enquanto em uma das turmas, 100% dos alunos responderam que sim, em outra, 54,5% responderam sim, 36% mais ou menos e 9,5% não. Essa diferença nas respostas coincidiu com o que havia sido observado em sala de aula.

Ao final da aplicação do questionário, expliquei que a opinião dos pais/responsáveis também seria muito importante para a realização da pesquisa e solicitei que os alunos não esquecessem de pedir para que os seus pais/responsáveis preenchessem o questionário que se encontrava nas suas agendas, acompanhado da carta de apresentação da pesquisa.

A expectativa dos professores, conforme explicitado anteriormente, era de que o número de respondentes seria muito baixo; contudo, para nossa surpresa, obtivemos 100% de respostas em quatro turmas (três delas sala especiais, em que o número de alunos é bastante reduzido), 94% em outra turma, 82% em outra e 54% na última. Para obter um maior número de respostas, uma estratégia que funcionou foi escrever um bilhete na agenda dos alunos um dia antes do prazo final para a entrega dos questionários.

Mais uma vez, as respostas foram bastante positivas: 100% dos respondentes expressaram que são tratados com respeito pelo professor; 92% indicaram que o professor se comunica com eles de maneira clara; 92% disseram se sentir à vontade para entrar em contato com o professor; 92% reconhecem que o professor ajuda a sua criança a aprender; 82% consideram que o professor demonstra atenção especial para as necessidades do aluno; e 79% relataram que o professor mantém o aluno motivado.

Apesar de existirem diferenças entre as respostas dos pais/responsáveis, não foram encontrados padrões que indicassem diferenças significativas na atuação particular de cada professor. Pode-se considerar, por exemplo, a questão referente à percepção sobre a aprendizagem do aluno durante aquele ano letivo: enquanto 40% dos pais/responsáveis

consideraram que suas crianças aprenderam muito, 44,5% disseram que elas aprenderam alguma coisa, e 15% afirmaram que elas poderiam ter aprendido mais. A distribuição dessas respostas se mostrou similar para todos os professores, o que pode indicar que elas estejam mais relacionadas com as expectativas dos pais e com as características dos alunos do que com percepções diferenciadas sobre a atuação dos professores.

Os pais/responsáveis também puderam escrever livremente algumas palavras sobre a atuação do professor. Com apenas uma exceção (em que foram apresentadas críticas pontuais a um dos professores), as mensagens foram de agradecimento, com muitos elogios a diferentes aspectos do trabalho desenvolvido, muitas delas emocionantes.

Por fim, os formulários de autoavaliação foram entregues para os professores no final do primeiro semestre de 2014. Esses formulários se mostraram fontes muito ricas de análise do trabalho docente, contemplando uma grande diversidade de assuntos que perpassam quatro categorias: planejamento e preparação; ambiente da sala de aula; instrução; e responsabilidades profissionais.

Inicialmente, alguns professores se surpreenderam com a quantidade de questões do formulário, o que já havia sido indicado no pré-teste como um problema potencial; contudo, a maioria dos professores não levou muito mais do que uma hora para devolver o formulário preenchido. Por um lado, isso pode indicar que, na realidade, o instrumento não leva tanto tempo para ser preenchido; mas, por outro, que os professores não se dedicaram tanto à reflexão de suas ações. No entanto, nenhuma dessas alternativas pode ser comprovada com base nos dados obtidos.

Os professores responderam as questões de maneira muito diversa, o que tornou difícil a comparação entre as respostas e, conseqüentemente, considerou-se mais apropriado interpretar as respostas de cada professor de acordo com o padrão por ele estabelecido. Assim, o significado de “bom” possuía um sentido diferente para um professor que respondia a maior parte das questões como “excelente” do que para um professor que evitava a utilização dessa alternativa.

Um dos padrões observados em todos os formulários diz respeito à concentração das respostas nas alternativas consideradas mais positivas, o que poderia indicar ou que os professores fazem, de fato, uma avaliação positiva do seu trabalho nos quesitos aferidos, ou que os professores teriam alguma dificuldade/receio de expor seus pontos negativos. Entretanto, essa segunda possibilidade parece não se confirmar quando, ao analisar as questões abertas do questionário, constata-se que eles não tiveram problemas em expor suas fragilidades, conforme pode ser observado nos excertos a seguir: “O comportamento dos alunos atrapalha o desenvolvimento das aulas. Muitas vezes grito. Isso precisa ser melhorado” (Participante D); “[Preciso de ajuda para] elaborar atividades

que contemplem alunos que estão com habilidades acima do exigido para a turma” (Participante E); “Preciso de ajuda com atividades para crianças com dificuldade de alfabetização” (Participante F).

Nas questões abertas, também foi perguntado se o professor recebia *feedbacks* do seu trabalho e por quem e, em caso negativo, se eles gostariam de recebê-los e quem seria a pessoa mais indicada para fazê-lo. Quatro professores afirmaram que recebem *feedbacks*, mas apontaram atores diferentes que cumprem essa função, dentre eles a orientadora educacional, a psicóloga escolar, colegas de trabalho e até mesmo pais de alunos. Os três docentes que disseram não receber nenhum tipo de *feedback* declararam que gostariam que essa fosse uma prática corrente na escola e elegeram o coordenador pedagógico como o ator mais indicado para essa função.⁹

Os professores ainda aproveitaram o espaço das questões abertas para destacar aspectos relacionados com a infraestrutura da escola e as suas condições de trabalho que interferem negativamente no seu desempenho, tais quais: a falta de monitores e de materiais didáticos, falta de um maior apoio e envolvimento das famílias, falta de recursos tecnológicos, dentre outros.

Finalizada a aplicação dos instrumentos e análise dos dados, iniciou-se o processo de retorno dos resultados para os professores participantes da pesquisa e também para a equipe gestora da escola.

RETORNO DA AVALIAÇÃO

O retorno dos resultados da avaliação foi realizado, primeiramente, em reuniões individuais com os professores participantes da pesquisa. Para essas reuniões, foi preparada uma apresentação que sintetizava os dados obtidos com cada instrumento, buscando, sempre que possível, relações entre eles que ajudassem a complementar ou confirmar as informações. Desse modo, a ideia foi perseguir uma imagem mais precisa do trabalho docente por meio da combinação das diferentes fontes de informações, ao invés da simples análise isolada de cada uma delas.

Em alguns casos, foi mais fácil identificar tais relações. Por exemplo, houve uma situação em que, na observação em sala de aula, constatei que o professor por vezes se excedia ao chamar a atenção dos seus alunos, e estes, por sua vez, apontaram nos questionários que não gostavam quando o professor dava bronca ou gritava com eles, e o próprio professor indicou também no formulário de autoavaliação que tinha dificuldade de lidar com a bagunça dos alunos e que esse era um aspecto que poderia melhorar. Para outro professor, diversos instrumentos (observação em sala de aula, questionários dos alunos, questionários dos pais e autoavaliação) indicaram que ele se relacionava muito bem com seus alunos, conseguindo manter a sua atenção e entusiasmo durante a aula.

⁹

Interessante notar que esses mesmos professores foram enfaticamente contrários ao envolvimento do coordenador pedagógico na avaliação do seu trabalho.

Em outros casos, essas relações não foram tão fáceis de serem estabelecidas, principalmente quando um dos instrumentos trazia informações que não apareciam nos demais, ou seja, uma informação relevante da observação em sala de aula por vezes não podia nem ser confirmada e nem descartada com base nos outros instrumentos.

Nas reuniões, também foram apresentadas sínteses dos aspectos considerados mais positivos na atuação do professor, daqueles que precisavam de uma maior reflexão e dos que poderiam ser aprimorados, bem como das questões que se destacaram entre a maioria dos participantes da pesquisa e que, caso os professores aprovassem, seriam discutidas com a equipe gestora da escola para que pudessem ser trabalhadas com o conjunto dos professores.

Foi interessante perceber o constrangimento da maioria dos professores nos momentos em que o seu trabalho foi elogiado. Alguns deles afirmaram que é mais comum receberem críticas do que elogios e, por isso, às vezes, não se sentem seguros com relação à sua atuação. Também disseram que esses elogios são importantes para valorizar o seu empenho e que sentem falta dessa valorização no cotidiano do seu trabalho.

As críticas foram recebidas, via de regra, muito tranquilamente pelos professores. Em muitos casos, eles afirmaram que já sabiam das deficiências apontadas, mas que era interessante verificar como os instrumentos apresentaram resultados que corroboravam a sua percepção, reforçando a necessidade de transformação do seu comportamento. Em outros casos, foram surpreendidos com aspectos levantados pelos instrumentos, mas, com apenas uma exceção, entenderam que se tratavam de problemas reais que precisavam ser trabalhados por eles.

Todos os professores concordaram com os assuntos selecionados para serem discutidos com a equipe gestora da escola, quais sejam: o uso dos termos *tio* e *tia* para chamar os professores e professoras da escolas; a existência de conteúdo religioso em algumas salas de aulas (principalmente antes do lanche), o que interferia na liberdade religiosa dos estudantes; os desafios de boa parte dos professores em lidar com os alunos com maiores dificuldades e com maiores facilidades de aprendizagem (ambos os extremos); o fato de cada professor apresentar qualidades que poderiam ser compartilhadas/divididas com todo o grupo (o que, no período em que a pesquisa foi realizada, não acontecia de maneira sistematizada na escola); a desigualdade de recursos e materiais pedagógicos a que os professores tinham acesso, já que muitos desses materiais eram preparados pelos próprios professores (o que era ainda mais evidente nas salas especiais) e não disponibilizados para os demais; e a possibilidade de reestruturação do tempo de coordenação pedagógica a fim de potencializar o trabalho coletivo entre os professores. Os professores ainda afirmaram que parte dessas questões eram demandas do

corpo docente que haviam sido apresentadas em diversas oportunidades à direção da escola sem, contudo, provocar mudanças significativas até aquele momento.

Ao final das reuniões individuais, pedi que os professores avaliassem todo o processo, desde as primeiras reuniões, passando pelos momentos de tomada de decisão e aplicação dos instrumentos, até o seu retorno. Todos eles destacaram a importância da avaliação para o seu trabalho, principalmente por possibilitar a reflexão sobre o que estava indo bem e o que poderia melhorar. Também disseram que se sentiram respeitados durante todo o processo avaliativo e ressaltaram que gostaram de participar das decisões sobre como se daria a avaliação. A fala de uma professora relaciona a postura participativa na pesquisa com a valorização do seu trabalho. Em suas palavras: “Eu me senti como colaboradora do trabalho, da pesquisa, e isso é uma forma de valorização também” (Participante C).

As principais críticas ao processo referiram-se: à descontinuidade do trabalho entre o final do ano de 2013 e início do ano de 2014 (quando as discussões tiveram que ser reiniciadas com o novo conjunto de participantes); ao fato de algumas das discussões realizadas antes do início da avaliação terem sido muito cansativas (ainda que os professores reconhecessem a sua importância); e ao fato de a avaliação ter se limitado a um pequeno conjunto de professores da escola, não abrangendo a totalidade do corpo docente.

Sobre o uso dos resultados da avaliação, todos os professores manifestaram-se dispostos a refletir sobre os dados apresentados e a buscar maneiras de transformar aquilo que não estava indo bem, ainda que tenham sido vagos quanto a como fariam isso.

Da reunião com a equipe gestora da escola, participaram: a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e um secretário. Comecei a reunião apresentando a pesquisa e explicando como ela havia sido realizada. Todos se mostraram muito interessados e fizeram várias perguntas sobre como foi a aplicação dos instrumentos e quais foram os seus resultados. Expliquei que os resultados foram apresentados para cada um dos participantes da pesquisa e que, naquele momento, eu só apresentaria as questões que foram similares para a maioria deles.

Cada uma dessas questões, já mencionadas anteriormente, foi apresentada e discutida, sempre buscando pensar ações que poderiam ser realizadas a fim de sanar os problemas encontrados. Foram todas bem aceitas pela equipe, que se dispôs a utilizar os resultados da avaliação em favor do aprimoramento do coletivo dos professores, entendendo que as problemáticas apontadas não se limitavam aos participantes da pesquisa.

Poucas horas depois do final dessa reunião, alguns participantes da pesquisa me procuraram para contar que a direção e a coordenação

pedagógica da escola se reuniram com os professores e apresentaram os resultados da pesquisa como um indicador da necessidade de mudanças na escola, disseram ainda que foram discutidas ações que poderiam contribuir para o aprimoramento do trabalho docente na escola, que seriam estudadas e adotadas assim que possível.

Fiquei muito satisfeita com a possibilidade de os resultados da pesquisa servirem para provocar mudanças não apenas na ação individual dos seus participantes, mas também na gestão da escola. Não foi possível, entretanto, acompanhar o que de fato foi feito (o que demandaria uma nova pesquisa). Serão apresentadas, a seguir, algumas reflexões sobre o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de construção da pesquisa na escola levantou inúmeras questões que merecem aprofundamento. Dentre elas, selecionei apenas quatro para essas breves considerações, sem a pretensão de esgotar todas as suas implicações: o envolvimento dos professores, as escolhas por eles realizadas, os limites e as potencialidades do processo avaliativo aqui relatado.

Com relação ao envolvimento dos professores, confesso que minha expectativa inicial era de que seria muito difícil conseguir a sua colaboração, visto que tanto a avaliação quanto a pesquisa educacional nas unidades escolares podem ser associadas a práticas autoritárias, o que, por sua vez, influencia a percepção dos docentes sobre esses processos e pode gerar reações negativas à sua realização. Além disso, a pesquisa ia de encontro a uma prática infelizmente ainda muito comum nas escolas brasileiras, em que o trabalho docente é realizado de maneira isolada – cada professor cuida da sua turma –, sem que interferências ou contribuições externas sejam bem recebidas.

Para minha surpresa, entretanto, obtive uma resposta bastante favorável de professores e coordenadores pedagógicos com quem conversei e a quem expliquei os objetivos da pesquisa e a maneira como ela seria realizada, não apenas na escola Asa Norte.¹⁰ Isso pode indicar a existência de uma demanda por processos formativos de avaliação de professores que não está sendo plenamente satisfeita pelos sistemas educacionais.

É claro que existiram professores que não receberam bem a proposta, mas o fato de que, na primeira escola onde o trabalho foi apresentado, 12 professores se interessaram em participar da pesquisa, sete deles até o final, não é desprezível. A quantidade de participantes pode parecer pequena quando comparada ao total de professores da escola (21, sendo quatro deles readaptados), mas é representativa ao se considerar: que esses professores confiaram que os preceitos elencados

na apresentação da pesquisa seriam respeitados (mesmo sem me conhecerem), que eles tiveram de abrir mão de boa parte do seu tempo de coordenação pedagógica para frequentar as reuniões e para a realização da avaliação, e que eles se mostraram abertos à reflexão crítica sobre o seu trabalho. Cabe ressaltar que, mesmo entre os professores que não colaboraram com a pesquisa, existem alguns que não rejeitaram a proposta, mas foram impedidos de participar por motivos diversos, como a sobrecarga de trabalho, problemas de saúde, demandas da família, dentre outros.

Passando para a reflexão sobre as escolhas realizadas pelos professores no processo de construção da avaliação, ressalte-se que essas escolhas não são neutras, mas sim profundamente influenciadas por uma série de fatores, tais como: as concepções e valores dos participantes, o contexto em que estão inseridos, o desejo de obter bons resultados na avaliação, o medo de se expor, etc.

Assim, faz-se necessário reconhecer que, ao menos em parte, as escolhas realizadas pelos professores foram feitas no sentido de construir um processo avaliativo com o qual se sentissem à vontade e que pudessem obter bons resultados. O maior risco desse tipo de procedimento é que ele torne a avaliação ineficiente, ao impedir que as deficiências do objeto avaliado sejam identificadas, reduzindo ou anulando sua capacidade de induzir mudanças. Por outro lado, a adoção de procedimentos com os quais os professores não se sintam à vontade também poderia ser extremamente prejudicial para a avaliação, podendo inclusive inviabilizar a sua aplicação ou gerar comportamentos questionáveis que escondessem os problemas existentes.

A escolha dos professores de não permitir a gravação das suas aulas, por exemplo, impediu uma análise mais cuidadosa das práticas adotadas, mas, em uma reunião individual com uma professora, o seu desconforto foi tão grande frente a um equipamento de gravação de voz que a reunião só pôde ser finalizada quando ele foi desligado, indicando que a insistência na utilização desse equipamento poderia trazer ainda mais prejuízos para a avaliação. Não caberia discutir aqui todas as possibilidades em torno dessa postura frente aos equipamentos de gravação, mas parece que ela se refere menos a características pessoais dessa professora do que a características da categoria docente.¹¹

A recusa do envolvimento de outros atores da escola (professores, coordenador pedagógico, etc.), por sua vez, impediu a continuidade do processo e a inclusão de informações valiosas para a avaliação dos professores. Mais uma vez, essa escolha parece estar associada a características da profissão docente, particularmente a já referida postura de isolamento dos professores frente aos demais profissionais da escola.

Vale dizer que quanto maior a confiança dos professores no processo avaliativo, maior a sua disposição para aceitar a introdução de

11

Para aprofundar a discussão sobre esse assunto, destaca-se o trabalho de Campagnucci (2014) sobre o silêncio dos professores.

novos procedimentos que facilitem a identificação do que pode melhorar no seu desempenho. Contudo, como o trabalho de campo se limitou a apenas uma aplicação da avaliação, não foi possível verificar se as escolhas dos professores se manteriam iguais.

Cabe, enfim, uma reflexão sobre os limites e potencialidades do processo avaliativo. Dentre as suas limitações, encontram-se: o fato de ter se restringido a uma única aplicação, com apenas sete professores envolvidos em todas as suas etapas, com objetivos exclusivamente formativos, e que apresentou problemas na sua execução que só foram percebidos depois da sua finalização, particularmente relacionados à necessidade de aprimorar a articulação entre os critérios e os instrumentos avaliativos, de modo a permitir a triangulação de todas as informações.

Já suas potencialidades se relacionam com a consecução dos objetivos estabelecidos para o estudo, quais sejam: contribuir com a produção do conhecimento sobre o tema; com o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa; e com o desenvolvimento de novas propostas de avaliação de professores.

No tocante à produção do conhecimento sobre o tema, o trabalho contribui com a reflexão sobre a prática de elaboração e aplicação de uma proposta baseada nas principais indicações da literatura sobre o tema e nos preceitos da metodologia colaborativa.

Com relação ao aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa, apesar de não ter sido realizado um acompanhamento de como os resultados do processo avaliativo foram apropriados e utilizados, houve a explicitação, por parte de todos os participantes, de que o processo ajudou a identificar o que estava indo bem e o que poderia melhorar, bem como a disposição, tanto dos professores quanto da equipe gestora, em utilizar esses resultados para orientar ações com vistas ao aprimoramento das práticas vigentes.

A contribuição com o desenvolvimento de novas propostas, por sua vez, deve vir não da reprodução exata de todos os procedimentos adotados – até porque o processo envolve escolhas que serão diferentes em cada circunstância –, mas sim da atenção às alternativas e principais recomendações disponíveis na literatura e a algumas condições que se mostraram essenciais para a realização da avaliação, relacionadas, por exemplo, à garantia de tempos e espaços próprios para que os professores possam participar do processo, à verificação do conhecimento prévio dos professores sobre a temática, à realização de reuniões formativas e à disponibilização de uma estrutura capaz de aplicar e recolher os instrumentos avaliativos, analisar e devolver os dados deles resultantes. Vale dizer que a avaliação de professores pode ser encarada como parte de iniciativas mais amplas de avaliação de escolas e de sistemas de ensino, possibilitando a análise articulada do trabalho docente e das políticas e condições de trabalho que o influenciam.

A experiência relatada indica que é possível (e necessário) disputar os rumos das iniciativas de avaliação de professores no Brasil, envolvendo os professores na construção das propostas e na análise dos seus resultados em um processo que possa contribuir com o desenvolvimento desses profissionais e com a melhoria da qualidade da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Adriana. Avaliação do desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- CAMPAGNUCCI, Fernanda. *Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014.
- DANIELSON, Charlotte. *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopse estatística da educação básica 2014.
- MAGALHÃES, Maria Cecília. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994.
- NININ, Maria Otília. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação dos pesquisados ou resignificando a direção escola*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- REIS, Pedro. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.
- SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, California: Sage, 1991.
- STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Records*, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.
- STUFFLEBEAM, Daniel. *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Ohio: Ohio State University Evaluation Center, 1968.

NATHALIA CASSETTARI

Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil

nathalia.cassettari@gmail.com

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. Vocação 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).

