



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 - Bibliografía 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.issues.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>

UlrichsWeb Global Serial Directory
<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>

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/>

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

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

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.ergobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universitat Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/zeit/index.phtml?bibid=AAAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ON-LINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Setembro 2018
Tiragem: 300 exemplares

EDIÇÃO E PRODUÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

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

SUBMISSÕES ON-LINE

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

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

 Fundação
Carlos Chagas

APOIO



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

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

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

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

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

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Amélia Artes

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

NÚCLEO DE DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira - coordenação

Camila Maria C. de Oliveira - assistente editorial

Marcia Caxeta - assistente editorial

Pedro M. Penafiel - diagramação

Fabio C. de Oliveira Bernardino - diagramação

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil)

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

Líliã Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

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

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

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

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

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

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 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, MG, 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, DF, 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, RJ, 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, SP, 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, SP, Brasil)

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

SUMÁRIO

TABLE OF CONTENTS • TABLE DE MATIÈRES • TABLA DE CONTENIDO

ARTIGOS • ARTICLES • ARTICLES • ARTÍCULOS

INDICADORES MULTIDIMENSIONAIS PARA AVALIAÇÃO DA
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: O ENSINO FUNDAMENTAL 708

MULTIDIMENSIONAL INDICATORS TO EVALUATE SCHOOL INFRASTRUCTURE: ELEMENTARY
SCHOOLS

INDICATEURS MULTIDIMENSIONNELS POUR L'ÉVALUATION DE L'INFRASTRUCTURE SCOLAIRE À
L'ÉDUCATION DE BASE

INDICADORES MULTIDIMENSIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA INFRAESTRUTURA
ESCOLAR: LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

María Teresa Gonzaga Alves, Flavia Pereira Xavier

EXAMES E LÓGICAS DE FABRICAÇÃO DE BONS ALUNOS
NAS CLASSES MÉDIAS 748

EXAMS AND LOGICS OF PRODUCING GOOD PUPILS IN THE MIDDLE CLASSES

EXAMENS ET LOGIQUES DE FABRICATION DES BONS ÉLÈVES DE CLASSE MOYENNE

EXÁMENES Y LÓGICAS DE FABRICACIÓN DE BUENOS ALUMNOS EN LAS CLASES MEDIAS

Ana Matias Diogo, Benedita Portugal e Melo, Manuela Ferreira

ESTRUTURA ARGUMENTATIVA EM TEXTOS
DE ALUNOS BRASILEIROS 776

ARGUMENTATIVE STRUCTURE IN BRAZILIAN STUDENTS' TEXTS

LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE DANS DES TEXTES D'ÉLÈVES BRÉSILIENS

ESTRUTURA ARGUMENTATIVA EN TEXTOS DE ALUMNOS BRASILEÑOS

Claudia R. Riolfi, Renata de O. Costa

**O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 802**

THE MATHEMATICS LABORATORY AS A SPACE FOR TEACHER EDUCATION

LE LABORATOIRE DE MATHÉMATIQUES COMME ESPACE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

EL LABORATORIO DE MATEMÁTICAS COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Zaqueu Vieira Oliveira, Luzia Maya Kikuchi

CÓMO SE CONSTRUYE EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN 830

BUILDING THE THEORETICAL FRAMEWORK OF A RESEARCH STUDY

CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

COMO É CONSTRUÍDO O MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

José Raúl Gallego Ramos

DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO EM UM MUNDO SECULAR 856

CHALLENGES FACING RELIGIOUS EDUCATION IN A SECULAR WORLD

LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS UN MONDE SÉCULAIRE

DESAFIOS DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN UN MUNDO SECULAR

Walter Salles, Maria Augusta Gentilini

REVISÃO DE LITERATURA: O CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR 876

LITERATURE REVIEW: THE CONCEPT OF SCHOOL MANAGEMENT

REVUE BIBLIOGRAPHIQUE: LE CONCEPT DE GESTION SCOLAIRE

REVISIÓN DE LITERATURA: EL CONCEPTO DE GESTIÓN ESCOLAR

Ivana Campos Oliveira, Ione Vasques-Menezes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 902

TEACHER EDUCATION: CONSTRAINTS AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION

FORMATION DES ENSEIGNANTS: LIMITES ET DÉFIS DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

FORMACIÓN DE PROFESORES: LÍMITES Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Antonio Germano Magalhães Júnior, Mônica Duarte Cavaignac

COMO LER MARX NO CARRO-FORTE: DILEMAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 922

HOW TO READ MARX IN AN ARMORED TRUCK: DILEMMAS OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

COMMENT LIRE MARX DANS UN FOURGON BLINDÉ: DILEMMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR BRÉSILIEN

CÓMO LEER MARX EN EL CAMIÓN TRANSPORTADOR DE CAUDALES: DILEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

Alexandre Barbosa Pereira

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E DIREITOS DE CIDADANIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE SEXUAL 948

UNIVERSITY YOUTH AND CITIZENSHIP RIGHTS: MEANINGS ATTRIBUTED TO SEXUAL DIVERSITY

JEUNESSE UNIVERSITAIRE ET DROITS DE CITOYENNETÉ: LES SIGNIFICATIONS ATTRIBUÉES À LA DIVERSITÉ SEXUELLE

JUVENTUD UNIVERSITÁRIA Y DERECHOS DE CIUDADANIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS A LA DIVERSIDAD SEXUAL

Maria Lúcia Miranda Afonso, Maximiliano Rodrigues, Eduardo Francisco de Oliveira

**REPRESENTACIÓN ANDROCÉNTRICA DEL TRABAJO EN EL DISCURSO DE
TEXTOS ESCOLARES CHILENOS 974**

ANDROCENTRIC REPRESENTATION OF THE WORK IN CHILEAN BOOKS

REPRÉSENTATION ANDROCENTRIQUE DU TRAVAIL DANS DES MANUELS SCOLAIRES CHILIENS

REPRESENTAÇÃO ANDROCÊNTRICA DO TRABALHO EM LIVROS ESCOLARES CHILENOS

**María Cecilia Fernández Darraz, Elizabeth Montanares Vargas,
Olga Carrillo Mardones**

**MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE
HIERARQUIAS ENTRE PARES 1002**

MASCULINITIES AND SCHOOL PERFORMANCE: THE CONSTRUCTION OF HIERARCHIES
AMONG PEERS

MASCULINITÉS ET RÉSULTATS SCOLAIRES: LA CONSTRUCTION DE HIÉRARCHIES ENTRE PAIRS

MASCULINIDADES Y DESEMPEÑO ESCOLAR: LA CONSTRUCCIÓN DE JERARQUÍAS ENTRE PARES

Cíntia Torres Toledo, Marília Pinto de Carvalho

RESENHAS • REVIEWS • COMPTE RENDU • COMENTARIOS

**OS DESAFIOS PARA MATERIALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NO BRASIL 1024**

THE CHALLENGES TO IMPLEMENTING THE PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO IN BRAZIL

LES DÉFIS DE LA CONCRÉTISATION DU PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AU BRÉSIL

LOS DESAFÍOS PARA MATERIALIZACIÓN DEL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EN BRASIL

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

DIRETRIZES AOS AUTORES 1030

ARTIGO

ARTIGOS

INDICADORES MULTIDIMENSIONAIS
PARA AVALIAÇÃO DA
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: O
ENSINO FUNDAMENTALMARIA TERESA GONZAGA ALVES^IFLAVIA PEREIRA XAVIER^{II}

RESUMO

Apresentamos um conjunto de indicadores para avaliar a infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras. Partimos do pressuposto de que a infraestrutura é um construto complexo, o que justifica a sua avaliação por múltiplas dimensões. Utilizamos os dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2013 e 2015. Os resultados apontam para melhora da infraestrutura no período, mas os padrões de desigualdade conhecidos da literatura se repetem. As escolas rurais, pequenas, municipais, do Norte e Nordeste têm médias mais baixas em todos os indicadores. Também verificamos associação de mesmo sentido dos indicadores de infraestrutura com o nível socioeconômico e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

**INFRAESTRUTURA ESCOLAR • INDICADORES EDUCACIONAIS •
DESIGUALDADES ESCOLARES • ENSINO FUNDAMENTAL**

MULTIDIMENSIONAL INDICATORS TO EVALUATE
SCHOOL INFRASTRUCTURE: ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

This article provides a set of indicators to evaluate the infrastructure of public elementary schools which provide primary and lower secondary education in Brazil. It assumes that infrastructure is a complex construct, which justifies its evaluation on multiple dimensions. It uses data of The School Census on basic education and the National Assessment System for Basic Education, from 2013 to 2015. The results show that the infrastructure improved during this period, but the patterns of inequality known in the literature remained. Rural, small, municipal schools in the North and Northeast regions have lower means for all indicators. There are positive associations between indicators of infrastructure and socioeconomic level and the Index of Development of Basic Education.

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; mtga@ufmg.br

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; flaviapx@ufmg.br

**SCHOOL INFRASTRUCTURE • EDUCATIONAL INDICATORS •
SCHOOL INEQUALITY • ELEMENTARY SCHOOL**

INDICATEURS MULTIDIMENSIONNELS POUR L'ÉVALUATION DE L'INFRASTRUCTURE SCOLAIRE À L'ÉDUCATION DE BASE

RÉSUMÉ

Cet article présente une série d'indicateurs pour évaluer l'infrastructure des établissements scolaires publics brésiliens. Nous partons de l'hypothèse que l'infrastructure est une construction complexe, ce qui justifie une évaluation multidimensionnelle. Nous avons utilisé les données du Censo Escolar da Educação Básica [Recensement de l'Éducation de Base] et du Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb [Système d'Évaluation de l'Éducation de Base]), de 2013 et de 2015. Les résultats ont montré que l'infrastructure s'est améliorée au cours de cette période, bien que les degrés d'inégalité recensés par la littérature persistent. Les petites écoles des communes rurales des régions Nord et Nord-Est enregistrent des moyennes plus basses pour tous les indicateurs. Nous avons également vérifié qu'il existait des associations positives entre les indicateurs d'infrastructure, le niveau socio-économique et l'Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb [Indice de Développement de l'Éducation de Base]).

INFRASTRUCTURE SCOLAIRE • INDICATEURS DE L'ÉDUCATION •
INÉGALITÉS SCOLAIRES • EDUCATION DE BASE

INDICADORES MULTIDIMENSIONALES PARA EVALUACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Presentamos un conjunto de indicadores para evaluar la infraestructura de las escuelas públicas brasileñas de educación básica. Partimos del supuesto de que la infraestructura es un constructo complejo, lo que justifica su evaluación por múltiples dimensiones. Utilizamos los datos del Censo Escolar da Educação Básica [Censo de la Educación Básica] y del Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb [Sistema de Evaluación de la Educación Básica]), de 2013 y 2015. Los resultados muestran que la infraestructura mejoró en el periodo, pero los estándares de desigualdades mencionados en la literatura se repiten. Las escuelas rurales, pequeñas, municipales, del Norte y Noreste presentan promedios más bajos para todos los indicadores. También verificamos asociaciones positivas entre los indicadores de infraestructura con el nivel socioeconómico y el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb [Índice de Desarrollo de la Educación Básica]).

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR • INDICADORES EDUCACIONALES •
DESIGUALDADES ESCOLARES • EDUCACIÓN BÁSICA

A INFRAESTRUTURA ESCOLAR É UM FATOR QUE DESPERTA MUITO INTERESSE NO BRASIL devido à heterogeneidade da oferta educativa no território nacional e à relação desse fator com os resultados educacionais (CERQUEIRA; SAWER, 2007; SÁTYRO; SOARES, 2007; SOARES; ALVES, 2013; SOARES NETO et al., 2013a). As pesquisas sobre esse tema são favorecidas pela riqueza dos dados públicos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que reúne informações sistemáticas sobre as condições materiais das escolas no país.

A importância da infraestrutura é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos planos nacionais da educação. A LDB, embora não faça referência direta à infraestrutura, estabeleceu que a oferta educativa tenha padrões mínimos de qualidade e definiu ações supletivas e redistributivas entre União e os estados para garantir o financiamento desses padrões (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 detalhou os padrões mínimos para a infraestrutura no ensino fundamental e estabeleceu prazos para a adequação das escolas a eles (BRASIL, 2001). Porém, essas metas não se realizaram completamente no decênio. O PNE de 2014 manteve a oferta de infraestrutura adequada como estratégica para a qualidade da educação, não só para o ensino fundamental, mas para todas as etapas da educação básica e modalidades de ensino (BRASIL, 2014c).

O PNE de 2014 prevê o desenvolvimento de indicadores de avaliação institucional para acompanhar e contextualizar as suas metas e estratégias (BRASIL, 2014c, art. 11, parágrafo 1º, inciso II). Nesse sentido, o presente artigo visa a contribuir para esse esforço. Especificamente, apresentamos um conjunto de indicadores para avaliar a infraestrutura escolar no ensino fundamental.

A partir de uma revisão da literatura sobre o tema, definimos dimensões e indicadores da infraestrutura que foram operacionalizados com os dados do Censo da Educação Básica – mais conhecido como Censo Escolar – e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ambos produzidos pelo Inep. Construímos 12 indicadores, sendo 11 para mensurar aspectos específicos da infraestrutura escolar e um para sintetizar os 11 primeiros (indicador geral), com a finalidade de descrever tipologias de escolas.

Definimos como foco o ensino fundamental, uma vez que as outras etapas e modalidades de ensino possuem especificidades no que diz respeito à infraestrutura e à sua relação com o trabalho pedagógico. Portanto, seria arbitrário tratá-las no mesmo escopo teórico e empírico. Não obstante, mantivemos nas análises aquelas escolas que, além do ensino fundamental, também atendem às outras etapas da educação básica.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Após esta introdução, apresentamos a revisão da literatura que orientou a definição dos indicadores. Na metodologia, descrevemos os dados utilizados, o tratamento das variáveis e os procedimentos estatísticos empregados. Em seguida, apresentamos os resultados dos indicadores. Nas considerações finais, discutimos as contribuições, limitações e possíveis usos dos indicadores.

REVISÃO DA LITERATURA

O conceito de infraestrutura em educação é polissêmico. O termo compreende a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis. Para entender essas concepções, revisamos a literatura, desde 2000, de pesquisas empíricas quantitativas sobre infraestrutura e recursos escolares ou características correlatas.

Na literatura nacional, há muitos trabalhos que utilizam o Censo Escolar para caracterizar a infraestrutura (ALMEIDA et al., 2011; CERQUEIRA; SAWER, 2007; GOMES; DUARTE, 2017; MATOS; RODRIGUES, 2016; PASSADOR; CALHADO, 2012; PIERI; SANTOS, 2014; PONTILLI; KASSOUF, 2007; RIANI; RIOS-NETO, 2008; SOARES; ALVES; XAVIER,

2015; SÁTYRO; SOARES, 2007; SOARES NETO et al., 2013a, 2013b). Dentre eles, destacamos aqueles que descrevem as soluções metodológicas empregadas para sumarizar os dados em medidas inteligíveis sobre a infraestrutura.

Cerqueira e Sawyer (2007), com base no Censo Escolar de 2000, construíram uma tipologia dos estabelecimentos de ensino considerando o contexto social, infraestrutura (recursos e instalações disponíveis) e características funcionais da escola. O método empregado foi o Grade of Membership (GoM), que os levou a identificar três grandes grupos de escolas. O primeiro grupo, com 58,4% das unidades, era constituído por escolas mal equipadas, tipicamente, de ensino fundamental, de pequeno porte, localizadas em área rural, nas regiões Norte e Nordeste. O segundo, formado por 24,7% das escolas, caracterizadas por serem de médio/grande porte, tinham equipamentos e instalações básicas, mas não eram informatizadas. O terceiro, com 14,7%, era composto por escolas bem equipadas, informatizadas e com boas instalações, em geral, urbanas, localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Além desses grupos, foi identificado um pequeno número de escolas com perfil híbrido.

Com base no Censo Escolar de 1997 a 2005, Sátyro e Soares (2007) observaram melhora das escolas de ensino fundamental nesse período. A porcentagem de escolas que não tinham acesso a energia caiu de 41% em 1997 para 16% em 2005. Em 1997, apenas 26% das escolas tinham valores positivos para o índice de infraestrutura de dependências escolares e, ao final do período, eram 42% delas. Esse índice foi calculado a partir da análise fatorial. O percentual de escolas com biblioteca ou sala de leitura aumentou de 57% em 1997 para 64% em 2005. Porém, as escolas rurais e municipais permaneceram bem piores no final do período.

Soares Neto *et al.* (2013a) desenvolveram uma escala de infraestrutura que sintetizou 24 itens do Censo Escolar de 2011 sobre o acesso aos serviços públicos, espaços administrativos, pedagógicos, equipamentos e outros. Os autores empregaram um modelo da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para reduzir esses itens a uma escala única, que foi seccionada em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada. No nível elementar, estavam 44,5% das escolas, que possuíam apenas itens como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha, e eram, sobretudo, municipais, rurais, do Norte e Nordeste. No nível básico foram classificadas 40% das escolas, que, além dos itens da categoria anterior, possuíam itens típicos de um estabelecimento de ensino, como sala de diretoria, equipamentos de TV, DVD, computadores, impressoras. Nesse nível, destacavam-se as escolas estaduais e particulares, denotando grande variedade da oferta destas. No nível de infraestrutura adequada, estavam 14,9% das escolas, que contavam com ambientes mais propícios para o ensino e aprendizagem, como sala de professores, biblioteca,

laboratório de informática e sanitário para educação infantil, quadra esportiva, parque infantil e equipamentos complementares, como copiadora e acesso à internet. Somente 0,6% atingiram o nível de infraestrutura avançada, categoria que, além de todos os itens anteriores, tipicamente, reunia escolas com laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais. As escolas desses dois últimos grupos eram, sobretudo, particulares e federais, urbanas, das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Em outra publicação decorrente dessa mesma pesquisa, Soares Neto *et al.* (2013b) colocaram foco nas escolas de pequeno porte, aquelas com 10 a 200 alunos. Esse segmento era composto majoritariamente por escolas rurais, localizadas nos estados do Norte e Nordeste, e a maioria delas tinha infraestrutura elementar (51,8%).

Com base no Censo Escolar de 2013, mas delimitando a análise às escolas públicas de ensino fundamental, Gomes e Duarte (2017) descreveram uma situação bem melhor em comparação aos trabalhos anteriores. Eles criaram quatro perfis de escolas empregando um modelo de classes latentes (LCA), que sumarizou 26 itens sobre a presença de recursos e instalações básicas, equipamentos e instalações didáticas. O perfil superior, de melhor infraestrutura, ficou constituído por 42% das escolas, que congregam 81,2% das matrículas do ensino fundamental. Essas escolas possuíam praticamente todos os itens considerados na análise, exceto laboratório de ciências e sala de recursos, que não aderiram consistentemente a nenhum dos perfis. O perfil médio-superior incluiu 23,7% das escolas e 14,7% das matrículas. Essas não tinham instalações didáticas e apenas parcialmente possuíam instalações básicas e recursos didáticos. No perfil médio-baixo, foram classificadas 22,7% das escolas, que respondiam por 3% das matrículas. Essas escolas eram desprovidas de equipamentos, instalações didáticas, e eram parcialmente atendidas por serviços e instalações básicas. Por fim, apenas 11% das escolas foram incluídas no perfil baixo de infraestrutura, onde estudavam somente 1,1% dos alunos. Eram escolas que praticamente não contavam com nenhuma instalação, apenas o prédio e água. Além desses perfis, 0,1% das escolas foram classificadas como perfil ambíguo.

Observem que os estudos revisados até aqui são bastante convergentes sobre os itens do Censo Escolar utilizados para descrever a infraestrutura. Porém, há divergências quanto à interpretação da distribuição da qualidade desse atributo. Afinal, realmente temos tão poucas escolas com boa infraestrutura (SOARES NETO *et al.*, 2013a; CERQUEIRA; SAWER, 2007)? Ou será que a maioria das escolas públicas tem perfil superior de qualidade (GOMES; DUARTE, 2017)? Apesar de insatisfatória, a infraestrutura escolar vem melhorando (SÁTYRO; SOARES, 2007)?

A base empírica das análises em parte explica essas divergências, isto é, se os autores analisaram todas as redes e etapas de ensino, ou somente a rede pública ou o ensino fundamental, ou ainda se consideraram dados de uma ou mais edições do Censo Escolar. As metodologias também podem contribuir para resultados diversos: por exemplo, se foram estimadas escalas contínuas ou categorias de infraestrutura (grupos). Outro fator que pode influenciar é o tipo de item do Censo Escolar. A maioria deles informa apenas a presença ou ausência de um atributo (escala dicotômica), métrica que não contribui para distinguir muito bem os perfis de escolas.

Neste último aspecto, reside a vantagem do Saeb. Os questionários dessa avaliação são constituídos por variáveis ordinais, que informam, além da presença ou ausência, a existência e as condições de uso das instalações e recursos escolares. Em geral, os pesquisadores reduzem essas variáveis a um fator de infraestrutura por meio de técnicas estatísticas multivariadas. As escalas estimadas, dada a métrica ordinal dos itens, possuem mais pontos para mensurar as diferenças entre as escolas. Porém o Saeb tem cobertura bem menor que o Censo Escolar, ainda que ele seja representativo para o perfil das escolas elegíveis para essa avaliação.¹ Cabe destacar que, nas pesquisas em avaliação educacional, o foco não é a infraestrutura, mas sim a relação desse fator com o desempenho escolar, que é sempre direta no Brasil (ALVES; FRANCO, 2008; ALVES; SOARES, 2013; BARBOSA; FERNANDES, 2001; SOARES; CÉSAR; MAMBRINI, 2001; SOARES; ALVES; XAVIER, 2015; SOARES et al., 2012).

Revisamos também pesquisas internacionais. Parte dessa literatura, tal como nos trabalhos nacionais, concentra-se nas condições básicas do funcionamento das escolas, inclusive para os alunos com necessidades especiais (DUARTE; JAUREGUIBERRY; RACIMO, 2017; GIBBERD, 2007; VALDÉS et al., 2008). Porém, sobretudo nos países desenvolvidos, os pesquisadores estão interessados em entender como os ambientes de aprendizagem, as tecnologias e os espaços externos criam as condições necessárias e ambientais para promover o bem-estar dos alunos, mediar a relação entre professores e estudantes e promover o desempenho acadêmico (BLACKMORE et al., 2011; CUYVERS et al., 2011; SCHNEIDER, 2002; YOUNG et al., 2003).

A revisão da literatura mostrou que a definição de infraestrutura escolar é muito vinculada aos dados empíricos disponíveis. Em geral, as pesquisas consideram a existência dos itens básicos para o funcionamento do prédio (acesso a serviços, banheiros), os espaços educacionais (biblioteca, salas de professores, laboratórios) e de apoio (salas administrativas, espaço para refeições), os recursos pedagógicos (computadores, livros, TV) e a acessibilidade. Menos presente nos trabalhos empíricos nacionais, mas não menos importantes, estão as questões relacionadas

¹ O Saeb é composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – mais conhecida como Prova Brasil –, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) (BRASIL, 2018b).

ao ambiente favorável para o ensino e aprendizagem, como o conforto térmico e acústico, a segurança, além do respeito às diferenças de gênero e as necessidades de materiais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Passar do conceito para a mensuração constitui um grande desafio para a pesquisa social. Muitos conceitos apresentam definições com nuances sutis e é difícil precisar exatamente os seus limites. Ao tentar operacionalizá-los, é normal que haja uma perda da riqueza de detalhes imaginada pelo pesquisador. Na ausência de um acordo claro sobre como medir um determinado conceito, uma recomendação é medi-lo de formas diferentes e, se ele tiver várias dimensões, tentar medi-las todas (BABBIE, 2010). Esse foi o caminho percorrido nesta pesquisa.

Inicialmente, propusemos um conjunto de construtos teóricos relacionados à infraestrutura. Depois, buscamos traduzi-los em indicadores empíricos utilizando os dados públicos, como explicaremos na próxima seção. O processo de testagem foi complexo, com várias rodadas de análises; por isso, apresentamos neste artigo somente a solução final.

METODOLOGIA: DADOS E PROCEDIMENTOS

DADOS

Utilizamos dados do Censo Escolar e do Saeb, ambos dos anos de 2013 e 2015. A escolha dessas edições se justifica porque compatibilizamos, sempre que possível, os dados do Censo Escolar, que é um levantamento anual, com os dados do Saeb, que são bianuais e cuja última edição disponível, no momento da pesquisa, era de 2015. Do Censo Escolar, utilizamos os questionários das escolas e turmas, a partir dos quais obtivemos as informações sobre a localização da escola, condições de funcionamento, caracterização do prédio escolar, existência de recursos pedagógicos, acessibilidade, dentre outras. Do Saeb, selecionamos as informações dos questionários referentes às escolas e daqueles preenchidos pelos diretores.²

Embora nosso objetivo central seja avaliar a infraestrutura das escolas públicas, incluímos, na etapa de estimação dos indicadores, as escolas privadas tanto do Censo quanto do Saeb para diversificar os perfis dos estabelecimentos de ensino. A Tabela 1 resume os dados utilizados. No total, estão sendo analisadas 143.170 escolas, públicas e privadas, que ofertam o ensino fundamental, exclusivamente ou não.

² Nas fases iniciais da pesquisa, consideramos também itens do questionário do professor, mas eles não se ajustaram bem aos indicadores construídos.

TABELA 1
NÚMERO DE ESCOLAS PESQUISADAS

Ano	Censo [*]	Saeb ^{**}
2013	143.170	54.835
2015	135.939	53.470

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb de 2013 e 2015 (microdados).

Notas: ^{*}O número de escolas analisadas corresponde ao total de escolas do Censo Escolar, pois as escolas do Saeb também estão presentes no Censo Escolar (constituem uma amostra); ^{**}O Saeb reúne, na mesma base de dados, a Prova Brasil (escolas públicas) e a Aneb – a subamostra de escolas não elegíveis para a Prova Brasil representativa das escolas privadas e das públicas com menos de 20 alunos.

Como o foco desta pesquisa é o ensino fundamental regular, excluimos os estabelecimentos que ofertam exclusivamente o ensino infantil, o médio ou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas mantivemos as escolas que ofertam essas etapas e modalidades concomitantemente ao ensino fundamental, e elas representavam, em 2015, 72,9% dos estabelecimentos de ensino no Censo Escolar e receberam 57,2% das matrículas na educação básica.³

Inicialmente, destacamos dos questionários todas as variáveis que poderiam caracterizar a infraestrutura escolar. Desse modo, identificamos 158 variáveis que mensuravam, direta ou indiretamente, os construtos teóricos relacionados à infraestrutura, além de outras variáveis que seriam utilizadas posteriormente, designadas nesta pesquisa como discriminantes (por exemplo, localização da escola, etapas, etc.). Entretanto, no decorrer de diversas fases de análise, algumas variáveis foram excluídas. Essas análises e decisões serão descritas a seguir.

No questionário das escolas do Censo Escolar, as variáveis selecionadas são idênticas nas duas edições, com exceção de uma, referente à existência de impressora multifuncional, ausente em 2013. Isso não impediu a utilização dessa informação devido ao modelo empregado para a estimação dos indicadores.

As variáveis do questionário das turmas do Censo Escolar foram agregadas para obtermos uma medida única por escola. Foi feita uma contagem das ocorrências de quantas turmas possuíam itens de infraestrutura. Em seguida, as variáveis de contagem foram adicionadas ao banco das escolas.

Na base do Censo Escolar, as variáveis cujo nível de mensuração era intervalar foram recodificadas como ordinais, como é o caso de: (1) todas as variáveis provenientes das bases das turmas que foram produto da contagem de um item dentro de cada escola; e (2) todas as variáveis originais das bases das escolas que informavam o número de um determinado item na escola (por exemplo, número de aparelhos de TV).

Do Saeb, foram utilizadas as informações dos questionários das escolas e diretores, mas nesse caso encontramos mais dificuldades para compatibilizar os dados de 2013 e 2015. Algumas variáveis não estavam

³

Existem 186.441 escolas de educação básica (considerando o ensino infantil, fundamental, médio, profissional, EJA e especial) e 48.796.512 matrículas em todas as etapas/modalidades (BRASIL, 2016).

presentes nas duas edições ou as perguntas dos questionários eram diferentes de um ano para outro, mesmo quando abordavam o mesmo tema. Na medida do possível, compatibilizamos as informações. As soluções foram analisadas caso a caso, sendo que, para algumas situações, a escala de referência foi a mais recente (2015).

Por fim, reunimos em um mesmo banco de dados as informações do Censo Escolar e do Saeb.

CONSTRUÇÃO DOS INDICADORES

A metodologia para estimar os indicadores de infraestrutura consistiu no ajuste de modelos da Teoria da Resposta ao Item (TRI), adequados a variáveis com respostas binárias e graduadas (HAMBLETON, 1993; SAMEJIMA, 1969). Os modelos têm como suposição a unidimensionalidade, ou seja, a existência de um único construto latente dominante no conjunto dos dados. Para testar esse pressuposto, utilizamos a Análise de Componentes Principais (PCA) e a Correlação Policórica. A PCA é um método exploratório para sintetizar uma matriz de dados de forma a expressar sua estrutura em um número menor de dimensões, frequentemente utilizada como primeira etapa de uma modelagem. A Correlação Policórica é indicada porque as variáveis testadas são ordinais ou dicotômicas. Adicionalmente, observamos as Curvas Características dos Itens (CCI) e as Curvas de Informação dos Itens (CII). A CCI informa as diferentes probabilidades de um indivíduo escolher uma categoria particular de resposta dado o seu escore na dimensão latente (indicador), e a CII indica a contribuição de cada item ao construto a ser estimado.

Pelas análises, constatamos que os indicadores se ajustaram às nossas suposições teóricas, com algumas exceções. Algumas variáveis apresentavam correlação negativa e foram excluídas. Também excluímos algumas variáveis do Saeb que possuíam uma correspondente no Censo Escolar e cujas categorias, embora com escala ordinal, comportavam-se de modo dicotômico. Como a informação do Censo Escolar é sempre muito mais representativa, não fazia sentido manter variáveis do Saeb que não traziam informação adicional. Por fim, combinamos variáveis da mesma natureza, do Censo Escolar, criando novas variáveis com escala ordinal que se ajustaram melhor ao modelo.

Por exemplo, tínhamos duas variáveis sobre existência de pátio na escola: uma mensurava a existência de pátio coberto e outra, de pátio descoberto. Criamos, a partir dessas duas, uma única variável, cujas categorias foram: (1) não tem pátio; (2) tem um pátio (coberto ou descoberto); e (3) tem pátio coberto e descoberto. Um outro exemplo é que agrupamos em uma variável ordinal as formas de destinação do esgoto, originalmente em itens separados, nas categorias: (1) inexistente; (2) fossa; e (3) rede pública ou rede e fossa. Neste caso, fizemos um julgamento

de valor, atribuindo a maior qualidade ao serviço público, mas sem desconsiderar as escolas que não possuem esse serviço por razões externas à política educacional. O mesmo foi feito com outros itens semelhantes. Essas soluções permitiram que as categorias dos itens se distinguíssem adequadamente, melhorando a capacidade deles de fornecer informações aos respectivos indicadores.

Ao final, utilizamos 61 itens para estimar 11 indicadores: serviços básicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação, conforto, ambiente prazeroso, espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo, equipamentos para apoio pedagógico, acessibilidade, ambiente para atendimento educacional especializado (AEE). Para sintetizar esses 11, também foi calculado um indicador geral de infraestrutura que permitiu identificar o peso relativo dos 61 itens e descrever tipologias de escolas. As estatísticas descritivas dos itens estão na Tabela A1 do Apêndice. Também apresentamos, no Apêndice, um exemplo de análise dos itens para testar o ajuste dos mesmos aos pressupostos da TRI (Tabela A2 e figuras A1 e A2).⁴

Os escores originais dos indicadores obtidos pela aplicação de modelos da TRI aos dados são expressos em desvios-padrão. Para facilitar a interpretação dos indicadores, seus escores foram transformados em uma escala de zero a dez pontos. Importante ressaltar que o valor zero não significa ausência de infraestrutura, nem o valor dez significa a completude do que poderia existir em uma escola. Eles mensuram o crescimento gradual da pior situação (expressa no valor zero) até a melhor situação (registrada no valor dez) em relação aos itens analisados no estudo.

Como mencionado anteriormente, selecionamos um conjunto de variáveis discriminantes nas bases de dados. Para este artigo, utilizamos as seguintes: dependência administrativa, localização, região, unidades da federação, etapas ofertadas, tipo de oferta e número de alunos. Além dessas, trouxemos para as análises os seguintes indicadores desenvolvidos pelo Inep: nível de complexidade da gestão, Índice de Nível Socioeconômico (Inse), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do ensino fundamental e dos anos finais.⁵ As estatísticas descritivas dessas variáveis estão na Tabela A3, do Apêndice.

4

Por questão de espaço, não apresentamos as análises de todos os indicadores, que poderão ser enviadas aos interessados sob requisição.

RESULTADOS

DIMENSÕES, INDICADORES E VARIÁVEIS DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Os indicadores e as variáveis discriminantes foram organizados em cinco dimensões da infraestrutura escolar: condições do estabelecimento, condições para o ensino e aprendizado, condições para a equidade, condições da área e condições de atendimento.

5

Sobre o Inse e o indicador de complexidade de gestão, consultar: Brasil (2014b). Para mais informações sobre o Ideb, ver: Brasil (2007).

A dimensão *condições do estabelecimento* de ensino mensura a qualidade da edificação e dos espaços onde a escola funciona, incluindo os indicadores de serviços básicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação do prédio, conforto das instalações e ambiente prazeroso. A dimensão *condições para o ensino e aprendizado* se refere aos aspectos mais vinculados ao trabalho pedagógico da escola e contempla os espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo e equipamentos para apoio pedagógico. A dimensão *condições para a equidade* engloba indicadores que mensuram a acessibilidade e o ambiente para AEE. Idealmente essa dimensão deveria conter mais indicadores de inclusão e respeito às diferenças, tais como gênero, etnia e idade, mas os dados disponíveis não nos permitem mensurá-los.

As variáveis discriminantes estão distribuídas em duas dimensões. A dimensão *condições da área* é constituída por variáveis que visam a caracterizar importantes enclaves da educação brasileira, tais como a localização da escola em área urbana ou rural, as regiões e unidades da federação. A dimensão *condições de atendimento* reúne variáveis que mensuram as diferentes etapas de ensino, tipo de oferta e o porte da escola. Outras variáveis discriminantes foram sistematizadas (por exemplo, capital ou interior, turnos de funcionamento, modalidades de ensino), mas não foram analisadas neste trabalho.

CORRELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES DE INFRAESTRUTURA

Para testar a coerência dos 11 indicadores com o pressuposto de que eles mensuram um mesmo construto, fizemos uma análise de correlação entre eles e também com o indicador geral. Conforme a Tabela 2, todas as correlações são positivas e estatisticamente significativas, apontando que eles consistentemente mensuram dimensões da infraestrutura escolar. As correlações mais fracas ocorrem: entre o indicador de AEE e os demais; e entre os indicadores estimados apenas com dados do Saeb (prevenção de danos, conservação e conforto) e os demais.

TABELA 2
COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO LINEAR ENTRE OS INDICADORES DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Indicadores	Coeficientes de correlação linear										
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
1. Serviços básicos											
2. Instalações do prédio	0,73										
3. Prevenção de danos	0,33	0,34									
4. Conservação	0,18	0,25	0,56								
5. Conforto	0,19	0,26	0,48	0,62							
6. Ambiente prazeroso	0,59	0,67	0,27	0,20	0,20						
7. Espaços pedagógicos	0,63	0,72	0,30	0,17	0,22	0,56					
8. Equip. para apoio administrativo	0,76	0,78	0,35	0,18	0,23	0,62	0,80				
9. Equip. para apoio pedagógico	0,68	0,71	0,26	0,14	0,16	0,58	0,69	0,82			
10. Acessibilidade	0,42	0,50	0,20	0,22	0,17	0,44	0,49	0,49	0,44		
11. Ambiente para AEE	0,20	0,28	0,08	0,04	0,04	0,18	0,29	0,28	0,26	0,28	
12. Infraestrutura geral	0,83	0,87	0,68	0,81	0,64	0,69	0,80	0,89	0,85	0,54	0,27

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb 2013 e 2015.
 Nota: Todos os coeficientes são estatisticamente significativos a 1%.

ANÁLISE DESCRITIVA DOS INDICADORES DE INFRAESTRUTURA

A análise descritiva é uma etapa importante para a validação dos indicadores. Por meio da comparação de suas médias segundo categorias das variáveis discriminantes, podemos verificar se os valores observados corresponderam às nossas expectativas em relação ao que conhecemos da realidade educacional do país. A Tabela 3 permite essa análise para 2013 e 2015. Destacamos que, no Brasil, apenas os indicadores de conservação, conforto e espaços pedagógicos, cujas médias permaneceram constantes, não revelaram sinal de melhora no período.

O segundo grupo de médias da Tabela se refere à dependência administrativa. A segmentação educacional segundo redes de ensino é um fato conhecido na literatura, sendo as diferenças nas condições de infraestrutura escolar uma das evidências desse fenômeno (SÁTYRO; SOARES, 2007; SOARES NETO et al., 2013a). Esse padrão se repete neste estudo. As escolas federais e particulares sistematicamente apresentam médias mais altas do que as escolas estaduais e municipais. As escolas federais se destacam no indicador geral e, em especial, nos indicadores de serviços básicos, instalações do prédio, ambiente prazeroso, espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo, equipamentos para apoio pedagógico e acessibilidade. Em três indicadores – prevenção de danos, conservação e conforto –, as médias mais altas pertencem às escolas particulares. Entretanto, essas escolas apresentam a média mais baixa para ambiente para AEE, cujas médias mais elevadas estão nas escolas estaduais. Isso pode indicar que a rede privada de ensino regular não incorporou o princípio da equidade em educação.

TABELA 3
MÉDIA DOS INDICADORES DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR* PARA BRASIL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E REGIÃO GEOGRÁFICA - 2013 E 2015

	Ano	Brasil	Dependência Administrativa			Localização		Região Geográfica					
			Federal	Estadual	Municipal	Privada	Urbana	Rural	N	NE	SE	S	C-O
Acesso a serviços	2013	6,9	9,7	8,3	6,0	9,3	8,8	4,5	4,4	6,1	8,9	8,1	7,8
	2015	7,1	9,7	8,3	6,2	9,3	8,8	4,6	4,5	6,4	9,0	8,2	7,9
Instalações do prédio	2013	6,0	8,6	7,5	5,3	7,1	7,7	4,2	4,4	5,1	7,5	7,3	6,9
	2015	6,3	9,0	7,6	5,6	7,4	7,8	4,4	4,6	5,4	7,7	7,6	7,2
Prevenção de danos	2013	6,4	8,4	6,6	6,1	9,1	6,6	4,8	5,2	5,3	7,2	7,2	6,6
	2015	6,6	8,8	6,6	6,4	9,2	6,7	5,1	5,4	5,6	7,2	7,3	6,6
Conservação	2013	6,5	8,5	6,5	6,4	9,0	6,6	5,7	5,9	5,9	7,1	6,6	6,4
	2015	6,5	8,5	6,4	6,5	9,1	6,6	5,9	6,0	6,0	7,0	6,7	6,2
Conforto	2013	6,8	9,0	7,2	6,4	9,2	6,9	5,5	5,7	5,6	7,7	7,4	6,6
	2015	6,8	8,7	7,0	6,5	9,2	6,9	5,6	5,6	5,7	7,6	7,4	6,4
Ambiente prazeroso	2013	3,3	6,4	4,0	2,5	5,6	4,3	1,5	1,6	2,2	4,8	5,3	4,2
	2015	3,8	7,1	4,3	3,0	6,2	4,7	2,0	2,0	2,9	5,1	5,9	4,8
Espaços pedagógicos	2013	3,1	8,0	5,0	2,3	4,0	4,8	1,3	1,7	2,1	4,4	4,9	4,5
	2015	3,1	7,6	5,0	2,4	3,9	4,7	1,3	1,7	2,1	4,4	4,9	4,4
Equipamento de apoio administrativo	2013	3,6	8,2	5,6	2,6	5,4	5,5	1,4	2,0	2,5	5,3	5,3	5,3
	2015	3,8	7,2	5,6	2,9	5,3	5,4	1,7	2,1	2,8	5,3	5,3	5,2
Equipamento de apoio pedagógico	2013	3,9	7,4	5,6	3,1	4,9	5,6	2,0	2,1	3,0	5,2	5,5	5,1
	2015	4,3	7,0	5,7	3,7	5,4	5,8	2,5	2,4	3,6	5,5	5,9	5,5
Acessibilidade	2013	3,3	5,1	4,3	2,7	4,4	4,7	1,7	2,3	2,7	3,8	4,5	5,5
	2015	3,8	5,2	4,8	3,2	4,8	5,2	2,1	2,6	3,2	4,2	5,5	5,9
Ambiente para AEE	2013	0,7	0,3	1,2	0,7	0,1	1,6	0,2	0,5	0,3	0,8	1,5	1,3
	2015	0,9	1,2	1,5	0,9	0,1	1,9	0,3	0,7	0,5	1,1	1,7	1,6
Infraestrutura geral	2013	5,2	7,7	6,3	4,6	6,5	6,4	3,7	3,7	4,6	6,3	6,3	6,1
	2015	5,4	7,7	6,3	4,9	6,6	6,5	4,0	3,9	4,9	6,4	6,5	6,2

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb, 2013 e 2015.
 Nota: *Escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo que o zero não significa ausência de infraestrutura, mas a pior situação, e o valor 10,8 a melhor situação na escala.

As diferenças da infraestrutura entre escolas urbanas e rurais são destacadas tanto na literatura nacional (CERQUEIRA; SAWYER; 2007; GOMES; DUARTE; 2017; SÁTYRO; SOARES, 2007; SOARES NETO et al., 2013a, 2013b), quanto na internacional (DUARTE; JAUREGUIBERRY; RACIMO, 2017; GIBBERD, 2007). Pela Tabela 3, verificamos que as médias das escolas urbanas são mais elevadas do que as das escolas rurais, o que corrobora a literatura. Parte do nosso resultado pode refletir a forma como os indicadores foram mensurados. Os itens do Censo Escolar e Saeb não foram elaborados para descrever de modo aprofundado especificidades de escolas rurais, especialmente de localidades diferenciadas, como indígenas e quilombolas. Sabemos também que as áreas rurais têm menos acesso a serviços públicos que afetam diretamente as escolas (CAMPELLO, 2017). Apesar disso, mesmo os itens que não são reflexo direto do território apresentam diferenças muito marcantes. Por exemplo, o indicador de espaços pedagógicos na área rural é mais de três vezes menor do que esse indicador na área urbana.

Os indicadores, no entanto, revelam que, mesmo entre as escolas urbanas, há aspectos que merecem atenção; por exemplo, o baixo valor médio do indicador ambiente para AEE. Nas escolas rurais, embora possuam médias mais baixas do que as urbanas, o crescimento foi maior em quase todos os indicadores, exceto em acessibilidade e ambiente para AEE.

As médias dos indicadores de infraestrutura escolar por unidade da federação geraram uma tabela muito extensa. Por isso, somente as regiões estão na Tabela 3. Os resultados por unidade da federação estão no Apêndice (Tabela A4). Observamos que os padrões de desigualdade regionais são semelhantes ao que registramos na literatura (GOMES; DUARTE, 2017; CERQUEIRA; SAYWER, 2007; SOARES NETO et al., 2013a, 2013b). As escolas das regiões Sudeste e Sul sistematicamente têm médias mais elevadas do que as escolas do Norte e Nordeste. Já a região Centro-Oeste aparece quase sempre em situação intermediária, exceto o Distrito Federal, que possui vários indicadores cujas médias são mais altas que as das regiões Sudeste e Sul. Contudo, merece registro que, no Nordeste, o estado do Ceará apresenta a média mais elevada no indicador geral e também em vários indicadores no ano de 2015. Na região Norte, merecem destaque os estados de Rondônia e Tocantins, ainda que os valores das médias de seus indicadores sejam mais baixos do que aqueles observados nos estados das regiões Sul e Sudeste.

Tendo em vista que o foco deste trabalho são as escolas públicas de ensino fundamental, os estabelecimentos da rede privada foram excluídos da elaboração da Tabela 4 e de sua análise. Fizemos o mesmo com a rede federal, uma vez que há apenas 46 estabelecimentos de ensino federais que ofertam o ensino fundamental (menos de 0,1% do total de escolas).

A Tabela 4 reúne a distribuição das médias dos indicadores para 2015, segundo a etapa de ensino, o tipo de oferta, o número de alunos, o nível de complexidade da gestão, o índice de nível socioeconômico, o Ideb dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental.

Conforme o primeiro grupo de médias da Tabela 4, de modo geral, as escolas públicas com ensino fundamental e médio têm médias mais elevadas do que as escolas com ensino fundamental e o infantil. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que as escolas que ofertam as etapas mais avançadas possuem instalações e recursos que foram avaliados neste estudo, como, por exemplo, o laboratório de ciências. Soares Neto e colaboradores (2013a) e Gomes e Duarte (2017) notaram um comportamento diferenciado desse item na avaliação da infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Nossos resultados reforçam esses achados. Entretanto, defendemos a inclusão do laboratório de ciências porque esse é um dos espaços educativos previstos nos padrões mínimos de qualidade para esse nível de ensino (BRASIL, 2015). As escolas de ensino fundamental precisam melhorar seus espaços pedagógicos extraclasse, não apenas nos estabelecimentos que ofertam o ensino médio.

Em relação aos estabelecimentos de ensino que compartilham espaço com a educação infantil, a avaliação da infraestrutura para crianças pequenas (da creche e pré-escola) deve ser realizada segundo parâmetros muito específicos para essa etapa. Porém, causa estranheza que indicadores da dimensão de equidade (acessibilidade e ambiente para AEE) e ambiente prazeroso, que são essenciais para as crianças pequenas, também tenham valores baixos para as escolas que oferecem o ensino infantil. Essa infraestrutura está adequada somente nas escolas muito grandes, com as três etapas de ensino.

Observem, no segundo grupo de médias da Tabela 4, que as escolas possuem infraestrutura mais baixa em quase todos os indicadores quando ofertam somente os anos iniciais do ensino fundamental, exceto para prevenção de danos, conservação e conforto. Em geral, os valores mais elevados concentram-se nas escolas que ofertam apenas os anos finais. Esses resultados devem ser analisados contextualmente, pois 68,3% das escolas municipais ofertam apenas os anos iniciais e são escolas mais concentradas na zona rural do país (informações na Tabela A2, Apêndice). Em outras palavras, parte do padrão observado deve-se à localização dessas escolas que possuem mais fragilidades. Essa ressalva, obviamente, não justifica a ausência de políticas para equiparar as condições de oferta.

O número de matrículas nas escolas municipais e estaduais em 2015 é uma variável *proxy* para o tamanho do estabelecimento de ensino. Na literatura revisada, a infraestrutura das escolas pequenas aparece como menos adequada e, em geral, são escolas localizados em áreas

rurais e das regiões Norte e Nordeste (CERQUEIRA; SAWYER, 2007; SOARES NETO et al., 2013b). Encontramos o mesmo padrão. Os valores mais elevados se concentram nas escolas que possuem mais de 400 alunos. No outro extremo, estão as escolas com 50 alunos ou menos. As diferenças são substantivas, sendo que, para alguns indicadores, as médias distam em cerca de cinco pontos (serviços básicos, instalações do prédio, espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo e equipamentos para apoio pedagógico). No indicador geral, as escolas com mais de 400 alunos têm 3,5 pontos a mais do que as escolas com 50 alunos ou menos.

O indicador de complexidade da gestão do Inep sintetiza as variáveis já apresentadas da dimensão “atendimento” (etapa, tipo de oferta, número de alunos), mas inclui também outras variáveis do Censo Escolar, como modalidades de ensino e turno. O indicador está dividido em seis faixas, onde a faixa 1 corresponde ao nível de complexidade mais baixo e a faixa 6 ao nível de complexidade mais alto. Nas escolas com níveis de complexidade mais baixos, os valores dos 12 indicadores também são mais baixos. Esse resultado confirma as análises prévias.

O indicador de complexidade implicitamente assume que a gestão da escola é mais difícil em estabelecimentos maiores e com maior diversidade de oferta. Essa suposição está bastante impregnada pela relação entre esse indicador e resultados educacionais (ALVES; SOARES, 2013). No caso da infraestrutura, a relação não é a mesma. As escolas mais complexas têm mais capacidade de comportar itens de infraestrutura. Por exemplo, a existência de um auditório ou mais de um tipo de quadra pode ser limitada pelo espaço físico disponível. Mas sabemos que a maioria dos estabelecimentos de ensino tem complexidade mais baixa: quase 70% das escolas estão nos níveis de complexidade 1, 2 ou 3 (Tabela A2, Apêndice). Por essa razão, o grupo de trabalho constituído com a finalidade de elaborar estudo sobre o custo-aluno qualidade, após a aprovação do PNE 2014, recomenda que as escolas possam usar a infraestrutura comunitária para compensar as limitações de espaço (BRASIL, 2015).

TABELA 4

MÉDIA DOS INDICADORES DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR POR ETAPA DE ENSINO, TIPO DE OFERTA, TIPO DE OFERTA, NÚMERO DE ALUNOS, COMPLEXIDADE DA GESTÃO, NÍVEL SOCIOECONÔMICO, IDEB DOS ANOS INICIAIS E IDEB DOS ANOS FINAIS, PARA ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS, EM 2015

Variáveis discriminantes	Indicadores de infraestrutura*												
	Acesso a serviços	Instalações do prédio	Prevenção de danos	Conservação	Conforto	Ambiente Prazeroso	Espaços pedagógicos	Equip. p. apoio administrativo	Equip. p. apoio pedagógico	Acessibilidade	Ambiente para AEE	Infraestrutura geral	
Etapa de ensino	Apenas Fundamental	6,4	6,5	6,5	6,7	3,5	3,3	3,9	4,4	4,0	1,4	5,5	
	Fundamental e Infantil	5,3	6,2	6,5	6,4	2,8	2,0	2,6	3,4	2,8	0,7	4,6	
	Fundamental e Médio	8,1	6,7	6,4	7,1	4,6	5,7	6,1	6,2	5,3	1,5	6,6	
Tipo de oferta	Fundamental, Infantil e Médio	7,4	6,8	6,5	7,5	5,3	4,9	5,3	5,7	5,2	2,1	6,4	
	Anos iniciais (1º ao 6º ano)	6,0	5,2	6,6	6,7	2,7	2,0	2,6	3,3	2,8	0,7	4,6	
	Anos finais (6º ao 9º ano)	8,7	8,0	6,7	6,4	6,9	4,4	5,3	5,8	6,0	5,1	6,5	
	Fundamental (1o ao 9o ano)	6,9	6,8	6,2	6,3	6,5	3,9	3,8	4,3	4,9	4,4	5,7	
	Até 50 alunos	4,0	3,5	4,5	6,0	6,8	1,3	0,7	0,8	1,4	1,5	0,0	3,2
	Mais de 50 a 150 alunos	5,8	5,3	5,5	6,1	6,2	2,9	2,1	2,8	3,7	2,6	0,4	4,8
Número de alunos	Mais de 150 a 400 alunos	7,8	7,1	6,2	6,3	4,3	3,8	4,6	5,3	4,5	1,5	6,2	
	Mais de 400 alunos	8,9	8,3	6,8	6,6	7,0	4,9	5,3	6,1	5,7	2,3	6,7	
	1 (mais baixo)	4,6	4,0	6,5	6,6	6,9	1,8	1,1	1,3	1,9	1,8	0,1	3,6
Nível de complexidade da gestão	2	6,8	5,9	6,5	6,6	6,7	3,3	2,5	3,4	4,1	3,2	0,9	5,2
	3	7,2	6,8	6,5	6,5	6,7	4,0	3,6	4,3	4,9	4,3	1,5	5,8
	4	7,5	6,9	6,6	6,4	6,9	3,8	4,2	4,6	5,0	4,4	1,3	5,8
	5	7,4	6,8	6,3	6,3	6,4	3,6	3,7	4,3	4,9	4,4	1,5	5,8
	6 (mais alto)	8,5	8,1	6,4	6,4	6,6	4,6	5,3	5,7	6,0	5,7	2,4	6,6

(continua)

(continuação)

Indicadores de infraestrutura*		Acesso a serviços	Instalações do prédio	Prevenção de danos	Conservação	Conforto	Ambiente Prazeroso	Espaços pedagógicos	Equip. p. apoio administrativo	Equip. p. apoio pedagógico	Acessibilidade	Ambiente para AEE	Infraestrutura geral	
Variáveis discriminantes	Muito baixo	4,4	5,2	4,0	5,5	5,1	2,2	1,7	2,4	3,5	2,0	0,4	4,8	
	Baixo	6,2	6,1	4,9	5,8	5,4	3,1	2,8	3,6	4,7	3,4	0,8	5,6	
	Médio baixo	7,6	6,9	5,5	6,0	5,7	3,7	3,8	4,4	5,3	4,7	1,5	6,1	
	Médio	8,5	7,8	6,4	6,3	6,4	4,4	4,6	5,3	5,8	5,4	2,0	6,4	
	Médio alto	9,2	8,4	7,3	6,9	7,5	5,3	5,3	6,1	6,3	5,5	2,2	6,8	
	Alto	9,5	8,5	7,8	7,1	7,9	5,8	5,7	6,3	6,5	5,6	2,4	7,0	
	Muito alto	9,4	8,3	8,0	7,9	8,2	6,0	5,9	6,5	6,7	5,6	1,6	7,1	
	Baixo	6,7	6,2	4,8	5,6	5,1	3,2	2,7	3,5	4,4	4,4	3,4	0,9	5,7
	Médio baixo	7,6	7,0	5,5	5,9	5,6	3,9	3,5	4,2	5,1	4,7	1,6	6,1	
	Médio	8,4	7,7	6,4	6,4	6,5	4,7	4,4	5,2	5,8	5,4	2,3	6,5	
Ideb anos iniciais	Médio alto	9,1	8,2	7,2	7,0	7,4	5,2	5,0	5,8	6,2	5,6	2,5	6,8	
	Alto	9,3	8,3	7,6	7,3	7,8	5,5	5,2	6,1	6,4	5,5	2,4	6,9	
	Baixo	7,8	7,5	5,7	5,8	5,7	4,1	4,3	4,8	5,4	5,1	1,7	6,2	
	Médio baixo	8,4	8,0	6,4	6,3	6,6	4,6	5,1	5,5	5,9	5,6	2,2	6,5	
Ideb anos finais	Médio	8,8	8,2	6,9	6,8	7,3	5,0	5,5	6,0	6,3	5,9	2,6	6,8	
	Médio alto	9,0	8,4	7,5	7,2	7,9	5,5	5,7	6,2	6,4	5,9	2,5	7,0	
	Alto	8,7	8,1	7,4	7,6	7,6	5,6	5,7	6,1	6,4	6,3	2,5	7,0	

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb (2013 e 2015) e de indicadores calculados pelo Inep (2015). Nota: *escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo que o zero não significa ausência de infraestrutura, mas a pior situação e o valor 10 a melhor situação na escala.

A literatura educacional mostra que os alunos de origem social menos favorecida estudam em escolas onde as condições de infraestrutura são menos adequadas (GOMES; DUARTE, 2017; SOARES NETO et al., 2013b). Verificamos o mesmo neste estudo a partir da análise do Inse. A escala do índice foi dividida em sete faixas, sendo que a faixa 1 corresponde ao nível mais baixo e a faixa 7 ao nível mais alto. Como o índice foi calculado com base nos dados das avaliações educacionais realizadas pelo Inep, há valores válidos apenas para as escolas que participaram dessas avaliações, 48% dos estabelecimentos de ensino fundamental analisados no nosso estudo. Não obstante, a amostragem é representativa do conjunto de escolas brasileiras de educação básica (ensino fundamental e médio). Na Tabela 4, notamos que, quanto mais alto o Inse, mais elevados são os valores dos indicadores de infraestrutura, com exceção do indicador ambiente para AEE. A evidência é de que as escolas de maior Inse são menos equitativas nesse aspecto.

Várias pesquisas no Brasil demonstram que a infraestrutura das escolas influencia os resultados escolares (ALVES; SOARES, 2013; BIONDI; FELÍCIO, 2007; CERQUEIRA; SAWER, 2007; SOARES; ALVES, 2013; SOARES; ALVES; XAVIER, 2016). Dois desses resultados são levados em conta no Ideb: aprovação e desempenho. Assim, tomamos esse indicador como uma medida de qualidade escolar. Para os fins da nossa pesquisa, a escala original do índice (de 0 a 10 pontos) foi dividida em cinco faixas, conforme especificado em Soares e Xavier (2013). Como o Ideb envolve os dados das avaliações educacionais, quando analisamos a relação entre o índice e os indicadores de infraestrutura, estamos tratando apenas das escolas que participaram da Prova Brasil. Observamos que, nos anos iniciais, os valores mais altos dos indicadores de infraestrutura estão concentrados nas faixas mais elevadas do Ideb. Nos anos finais, o padrão é semelhante. Entretanto, nessa etapa de ensino, no nível “Alto” do Ideb, as médias de alguns indicadores são ligeiramente mais baixas do que aquelas observadas no nível “Médio alto”. Esse resultado pode apenas estar captando que, nessa etapa, os alunos estão em estabelecimentos com mais recursos, dentre os analisados neste estudo, do que aqueles onde estudam crianças pequenas.

INDICADOR GERAL DE INFRAESTRUTURA

A descrição da infraestrutura escolar por meio dos indicadores enfatizou uma visão múltipla desse construto. Porém, para interpretar o que significa um estabelecimento de ensino com escores altos, médios ou baixos, precisamos que os itens sejam comparáveis. Fizemos isso com o indicador geral que sintetiza os 61 itens empregados nas análises prévias. Para isso, todos os itens foram colocados em ordem crescente dos seus respectivos parâmetros B, estimados por meio da TRI. A natureza da escala de infraestrutura é equivalente à já conhecida escala de

proficiência das avaliações em larga escala. O parâmetro B, estimado pela TRI, na escala de proficiência, refere-se à dificuldade do item e está expresso na mesma escala do construto. Quanto mais alto o valor de B, mais difícil é o item e mais alta é a proficiência. Assim, o parâmetro B informa a posição do item na escala do traço latente. Neste estudo, o traço latente se refere à qualidade da infraestrutura, ou seja, quanto mais alto o valor de B, mais associado a uma melhor infraestrutura está o item. Por exemplo, no item TV, a categoria “uma TV” tem o parâmetro B igual a 3,74 pontos, valor inferior ao do “laboratório de informática” que é 5,12 pontos.⁶ Isso porque este último, embora necessário para o trabalho pedagógico contemporâneo, é ainda menos comum que a TV e, portanto, está associado à qualidade mais elevada da infraestrutura. O mapeamento com a disposição na escala de todos os itens está na Figura A3 do Apêndice.

O passo seguinte foi analisar esse mapeamento para criar níveis de qualidade da infraestrutura geral. Existem metodologias apropriadas para definir pontos de corte em escalas de proficiência (ZIEKY; PERIE, 2006). Dentre essas metodologias, é possível o julgamento por especialistas. Optamos por essa forma para definir os pontos de corte na escala de infraestrutura, o que nos permitiu considerar a especificidade da escola. Em decorrência dessa decisão, a escala foi seccionada em seis pontos, de acordo com os valores dos parâmetros B dos itens de infraestrutura geral, criando sete níveis, quais sejam: (I) até 2 pontos, que corresponde à situação menos adequada; (II) mais de 2 a 4 pontos; (III) mais de 4 a 5 pontos; (IV) mais de 5 a 6 pontos; (V) mais de 6 a 7 pontos; (VI) mais de 7 a 8 pontos; e (VII) mais de 8 pontos, que corresponde à situação mais adequada. Esses níveis refletem os ganhos de qualidade de acordo com os atributos mensurados pelas variáveis e suas respectivas categorias.

A interpretação dos níveis da escala de infraestrutura geral está resumida no Quadro 1. Na primeira coluna, estão indicados os sete grupos. A segunda coluna resume as características das escolas descritas pelos itens posicionados no mesmo intervalo de valores, conforme o mapeamento da Figura A3, no Apêndice. A última coluna descreve o perfil típico da escola no nível, conhecido por meio de uma análise descritiva dos níveis por variável discriminante. Ressaltamos que esta análise inclui todas as escolas públicas e privadas.⁷

Conforme as descrições do Quadro 1, no nível I, a infraestrutura falha no respeito à dignidade humana para seus alunos e profissionais, pois não há nem mesmo um banheiro no prédio. Ao passar de um nível para outro, as escolas vão incorporando qualidade, com melhores condições de funcionamento, principalmente a partir do nível V, no qual contam com instalações, espaços e equipamentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Porém, somente nos níveis mais altos (VI e VII)

6

A escala original dos parâmetros B em desvios-padrão foi transformada para a escala de 0 a 10, tal como fizemos com as escalas de todos os indicadores.

7

Não apresentamos esta análise descritiva por questão de espaço, mas ela está disponível se solicitada.

as escolas estão equipadas e adaptadas para atender todos os tipos de alunos, com acessibilidade e recursos para AEE.

QUADRO 1
INTERPRETAÇÃO DA ESCALA DE INFRAESTRUTURA GERAL E PERFIL TÍPICO DA ESCOLA

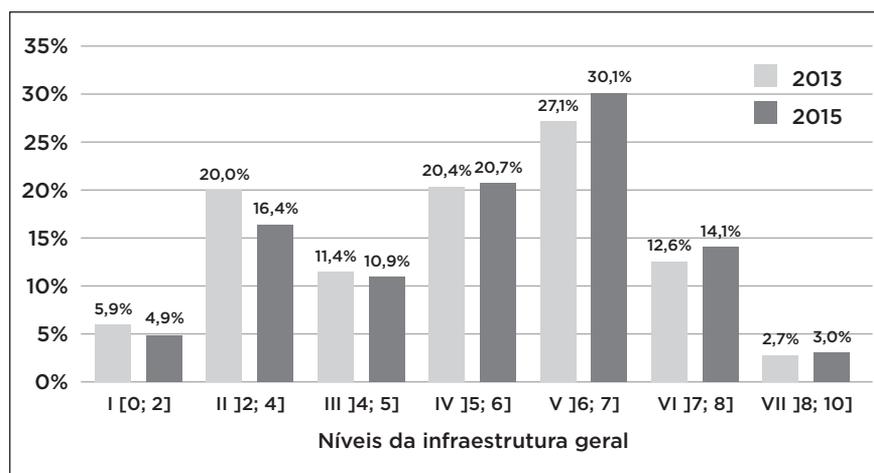
Nível	Interpretação	Perfil típico*
I (de 0 a 2 pontos)	Não tem banheiro ou, quando tem, é fora do prédio; não tem água ou, quando tem, é de rio, cacimba ou fonte; não tem energia ou usa gerador ou algum tipo alternativo; não tem esgoto, mas há nesse grupo escolas com fossa; pode ter cozinha e água filtrada.	Região Norte; rural; rede municipal; até 50 alunos; ensino fundamental ou fundamental e infantil (-); Inse muito baixo.
II (mais de 2 a 4 pontos)	Tem água de poço, banheiro dentro da escola e tem energia elétrica; 1 TV e 1 DVD; e há poucos sinais de depreciação.	Regiões Norte e Nordeste; rural; rede municipal; até 50 alunos ou mais de 50 a 150 alunos; ensino fundamental e infantil ou só fundamental; Inse muito baixo e baixo.
III (mais de 4 a 5 pontos)	Tem água e energia de rede pública e coleta de lixo; sala de direção e secretaria; sala de professores; pátio; tem 1 som, 1 máquina fotográfica; 1 impressora, 1 computador administrativo; 1 a 5 computadores para alunos; internet (mas não é banda larga); tem segurança física e dos equipamentos; salas, cozinha, corredores, telhados, pisos, salas, portas, etc. têm conservação regular, exceto janelas que estão ruins; iluminação externa ruim, mas as salas são iluminadas.	Região Nordeste; rural, rede municipal, mais de 50 a 150 alunos ou até 50 alunos; ensino fundamental e infantil; Inse muito baixo ou médio-baixo.
IV (mais de 5 a 6 pontos)	Além dos itens anteriores, tem esgoto; a conservação das paredes, janelas, piso, etc. é boa, sem depreciação; conservação regular do pátio, da instalação hidráulica e elétrica e dos banheiros; iluminação fora e proteção contra incêndio ruim ou regular; tem biblioteca ou sala de leitura, laboratório de informática, quadra descoberta, despensa e almoxarifado; salas arejadas e iluminadas; biblioteca arejada e iluminada; tem equipamentos multimídia, copiadora, internet banda larga, 2 impressoras, 2 TVs, 2 sons, 3 DVDs, de 2 a 3 computadores administrativos, de 6 a 10 computadores para alunos; a acessibilidade é pouco adequada.	Região Nordeste e Centro-Oeste; urbana; rede estadual (+) e municipal; mais de 50 a 400 alunos; oferta todas etapas da educação básica; Inse muito baixo e médio.
V (mais de 6 a 7 pontos)	Além dos itens anteriores, tem laboratório de ciências; 4 a 7 computadores administrativos; 11 a 20 computadores para alunos; pelo menos 3 impressoras; 1 multifuncional; pelo menos 3 TVs, sons, DVDs; 2 máquinas fotográficas; 2 equipamentos multimídia; 2 copiadoras; banheiro em bom estado, com chuveiro; quadra coberta; área verde; parque infantil; pátio coberto e descoberto; refeitório; dependências e banheiro PNE; proteção contra incêndio regular ou bom; iluminação externa boa; instalações hidráulicas e elétricas boas; conservação em geral boa.	Região Centro-Oeste, Sudeste e Sul; urbana; rede estadual, particular e municipal; de 150 a 400 ou mais de 400 alunos; oferta todas etapas da educação básica; Inse médio baixo a médio alto.
VI (mais de 7 a 8 pontos)	Além dos itens anteriores, tem sala de leitura e biblioteca; auditório; quadra coberta e descoberta; 20 ou mais computadores para alunos; 7 ou mais computadores administrativos; 3 ou mais equipamentos multimídia, copiadoras e máquinas fotográficas; 2 impressoras multifuncionais; infraestrutura para pessoas com deficiência é adequada.	Região Sudeste, Sul e Centro-Oeste (-); urbana; rede federal, particular e estadual; mais de 400 alunos; educação básica ou fundamental e médio; Inse médio alto a muito alto.
VII (mais de 8 a 10 pontos)	Além de todos os itens anteriores, tem 3 ou mais impressoras multifuncionais; informática acessível; recursos para inclusão adequada (comunicação alternativa, aumentativa, soroban, Braille).	Região Sul e Sudeste; urbana, rede federal; mais de 400 alunos; oferta toda a educação básica; Inse alto e muito alto.

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Para descrever o perfil típico, são consideradas as escolas de todas as dependências administrativas.

O Gráfico 1 mostra a distribuição das escolas de ensino fundamental públicas e privadas nos sete níveis do indicador de infraestrutura geral. O maior número de escolas tem escores entre seis e sete pontos, que correspondem ao nível V da escala (27,1% das escolas em 2013 e 30,1%, em 2015). Houve melhora da qualidade do indicador de 2013 para 2015, com a redução do percentual de escolas nos níveis mais baixos (I ao III) e aumento de escolas a partir do nível IV.

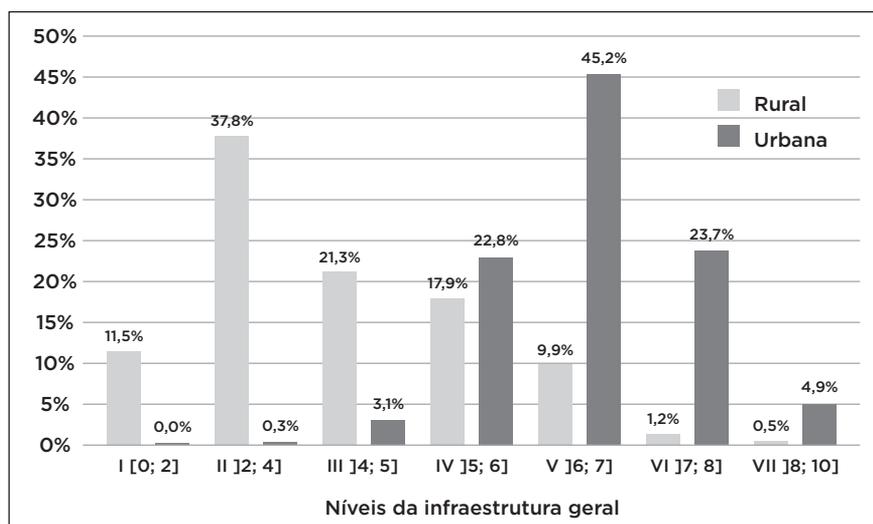
GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, PÚBLICAS E PRIVADAS, POR NÍVEL DA INFRAESTRUTURA GERAL EM 2013 E 2015



Fonte: Elaboração própria.

Nos níveis mais baixos da escala, predominam as escolas rurais, conforme o Gráfico 2, que apresenta os percentuais dos níveis por localização em 2015. Notamos que há escolas urbanas e rurais ao longo de toda a escala. Entretanto, as escolas rurais se concentram nos níveis I ao IV, e as escolas urbanas a partir do nível IV. É evidente que as escolas rurais precisam de mais investimentos para melhorar sua infraestrutura. Esse resultado reflete o que já tinha sido anteriormente apontado com a descrição dos 11 indicadores. Porém são necessários estudos específicos que consigam captar as especificidades das escolas rurais.

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, PÚBLICAS E PRIVADAS, POR NÍVEL DA INFRAESTRUTURA GERAL, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO EM 2015



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apresentamos um conjunto de indicadores para avaliar a infraestrutura escolar, com foco nas escolas públicas de ensino fundamental. O conceito de infraestrutura, tal como vários outros utilizados na pesquisa social, é polissêmico e seus limites não são muito claros e consensuais. Muitas vezes, cabe ao pesquisador a tarefa de atribuir-lhe significado, bem como especificar como o conceito pode ser operacionalizado empiricamente.

Neste artigo, assumimos que a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação. Além disso, ele tem como pressuposto que a infraestrutura escolar deve ser investigada por múltiplas dimensões, sendo essa forma de tratamento do conceito uma das novidades deste estudo.

Assim, estimamos 12 indicadores de infraestrutura escolar. Onze deles caracterizam aspectos diferentes da infraestrutura, apresentando-a em uma perspectiva multidimensional. A partir deles, é possível não apenas captar variações no território brasileiro, mas também observar qual aspecto da infraestrutura precisa de mais atenção em dado município ou escola. Isso é relevante porque permite com mais acurácia o monitoramento e a focalização das políticas educacionais. Por sua vez, o indicador geral tem três finalidades principais: identificar

o peso relativo de todos os itens na escala geral, georreferenciar a distribuição da qualidade da infraestrutura por território e ser incluído como variável independente para estudos sobre eficácia escolar. A primeira finalidade foi explorada neste estudo e as outras duas finalidades serão desenvolvidas em pesquisas futuras.

Destacamos também algumas inovações desta pesquisa no tratamento dos dados. Uma foi buscar reunir itens de diferentes fontes e de diferentes edições. Assim, a partir dos questionários do Censo Escolar, obtivemos informações sobre a existência de vários itens de interesse e, a partir do Saeb, sobre as condições de conservação e uso de alguns deles. Ao mesmo tempo, ao estabelecer os parâmetros da estimação para duas edições das pesquisas, pudemos traçar a evolução dos indicadores de 2013 para 2015. Outra inovação foi o agrupamento de alguns itens dicotômicos do Censo Escolar em variáveis ordinais. Dessa forma, conseguimos maximizar as informações dos itens nos indicadores e refinar as diferenças entre as escolas.

Apesar das limitações dos dados para avaliar todas as dimensões, reconhecemos que o Censo Escolar e o Saeb produzem os melhores dados para caracterização das escolas brasileiras. Os resultados obtidos se revelaram robustos para discriminar as escolas de ensino fundamental em uma perspectiva multidimensional. Mesmo assim, ao lidar com o desafio de construir indicadores para mensurar fenômenos empíricos no campo social, o pesquisador deve utilizar sua experiência e conhecimentos sobre o tema para avaliar criticamente as análises empíricas e, assim, evitar o risco de reificação da medida (JANNUZZI, 2002).

Em geral, observamos que nossos achados estão consistentes com aqueles apontados na literatura e que tanto os 11 indicadores quanto a escala do indicador geral convergem com os indicadores apresentados em outros trabalhos. Mas interpretamos a distribuição da qualidade de forma distinta daquela de trabalhos prévios.

Nossos resultados indicam que as escolas estão, de uma forma geral, melhores do que o registrado em outros estudos (CERQUEIRA; SAWER, 2007; SOARES NETO et al., 2013a). Talvez porque tenha havido realmente mais investimentos em educação nos últimos anos. O investimento público direto em educação, por estudante da educação básica, cresceu 205% de 2002 a 2015 (BRASIL, 2018a). Houve melhora também no acesso aos serviços públicos que compõem um dos indicadores mensurados. Por exemplo, em 2015, 99,2% dos domicílios particulares passaram a contar com energia elétrica, sendo que o maior crescimento no acesso, em relação a 2002, ocorreu nas áreas rurais, regiões Norte e Nordeste, entre os mais pobres e moradores de áreas quilombolas e remotas (CAMPELLO, 2017).

Apesar das escolas estarem melhores, nossos resultados não mostram que a maioria dos alunos das escolas públicas estuda em estabeleci-

mentos de ensino com condições superiores de qualidade, como sustentam Gomes e Duarte (2017). Há muito que avançar no setor, sobretudo para as escolas municipais, rurais, do Norte e Nordeste do país. Mesmo com o aumento dos recursos para a educação, os investimentos estão longe do ideal para garantir a implantação do Custo Aluno Qualidade, como prevê o PNE 2014, e reduzir as assimetrias no vasto território nacional (CAVALCANTI, 2016). Como apontado anteriormente, os indicadores podem auxiliar no monitoramento da infraestrutura, mas as questões relativas ao financiamento extrapolam o objetivo da nossa pesquisa.

Convém reforçar que os indicadores não são ideais para avaliar as condições de escolas em localização diferenciada, tais como unidades de uso sustentável em terras indígenas ou remanescentes de quilombos. Essas escolas, além de serem em número muito reduzido, podem apresentar características especiais no uso do território que não são captadas pelos itens dos questionários das pesquisas. Essa limitação não é exclusiva deste estudo. Nenhuma pesquisa quantitativa que revisamos fez análise específica sobre esses estabelecimentos, que estão subsumidos dentro da categoria “localização rural”.

Quanto à confiabilidade dos indicadores, isso precisa ser cuidadosamente analisado segundo critérios externos aos dados empíricos. O construto infraestrutura não é fixo e pode sofrer alterações mais bruscas do que aqueles construtos relacionados aos indivíduos (Inse, por exemplo). Ou seja, a infraestrutura pode melhorar ou piorar dependendo dos investimentos no setor educacional, da capacidade dos sistemas de ensino de ampliarem espaços e de manter ambientes e recursos em condições de uso e bem conservados. A infraestrutura escolar também experimenta mudanças continuamente, pois novos recursos são introduzidos, ao passo que outros se tornam obsoletos e demandas, que eram negligenciadas no passado, já não são mais ignoradas. Por exemplo, os recursos para atendimento educacional são muito mal distribuídos entre as escolas, mas hoje são reconhecidos como necessários para o trabalho pedagógico inclusivo, de forma a garantir o efetivo direito à educação de todos.

Por fim, esperamos que o artigo fomente a discussão sobre as informações necessárias para uma avaliação sistêmica da infraestrutura escolar, guiada por valores públicos e tendo como referência a qualidade da educação, a equidade e os direitos humanos, como prevê o atual PNE (BRASIL, 2014).

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – Representação Brasil, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fun-

dação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelos apoios que viabilizam as pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. A. D. de et al. Desempenho de alunos com deficiência na rede regular de ensino: impactos da infraestrutura de acessibilidade e da formação docente. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João Del-Rei, v. 1, n. 6, p. 16-28, jan./jul. 2011.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- BABBIE, E. *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning, 2010.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 155-172.
- BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados Saeb*. Brasília: Inep, 2007.
- BLACKMORE, J. et al. *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Nota Técnica*. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Nota técnica Nº 040/2014*. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *National Institute for Educational Studies and Research “Anísio Teixeira”*. Brasília: 2018a. Available at: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/about-inep>>. Access: 30 Sept. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Saeb*. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Indicadores Financeiros Educacionais*. Brasília: 2018c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014c.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria 459, de 12 de maio de 2015*: Grupo de Trabalho constituído com a finalidade de elaborar estudos sobre a implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ, como parâmetro para o financiamento da Educação Básica. (Relatório Final). Brasília, outubro de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/RELATORIO_FINAL_GT_CAQ_out_15.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- CAMPELLO, T. (Org.). *Faces da desigualdade no Brasil: um olhar para os que ficaram para trás*. Brasília: Flacso, 2017.
- CAVALCANTI, C. R. Custo aluno qualidade inicial, 10% do PIB e uma nova fonte de receita: novas perspectivas para o financiamento da educação básica? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 487-507, 2016.
- CERQUEIRA, C. A.; SAWER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007.
- CUYVERS, K. et al. Well-being at school: does infrastructure matter? *CELE Exchange*, Centre for Effective Learning Environments, 2011/10. OECD Publishing, Paris, 2011. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg0lkzc81vc-en>
- DUARTE, J.; JAUREGUIBERRY, F.; RACIMO, M. *Sufficiency, equity and effectiveness of school infrastructure in Latin America according to TERCE*. Santiago: Orealc/Unesco, 2017.
- GIBBERD, J. T. *South Africa's school infrastructure performance indicator system*. Paris: PEB Exchange, 2007/6, OECD, 2007.
- GOMES, C. A. T.; DUARTE, M. R. T. School infrastructure and socioeconomic status in Brazil. *Sociology and Anthropology*, v. 5, n. 7, p. 522-532, 2017. Disponível em: <<http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/sa.2017.050704>. Acesso em: 3 fev. 2018.
- HAMBLETON, R. K. Principles and selected applications of Item Response Theory. In: LINN, R. L. (Ed.). *Educational measurement*. 3. ed. Washington, DC: American Council on Education and the National Council on Measurement in Education, 1993. p. 147-200. (American Council on Education/ Oryx Series on Higher Education).
- JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.
- MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.
- PASSADOR, C. S.; CALHADO, G. C. Infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos alunos e qualidade da educação pública em Ribeirão Preto/SP. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 1-10, dez. 2012.
- PIERI, R. G.; SANTOS, A. A. *Uma proposta para o Índice de Infraestrutura Escolar e o Índice de Formação de Professores*. Brasília: Inep, 2014. 44 p. (Série Documental. Texto para Discussão n. 38).
- PONTILI, R. M.; KASSOUF, A. L. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v. 45, n. 1, p. 27-47, jan./mar. 2007.
- RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.
- SAMEJIMA, F. *Estimation of latent ability using a response pattern of graded responses*. Richmond, VA: Psychometric Society, 1969. (Psychometric Monograph, n. 17).
- SÁTYRO, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: Ipea, 2007. (Textos para Discussão, 1267).

SCHNEIDER, M. *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington, D.C.: National Clearinghouse for Educational Facilities (NCEF); Educational Resources Information Center (ERIC) of the U.S. Department of Education, 2002. 24 p. Disponível em: <<http://www.edfacilities.org/pubs/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G., XAVIER, F. P. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Oxford, v. 1, n. 23, p. 75-97, 2016. DOI: 10.1080/0969594X.2015.1043856.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB 1997. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 121-153.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013.

SOARES, J. F. et al. *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília: Unesco, 2012. (Série Debates ED).

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013a.

SOARES NETO, J. J. et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público: RSP*, Brasília, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul./set. 2013b.

VALDÉS, H. et al. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Orealc, 2008.

YOUNG, E.; GREEN, H. A; ROEHRICH-PATRICK, L. et al. *Do k-12 school facilities affect education outcomes? A staff information report*. Tennessee: TACIR – The Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations, 2003. 46 p.

ZIEKY, M. J.; PERIE, M. *A primer on setting cut scores on tests of educational achievement*. Princeton: ETS Publication (A report), 2006. 24 p.

Recebido em: 16 ABRIL 2018 | Aprovado para publicação em: 18 JULHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

APÊNDICE

TABELA A1
DISTRIBUIÇÃO (%) DAS VARIÁVEIS DOS INDICADORES

Indicador	Variáveis	Categorias	2013	2015
Serviços básicos	Água	Inexistente	5,9	5,7
		Fonte/Rio/Cacimba	18,4	16,3
		Poço artesiano	14,1	14,2
		Rede pública	61,6	63,8
	Energia	Inexistente	5,6	4,5
		Outros/Gerador	2,4	2,4
		Rede pública	91,9	93,1
	Esgoto	Inexistente	7,2	6,7
		Fossa	54,9	53,7
		Rede pública/fossa	37,9	39,7
	Lixo	Outro destino/Queima/Enterra/ Joga em outra área	35,6	32,4
		Coleta periódica	64,4	67,6
Instalações do prédio	Banheiro	Não	5,1	4,8
		Tem apenas banheiro fora	10,4	9,0
		Tem apenas banheiro dentro ou tem banheiro dentro e fora	84,4	86,2
	Cozinha	Não	10,1	9,2
		Sim	89,9	90,8
	Refeitório	Não	72,7	68,4
		Sim	27,3	31,6
	Despensa	Não	57,3	49,9
		Sim	42,7	50,1
	Água filtrada	Não filtrada	11,9	15,0
		Filtrada	88,1	85,0
	Sala diretoria	Não	36,5	35,3
		Sim	63,5	64,7
	Sala professor	Não	45,8	43,5
		Sim	54,2	56,5
	Secretaria	Não	47,9	39,8
		Sim	52,1	60,2
	Almoxarifado	Não	69,4	64,2
Sim		30,6	35,8	

(continua)

(continuação)

Indicador	Variáveis	Categorias	2013	2015
Prevenção de danos	Proteção contra incêndio (*)	Inexistente	41,1	39,0
		Ruim	10,5	10,8
		Regular	19,3	20,4
		Bom	29,1	29,8
	Iluminação fora e dentro da escola (*)	Inexistente	8,9	6,6
		Ruim	16,6	17,0
		Regular	29,8	31,1
		Bom	44,7	45,3
	Segurança física da escola (*)	Não	22,3	20,4
		Sim	77,7	79,6
	Segurança dos equipamentos (*)	Não	10,9	10,2
		Sim	89,1	89,8
Conservação	Telhado (*)	Ruim	13,2	12,9
		Regular	30,2	31,1
		Bom	56,6	56,0
	Parede (*)	Ruim	7,7	7,2
		Regular	31,7	32,4
		Bom	60,6	60,4
	Piso (*)	Ruim	12,7	11,2
		Regular	29,4	29,7
		Bom	57,9	59,2
	Entrada do prédio (*)	Ruim	10,3	9,1
		Regular	29,2	28,8
		Bom	60,5	62,1
	Pátio (*)	Ruim	15,6	14,1
		Regular	29,3	29,7
		Bom	55,1	56,2
	Corredores (*)	Ruim	11,3	10,0
		Regular	25,9	26,7
		Bom	62,8	63,3
	Salas de aulas (*)	Ruim	8,7	8,5
		Regular	35,0	35,7
		Bom	56,3	55,8
	Portas (*)	Ruim	15,7	15,5
		Regular	36,7	37,6
		Bom	47,6	46,9
Janelas (*)	Inexistente	3,6	3,5	
	Ruim	12,8	12,9	
	Regular	30,4	31,8	
	Bom	53,2	51,8	

(continua)

(continuação)

Indicador	Variáveis	Categorias	2013	2015
Conservação	Banheiros (*)	Ruim	22,7	20,6
		Regular	35,2	36,8
		Bom	42,1	42,6
	Cozinha (*)	Ruim	14,2	12,6
		Regular	30,1	30,6
		Bom	55,6	56,8
	Instalações hidráulicas (*)	Ruim	19,6	18,3
		Regular	35,0	36,1
		Bom	45,4	45,6
	Instalações elétricas (*)	Ruim	22,1	22,0
		Regular	33,2	33,8
		Bom	44,7	44,2
	Sinais de deprecação (*)	Sim, muito	8,5	8,6
		Sim, pouco	34,5	36,1
		Não	56,9	55,2
Conforto	Iluminação das salas (*)	Nenhuma/ menos da metade	13,3	12,6
		Mais da metade	22,3	23,1
		Todas	64,4	64,2
	Salas arejadas (*)	Nenhuma/ menos da metade	20,0	20,7
		Mais da metade	21,4	21,5
		Todas	58,5	57,8
	Biblioteca/sala de leitura iluminada e arejada (*)	Não	36,7	36,4
		Sim	63,3	63,6
	Ambiente prazeroso	Pátio	Não tem pátio	45,6
Tem um pátio (coberto ou descoberto)			39,3	44,5
Tem pátio coberto e descoberto			15,1	18,6
Banheiro com chuveiro		Não	70,4	63,6
		Sim	29,6	36,4
Área verde		Não	75,2	71,2
		Sim	24,8	28,8
Parque infantil		Não	77,8	76,8
	Sim	22,2	23,2	

(continua)

(continuação)

Indicador	Variáveis	Categorias	2013	2015
Espaços pedagógicos	Laboratório de informática	Não	48,6	48,5
		Sim	51,4	51,5
	Computador para alunos	Nenhum	39,5	43,2
		Entre 1 e 5 existentes na escola	17,1	14,0
		Entre 6 e 10 existentes na escola	13,1	12,7
		Entre 11 e 15 existentes na escola	8,2	8,7
		Entre 16 e 20 existentes na escola	12,2	11,5
		Mais de 20 existentes na escola	9,9	9,9
	Sala de leitura e biblioteca	Não tem biblioteca nem sala de leitura	49,7	47,4
		Tem somente sala de leitura	12,8	13,0
		Tem somente biblioteca	28,7	29,4
		Tem biblioteca e sala de leitura	8,8	10,2
	Quadra	Não	63,8	60,7
		Tem apenas descoberta	13,9	13,6
		Tem apenas coberta	17,6	20,6
		Tem quadra coberta e descoberta	4,7	5,1
	Laboratório de ciências	Não	88,4	87,8
		Sim	11,6	12,2
Auditório	Não	91,8	90,2	
	Sim	8,2	9,8	
Equipamentos para apoio administrativo	Copiadora	Nenhum	52,3	50,6
		1	32,1	31,2
		2	10,4	11,9
		3 ou mais	5,1	6,3
	Impressora	Nenhum	32,9	29,6
		1	25,4	27,4
		2	14,0	15,8
		3	10,0	10,7
		4 ou mais	17,8	16,4
	Impressora multifuncional	Nenhum	-	67,5
		1	-	16,8
		2	-	8,3
		3 ou mais	-	7,4
	Computador administrativo	Nenhum	33,6	36,8
		1 computador administrativo	20,1	15,8
		2 ou 3 computadores administrativos	21,4	20,7
		De 4 e 7 computadores admin.	16,8	17,4
		Mais de 7 computadores admin.	8,0	9,3
Internet	Não tem internet	44,8	37,5	
	Internet sem banda larga	9,6	11,3	
	Tem banda larga	45,6	51,2	

(continua)

(continuação)

Indicador	Variáveis	Categorias	2013	2015
Equipamentos para apoio pedagógico	TV	Nenhum	26,5	21,0
		1	34,1	33,8
		2	17,4	20,0
		3 ou mais	22,0	25,2
	DVD	Nenhum	29,0	24,8
		1	40,7	41,2
		2	16,5	18,6
		3 ou mais	13,8	15,4
	Som	Nenhum	37,9	29,9
		1	27,6	29,3
		2	12,6	15,0
		3	7,9	9,2
		4 ou mais	14,0	16,6
	Equipamento multimídia	Nenhum	53,8	44,2
		1	28,5	32,5
		2	10,1	12,4
		3 ou mais	7,6	10,9
	Máquina fotográfica	Nenhum	50,5	41,4
		1	35,2	38,7
		2	9,7	13,1
3 ou mais		4,6	6,8	
Acessibilidade	Banheiro adequado	Não	73,5	66,5
		Sim	26,5	33,5
	Dependências adequadas	Não	77,7	73,3
		Sim	22,3	26,7
	Infraestrutura adequada (*)	Não	31,4	24,2
		Sim, mas pouco adequada	48,0	51,4
Sim, suficientemente adequada		20,7	24,5	
Ambiente para atendimento especializado (AEE)	Braille	Não	97,7	97,1
		Sim	2,3	2,9
	Comunicação alternativa e aumentativa	Não	94,8	93,0
		Sim	5,2	7,0
	Soroban	Não	96,6	95,8
		Sim	3,4	4,2
	Informática acessível	Não	92,4	89,6
		Sim	7,6	10,4

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do Censo Escolar de 2013 e 2015 ou Saeb 2013 e 2015, quando variável assinalada com (*).

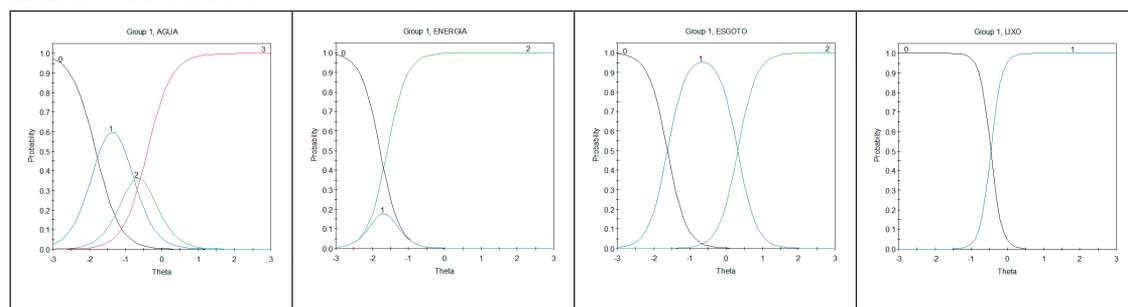
TABELA A2
CORRELAÇÃO POLICÓRICA ENTRE AS VARIÁVEIS DO INDICADOR ACESSO A SERVIÇOS

	ESGOTO	ÁGUA	ENERGIA	LIXO
ESGOTO	1,00	0,78	0,78	0,86
ÁGUA	0,78	1,00	0,70	0,85
ENERGIA	0,78	0,70	1,00	0,85
LIXO	0,86	0,85	0,85	1,00

Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados do Censo Escolar de 2013 e 2015.

A matriz de correlação mostra que os itens estão correlacionados positivamente, o que satisfaz a suposição de unidimensionalidade dos construtos.

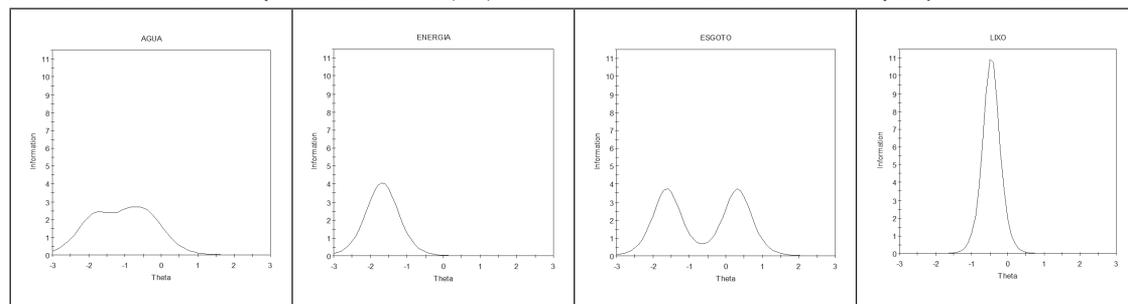
FIGURA A1
CURVAS CARACTERÍSTICAS DOS ITENS (CCI) DO INDICADOR ACESSO A SERVIÇOS, CENSO ESCOLAR 2013 E 2015



Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados do Censo Escolar de 2013 e 2015.

As CCIs dos quatro itens indicam a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma determinada resposta a um item e o indicador estimado. Já a CII de cada item indica o intervalo de valores da escala do indicador estimado para qual o item fornece mais informação.

FIGURA A2
CURVAS DE INFORMAÇÃO DOS ITENS (CII) DO INDICADOR ACESSO A SERVIÇOS, CENSO ESCOLAR



Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados do Censo Escolar de 2013 e 2015.

TABELA A3

DISTRIBUIÇÃO (%) DAS VARIÁVEIS DISCRIMINANTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2015)

		Dependência Administrativa				
		Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Localização	Urbana	56,5%	97,8%	80,9%	38,5%	98,6%
	Rural	43,5%	2,2%	19,1%	61,5%	1,4%
Região	Norte	14,8%	10,9%	13,7%	17,7%	5,2%
	Nordeste	41,2%	19,6%	16,2%	49,5%	36,1%
	Sudeste	26,9%	52,2%	38,5%	19,6%	42,2%
	Sul	11,6%	10,9%	21,6%	9,5%	9,3%
	Centro-Oeste	5,4%	6,5%	10,0%	3,7%	7,2%
Unidades da Federação	Rondônia	0,8%	0,0%	1,6%	0,7%	0,4%
	Acre	1,1%	2,2%	2,4%	1,0%	0,1%
	Amazonas	3,6%	2,2%	2,2%	4,8%	0,9%
	Roraima	0,5%	2,2%	1,5%	0,3%	0,1%
	Pará	7,3%	4,3%	2,5%	9,8%	3,0%
	Amapá	0,5%	0,0%	1,5%	0,3%	0,2%
	Tocantins	1,0%	0,0%	1,9%	0,9%	0,5%
	Maranhão	7,8%	4,3%	1,7%	10,6%	3,1%
	Piauí	3,0%	0,0%	1,3%	3,9%	1,6%
	Ceará	4,5%	2,2%	0,8%	5,1%	5,8%
	Rio Grande do Norte	2,1%	2,2%	2,1%	2,0%	2,2%
	Paraíba	3,4%	2,2%	2,5%	3,7%	3,4%
	Pernambuco	5,7%	4,3%	2,9%	5,9%	7,8%
	Alagoas	1,9%	0,0%	0,8%	2,2%	1,9%
	Sergipe	1,4%	2,2%	1,3%	1,4%	1,4%
	Bahia	11,5%	2,2%	2,7%	14,6%	8,7%
	Minas Gerais	8,3%	10,9%	13,5%	6,8%	8,3%
	Espírito Santo	1,7%	0,0%	1,7%	1,9%	0,9%
	Rio Janeiro	5,7%	39,1%	3,3%	4,2%	13,9%
	São Paulo	11,2%	2,2%	20,1%	6,7%	19,0%
	Paraná	4,6%	2,2%	8,0%	3,6%	5,1%
	Santa Catarina	2,4%	2,2%	3,9%	2,2%	1,7%
	Rio Grande do Sul	4,6%	6,5%	9,7%	3,8%	2,6%
	Mato Grosso Sul	0,8%	2,2%	1,3%	0,6%	1,2%
	Mato Grosso	1,5%	0,0%	2,7%	1,2%	1,3%
	Goiás	2,5%	2,2%	3,8%	1,9%	3,5%
	Distrito Federal	0,6%	2,2%	2,2%	0,0%	1,3%
Etapas	Apenas Fundamental	31,5%	15,2%	39,7%	35,4%	8,3%
	Fundamental e Infantil	52,9%	13,0%	3,0%	64,3%	61,6%
	Fundamental e Médio	11,5%	60,9%	56,3%	0,2%	7,9%
	Fundamental, Infantil e Médio	4,1%	10,9%	1,0%	0,1%	22,2%

(continua)

		Dependência Administrativa				
		Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tipo de oferta	Oferta apenas os anos iniciais	55,5%	17,4%	17,8%	68,3%	46,5%
	Oferta apenas os anos finais	11,8%	43,5%	47,9%	3,9%	4,1%
	Oferta anos iniciais e finais	32,7%	39,1%	34,3%	27,9%	49,4%
Nº de alunos	Até 50 alunos	25,5%	0,0%	7,9%	34,5%	9,9%
	Mais de 50 a 150 alunos	21,7%	2,2%	10,7%	22,3%	31,0%
	Mais de 150 a 400 alunos	27,4%	8,7%	26,6%	25,2%	36,3%
	Mais de 400 alunos	25,4%	89,1%	54,9%	18,0%	22,8%
Níveis de Complexidade da escola (*)	1 (mais baixo)	20,7%	0,0%	7,4%	26,8%	11,3%
	2	25,4%	19,6%	12,1%	26,9%	33,3%
	3	22,2%	39,1%	19,4%	21,6%	27,6%
	4	15,2%	21,7%	32,0%	8,0%	25,2%
	5	12,1%	4,3%	17,9%	13,4%	1,3%
	6 (mais alto)	4,4%	15,2%	11,2%	3,3%	1,3%
Faixas do Inse (*)	Muito Baixo	1,6%	0,0%	0,4%	2,5%	0,1%
	Baixo	8,7%	0,0%	3,5%	13,0%	0,2%
	Médio Baixo	19,2%	0,0%	14,5%	25,0%	0,9%
	Médio	23,8%	2,3%	30,2%	23,6%	5,3%
	Médio Alto	30,7%	4,5%	40,2%	28,2%	15,9%
	Alto	12,0%	38,6%	11,1%	7,7%	38,7%
	Muito Alto	4,1%	54,5%	0,1%	0,1%	38,9%
Faixas do Ideb - anos iniciais (*)	Baixo	7,0%	0,0%	3,4%	8,0%	0,0%
	Médio baixo	21,5%	0,0%	12,0%	23,9%	0,0%
	Médio	29,1%	0,0%	27,4%	29,6%	0,0%
	Médio alto	30,3%	33,3%	38,8%	28,1%	0,0%
	Alto	12,1%	66,7%	18,4%	10,4%	0,0%
Faixas do Ideb - anos finais (*)	Baixo	26,3%	0,0%	23,2%	28,3%	0,0%
	Médio baixo	41,8%	6,7%	43,4%	40,7%	0,0%
	Médio	27,0%	13,3%	29,0%	25,7%	0,0%
	Médio alto	4,7%	60,0%	4,3%	4,9%	0,0%
	Alto	0,3%	20,0%	0,1%	0,4%	0,0%

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do Censo Escolar e Saeb de 2015.

Nota: * indicadores calculados pelo Inep.

TABELA A4

MÉDIA DOS INDICADORES POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO, 2013 E 2015

	Ano	Norte										Nordeste										Sudeste					Sul					Centro-Oeste			
		RO	AC	AM	RR	PA	AP	TO	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	MG	ES	RJ	SP	PR	SC	RS	MS	MT	GO	DF							
Serviços básicos	2013	5,5	3,5	3,7	4,5	4,1	5,0	6,1	4,6	5,2	6,4	6,6	5,8	5,8	6,1	6,2	7,0	8,0	7,6	8,9	9,4	8,1	7,8	7,9	7,6	6,3	7,6	9,3							
	2015	5,7	3,5	3,7	4,5	4,2	5,0	6,3	4,7	5,5	6,6	6,7	6,0	6,1	6,2	7,0	8,0	7,6	8,9	9,4	8,2	7,9	7,9	7,7	6,4	7,7	9,3								
Instalações do prédio	2013	6,1	4,0	3,5	4,4	4,1	5,5	5,8	4,1	4,7	6,1	5,8	5,2	5,0	5,6	5,5	4,6	6,6	6,6	8,2	8,3	7,6	6,9	7,1	7,5	6,4	6,6	7,4							
	2015	6,5	4,2	3,6	4,5	4,3	5,7	6,2	4,3	5,1	6,5	6,1	5,5	5,2	5,8	5,8	4,9	7,0	6,9	8,4	8,3	7,8	7,3	7,3	7,7	6,6	6,9	7,6							
Prevenção de danos	2013	6,2	5,6	5,8	5,0	4,5	4,9	6,0	5,0	5,3	5,3	5,1	6,1	5,3	4,9	5,8	5,2	5,9	6,8	7,6	7,9	7,4	7,1	7,1	7,0	6,5	6,3	7,3							
	2015	6,4	5,5	5,9	5,5	4,8	4,9	6,1	5,2	5,3	5,8	5,3	6,3	5,6	5,2	6,2	5,5	6,0	7,0	7,6	7,9	7,5	7,2	7,2	6,9	6,7	6,3	7,1							
Conservação	2013	6,4	5,9	6,5	5,1	5,6	5,8	6,0	5,6	5,9	6,1	5,8	6,1	6,0	5,5	5,8	5,8	6,4	6,4	7,1	7,5	6,6	6,6	6,5	6,7	6,0	6,3	6,9							
	2015	6,3	5,8	6,6	5,7	5,7	5,9	5,7	5,9	5,7	6,6	5,7	6,3	6,2	5,9	6,1	5,9	6,4	6,5	7,0	7,3	6,7	6,7	6,6	6,5	6,1	6,2	6,6							
Conforto	2013	6,3	5,5	6,6	4,6	5,1	5,3	6,1	5,4	6,3	5,7	5,2	6,2	5,7	5,1	5,6	5,6	7,0	6,7	7,6	8,3	7,4	7,4	7,5	6,8	6,3	6,5	7,2							
	2015	6,8	5,5	6,5	5,3	5,1	5,0	6,1	5,3	6,2	6,1	5,2	6,4	5,6	5,1	6,0	5,7	7,0	6,4	7,6	8,2	7,2	7,5	7,6	6,4	6,7	6,1	6,7							
Ambiente prazeroso	2013	3,1	0,9	1,0	1,9	1,2	2,0	2,6	1,3	2,1	2,9	2,0	1,5	1,6	2,6	3,1	1,6	3,3	3,4	5,1	5,1	5,5	4,7	4,8	4,9	2,8	3,4	4,9							
	2015	3,8	1,3	1,1	2,2	1,6	2,4	3,5	1,7	2,7	3,5	2,8	2,0	2,2	3,2	4,0	2,2	3,8	3,9	5,5	5,1	6,0	5,4	5,4	5,6	3,5	4,0	5,5							
Espaços pedagógicos	2013	3,0	1,3	1,3	1,7	1,3	2,4	3,0	1,1	1,7	3,4	2,8	2,2	2,0	2,4	2,2	1,7	3,8	3,6	4,6	4,8	5,1	4,8	4,8	5,6	4,0	4,2	5,1							
	2015	3,0	1,2	1,2	1,7	1,4	2,4	2,9	1,1	1,7	3,5	2,8	2,3	2,0	2,4	2,1	1,8	3,9	3,5	4,5	4,9	5,0	4,8	4,8	5,5	4,0	4,2	4,8							
Equip. apoio administrativo	2013	4,1	1,5	1,4	1,9	1,5	2,5	4,1	1,2	1,9	3,4	2,9	2,2	2,2	2,5	2,7	2,2	4,3	3,7	5,0	6,0	5,4	4,9	5,1	5,8	4,6	5,0	6,2							
	2015	4,3	1,5	1,4	2,0	1,7	2,6	4,1	1,5	2,4	3,8	3,2	2,4	2,5	2,8	3,0	2,5	4,5	3,8	5,0	6,1	5,5	4,9	5,1	5,7	4,7	5,0	5,9							
Equip. apoio pedagógico	2013	4,0	1,7	1,5	2,1	1,6	2,8	3,8	1,6	2,3	4,4	3,5	3,0	3,1	3,2	3,5	2,8	4,5	4,1	5,1	6,2	5,7	5,5	5,3	5,7	4,6	5,1	6,2							
	2015	4,4	1,9	1,6	2,2	2,0	3,0	4,2	2,1	3,0	5,1	4,1	3,5	3,7	3,8	4,2	3,4	4,8	4,5	5,8	6,2	6,1	5,8	5,7	6,0	4,9	5,5	6,3							
Acessibilidade	2013	4,0	2,3	1,8	2,2	2,0	2,6	3,4	2,0	2,3	3,3	3,4	2,8	2,4	2,9	3,2	2,2	3,5	3,6	4,6	3,8	4,2	4,6	4,1	6,2	4,2	4,9	6,4							
	2015	4,6	2,4	1,8	2,6	2,3	3,0	4,0	2,3	2,9	4,0	4,0	3,3	2,8	3,3	3,9	2,7	4,0	4,2	5,1	4,1	5,4	5,4	4,9	6,4	4,6	5,5	6,6							
Ambiente AEE	2013	1,3	1,2	0,2	0,9	0,3	1,6	1,3	0,2	0,3	0,9	0,7	0,5	0,4	0,6	0,5	0,3	0,8	1,3	1,0	1,5	1,6	1,6	1,6	2,4	1,5	1,2	2,7							
	2015	1,9	1,3	0,2	1,2	0,6	1,8	1,6	0,3	0,5	1,3	1,0	0,7	0,6	0,9	0,8	0,4	1,2	1,7	1,2	1,7	1,7	2,1	2,0	2,7	2,2	1,8	2,6							
Infraestrutura geral	2013	5,2	3,2	3,2	3,7	3,5	4,5	5,2	3,7	4,2	5,4	5,0	4,6	4,5	4,8	5,0	4,3	5,6	5,4	6,4	6,7	6,3	6,2	6,2	6,5	5,5	6,0	6,7							
	2015	5,4	3,3	3,2	3,7	3,7	4,6	5,3	3,9	4,6	5,7	5,2	4,8	4,8	5,0	5,3	4,6	5,8	5,6	6,5	6,7	6,5	6,3	6,3	6,5	5,7	6,1	6,7							

Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados do Censo Escolar de 2013 e 2015 ou Saeb 2013 e 2015.

ARTIGOS

EXAMES E LÓGICAS DE
FABRICAÇÃO DE BONS ALUNOS
NAS CLASSES MÉDIASANA MATIAS DIOGO^IBENEDITA PORTUGAL E MELO^{II}MANUELA FERREIRA^{III}**RESUMO**

Neste texto, analisam-se as opiniões de pais das classes médias urbanas, muito escolarizadas, difundidas na blogosfera, acerca dos exames do 4º ano, no quadro do crescente investimento na educação e escolarização dos filhos protagonizado por esse grupo social. A análise de 38 posts e 311 comentários pertencentes a 29 blogues, publicados entre 2012 e 2015 em páginas portuguesas da internet, evidenciou várias lógicas de fabricação de bons alunos que contrariam a suposta homogeneidade atribuída à relação das classes médias com a escola. Propõe-se uma tipologia exploratória que procura dar conta de distintas éticas do trabalho escolar, modelos de acompanhamento do trabalho escolar e concepções de criança-aluno coexistentes nesse grupo social.

RELAÇÕES PAIS-ALUNOS • CLASSE MÉDIA • RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA • RENDIMENTO ESCOLAR

EXAMS AND LOGICS OF PRODUCING GOOD
PUPILS IN THE MIDDLE CLASSES**ABSTRACT**

In this text, we analyze the opinions of parents from urban middle classes with high school degrees in the blogosphere, disclosed in relation to the 4th year exams, in the context of the growing investment in education and schooling of children carried out by this social group. The analysis of 38 posts and 311 comments, coming from 29 blogs published between 2012 and 2015 on Portuguese Internet pages, showed various thoughts on producing good students. These contradicted the supposed homogeneity attributed to the relationship of the middle class with school. We proposed an exploratory typology that seeks to account for different ethics of school work, models for monitoring the school work, and child-student conceptions coexisting within this social group.

PARENT-CHILD RELATIONSHIP • MIDDLE CLASS • SCHOOL FAMILY RELATIONSHIP • ACADEMIC ACHIEVEMENT

^I Universidade dos Açores,
CICS.NOVA.UAC/CICS.UAC,
Ponta Delgada, Portugal;
ana.is.diogo@uac.pt

^{II} Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa,
UIDEF, Lisboa, Portugal;
mbmelo@e.ulisboa.pt

^{III} Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação,
CIIE, Universidade do
Porto, Porto, Portugal;
manuela@fpce.up.pt

EXAMENS ET LOGIQUES DE FABRICATION DES BONS ÉLÈVES DE CLASSE MOYENNE

RÉSUMÉ

Ce texte analyse les opinions de parents très scolarisés, issus des classes moyennes urbaines, concernant les examens de la quatrième année. Très répandues sur la blogosphère, ces opinions s'inscrivent dans le cadre de l'accroissement des investissements en éducation et de la scolarisation des enfants provenant de ce groupe social. L'analyse de 38 publications et de 311 commentaires appartenant à 29 blogs, publiés entre 2012 et 2015 sur des pages internet en portugais, a montré plusieurs logiques de fabrication de bons élèves qui contredisent l'homogénéité présumée des rapports entre les classes moyennes et l'école. On propose ici une typologie exploratoire visant à rendre compte non seulement des différentes éthiques du travail scolaire, mais aussi des modèles de suivi de ce travail, ainsi que des conceptions de l'enfant-élève coexistantes au sein de ce groupe social.

RELATIONS PARENTS-ÉTUDIANTS • CLASSE MOYENNE •
RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE • RENDEMENT SCOLAIRE

EXÁMENES Y LÓGICAS DE FABRICACIÓN DE BUENOS ALUMNOS EN LAS CLASES MEDIAS

RESUMEN

En este texto, se analizan las opiniones de padres de las clases medias urbanas, muy escolarizadas, difundidas en la blogosfera, acerca de los exámenes del 4º año, en el marco de la creciente inversión en la educación y escolarización de los hijos protagonizada por este grupo social. El análisis de 38 mensajes y 311 comentarios, pertenecientes a 29 blogs, publicados entre 2012 y 2015, en páginas web portuguesas, mostró varias lógicas de fabricación de buenos alumnos que contradicen la supuesta homogeneidad atribuida a la relación de las clases medias con la escuela. Se propone una tipología exploratoria que busca explicar las distintas éticas del trabajo escolar, modelos de seguimiento del trabajo escolar y concepciones de niño-alumno coexistentes en este grupo social.

RELACIÓN PADRES-NIÑO • CLASE MEDIA • RELACIONES ESCUELA-FAMILIA •
RENDIMIENTO ESCOLAR

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS ATRAVÉS DE EXAMES TEM VINDO A expandir-se de forma progressiva na União Europeia (EURYDICE, 2010), à semelhança de muitos outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente desde a década de 1990, adquirindo uma centralidade e omnipresença sem precedentes (MONS, 2009). Com carácter sumativo, implicando algum tipo de consequências no percurso escolar do aluno (como a transição, a classificação final ou a orientação), ou sem essa finalidade (EURYDICE, 2010), os exames nacionais têm sido assumidos pelos governos como um instrumento essencial para medição, controlo e planeamento do sistema educativo por forma a melhorar sua qualidade, eficácia e eficiência (EURYDICE, 2010).

Longe de consensual, a elevada importância que os exames assumem hoje nos sistemas educativos tem suscitado abordagens críticas (AFONSO, 2014) e múltiplas questões, nomeadamente em relação aos seus efeitos (MONS, 2009; EURYDICE, 2010), tais como: estreitamento dos objetivos de ensino e aprendizagens realizadas, privilegiando-se os objetivos de aprendizagem mensuráveis em detrimento daqueles de socialização, de tal modo que a escola passa a ser vista mais como um sistema de produção do que como uma instituição (EURYDICE, 2010; MAROY; VOISIN, 2013; MONS, 2009); pressão psicológica dos exames e reflexos na motivação dos alunos e professores em relação ao trabalho escolar (EURYDICE, 2010; MONS, 2009); e resistência dos atores, espe-

cialmente dos professores, para aderirem a uma cultura baseada na medição das performances, ou dos gestores escolares, para lidarem com a pressão dos pais (MONS, 2009). Se a avaliação externa tem estado no centro das políticas educativas atuais, baseadas em retóricas políticas fortes, os estudos empíricos realizados têm sido inconclusivos quanto aos benefícios da avaliação externa quer na melhoria da eficácia dos sistemas educativos, quer na redução de desigualdades educacionais entre grupos sociais ou étnicos (MONS, 2009).

A extensão desta agenda ao primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, no ano letivo 2012/13,¹ com a reintrodução de exames nacionais no 4º ano,² gerou um aceso debate nos media e não deixou indiferente um conjunto alargado de atores implicados nos processos educativos.³ Em trabalhos anteriores procurámos identificar os diferentes tipos de agentes sociais que se manifestaram na blogosfera (MELO et al., 2016), assim como aqueles a quem foi dada voz na televisão, em peças noticiosas (FERREIRA et al., 2018), confrontando os seus discursos, com o objetivo de encontrar pistas exploratórias para investigar os reflexos dos exames do 4º ano nas dinâmicas escolares e familiares.

Neste texto circunscrevemo-nos aos pais das classes médias urbanas. Ao contrário de outros tipos de atores e grupos sociais, os pais das frações mais qualificadas das classes médias evidenciaram-se na pesquisa anterior por serem os únicos que se manifestavam na blogosfera a partir da sua experiência de maternidade/paternidade. Além disso, diferentemente dos discursos registados na televisão, mais fugazes e condicionados pela lógica de produção noticiosa, as publicações em blogues parecem possibilitar uma maior aproximação às subjetividades e práticas dos atores sociais relativamente aos exames do 4º ano.

Verificámos anteriormente que os pais desta categoria social tendiam a naturalizar a existência dos exames, incorporando o dever de garantir o sucesso escolar e bem-estar dos seus filhos, através de uma intensa pedagogização e curricularização do quotidiano familiar (MELO et al., 2016; FERREIRA et al., 2018). Retomando os discursos desses pais sobre os exames do 4º ano na blogosfera, e aprofundando a sua análise, exploramos, agora, a hipótese de que subjacentes aos seus posicionamentos e reações aos exames estarão distintas lógicas de escolarização das famílias das classes médias, assentes em diferentes éticas do trabalho escolar que se articulam com vários modelos de acompanhamento parental do trabalho escolar e conceções de criança-aluno. A partir de uma tipologia exploratória, procuramos evidenciar a diversidade de valores e conceções que é possível encontrar nestas famílias das classes médias, contrariando a suposta homogeneidade que habitualmente lhes é atribuída nas suas relações com a escola, e sistematizar diferentes lógicas de fabricação de bons alunos que estarão presentes nas dinâmicas das classes médias.

1 Decreto-Lei n. 139/2012, de 5 de julho; Despacho Normativo n. 24-A/2012.

2 Em Portugal, o 4º ano de escolaridade é o ano terminal do 1º ciclo do ensino básico, sendo frequentado por alunos com 9/10 anos.

3 Embora abolidos em 2015, a discussão não ficou encerrada, como comprova o relatório técnico da CNE (PORTUGAL, 2016) e as notícias que continuaram a circular nos media (DIOGO et al., 2016).

CLASSE MÉDIA E ESCOLA: PARENTOCRACIA, REFLEXIVIDADE E ANSIEDADE NUM CONTEXTO DE PERFORMATIVIDADE

De difícil definição, correspondendo a realidades relativamente diferentes segundo as tradições teóricas, a noção de classe média tem vindo a ser mobilizada pelas ciências sociais (CHAUVEL, 2004), nomeadamente nos estudos sobre a relação das famílias com a escola no quadro da evolução dos sistemas educativos das últimas décadas (BALL, 2003; NOGUEIRA, 2012; VAN ZANTEN, 2004, 2007). Considerada, por vezes de forma simplificada, como a classe social em que se encontram todos os que não pertencem nem à classe mais destituída de recursos nem à elite dirigente, a classe média emergiu e expandiu-se estreitamente associada ao desenvolvimento das sociedades modernas nos países ocidentais, reconhecendo-se-lhe, por essa razão, uma crescente complexidade interna traduzida na coexistência de diversas frações (BIDOU-ZACHARIASEN, 2004; ESTANQUE, 2012).

No seu seio, a fração dominante da classe média⁴ tem vindo a ganhar especial protagonismo, sendo uma das categorias sociais que conheceu maior expansão no contexto europeu, ao longo da segunda metade do século XX, associada ao desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento (BIDOU-ZACHARIASEN, 2004; COSTA et al., 2000). Caracteriza-se, por esse motivo, por uma experiência comum de mobilidade social ascendente, demarcando-se das outras frações da classe média, os empregados executantes e a pequena burguesia proprietária, em termos identitários, de valores e estilos de vida (BIDOU-ZACHARIASEN, 2004).

Embora sem a expressão dos outros países europeus (COSTA et al., 2000), em Portugal as novas classes médias assalariadas têm vindo a destacar-se pelas suas elevadas qualificações e posições organizacionais intermédias, inserção predominantemente urbana, especificidade dos seus consumos e práticas culturais, paridade entre sexos e experiência de mobilidade social (ALMEIDA et al., 2007; CARDOSO et al., 2015). É sobretudo graças ao seu investimento em formação de nível superior que essa categoria social tem sido protagonista de “um dos mais importantes fluxos de mobilidade social ascendente em Portugal nas últimas décadas” (ALMEIDA et al., 2007, p. 50).

Detentora privilegiada de capital cultural, adquirido essencialmente por via escolar, há muito que essa fração da classe média é conhecida também pelo seu investimento na educação e escolarização dos filhos, como estratégia de reprodução/mobilidade social (BOURDIEU, 1979; MAGALHÃES; STOER, 2002). No entanto, a literatura tem dado conta de uma renovação e intensificação das estratégias dos pais das classes médias, nas últimas décadas, através de um acompanhamento mais ativo da escolaridade dos filhos, como resposta à sua preocupação

4

Proliferando também aqui as definições, referimo-nos especialmente às novas classes médias assalariadas referentes aos profissionais técnicos e de enquadramento, designadas pelos anglo-saxónicos como *service class* (BIDOU-ZACHARIASEN, 2004).

com a elevada incerteza em relação ao futuro dos jovens (BALL, 2004; BROWN, 1990; VAN ZANTEN, 2005, 2007).

Diversos autores têm se referido a uma crescente parentocracia para descrever este fenómeno (BARRETT DEWIELE; EDGERTON, 2016; BROWN; 1990; VAN ZANTEN, 2008). A noção de parentocracia é introduzida por Brown (1990) para distinguir uma nova vaga no desenvolvimento sócio-histórico da educação na Grã-Bretanha a partir dos anos 1980, na qual os recursos e a vontade dos pais são tidos como mais importantes para definir o percurso escolar dos alunos, do que as capacidades e o esforço destes últimos. A crença na influência dos pais substitui-se, assim, à meritocracia que havia dominando a segunda vaga (desde o final da Segunda Guerra Mundial), assente no princípio de que a seleção escolar não devia basear-se em fatores ligados ao nascimento (como acontecia na primeira vaga), mas sim no desempenho e talento de cada um.

Num clima de intensa competição no campo educacional e no mercado de trabalho, no quadro da globalização económica das últimas décadas, os pais da classe média não confiam nos mecanismos meritocráticos da seleção escolar e investem crescentemente o seu capital económico, cultural e social para que os seus filhos alcancem vantagens educacionais (BARRETT DEWIELE; EDGERTON, 2016; BROWN, 1990). Para alguns autores, a necessidade desse papel ativo dos pais na educação e escolarização dos filhos, em que a mera transmissão de capital cultural no meio familiar já não é suficiente para garantir a distinção social e produzir *herdeiros* (BOURDIEU; PASSERON, 1964), é vista como uma erosão da meritocracia (VAN ZANTEN, 2008) ou uma neomeritocracia (MAGALHÃES; STOER, 2002), e estará na génese de novas formas de reprodução social (BARRETT DEWIELE; EDGERTON, 2016; VAN ZANTEN, 2005).

Alguns trabalhos (MAGALHÃES; STOER, 2002; NOGUEIRA, 2012; VAN ZANTEN, 2007) têm, ainda, chamado a atenção de que o crescente investimento das famílias de classe média na escola não pode ser visto apenas como uma consequência do capitalismo flexível, enquadrando-se também em mudanças culturais relacionadas com o processo de individualização das sociedades de modernidade tardia e, designadamente, com a capacidade de os indivíduos fazerem escolhas e construírem estratégias de forma reflexiva, na esteira de autores como Beck (2000) e Giddens (2002).

Nesse contexto, os pais da classe média tendem a apresentar uma atitude reflexiva em relação à escolaridade dos filhos, em maior grau do que os outros grupos sociais, o que pode ser explicado pelas suas elevadas qualificações e, consequentemente, maior familiaridade com o conhecimento e a ciência, bem como pela sua posição intermédia na estrutura social e experiências de mobilidade social, o que os

leva a considerarem-se autores da sua própria vida (VAN ZANTEN, 2004, 2007). Dessa forma, as suas estratégias em relação à educação e escolaridade dos filhos passam cada vez mais por processos de planificação, racionalização e individualização (VAN ZANTEN, 2007). Uma outra face do aumento da reflexividade das sociedades pós-industriais é o correspondente aumento da percepção dos riscos sociais e individuais, que atinge também a classe média de forma mais intensa (VAN ZANTEN, 2007). Embora mais informados e estrategicamente preparados, os pais da classe média são mais afetados pelas dúvidas e receios relativamente à forma de atuar (VAN ZANTEN, 2007). As suas estratégias envolvem, assim, uma crescente reflexividade como resposta a uma crescente ansiedade em relação ao futuro, num incessante ciclo de busca de mais informação e de produção de mais ansiedade. Não surpreende, assim, que as políticas educativas da generalidade das sociedades ocidentais tenham vindo a alimentar-se, em grande medida, da ansiedade dos pais, especialmente das classes médias, em relação ao percurso dos filhos (BALL, 2004).

Por outro lado, as classes médias têm vindo a ser objeto de estudo no que se refere às suas atitudes educativas em geral. Diversos estudos de referência demonstraram como os estilos educativos das famílias se enquadram numa lógica de classe (KELLERHALS; MONTANDON, 1991; LAUREAU, 2003; VICENT; MAXWELL, 2016, entre outros). Ainda que as pesquisas tenham começado por centrar a sua atenção, sobretudo, nos elementos que permitem distinguir as práticas e conceções educativas das classes médias relativamente às classes populares, alguns autores têm também procurado analisar a diversidade no interior das próprias classes médias (BALL et al., 2004; COLLET-SABÉ; TORT, 2013; IRWIN; ELLEY, 2011; VAN ZANTEN, 2004).

A relação dos pais com os exames e suas estratégias para fabricarem bons alunos (PERRENOUD, 1994), enquanto estratégias de reprodução social das classes médias, encontra-se, porém, ainda muito pouco estudada. Annette Lareau (2003), por exemplo, chama a atenção para a importância dos detalhes e das diversas ênfases e prioridades da vida familiar nas experiências de vida das crianças e nos processos de diferenciação entre classes sociais – número de atividades organizadas, ritmo da vida familiar, tempo despendido no jogo informal, interesse dos adultos acerca das atividades das crianças, ou quantidade de autonomia das crianças. Num contexto em que os sistemas educativos colocam uma elevada ênfase na performatividade, e em níveis cada vez mais precoces, fazendo-se regressar os exames nacionais ao 1º ciclo do ensino básico, como sucedeu em Portugal, a anterior chamada de atenção de Lareau (2003) às subtilezas do quotidiano desafia a questionar como as famílias das classes médias geriram essa realidade? Que nuances encontramos nos seus discursos sobre a escola, o trabalho escolar e os modos

de acompanhamento do processo de escolarização dos seus filhos que nos permitem compreender e diferenciar as suas práticas relativamente aos exames? A análise que apresentamos neste texto procura justamente dar resposta a essas questões.

APROFUNDAMENTO DE UMA ANÁLISE CENTRADA NAS CLASSES MÉDIAS: QUESTÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analizamos os discursos dos pais sobre os exames nacionais do 4º ano na blogosfera, a partir de um *corpus* constituído por 38 *posts*, pertencentes a 29 blogues, e 311 comentários gerados a partir desses *posts* – numa média de oito comentários por *post*, com uma amplitude situada entre nenhum comentário e um máximo de 143.

A seleção dos blogues baseou-se em trabalho mais abrangente, anteriormente realizado (MELO et al., 2016) em 50 blogues que publicaram *posts* sobre os exames nacionais do 4º ano de escolaridade no período 2012-2015. A constituição desse *corpus* inicial resultou de uma pesquisa na internet, limitada a páginas de Portugal, escritas em português, com recurso aos motores de busca *Google*, *Yahoo* e *Bing* e aos portais de informação *Sapo* e *Clix*, utilizando as expressões “exames nacionais do 4º ano”, “exames nacionais do 4º ano blogs” e “provas finais do 4º ano”.

A caracterização do universo de blogues identificados revelou a existência de perfis distintos de bloggers, considerando as variáveis sexo, origem geográfica, estatuto socioprofissional e temáticas abordadas nos blogues. Contrariamente aos outros perfis, que pertencem a bloggers que escrevem a partir do seu estatuto de professores sobre educação e/ou política, economia, cultura ou sociedade (perfis 1, 3 e 4), o perfil 2 destacou-se por ser predominantemente pertencente a mulheres das profissões intelectuais e científicas, que privilegiam nos seus blogues temas do quotidiano, família, maternidade/paternidade e da psicologia e educação especial, escrevendo sobretudo a partir do seu papel de mães. Nesse perfil também surgem alguns homens que publicam a partir da sua experiência de paternidade. Estamos, pois, perante *posts* de pais das classes médias urbanas escolarizadas.

Tendo por objetivo aprofundar a análise das perspetivas dos pais de classe média urbana sobre o trabalho escolar e os tipos de acompanhamento que realizam a esse mesmo trabalho escolar, a partir da discussão em torno dos exames do 4º ano, no presente texto selecionaram-se, assim, apenas blogues do perfil 2 e, dentro destes, a totalidade de *posts* publicados sobre os exames nacionais do 4º ano e respetivos comentários.

A partir desse *corpus* realizou-se uma análise de conteúdo temática (BARDIN, 2009; ESTEVES, 2006; MAROY, 1997), através do seu recorte (codificação) nas categorias e subcategorias apresentadas nas seções seguintes, com base em sucessivas leituras horizontais e verticais.

Sobre o que escrevem então os pais? Nos discursos apresentados na blogosfera, a propósito dos exames do 4º ano de escolaridade, os pais não se limitam a posicionar-se em relação aos exames, indicando se são a favor ou contra (MELO et al., 2016). Explicam também como gerem os exames no seu quotidiano e, ao fazê-lo, tendem a centrar a sua argumentação em torno de dois grandes temas: modelo de escola e trabalho escolar; e acompanhamento do trabalho escolar em função do tipo de criança e aluno que querem promover.

A análise dessa argumentação revela uma diversidade de valores e conceções sobre os processos educativos escolares e familiares que permitem contrariar a suposta homogeneidade habitualmente atribuída à relação das classes médias com a escola. As reações dos pais aos exames enquadram-se, assim, em lógicas de escolarização das famílias das classes médias. No entanto, e esse constitui o foco do presente artigo, tais lógicas parecem desdobrar-se em nuances cujas subjetividades apontam para modelos educativos diferentes e para processos de fabricação distintos do ofício de aluno e de criança.

A análise das duas categorias temáticas enunciadas anteriormente, a partir de um conjunto de subcategorias, e o seu cruzamento com as conceções de criança e aluno permitiram construir uma tipologia exploratória que visa sistematizar a heterogeneidade de lógicas de fabricação de bons alunos que estará subjacente às dinâmicas das classes médias. Trata-se, portanto, de uma tipologia construída apenas a partir da base empírica aqui apresentada. Ainda que necessite de ser sujeita a novas validações, constitui uma proposta analítica que busca contribuir para o estudo ainda pouco desenvolvido sobre o modo como as famílias das classes médias se posicionam relativamente à escolarização.

MODELOS DE ESCOLA E TRABALHO ESCOLAR

Das reações aos exames do 4º ano, presentes nos discursos da blogosfera, emergem princípios gerais relativos ao próprio modelo de escola e trabalho escolar defendidos pelos pais. Considerando o que estes advogam em relação à missão da escola, ao papel dos professores e metodologias, à conceção de aluno, à avaliação e aos efeitos (psicológicos e/ou académicos) dos exames nas crianças/alunos, detetámos três perspetivas que se enquadram num modelo genérico que intitulamos como ética do trabalho, mas que possuem especificidades próprias. Falamos, assim, de ética do trabalho escolar restrita, ética do trabalho escolar adaptada e ética de um outro modelo de trabalho escolar que passaremos a explicitar.

ÉTICA DO TRABALHO ESCOLAR RESTRITA

A ética do trabalho escolar *restrita*, isto é, a mais próxima do tipo ideal de Weber (1983), é a que parece governar os discursos de alguns dos pais que colocam a tónica num modelo de escola cuja missão é, essencialmente, a de preparar para o mundo dos adultos, a vida ativa e a competitividade, devendo desenvolver a resiliência e a endurance emocional/psicológica nas crianças:

Não serão estes exames também uma melhor forma de lhes mostrar quão competitiva é a vida de adulto? (P2B5P1⁵)

Os pais nos seus discursos fazem um enaltecimento do trabalho e do estudo intensivo e precoce:

[...] aprender desde cedo a organizar-se, não se limitar a fazer os TPCs,⁶ conseguir ter a matéria em dia, etc. (P2B15CP3)

É a defesa de uma escola tradicional/transmissiva (TONUCCI, 1986) que parece caracterizar este modelo, nomeadamente, quando se sublinham a função socializadora, de preparação para a vida adulta, e a difusão precoce de valores e atitudes:

Temos de ter em mente que para além dos conhecimentos, os nossos filhos estão também a adquirir valores e atitudes que lhes serão tão ou mais úteis no futuro como o saber escrever e contar. (P2B18P2)

Desse modo, faz-se a apologia de uma escola como local de estudo, enquanto sinónimo de trabalho, em oposição à conceção de uma escola em que aprender pode ser divertido:

Aprender devia ser divertido, pois devia, mas isso era um ideal utópico. [...] Trabalhar também devia ser divertido... ó que bom que era... (P2B2CP2)

No que respeita ao papel dos professores e às metodologias de ensino, defende-se a figura do professor sábio e fonte de conhecimento, possuidor de uma ampla cultura geral, e não do professor pedagogo, numa crítica mais ou menos velada às pedagogias modernas e subescreve-se um modelo transmissivo de escola:

Ensinar tem de ser por alguém que SAIBA. (P2B3CP1)

5

Legenda: P2 significa perfil 2, B5 blogue 5 e P1 post 1. Nos casos em que aparece CP trata-se de comentários a posts. Por exemplo, CP3 significa comentários ao post 3. Estes comentários, em maior ou menor número, foram escritos por pessoas diferentes.

6

TPC é uma sigla que significa trabalhos para casa, e é usada em Portugal para referir os deveres escolares.

Advoga-se, assim, que os professores devem recorrer a metodologias de trabalho repetitivo e intensivo, em que o treino ocupa um lugar destacado:

[...] os alunos têm de compreender que têm de MARRAR, DE DECORAR, DE LER TEXTOS CHATOS. (P2B3CP1)

A conceção de aluno encontra-se igualmente subordinada a esta ética do trabalho restrita. Enquanto alunos, as crianças são encaradas como agentes que devem trabalhar, valorizando-se o empenho contínuo, o esforço e a procura de autossuperação:

Eles têm de fazer o seu melhor [...]. Este dar destaque ao trabalho que foi feito antes vai deixar os filhos com mais vontade de trabalhar e superar-se. (P2B15CP3)

No que respeita à avaliação, os exames surgem como o instrumento e lema de uma escola enquanto local de trabalho. Os exames são encarados como instrumento regulador da qualidade do ensino, garantindo que as novas gerações apresentem um nível de conhecimentos mínimo, permitindo a elevação e longevidade no nível de conhecimentos adquiridos, o que deve ter consequências para os alunos quando os resultados não são bons:

Por isso acho que tem que haver uma bitola para nivelar pelo menos segundo um mínimo aceitável, [...] pelo menos isso os nossos filhos têm que aprender na escola. (P2B2CP2)

Por fim, nesse modelo de escola e trabalho escolar, são desvalorizados os efeitos dos exames nas crianças/alunos, considerando-se que esses não são perniciosos e desmistifica-se o seu impacto:

Estudar faz muito bem à saúde [...] Pressão? Qual pressão! Daqui a nada já está tudo na praia! (P2B2CP2)

ÉTICA DO TRABALHO ESCOLAR ADAPTADA

A segunda ética, presente nos discursos de outros pais, corresponde a uma ética do trabalho escolar *adaptada* à fase de desenvolvimento da criança, atendendo às características biológicas e psicológicas atribuídas à sua idade, vendo-a como um ser frágil a proteger. A missão da escola é também preparar para a vida adulta e ativa, desenvolvendo a responsabilização através de um ensino rigoroso e exigente, contudo, respeitando as especificidades das crianças, tendo em conta a sua faixa etária:

*[...] cultivar a responsabilidade mas não de uma forma sufocante.
[...] Não convém esquecer que estamos a tratar de crianças. (P2B-15CP1)*

O professor, através das suas metodologias de ensino, tem como papel possibilitar um ensino exigente e rigoroso e, simultaneamente, adequado à idade das crianças, cujas aprendizagens se fazem de forma lúdica, o que implica que a escola esteja dotada de recursos que permitam um elevado grau de proximidade entre professor e alunos:

[...] muita da sua aprendizagem e formação pessoal acontece quando brincam. (P2B15CP1)

A conceção de aluno, que emerge desta perspetiva, é de que esse deve trabalhar, mas sem haver colisão com o ofício de criança. Conciliar o ofício de aluno com o de criança significa proteger a criança, não lhe impondo trabalho escolar que roube tempo ao lazer, impedindo-a de ser criança que brinca, bem como não a submetendo a pressão excessiva:

Só me preocupo com a escola quando esta lhes ocupa demasiado tempo de lazer. Ou seja, quando os TPC's são tantos que não lhes dá espaço para brincarem! (P2B4P1)

Esta preocupação de adaptação da ética do trabalho à criança é igualmente visível na forma como se encara a avaliação. Criticam-se os excessos que os exames possam assumir em termos de peso na avaliação e de pressão nas crianças, embora esses sejam também aqui encarados positivamente, enquanto instrumento regulador da qualidade do ensino e como forma de desenvolver endurance. A preocupação com a qualidade do ensino surge, inclusivamente, associada a uma denúncia do facilitismo do sistema. Mas, ao mesmo tempo, defende-se um nível de exigência proporcionado à idade das crianças, denunciando a desadequação dos rituais inerentes às provas de exames, tal como foram praticadas:

Uma avaliação simples, no seu "habitat", sem grandes confusões ou complicações seria mais que suficiente. (P2B19P1)

Não é, pois, de estranhar que, em termos dos efeitos dos exames nas crianças/alunos, se critiquem os excessos relativos ao peso dos exames no percurso académico do aluno e à pressão sobre a criança, gerando cansaço, saturação, desmotivação e ansiedade:

[...] a minha filha anda no 4º ano e pela primeira vez está cansada, desmotivada da escola... já não aguenta com tanta pressão e tantas simulações e fichas-tipo exame... (P2B2CP2)

ÉTICA DE UM OUTRO MODELO DE TRABALHO ESCOLAR

A terceira perspetiva relativamente aos princípios da educação escolar diz respeito a uma ética de um outro modelo *de escola e trabalho escolar*, de acordo com a qual a missão da escola é desenvolver a criatividade e ensinar a pensar em vez de decorar e treinar para exames:

Os exames vieram [...] limitar a criatividade dentro da sala de aula. E limitar, e muito, a liberdade e a criatividade dos nossos miúdos. (P2B2P2)

Nessa medida, é feita a apologia de uma escola centrada no presente e espaço de desenvolvimento de experiências gratificantes para as crianças, considerando-se que ser feliz e gostar de aprender é mais importante do que ter bons resultados:

Aprender devia ser divertido e não uma seca⁷ de fichas que é preciso fazer. (P2B2P2)

Denuncia-se, dessa forma, um modelo de escola que se resume ao trabalho estritamente académico, a um local de treino ou “fábrica de pessoas para fazer exames” que prepara precocemente para a competição e para a vida ativa, não tendo em conta a diversidade de potencialidades das crianças, criticando-se a própria hiperescolarização e escolarização precoce:

Não interessa muito o que é verdadeiramente relevante em cada etapa do crescimento. Nem tão pouco o que de melhor o presente lhes pode oferecer para que se expandam em todas as suas diversas potencialidades. (P2B8P1)

Não obstante a ênfase numa escola como local de experiências gratificantes para a criança, entende-se que esta também tem por missão ser exigente e promover a responsabilidade, havendo lugar para os exames se o seu peso for relativizado:

A ideia de responsabilizar os alunos desde cedo pelo seu próprio estudo parece-me, de facto, bem mais interessante do que treiná-los compulsivamente para um qualquer exame. (P2B15CP1)

O papel dos professores é o de serem os promotores de aprendizagens significativas, que têm em atenção a singularidade das crianças e contribuem para a sua integração, através de metodologias de ensino/aprendizagem diversificadas, que estimulem o seu bem-estar e a sua felicidade, denunciando-se uma escola em que os professores se encontram reféns do treino para os exames:

O que não é compreensível é a recusa dos professores por outras atividades enriquecedoras porque estão a preparar os meninos para “a prova”. (P2B9CP1)

Desta ética de um outro modelo de trabalho escolar sobressai uma conceção de aluno curioso, com múltiplas potencialidades a explorar, e que, sendo trabalhador, move-se pelo gosto de aprender e não pelos resultados e competição:

Trata-se de incentivar a aprendizagem pela aprendizagem e não pelo gosto de se ter uma nota excelente. (P2B15CP1)

A avaliação deve ser abrangente, contínua, qualitativa e quantitativa, das competências cognitivas e não cognitivas, sem deixar de ser exigente e rigorosa. Criticam-se as formas de avaliação estandardizadas como os exames, vendo-as como limitadas, pois constroem tanto o trabalho dos professores como o desenvolvimento das competências das crianças e a sua expressividade:

Mas acho que haveria mil e uma maneiras de conseguir isto tudo sem ter que sujeitá-los a esta pressão tão formal, tão oficial, tão burocrática. (P2B2P2)

Considera-se, por conseguinte, que os efeitos dos exames nas crianças/alunos são negativos, na medida em que estimulam os alunos apenas a saber executar e não a saber pensar, além de poderem ser nocivos, devido à pressão psicológica exercida nas crianças e porque, inclusivamente, podem discriminar os alunos:

Em Portugal “treina-se” os alunos para os exames, nos países nórdicos põe-se os miúdos a questionar coisas e estimula-se o gosto pela aprendizagem. (P2B15CP1)

[...] servem para precocemente criar estigmas e rótulos nas crianças, os que passaram e os que falharam... (P2B19CP1)

Em suma, se todos os pais defendem a ética do trabalho no sentido weberiano do termo, esperando que a escola promova alunos

trabalhadores, empenhados e bem-sucedidos, são notórias diferenças nos três modelos identificados – ética do trabalho escolar restrita, ética do trabalho escolar adaptada e ética de um outro modelo de trabalho escolar –, ainda que o primeiro e o segundo modelos se sobreponham parcialmente. Assim, em relação à missão da escola: a escola deve preparar as crianças para a competição e a vida ativa; a escola deve preparar as crianças para a competitividade e a vida ativa, *mas* tendo em conta a sua tenra idade; e a escola tem outra missão, estimular a construção do conhecimento pelas crianças. De igual modo, em relação ao papel dos professores e metodologias de ensino, evidenciam-se as perspectivas de que: o professor é o agente que transmite o conhecimento; o professor é o agente que transmite o conhecimento, tal como no modelo anterior, *mas* deve fazê-lo com metodologias adaptadas à idade das crianças; e o professor é um promotor de aprendizagens significativas para as crianças. Quanto à avaliação: os exames são um instrumento de regulação da qualidade do ensino e de promoção da endurance na criança; os exames são um instrumento de regulação da qualidade do ensino, *mas* devem ser realizados em condições que respeitem as especificidades das crianças; e os exames são criticados, defendendo-se uma avaliação abrangente e contínua.

Articuladamente, em cada modelo surge uma concepção de aluno específica: o aluno deve trabalhar, empenhar-se e autossuperar-se; o aluno deve trabalhar, *mas* conciliando ofícios de aluno e criança; e o aluno deve mover-se pelo gosto de aprender e não pelos resultados.

O primeiro e o terceiro modelos apontam para dois ideais-tipo que se podem definir por oposição, remetendo para o que alguns autores designaram como escola transmissiva *versus* escola construtiva (ver, por exemplo, TONNUCCI, 1986). Entre esses dois polos, situa-se o segundo modelo. Muito mais próximo do primeiro, na medida em que com ele partilha as mesmas finalidades da educação escolar, esse segundo modelo torna-se, porém, distinto por revelar uma concepção de criança como sujeito em desenvolvimento que deve ser protegido (CORSARO, 1997; WOODHEAD, 2005, TURMEL, 2009). Esta singularidade acarreta uma outra diferença substantiva, a da ênfase nos processos educativos, cujos contornos se tornam mais delineados no terceiro modelo.

MODELOS DE ACOMPANHAMENTO PARENTAL DO TRABALHO ESCOLAR

Paralelamente aos modelos de escola e trabalho escolar presentes nos discursos dos pais emitidos na blogosfera, surgem argumentos a partir dos quais é possível identificar princípios em relação ao acompanhamento parental do trabalho escolar dos filhos.

Parece ser transversal a esses pais o entendimento de que o processo de aprendizagem deve ser contínuo para estar sedimentado e de que o trabalho escolar deve ser realizado ao longo de todo o ano. Esse trabalho contínuo surge como uma condição essencial para a própria preparação para os exames e, nessa medida, os pais controlam o quotidiano escolar dos filhos de maneira mais ou menos direta. É a forma e a intensidade como esse controle se exerce que nos permitirão distinguir os seus modelos de acompanhamento escolar. Ainda assim, todos parecem prestar uma atenção particular aos exames e aos seus resultados, através de uma diversidade de práticas (veja-se Quadro 1), o que implica, para todos, um acurado trabalho de gestão emocional.

Com efeito, a gestão das emoções parece ser encarada como crucial para se lidar com a situação dos exames. Os discursos dos pais surgem povoados de expressões emocionais relacionadas com os exames, dos próprios e atribuídas por si aos filhos, bem como de formas para geri-las:

Nada de nervos nem preocupações excessivas. (P2B1P1)

[...] estou em modo de disfarce da minha ansiedade... Custa tanto.

[...] Ansiedade e emoção de chegar aqui... muito medo. (P2B6P1)

Essas ansiedades obrigam-nos a serem “gestores emocionais”, o que implica pôr em prática formas de controlar a própria ansiedade, como esta expressão bem o ilustra:

[...] sofri um pouco [...]. E em silêncio. Só para mim. (P2B1P1)

QUADRO 1

ACOMPANHAMENTO PARENTAL DOS EXAMES

Trabalho intensivo e gestão do tempo	“acompanhamento intensivo e sistemático nos últimos fins de semana antes do exame”; “trabalho intenso na véspera”; “trabalho intensivo ao fim de semana”; “tarefas a desenvolver pela filha na preparação para o exame: relembrar, reforçar e exercitar, treinar o tempo”; “insistência dos pais relativamente ao controlo do tempo no exame”.
Disponibilização de materiais de treino	“compra de manuais de preparação para exames”; “disponibilização de enunciados de exames para treino”.
Gestão do quotidiano familiar	“conversar quotidianamente com os filhos sobre os exames”; “os filhos passam o fim de semana com a mãe porque têm que estudar”.
Gestão emocional	“garantia de um ambiente físico e emocional calmo e adequado à realização dos exames: pequeno almoço saudável e tomado sem pressas; [...] façam um qualquer chá calmante, sentem-se um pouco com elas e conversem”.

Fonte: Elaboração das autoras.

Ainda que a gestão das emoções e o acompanhamento prestado ao trabalho escolar sejam comuns à generalidade dos pais, como procurámos salientar, foi possível identificar, por outro lado, diferentes modalidades de acompanhamento do trabalho escolar com vista à pro-

dução de quatro tipos de crianças e de alunos que apontam para quatro modelos de ação/influência dos pais: trabalho acadêmico diretivo para uma disciplinação da criança/aluno; trabalho acadêmico diretivo adaptado à idade da criança; trabalho acadêmico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada”; e trabalho de “navegação à vista” para a autonomia da criança.

TRABALHO ACADÊMICO DIRETIVO PARA UMA CRIANÇA/ALUNO DISCIPLINADA

O primeiro modelo, *trabalho acadêmico diretivo para uma criança/aluno disciplinada*, caracteriza-se por um conjunto de princípios que se traduzem num acompanhamento parental apertado do trabalho escolar dos filhos focalizado na disciplinação (FOUCAULT, 1977) da criança. Reconhece-se, assim, a obrigatoriedade de se fazer uma vigilância contínua do trabalho escolar dos filhos, o que implica uma atenção não só à dimensão acadêmica, mas também ao cumprimento das normas e respeito pela autoridade na medida em que o respeito pelo professor deve constituir a base da atuação dos alunos em sala de aula:

Não há bons alunos sem um grande apoio/orientação em casa.
(P2B15CP5)

Para a Ana, sim, o professor terá sempre razão, mesmo quando não a tiver, mesmo quando houver necessidade de intervirmos junto do mesmo para estarmos todos em comunhão. (P2B9P1)

Para isso, há que desenvolver uma socialização diária numa multiplicidade de vertentes que passam por moldar o ambiente familiar, o quotidiano e estado emocional da criança, para a criação de atitudes e hábitos adequados ao trabalho escolar.

O que tem que se ensinar à criança [...], saber gerir o seu tempo, responsabilizar-se pelos resultados a alcançar, trabalhar na sua preparação, ser confiante e otimista. (P2B9P1)

Arranjem um local próprio para a criança estudar, com tudo o que é preciso (livros, dicionários, estojo, papel, ...), sossegado, longe da televisão e com boa iluminação. (P2B18P1)

Esse acompanhamento parental é reforçado pela apologia de um trabalho impositivo e de reprodução das tradições e valores entre gerações (respeito pelos mais velhos, autoridade das gerações anteriores), assente numa relação pais-filhos hierárquica, ou seja, que reproduz a ordem geracional (ALANEN, 2009):

[...] capacidade de respeito pelas regras e pelas normas, a capacidade de subordinação e de respeito pela autoridade [...] faremos como fizeram os nossos pais. (P2B9P1)

Das preocupações com o acompanhamento escolar inferimos o tipo de criança e o modelo de aluno que os pais procurarão promover. Admitimos, por conseguinte, que a *criança* que esses pais procurarão promover será obediente, respeitadora da autoridade e psicologicamente confiante e resiliente. Será, assim, encarada como um ser moldável e ajustável ao trabalho educativo que é exercido sobre si pelos pais. Essa criança enquanto *aluno* corresponderá ao modelo do aluno trabalhador e diligente; obediente e respeitador dos professores vistos como representantes da autoridade; que consegue gerir o tempo, as suas emoções e a pressão da vida escolar, e encara os exames sem medo, tornando-se resiliente e responsável.

TRABALHO ACADÉMICO DIRETIVO ADAPTADO À IDADE PARA UMA CRIANÇA-ALUNO PROTEGIDA

No segundo modelo, *trabalho académico diretivo adaptado à idade para uma criança-aluno protegida*, o acompanhamento do trabalho escolar dos filhos deve ser realizado através de um papel vigilante e protetor, tendo em conta as especificidades inerentes à idade da criança. Um acompanhamento adaptado à idade da criança pode resultar do reconhecimento da necessidade de presença dos pais em idades mais precoces:

[...] no 1º ano precisou sempre que o acompanhasse nos deveres, tínhamos que estar presentes (eu ou o pai), para que ele os conseguisse fazer. (P2B15CP5)

Há uma preocupação muito visível com os efeitos nocivos da pressão psicológica da avaliação na criança, especialmente dos exames, cabendo aos pais gerir o trabalho escolar, evitando a transmissão de ansiedade e *stress*, sem deixarem, simultaneamente, de serem exigentes:

Cabe a nós pais retirar a pressão e fazer os pequenos entender que é só um teste. (P2B19CP1)

A atenção às crianças, enquanto seres que se apresentam numa fase de desenvolvimento específica, acarreta, ainda, um reconhecimento das suas diferenças particulares manifestas nos resultados e aquisição de competências em geral, obrigando os pais a uma ação e atitude individualizada em função das características de cada filho:

Não se podem criar e exigir dos filhos o mesmo. São pessoas diferentes com capacidades diferentes. Isto sim, saber e conhecer as diferenças, penso que é o que fará de nós pais e uma luta diária na tarefa educacional dos nossos filhos. (P2B15P3)

A criança que se pretende promover, nesse modelo, corresponderá a uma criança autónoma e responsável, mas controlada sob tutela e proteção adulta, de forma que o seu desenvolvimento não seja prejudicado pelo ofício do aluno. Nesse caso, a criança será encarada como um ser frágil que tem de ser protegido, dadas as suas especificidades biopsicológicas.

Com base nas mesmas justificações, pressupomos que o *aluno* que os pais procuram promover será um aluno trabalhador, mas respeitado pelas suas especificidades e suas capacidades intelectuais/académicas.

TRABALHO ACADÉMICO E CULTURAL DIRETIVO PARA UMA CRIANÇA-ALUNO “CULTIVADA”

Já no terceiro modelo de acompanhamento parental do trabalho escolar caberá aos pais desenvolver um trabalho académico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada” junto dos filhos. Tal consiste em fazer um acompanhamento apertado do trabalho escolar, apoiando, vigiando e desenvolvendo hábitos de trabalho e, simultaneamente, uma estimulação cultural e recreativa através de uma ação parental intencional e precoce, que contribua para desenvolver o gosto pelo conhecimento e ensinar a pensar:

No primeiro ano de escolaridade, a esmagadora maioria das crianças precisa de apoio em casa para criar hábitos de trabalho, gosto pela leitura, curiosidade pela pesquisa, prazer pelo conhecimento. E não se consegue isso (mais uma vez, na maior parte dos casos) só com aquilo que aprende na escola. (P2B15P5)

Para além de práticas mais estritamente académicas (por exemplo, “acompanhamento da matéria e do tempo que se demora a realizar os exercícios”; “correção dos testes após realização para esclarecimento de erros”), o acompanhamento parental pode envolver múltiplas formas de estimulação cultural: idas à livraria; visitas à biblioteca municipal; leituras desde bebés; visitas a museus; exploração da natureza; discussões/conversas; jogos.

Esses princípios de acompanhamento do trabalho escolar sugerem a promoção de uma *criança* psicologicamente confiante e irreverente, curiosa, criativa, crítica, aberta, que acede a experiências culturais diversificadas, mas terá sempre que ser orientada e culturalmente formada. Trata-se, em síntese, de uma concepção de criança como um ser

a cultivar (COLLET-SABÉ; TORT, 2013), aberta para o mundo, um sujeito a quem são reconhecidas uma agência restrita e uma autonomia limitada, carecendo, por isso, de um programa cultural ou, nos termos de Lareau (2003), de uma “cultivação concertada” por parte dos pais.

Admite-se que o aluno que os pais querem promover é, por sua vez, um aluno trabalhador, com gosto pelo conhecimento, com uma bagagem cultural abrangente e tendo adquirido atitudes que podem fazer dele um aluno brilhante.

TRABALHO DE “NAVEGAÇÃO À VISTA” PARA UMA CRIANÇA-ALUNO AUTÓNOMA

O quarto e último modelo de acompanhamento parental do trabalho escolar identificado nos discursos dos pais das classes médias, *trabalho de “navegação à vista” para uma criança/aluno autónoma*, corresponde a uma conceção segundo a qual os pais só intervêm diretamente no trabalho escolar a pedido dos filhos ou quando estes apresentam maus resultados. Encara-se o trabalho escolar como uma responsabilidade primeira dos filhos, pelo que lhes é dada autonomia para definirem os seus métodos e tempos de trabalho e estudo, bem como para realizarem as tarefas e aprendizagens. Esta autonomia é vista como uma forma de reconhecer e fortalecer o seu sentido de responsabilidade, o que pressupõe uma ação parental discreta, uma espécie de “navegação à vista” que vai sendo definida em função dos acontecimentos, envolvendo um misto de sentimentos de confiança e incerteza, na medida em que estão cientes de que pode haver riscos quanto aos resultados obtidos. Ou seja, no que respeita à ação dos pais, haverá uma procura constante de equilíbrio entre criar espaço e oportunidades para as crianças exercerem a sua agência e o papel influente dos pais, um balancear entre exigência e tolerância, assente numa relação pais-filhos negociada:

[...] enquanto eles tiverem boas notas – estudar é, em primeiro lugar, responsabilidade deles, não dos pais. No mundo perfeito, e a partir da idade da Carolina (aos seis ou sete anos eles ainda são muito pequenos e falta-lhes sentido de responsabilidade), os pais só deveriam intervir a pedido dos próprios. (P2B15P1)

A partir desta perspetiva de acompanhamento parental do trabalho escolar coloca-se como hipótese que a *criança que se quer promover* será uma criança autónoma, com sentido de responsabilidade e iniciativa. A criança será, assim, vista como um ator social, o que significa que os adultos confiam nas suas competências de autorregulação (KELLERHALS; MONTANDON, 1991) e consideram-na capaz de tomar decisões e lidar autonomamente, com sucesso, com as questões escolares (CORSARO, 1997; PERRENOUD, 1994).

Enquanto *aluno*, esta criança corresponderá a um aluno trabalhador, responsável, capaz de se autorregular, bem-sucedido e eficaz; em síntese, um aluno que se comporta como um “aluno profissional” (DUBET, 1991).

Em suma, embora a generalidade dos pais apresente em comum um trabalho de acompanhamento da escolaridade, controlando o processo de escolaridade dos filhos e gerindo emocionalmente a ansiedade dos exames, são visíveis distinções que configuram os quatro modelos que procurámos caracterizar. Enquanto no quarto modelo a ação parental é exercida na retaguarda, estando esta dependente dos resultados escolares obtidos pela criança, nos outros três primeiros modelos a ação parental caracteriza-se por um acompanhamento de tipo direto e pela vigilância contínua do trabalho escolar, numa atitude de antecipação e prevenção de eventuais “falhanços” académicos.

Esses primeiros três modelos diferenciam-se, todavia, entre si em função do tipo de criança e de aluno que querem promover. Desse modo, no primeiro modelo – trabalho académico diretivo para uma criança-aluno disciplinada – estão em causa práticas orientadas para a criação de hábitos escolares, ordem, disciplina e reprodução de tradições e valores, encarando-se a criança como um ser moldável e ajustável que, enquanto aluno, deve ser obediente e conformado às lógicas do sistema escolar. No segundo – trabalho académico diretivo adaptado à idade para uma criança-aluno protegida –, as práticas estão orientadas para a proteção da criança, em função das suas especificidades biopsicológicas, devido aos efeitos nocivos da pressão escolar, uma vez que se vê a criança como um ser frágil a proteger e que, enquanto aluno, deve ser trabalhador sem comprometer o ofício de criança. No terceiro modelo – trabalho académico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada” – são desenvolvidas práticas para a estimulação cultural e recreativa de forma intencional e precoce, dado que se equaciona a criança como um ser a cultivar de forma “concertada” (LAREAU, 2003) a que corresponderá um aluno cultivado, criativo e crítico.

Já o quarto modelo – trabalho de “navegação à vista” para uma criança-aluno autónoma – pressupõe uma modalidade de acompanhamento parental distinta, como anteriormente salientámos e, para além disso, uma outra conceção de criança – ator social competente – à qual se encontrará associada uma conceção de aluno autónomo, autorregulado e responsável, por isso, merecedor de confiança.

LÓGICAS DE FABRICAÇÃO DE BONS ALUNOS

Não obstante alguns princípios transversais às famílias da classe média urbana, a análise dos discursos dos pais sobre os exames do 4º ano de escolaridade pôs a descoberto, por um lado, um conjunto de modelos de

escola e do trabalho escolar e, por outro, de acompanhamento parental com vista à produção de determinados tipos de crianças e de alunos, que apontam para quatro modelos de ação/influência dos pais, cujos contornos procurámos explicitar.

Uma análise cruzada dos modelos anteriores tornou possível inferir diferentes lógicas de produção de *ethos* de alunos e de crianças, visando à fabricação de bons alunos (Quadro 2).

QUADRO 2
LÓGICAS DE FABRICAÇÃO DE BONS ALUNOS

Lógicas de fabricação de bons alunos	Tradicionalista	Protecionista	Cultivação	Contratualista
Modelos de escolar e trabalho escolar	Ética do trabalho escolar restrita	Ética do trabalho escolar adaptada	Ética de um outro modelo de escola/trabalho escolar	
Modelos de acompanhamento parental do trabalho escolar	Trabalho académico diretivo para uma criança-aluno disciplinada	Trabalho académico diretivo adaptado à idade para uma criança-aluno protegida	Trabalho académico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada”	“Navegação à vista” para uma criança-aluno autónoma

Fonte: Elaboração das autoras.

Verificando que a um trabalho académico diretivo para uma criança-aluno disciplinada corresponderá uma ética do trabalho escolar restrita, identificamos uma primeira lógica de fabricação de bons alunos, de natureza *tradicionalista*. De acordo com esta lógica, a família encontra-se ao serviço da escola, devendo com esta colaborar no sentido de promover um aluno trabalhador, empenhado, disciplinado, respeitador das hierarquias, com vontade de superar-se continuamente. Através de um modelo de trabalho escolar transmissivo, intensivo, repetitivo e precoce, como garantia da elevação do nível de conhecimentos, a escola tem por missão preparar os alunos para o mundo dos adultos, a vida ativa e a competitividade, sendo os exames vistos como o lema e o instrumento regulador desse modelo. A produção desse *ethos* de aluno implica, da parte dos pais, um trabalho académico diretivo, através de uma vigilância contínua do trabalho e dos comportamentos escolares, traduzida numa socialização diária promotora de atitudes e hábitos adequados à escola. Procura-se o desenvolvimento de um *ethos* de criança compatível com o *ethos* de aluno: encarada como um ser moldável, esta criança deve ser obediente, respeitadora da autoridade e psicologicamente confiante e resiliente.

Ao trabalho académico diretivo adaptado à idade para uma criança-aluno protegida estará subjacente uma ética do trabalho escolar adaptada, o que, em nosso entender, configura uma segunda lógica de fabricação de bons alunos caracterizada por ser *protecionista*. Nesse caso, a escola e a família devem promover um aluno trabalhador, *mas*

de forma que o ofício de aluno não comprometa o ofício de criança. Através de metodologias de ensino adequadas às crianças, contemplando a dimensão lúdica e proximidade professor-aluno, sem descuidar o rigor e exigência, a escola tem por missão preparar para a vida adulta e ativa. Os exames são vistos, também aqui, como um instrumento regulador da qualidade do ensino e forma de desenvolver endurance no aluno, *mas* defendendo-se uma suavização do seu peso e pressão sobre a criança. A produção desse *ethos* de aluno também acarreta da parte dos pais um trabalho acadêmico diretivo adaptado à criança, isto é, um acompanhamento atento e exigente do seu trabalho escolar, *mas*, ao mesmo tempo, protegendo a criança da pressão psicológica excessiva da avaliação e da subtração de tempo para ser uma criança-criança que brinca. Procura-se proteger a criança, respeitando as suas especificidades psicológicas e físicas, com base numa relação pais-filhos hierárquica em que ação dos pais é simultaneamente diretiva e protetora. Trata-se, por conseguinte, de uma lógica de fabricação de bons alunos que, embora partilhe elementos com a lógica tradicionalista, apresenta traços distintivos ancorados numa consciência adulta da alteridade da criança (CORSARO, 1997).

Em terceiro lugar, ao trabalho acadêmico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada” corresponderá uma ética de um outro modelo de escola/trabalho escolar, prefigurando uma lógica de fabricação de bons alunos que designamos como *cultivação*. Assim, escola e família devem promover um aluno trabalhador, curioso e criativo que se move pelo gosto de aprender e não pelos resultados. Mediante metodologias de ensino/aprendizagem que promovam experiências gratificantes, tendo em conta a diversidade de potencialidades das crianças, a missão da escola é desenvolver a criatividade e ensinar a pensar, e não tanto preparar precocemente para a competição e para a vida ativa, sem deixar de ser exigente e promover a responsabilidade. Os exames são vistos como formas de avaliação que limitam o trabalho dos professores e que estimulam os alunos apenas a saber executar e não a saber pensar. A fabricação desse *ethos* de aluno acarreta da parte dos pais um trabalho acadêmico e cultural diretivo, através de um acompanhamento do trabalho escolar apoiado e vigiado, complementado por uma estimulação cultural e recreativa. Esta ação parental intencional e precoce visa promover uma criança cultivada, ou seja, culta, curiosa, criativa, crítica e confiante.

Por fim, o modelo de “navegação à vista” para uma criança-aluno autónoma parece articular-se, tal como o modelo anterior, com uma ética de um outro modelo de escola/trabalho escolar, mas esta ética surge agora assente numa relação contratual entre gerações. Nesta lógica *contratualista*, à semelhança da lógica de *cultivação*, também se defende que a escola deve desenvolver a criatividade e en-

sinar a pensar, através de atividades significativas para as crianças, sendo os exames igualmente criticados pelo facto de promoverem precocemente a competição e treinarem, sobretudo, competências de execução. A diferença, neste modelo, respeita essencialmente ao modo como a ação da família é equacionada. Nesta quarta lógica haverá, da parte dos pais, um trabalho académico indireto, sendo dada autonomia à criança para definir os seus métodos e tempos de trabalho e estudo. Os pais fazem, portanto, um acompanhamento de bastidores, guiando o seu acompanhamento pelos resultados obtidos pela criança, só havendo intervenção direta quando esta revela dificuldades. Pressupõem-se uma relação pais-filhos negociada e uma procura constante de equilíbrio entre a agência das crianças e o papel influente dos pais. Visa-se, em síntese, a uma criança-aluno responsável e autónoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exames assumem hoje uma larga importância nos sistemas educativos, constituindo uma das tecnologias da monitorização dos resultados tida como indicador fiável da qualidade da educação. Procurámos compreender como os exames do 4º ano de escolaridade são ressignificados e experienciados num grupo social particularmente sensível ao investimento na escolaridade – a classe média –, a partir da análise dos seus testemunhos na blogosfera.

Estas famílias da classe média urbana, detentoras de elevados volumes de capital cultural, apresentam em comum um intenso investimento na escolarização e uma gestão das emoções encarada pelos pais como crucial para se lidar com a situação dos exames.

A intensificação do acompanhamento ativo da escolaridade dos filhos, resultante da ansiedade com que encaram o futuro dos mais jovens, estará na origem do desenvolvimento de um fenómeno designado por alguns autores como parentocracia. Contudo, esta parentocracia, que assume no caso dos exames do 4º ano de escolaridade contornos relativamente precoces, não será exercida nos mesmos moldes por todas as famílias.

A partir de uma tipologia exploratória sustentada na análise do discurso de pais com atributos que apontam para um perfil situado na fração mais qualificada das classes médias (pais escolarizados que desempenham profissões intelectuais e científicas), procurámos desvendar a diversidade que existirá dentro desse grupo social.

Relativamente à forma como os pais encaram a escola e o trabalho escolar, esta análise permitiu identificar três concepções típicas de uma ética do trabalho que assumem, no entanto, particularidades próprias quanto ao modo como perspetivam a missão

da escola, o papel dos professores e metodologias, a avaliação e os efeitos (psicológicos e/ou académicos) dos exames nas crianças/alunos. Falamos, assim, de uma ética do trabalho escolar restrita, uma ética do trabalho escolar adaptada e uma ética de um outro modelo de trabalho escolar.

Os efeitos dos exames nas crianças são distintamente equacionados nesses três modelos. Os pais que se enquadram na ética do trabalho escolar restrita desvalorizam os efeitos dos exames nas crianças/alunos, considerando que estes não são perniciosos e contribuem para preparar as crianças para a competição que enfrentarão no futuro. Contrariamente, os pais que se posicionam numa ética do trabalho escolar adaptada criticam os exames pela pressão que estes exercem sobre as crianças. Por sua vez, os pais que se situam numa ética de um outro modelo de trabalho escolar também criticam estas provas, *mas* por serem apologistas de um modelo de escola menos performativo.

Estas éticas do trabalho cruzam-se com modelos distintos de acompanhamento parental do trabalho escolar – trabalho académico diretivo para uma criança-aluno disciplinada; trabalho académico diretivo adaptado à idade para uma criança-aluno protegida; trabalho académico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada”; “navegação à vista” para uma criança-aluno autónoma –, baseados em conceções distintas de crianças e alunos: tradicionalista, protecionista, cultivação e contratualista.

O conhecimento de mais elementos relativos ao perfil social das famílias poderia contribuir para aprofundar a heterogeneidade encontrada no interior das classes médias, o que, no caso desta análise, não foi possível dada a ausência de dados nas fontes utilizadas (blogosfera).

Em todo o caso, e ainda que esta tipologia necessite de ser sujeita a novas validações, consideramos que constitui uma proposta analítica que visa contribuir para o estudo ainda pouco desenvolvido sobre o modo como as famílias das classes médias se posicionam relativamente à escolarização, e muito particularmente num contexto de pressão para a performatividade nos primeiros anos de escolaridade, como sucedeu em Portugal, com a introdução de exames no 4º ano de escolaridade entre 2012 e 2015.

Salienta-se, assim, a diversidade de valores e princípios educativos que coexistem no interior de uma mesma fração da classe média, no que respeita, concretamente, ao modo como articulam a escola e o trabalho escolar, por um lado, e as modalidades de ação parental, tendo em vista a criação de um determinado tipo de criança-aluno, por outro, o que dá conta, em última análise, da heterogeneidade de lógicas de fabricação de bons alunos presentes no discurso dos pais das classes

médias analisados, ainda que isso não invalide a existência de um denominador comum a todo o grupo social, o intenso investimento na escolarização dos seus filhos.⁸

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.
- ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, M.; HONING, M-S (Org.). *Handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009. p. 159-174.
- ALMEIDA, J. F.; CAPUCHA, L.; COSTA, A. F.; MACHADO, F. L.; TORRES, A. A sociedade. In: REIS, A. (Org.). *Retrato Portugal: factos e acontecimentos*. Rio de Mouro: Temas & Debates, 2007. p. 43-79.
- BALL, S. J. *Class strategies and the education market: the middle class and social advantage*. London: Routledge Falmer, 2003.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S.; VINCENT, C.; KEMP, S.; PIETIKAINEN, S. Middle class fractions, childcare and the “relational” and “normative” aspects of class practices, *The Sociological Review*, v. 52, n. 4, p. 478-502, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRET DEWIELE, C. E.; EDGERTON, J. D. Parentocracy revisited: still a relevant concept for understanding middle class educational advantage? *Interchange*, v. 47, p. 189-210, 2016.
- BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Org.). *Modernização reflexiva, política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta, 2000. p. 1-52.
- BIDOU-ZACHARIASEN, C. Les classes moyennes: définitions, travaux et controverses. *Éducation et Sociétés*, n. 14, p. 119-134, 2004.
- BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: De Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: De Minuit, 1964.
- BROWN, P. The “Third wave”: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 65-85, 1990.
- CARDOSO, G.; COSTA, A. F.; COELHO, A.; PEREIRA, A. *A sociedade em rede em Portugal: uma década de transição*. Coimbra: Almedina, 2015.
- CHAUVEL, L. L'école et la déstabilisation des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, v. 2, n. 14, p. 101-118, 2004.
- COLLET-SABÉ, J.; TORT, A. What do families of the ‘professional and managerial’ class educate their children for? The links between happiness and autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 36, n. 2, p. 234-249, 2013.
- CORSARO, W. *Sociology of childhood*. London: Pine Forge, 1997.
- COSTA, A. F.; MAURITTI, R.; MARTINS, S. C.; MACHADO, F. L.; ALMEIDA, J. F. Classes sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 34, p. 9-46, 2000.
- DIOGO, A. M.; FERREIRA, M.; MELO, B. P. “Exames para que te quero!”: pistas para aprofundar um debate inacabado. *Plataforma Barómetro Social*, 1ª série de 2016 de artigos de opinião, março 2016.
- DUBET, F. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.

8

As autoras agradecem os contributos dos avaliadores para o aperfeiçoamento deste artigo.

- ESTANQUE, E. *A classe média: ascensão e declínio*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (Org.). *Fazer investigação*. Porto: Porto, 2006. p. 105-126.
- EURYDICE. *Exames nacionais de alunos na Europa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2010.
- FERREIRA, M.; DIOGO, A. M.; MELO, B. P. Performance escolar: os exames do 4.º ano na TV. *Análise Social*, v. 227, n. LIII, p. 280-307, 2018.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta, 2002.
- IRWIN, S.; ELLEY, S. Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, v. 45, n. 3, p. 480-495, 2011.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique, familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991.
- LAREAU, A. *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedades & Culturas*, n. 18, p. 25-40, 2002.
- MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.-P.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. (Org.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.
- MELO, B. P.; DIOGO, A. M.; FERREIRA, M. O regresso dos exames do 4º ano: escola, crianças e dinâmicas familiares na blogosfera. *Sociologia, Problemas e Práticas*, v. 81, p. 141-161, 2016.
- MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, v. 169, p. 99-139, 2009.
- NOGUEIRA, M. A. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Org.). *Família, escola e juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 110-131.
- PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Éditeur, 1994.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico*. Relatório técnico. Lisboa: CNE, 2016.
- TONUCCI, F. Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, v. 1, n. 5, p. 169-178, 1986.
- TURMEL, A. *A historical sociology of childhood: developmental thinking, categorization and graphic visualization*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- VAN ZANTEN, A. Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée. *Education et Sociétés*, n. 14, p. 5-12, 2004.
- VAN ZANTEN, A. New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, v. 4, n. 3, p. 155-169, 2005.
- VAN ZANTEN, A. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, n. 16, p. 245-278, 2007.
- VAN ZANTEN, A. El fin de la meritocracia: un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. In: FANFANI, E. T. (Org.).

Nuevos tiempos y nuevos temas de la agenda de política educativa. Buenos Aires: IIPE Unesco/SXXI Editores, 2008. p. 173-190.

VICENT, C.; MAXWELL, C. Parenting priorities and pressures: furthering understanding of “concerted cultivation”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 37, n. 2, p. 269-281, 2016.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Porto: Presença, 1983.

WOODHEAD, M. Sujeitos, objetos ou participantes: dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças, perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 1-28.

Recebido em: 20 NOVEMBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 08 MAIO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

ESTRUTURA ARGUMENTATIVA EM
TEXTOS DE ALUNOS BRASILEIROSCLAUDIA R. RIOLFI^IRENATA DE O. COSTA^{II}**RESUMO**

O artigo mostra a ocorrência de encadeamentos argumentativos em textos redigidos por alunos do ensino fundamental I em uma escola pública brasileira. A pesquisa, de caráter longitudinal, foi norteada por três questões: 1) Quais encadeamentos argumentativos ocorrem? 2) Quais conjunções são empregadas para criar encadeamentos argumentativos? 3) Em que medida a habilidade de usar encadeamentos argumentativos muda ao longo do fundamental I? O corpus analisado compreendeu 123 textos escritos por nove participantes no período em que cursavam do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Análises quantitativas e qualitativas foram feitas. O estudo mostrou que os participantes conseguiram empregar encadeamentos argumentativos desde o início, com predominância dos normativos. Ademais, verificou-se um acréscimo no número de blocos semânticos nos textos dos participantes. Os achados apontam para mudanças na pesquisa a respeito da argumentação e nos currículos escolares.

ESCRITA • ARGUMENTAÇÃO • CURRÍCULO • DESENVOLVIMENTOARGUMENTATIVE STRUCTURE IN
BRAZILIAN STUDENTS' TEXTS**ABSTRACT**

This paper aims at showing that argumentative structures are present in texts written by students of a public primary school in Brazil. Our research was guided by three questions: 1) What argumentative chains are present in texts? 2) What conjunctions do students employ to create argumentative chains? 3) To what extent does the ability to use argumentative chains change along primary school? The corpus analysed comprises 123 texts written by a group of nine students attending from second to fifth school year. Both quantitative and qualitative analyses were conducted. The analysis showed that participants were able to use argumentative chains in their texts since the beginning of the research, with predominance of normative chains. Moreover, it was possible to verify an increase in the number of semantic blocks in participants' texts. These findings point to changes in both school curricula and language teaching classes.

WRITING • ARGUMENTATION • CURRICULUM • DEVELOPMENT

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2698-4207>; riolfi@usp.br

^{II} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2188-0532>; renata.costa@usp.br

LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE DANS DES TEXTES D'ÉLÈVES BRÉSILIENS

RÉSUMÉ

Cet article concerne la présence d'enchaînements argumentatifs dans des textes écrits par des élèves de primaire d'une école publique brésilienne. La recherche se base sur trois questions: 1) quels types d'enchaînements argumentatifs sont produits? 2) quels connecteurs logiques sont employés pour créer ces enchaînements? 3) et dans quelle mesure la capacité d'utiliser des enchaînements argumentatifs évolue-t-elle au long du primaire? Le corpus analysé comprend 123 textes rédigés par neuf participants, allant du CE1 au CM2. Des analyses quantitatives et qualitatives ont été effectuées. L'analyse a montré que les participants étaient en mesure d'employer des enchaînements argumentatifs dès le début, principalement ceux de type normatif. En outre, une augmentation du nombre de blocs sémantiques a été observée dans les textes des participants. Ces résultats indiquent que des changements devraient être apportés à la recherche concernant l'argumentation et les programmes scolaires.

ÉCRITURE • ARGUMENTATION • CURRICULUM • DÉVELOPPEMENT

ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA EN TEXTOS DE ALUMNOS BRASILEÑOS

RESUMEN

El artículo muestra la situación de los encadenamientos argumentativos en textos redactados por alumnos de la Enseñanza fundamental I en una escuela pública brasileña. La investigación fue orientada por 3 preguntas: 1) ¿Qué encadenamientos argumentativos ocurren? 2) ¿Qué conjunciones se emplean para crear encadenamientos argumentativos? 3) ¿En qué medida la habilidad de usar encadenamientos argumentativos cambia a lo largo de la Enseñanza Fundamental I? El corpus analizado comprendió 123 textos escritos por nueve participantes estudiando del 2º al 5º año de la escolarización. Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos. El análisis mostró que los participantes lograron emplear encadenamientos argumentativos desde el principio, con predominio de los normativos. Además, se verificó un aumento en el número de bloques semánticos en los textos de los participantes. Los hallazgos muestran cambios en la investigación acerca de la argumentación y en los currículos escolares.

ESCRITURA • ARGUMENTACIÓN • CURRICULUM • DESARROLLO

ESTE ARTIGO TOMA COMO OBJETO DE ESTUDO OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS ESCOLHIDOS por crianças ao escrever textos argumentativos. Objetiva evidenciar a presença de estruturas argumentativas em textos escritos por crianças de uma escola pública do Brasil, país onde a habilidade de utilizá-las não é ensinada no ensino fundamental I. Considera-se que essa questão é importante, pois, só para dar um exemplo, a escrita de textos argumentativos é um dos pré-requisitos para o acesso a uma universidade conceituada.

A argumentação na escrita de crianças do ensino fundamental já foi objeto de pesquisas descritivas ou pedagógicas. Em sua maioria, as primeiras descrevem as propriedades da escrita argumentativa em diferentes etapas da escolarização (KNUDSON, 1992; LEITÃO; ALMEIDA, 2000), faixas etárias diversas (COIRIER; GOLDER, 1993; POUIT; GOLDER, 2002) e até mesmo etapas de desenvolvimento cognitivo (PINHEIRO; LEITÃO, 2007). Por sua vez, as pesquisas de caráter descritivo caracterizam, linguística ou discursivamente, os textos argumentativos produzidos por crianças (FERRO, 1997; BARROS, 2004; AGUIAR, 2005; CAMPOS, 2005; RIOLFI; COSTA, 2011).

Em contrapartida, os estudos de caráter pedagógico discutem possíveis estratégias para auxiliar crianças a melhorar suas habilidades de escrita argumentativa. Parte deles propõe seu ensino por meio de debates e simulações (AURIAC-PEYRONNET, 2001; REZNITSKAYA; ANDERSON; KUO, 2007). Já outros consideram que não é necessário pri-

vilegiar somente o conteúdo ou os objetivos da audiência, uma vez que ambos dariam melhores resultados do que favorecer objetivos gerais (MIDGETTE; HARIA; MACARTHUR, 2008).

Independentemente das diferenças, esse conjunto de estudos mostra que há um aprofundamento nos modos por meio dos quais crianças argumentam conforme crescem ou são expostas a melhores métodos de ensino. Esses estudos sinalizam, ainda, que mesmo alunos da primeira etapa do ensino fundamental são capazes de argumentar, utilizando tanto argumentos relevantes quanto marcas linguísticas de argumentação.

Apesar desses resultados, poucos estudos investigaram a natureza das marcas linguísticas da argumentação utilizadas por crianças. Assim, a presente pesquisa visa a contribuir para as discussões em curso a respeito do assunto, articulando as perspectivas pedagógicas e as descritivas. Adotando essa abordagem, este estudo centra-se na aprendizagem de estratégias argumentativas, assim o fazendo por meio da análise dos modos por meio dos quais os participantes da pesquisa relacionam argumentos e conclusões. Em outras palavras, volta-se a como eles produzem blocos semânticos (CAREL; DUCROT, 1999).

A importância do presente estudo deve-se ao seu caráter inédito, uma vez que investiga a presença de encadeamentos argumentativos (CAREL; DUCROT, 1999) em textos escritos por crianças, no período entre o 2º e o 5º ano do ensino fundamental, antes de serem ensinadas a respeito das características formais dessa tipologia textual.

APRENDENDO A ARGUMENTAR

Argumentar não é uma habilidade aprendida a partir do ingresso à escola. Tão logo as crianças aprendem a falar, elas tentam persuadir seus interlocutores (PEREIRA DE CASTRO, 2001). Dado que a escrita pressupõe habilidades diversas da oralidade, leva um tempo considerável até que crianças aprendam como produzir textos argumentativos, apesar de argumentarem em suas interações cotidianas para obter o que querem. Por essa razão, é muito difícil para crianças do ensino fundamental anteciparem o leitor projetado nos textos que produzem.

De acordo com Riolfi (2004), ao ingressar no sistema escolar, as crianças tendem a esquecer-se do quanto gostam de brincar com as palavras. Em vez disso, ao escrever, elas escolhem utilizar a linguagem como um mero dispositivo para a comunicação. Em outras palavras, elas ignoram o fato de que é possível utilizar a linguagem tanto para colocar um problema quanto para resolvê-lo.

As crianças tendem a dizer exatamente o que estão pensando porque ainda não são capazes de calcular a maior parte do que pode ou não pode ser dito de acordo com as convenções sociais. Elas ainda

não aprenderam que, na vida em sociedade, a preservação da própria face é necessária para resolver seus problemas da forma mais adequada. Não tendem, portanto, a ser bons escritores de textos argumentativos, já que, nesse momento inicial, geralmente privilegiam a função referencial da linguagem, centrada no contexto da interação verbal (JAKOBSON, 1960).

É necessário algum tempo para que as crianças consigam compreender, em textos escritos, as outras funções da linguagem (JAKOBSON, 1960), a saber: *emotiva*, centrada no locutor, visando a suscitar algum tipo de emoção; *conativa*, voltada para o destinatário e expressa através de imperativos e vocativos; *fática*, centrada no contato, prolongando ou interrompendo a comunicação para verificar se o canal funciona; *metalinguística*, voltada ao código linguístico; e *poética*, centrada na mensagem, presente na exploração das figuras de linguagem e combinações sonoras. Ao ler textos escritos por crianças, é muito raro encontrar, por exemplo, figuras de linguagem ou estratégias retóricas (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008).

Para investigar e explicar como as crianças aprendem progressivamente a influenciar seu leitor por meio da escrita, este estudo adota a perspectiva do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1930/1978). Ele sustenta que aprendizagem e desenvolvimento são inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 1930/1978).

É importante ressaltar que, para Vygotsky (1930/1978), a noção de *desenvolvimento* não é biológica. Para além disso, o autor relacionou o desenvolvimento humano com a qualidade das relações sociais nas quais as crianças estão inseridas. Para Vygotsky (1930/1978), o ato de ensinar algo a uma criança compõe um ciclo, de modo que, quanto mais uma criança aprende, mais ela se desenvolve cognitivamente e vice-versa.

A internalização de conceitos, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa pelo autor, é considerada pelo autor como sendo o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1930/1978). O processo de internalização compreende uma transformação significativa proporcionada pelos sujeitos envolvidos nas relações sociais. A princípio, o sujeito recorre a reguladores externos para saber o que fazer; posteriormente, será capaz de controlar o próprio comportamento recorrendo a processos puramente internos.

Para Vygotsky (1930/1978), o gesto de apontar é um exemplo de internalização. Ele sugere que uma criança “aprende” como apontar através da tentativa frustrada de alcançar um determinado objeto. Observando que sua mãe lhe deu o objeto que tentou, em vão, alcançar, a criança descobre a função social daquele gesto, qual seja, apontar. Assim, apontar torna-se uma ação realizada com fins persuasivos.

O adulto, assim, exerce um papel importante no desenvolvimento infantil. De acordo com Luria e Yodovich (1971), uma das funções mais importantes do adulto para o desenvolvimento de uma criança é nomear os objetos do mundo e esclarecer quais são seus predicados, por exemplo, “copo” (nome) e “beber” (predicado). Os autores enfatizam que essas ações são muito importantes para a formação dos processos mentais infantis. A esse respeito, tais ações servem para isolar os elementos essenciais e, portanto, relegar o que é menos importante para segundo plano. Segundo os autores,

Todo processo de transmissão de conhecimento e de formação de conceitos, que é o modo básico por meio do qual o adulto influencia a criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual da criança.¹ (LURIA; YODOVICH, 1971, p. 22)

Pode-se inferir, assim, que os seres humanos dependem de um auxílio externo para internalizar o conhecimento. As crianças precisam da ajuda de um parceiro mais experiente (ou um professor), que pode motivá-las a ir além da sua zona de conforto e atingir sua “zona de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1930/1978).

O ENSINO DA ESTRUTURA ARGUMENTATIVA NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

No Brasil, o acesso à educação é obrigatório dos 4 aos 17 anos. Todas as escolas do país têm de oferecer aos seus alunos igual acesso ao currículo nacional (BRASIL, 1996).

No período de coleta de dados para esta pesquisa, o ensino fundamental durava oito anos. No momento de publicação do texto, os alunos concluem essa etapa da escolarização em nove anos (BRASIL, 1996, 2006). É esperado que as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano (BRASIL, 2007), o que normalmente ocorre, em média, aos oito anos de idade.

Entre os outros conteúdos escolares, a habilidade de escrever textos dissertativos é exigida dos candidatos que concorrem a uma vaga na universidade pública. Essa prova de redação representa uma barreira significativa para alunos de escolas públicas (CAMPOS, 2011).

Os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997) não trazem nenhuma menção ao trabalho com textos argumentativos ou com a estrutura argumentativa no ensino fundamental. O documento sugere exclusivamente o estudo de textos narrativos e descritivos. No capítulo que orienta os quatro anos finais do ensino fundamental, a palavra *argumentação* ocorre apenas duas vezes: considerada como uma ferramenta para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1998 a). Mesmo no

1

No original: “This whole process of the transmission of knowledge and the formation of concepts, which is the basic way the adult influences the child, constitutes the central process of the child’s intellectual development.”

documento dedicado ao ensino médio, a estrutura argumentativa não aparece em um tópico específico (BRASIL, 2000).

É necessário mencionar que, por razões culturais e históricas, há uma divisão no sistema escolar brasileiro desde o século XIX. Enquanto as famílias mais abastadas procuravam seus próprios meios para educar as crianças, as famílias menos privilegiadas recorriam ao sistema público de ensino, que foi originalmente destinado aos pobres, negros e mestiços (VEIGA, 2008). Durante a ditadura militar (1964-1985), houve um processo de sucateamento do sistema público de ensino. Nesse período, houve uma queda no tempo de duração das aulas, que passaram a ser de três horas por dia (BITTAR; BITTAR, 2012). Atualmente, ainda há uma grande diferença entre os índices socioeconômicos das escolas públicas e privadas (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014).

Em relação às práticas de linguagem em sala de aula, as escolas privadas são livres para seguir suas próprias metodologias, enquanto as públicas são orientadas a seguir uma abordagem na qual a reflexão sobre a linguagem em uso é considerada mais importante do que o ensino de uma metalinguagem e das categorias da gramática dita tradicional (COSSON, 2007).

Analisando diários de campo de estudantes de Letras, Riolfi e Igreja (2010) verificaram que apenas 15% do tempo das aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas é empregado em aulas de redação, a menor parte desse tempo, discutindo o texto dissertativo. Portanto, a maior parte dos alunos advindos de escolas públicas não aprende os conteúdos básicos exigidos para serem aprovados nos exames vestibulares das universidades renomadas, que, no Brasil, são públicas em sua maioria. Como consequência, nas universidades públicas brasileiras, em média, apenas 40% dos estudantes são advindos do sistema público de ensino (PEROSA; LEBARON; LEITE, 2015).

TEORIAS DE ARGUMENTAÇÃO

Há, pelo menos, duas maneiras de compreender a argumentação. A primeira é conhecida por “nova retórica”. De acordo com os pesquisadores que adotam essa perspectiva, argumentar compreende “as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1969, p. 4). Consequentemente, para ser bem-sucedido, o orador deve, em primeiro lugar, analisar como o auditório pensa e age, de modo a, linguisticamente, criar uma presença digna de conseguir adeptos.

A segunda perspectiva agrega os autores que consideram a argumentação uma característica constitutiva da linguagem. Para eles, argumentar é um tipo de relação discursiva que conecta um ou mais

argumentos a uma conclusão (ASCOMBRE; DUCROT, 1983). Nesta pesquisa, compartilhamos dessa perspectiva, a qual considera os trabalhos de Ducrot (1987), para quem a argumentação está na linguagem. Ducrot (1981, 1987, 1989) advoga que o valor argumentativo das palavras é responsável pela direção argumentativa do discurso.

De acordo com Carel e Ducrot (1999), a perspectiva mais operacional para analisar textos argumentativos é a adoção do conceito de “encadeamento discursivo”, segundo o qual há uma interdependência entre argumento e conclusão, o que os torna mutualmente constitutivos. Nessa linha, o encadeamento argumentativo é o que caracteriza um bloco semântico, composto por duas partes de um discurso ligadas por um conectivo.

Para o autor, há dois tipos de conectivos: normativos e transgressivos. Os normativos têm o mesmo valor que a conjunção *portanto* em português e ligam duas partes de um discurso orientado para a mesma conclusão. Os transgressivos têm o mesmo valor da conjunção *no entanto* em português e relacionam duas partes de um discurso orientado para diferentes conclusões.

Nessa teoria, considera-se que as partes que compõem um período composto não têm sentido independente, ou seja, a mesma conclusão pode ser obtida a partir de dois enunciados muito diferentes. Portanto, a unidade de análise é formada pelos encadeamentos argumentativos que apresentam uma estrutura do tipo “X CONECTIVO Y”, em vez de segmentos isolados.

Os exemplos dados por Carel (2001) são pertinentes para compreender a diferença entre os conectivos normativos e transgressivos. Por exemplo, um segmento como “Pedro é prudente, portanto, não se envolveu em um acidente” é normativo. A frase ilustra a consequência do fato de Pedro ser cauteloso. O enunciado poderia ser reduzido à seguinte fórmula: “prudência PORTANTO negação acidente”. Por outro lado, um segmento como “Pedro é prudente, no entanto, envolveu-se em um acidente” é transgressivo, porque ilustra uma oposição. Carel (2001) assevera que a natureza transgressiva advém do fato de que, normalmente, prudência não resulta em acidente. O enunciado poderia ser reduzido à seguinte fórmula: “prudência NO ENTANTO acidente”.

O efeito argumentativo ocorre nos eixos metafórico e metonímico da linguagem (JAKOBSON, 1960). Nessa base, certas palavras, os operadores argumentativos (DUCROT, 1987), tais como *porque*, *então*, *mas*, *quando* etc., são responsáveis por indicar a orientação argumentativa de uma enunciação. Portanto, o conhecimento que um sujeito tem a respeito do arranjo das palavras é mais importante do que o domínio do seu conteúdo (MEYER, 1998).

Meyer (1998) sugere que, na argumentação, o arranjo das palavras deveria ser analisado a partir de três premissas. A primeira susten-

ta que um raciocínio não pode tomar uma proposição como sua unidade fundamental; sua unidade deve ser o problema e a lógica deve ser subordinada a uma questão. A segunda postula que o par pergunta/resposta é a unidade fundamental da linguagem. A última, finalmente, supõe que a linguagem, por sua natureza, tem por função responder perguntas. Portanto, torna-se evidente que esta pesquisa volta-se para o processo que permite às crianças aprender como colocar problemas e resolvê-los por meio da escrita.

Esta pesquisa foi conduzida de modo a construir respostas para as seguintes questões: 1) Quais encadeamentos argumentativos estão presentes em textos escritos por alunos do ensino fundamental I de uma escola pública? 2) Quais conjunções são empregadas com mais frequência pelos participantes da pesquisa para criar encadeamentos argumentativos? 3) Em que medida a habilidade de utilizar encadeamentos argumentativos muda ao longo do ensino fundamental I?

MATERIAIS E MÉTODOS

PARTICIPANTES

A coleta de dados para a presente pesquisa iniciou-se quando as crianças começavam a escrever seus primeiros textos com autonomia, no segundo ano do ensino fundamental. Pretendíamos compor o grupo de participantes da pesquisa com alunos que estivessem na mesma turma ao longo do ensino fundamental I. Do grupo inicial de 20 crianças, nove permaneceram na mesma turma. Esse fato já era esperado, uma vez que a evasão escolar é maior entre os alunos menos favorecidos socialmente (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). No segundo e terceiro anos da pesquisa, trabalhamos com um grupo de cinco crianças, dado que os outros quatro participantes foram transferidos para outras escolas.

Assim, os participantes da pesquisa eram um grupo de nove crianças, composto por dois meninos e sete meninas, todos alunos da mesma escola estadual localizada na cidade de São Paulo. Todos eram advindos de famílias de nível socioeconômico baixo. No contexto daquela comunidade escolar, todos eram considerados bons alunos, uma vez que estavam lendo e escrevendo com fluência ao final do segundo ano. Cabe mencionar que, no Brasil, 30% dos alunos ainda não são capazes de formular uma frase completa por escrito ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Para preservar a identidade dos participantes envolvidos neste estudo, os nomes das crianças foram trocados. O Quadro 1, a seguir, lista os participantes da pesquisa, sua idade e o nome fictício atribuído a cada sujeito da pesquisa. A idade dos participantes varia um pouco, dado que toda criança deve ser matriculada no 1º ano no ano em que

vai completar sete anos. O grupo étnico do qual os participantes fazem parte não foi considerado nesta pesquisa, pois algumas famílias não concordaram em declarar essa informação ou não puderam determinar o grupo étnico a que pertencem.

QUADRO 1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome fictício	Gênero	Idade no início da pesquisa
Bárbara	F	7 anos e 11 meses
Carla	F	7 anos e 10 meses
Fernanda	F	7 anos e 9 meses
Bianca	F	8 anos e 1 mês
João	M	7 anos e 7 meses
Larissa	F	7 anos e 9 meses
Luana	F	8 anos e 2 meses
Maiara	F	8 anos e 10 meses
Thiago	M	7 anos e 6 meses

Fonte: Elaboração das autoras.

INSTRUMENTOS/TAREFAS

Os participantes da pesquisa foram solicitados a escrever ao menos cinco textos argumentativos a cada ano. Nas tarefas dadas, era esperado que tentassem persuadir o interlocutor do texto para gerar diferentes efeitos. O Quadro 2, a seguir, detalha as tarefas solicitadas.

QUADRO 2
TAREFAS SOLICITADAS AOS PARTICIPANTES

Ano escolar	Tarefa	Gênero textual	Proposta de produção de texto
2º	1	Carta	Pedir um presente de Natal
3º	2	Carta	Pedir permissão para ir a uma excursão escolar a um parque ecológico
	3	Carta	Pedir permissão para ir ao zoológico com a família de um amigo
	4	Carta	Convidar a avó para passar o final de semana na casa da criança
	5	Carta	Convidar um amigo para sua festa de aniversário
	6	Carta	Pedir um presente de Natal
4º	7	Reportagem	Explicar a importância de prevenir-se contra a dengue
	8	Resenha de um filme	Persuadir outra criança a assistir ao filme resenhado
	9	Carta de solicitação	Solicitar a reforma da quadra de esportes da escola
	10	Anúncio	Anunciar uma feira de brinquedos usados
	11	Convite	Convidar a comunidade escolar para a festa de encerramento do ano na escola
5º	12	Reportagem	Explicar a importância de prevenir-se contra a dengue
	13	Resenha de um filme	Persuadir outra criança a assistir ao filme resenhado
	14	Carta de solicitação	Solicitar a reforma da quadra de esportes da escola
	15	Anúncio	Anunciar uma feira de brinquedos usados
	16	Convite	Convidar a comunidade escolar para a festa de encerramento do ano na escola

Fonte: Elaboração das autoras.

Ao desenvolver as tarefas, levamos em consideração que a escrita é mais proveitosa quando as propostas são motivadoras, interessantes e propriamente desafiadoras (CHAPMAN, 2006, p. 19). Ainda, é necessário mencionar que as tarefas solicitadas no 4º e 5º anos foram as mesmas. Essa escolha foi feita para verificar as diferentes estratégias argumentativas empregadas na mesma tarefa após um ano. Essa questão não foi considerada nesta pesquisa, mas foi discutida em Costa (2014).

COLETA DE DADOS

Os textos foram coletados entre 2008 e 2011. Para os propósitos da coleta de dados, as pesquisadoras reuniram-se com a professora regente das turmas a cada dois meses aproximadamente, para dar instruções em relação aos procedimentos de coleta de dados.

Em relação à extensão, os participantes estavam livres para escrever o quanto quisessem. Os textos foram manuscritos em folhas pautadas. Foi destinada aproximadamente uma hora para o desenvolvimento de cada tarefa.

Ao final do processo, as pesquisadoras puderam compor um *corpus* constituído por 123 textos argumentativos, que foram agrupados de acordo com o período escolar em que foram escritos. A única tarefa realizada durante o segundo ano foi alocada juntamente com aquelas produzidas durante o terceiro ano.

Em média, os textos tinham de oito a dez linhas de extensão. Alguns participantes incluíram desenhos em seus trabalhos. Seus pais foram informados a respeito da pesquisa e assinaram uma autorização para o uso dos textos das crianças.

ANÁLISE DE DADOS

Conduzimos tanto análises quantitativas quanto qualitativas do *corpus*. Os 123 manuscritos que compuseram o *corpus* foram catalogados para prover uma visão panorâmica de como crianças produzem blocos semânticos em textos argumentativos. Para a análise, baseamo-nos na teoria dos blocos semânticos (CAREL; DUCROT, 1999). Contamos e transcrevemos os conectivos normativos “a PORTANTO b (ou não b)” e os transgressivos “a NO ENTANTO b (ou não b)” para cumprir esse objetivo.

Como a relação entre os termos poderia ser implícita, foi necessário incluir no levantamento, para analisar como as crianças produziram blocos semânticos, aqueles blocos que não foram separados por um conectivo. A sentença que se segue ilustra esse achado: “A nossa quadra da escola está esburacada e com muita sujeira no chão algumas crianças podem se machucar muito fácil”. Embora não haja conjunção entre as sentenças, é possível inferir a existência de uma relação normativa entre elas. Então, o bloco semântico inferido seria: “quadra da escola esburacada com muita sujeira no chão PORTANTO crianças podem se machucar”.

Com relação aos procedimentos efetuados para validar os procedimentos analíticos efetuados pelas autoras, dois diferentes pesquisadores, com ampla experiência no campo da investigação em linguagem e educação, leram as análises e discutiram os achados antes da submissão deste artigo.

RESULTADOS

Realizamos um levantamento dos blocos semânticos empregados pelas crianças em cada ano escolar para determinar quais encadeamentos argumentativos estão presentes em textos escritos por estudantes brasileiros do ensino fundamental I.

Primeiramente, contamos os encadeamentos argumentativos. Nessa contagem, consideramos tanto os encadeamentos explícitos quanto os implícitos. Em segundo lugar, separamos os encadeamentos

argumentativos em normativos e transgressivos. Para a análise, como havia diferenças relativas ao número de participantes e de textos produzidos a cada ano, consideramos a média dos encadeamentos argumentativos, por participante e por texto. As tabelas 1a, 1b e 1c mostram o resultado desse esforço.

TABELA 1A
ENCADAMENTOS ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS DURANTE O 3º ANO ESCOLAR

	Normativos		Transgressivos		Total
	Explícito	Inferido	Explícito	Inferido	
Por participante	2,4	2,7	0,6	0,2	6,1
Por texto (Total de 54 textos)	0,4	0,46	0,1	0,03	0,98
Total	22	25	6	2	55

Fonte: Elaboração das autoras.

TABELA 1B
ENCADAMENTOS ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS DURANTE O 4º ANO ESCOLAR

	Normativos		Transgressivos		Total
	Explícito	Inferido	Explícito	Inferido	
Por participante	2,2	2,4	1	0	5,6
Por texto (Total de 21 textos)	0,52	0,57	0,23	0	1,3
Total	11	12	5	0	28

Fonte: Elaboração das autoras.

TABELA 1C
ENCADAMENTOS ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS DURANTE O 5º ANO ESCOLAR

	Normativos		Transgressivos		Total
	Explícito	Inferido	Explícito	Inferido	
Por participante	3,8	3,4	2	0	9,2
Por texto (Total de 24 textos)	4,75	0,7	0,41	0	1,91
Total	19	17	10	0	46

Fonte: Elaboração das autoras.

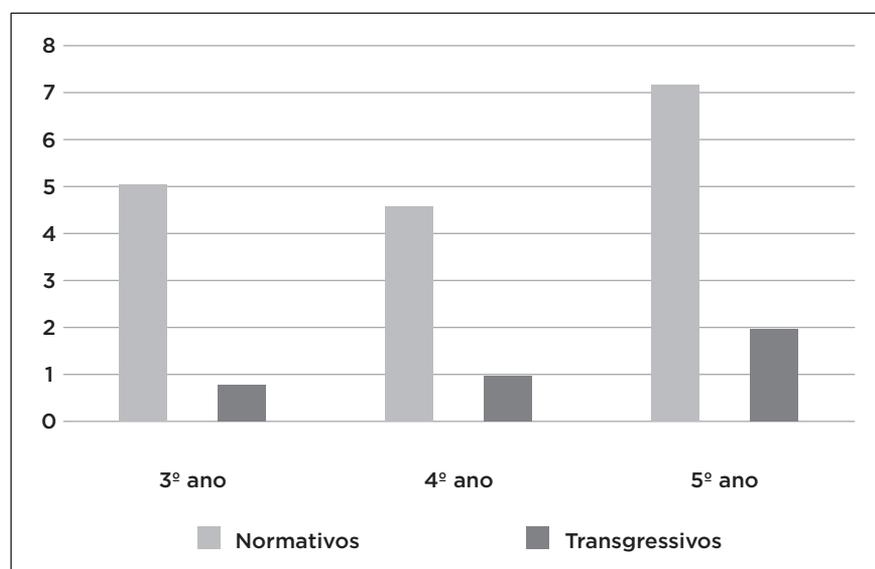
Lendo as tabelas 1a, b e c, podemos observar que tanto os encadeamentos normativos quanto transgressivos estão presentes nos textos escritos pelos participantes desde o terceiro ano escolar. Desde os primeiros textos do *corpus*, os encadeamentos normativos são mais frequentes.

Longitudinalmente, houve um acréscimo em todas as modalidades de encadeamentos argumentativos. Do 3º ao 4º ano, o crescimento não foi homogêneo: houve um aumento na presença de encadeamentos transgressivos e um decréscimo discreto na dos encadeamentos normativos.

Do 4º ao 5º ano, houve uma ampliação significativa na presença de encadeamentos explícitos normativos por texto. Durante o 4o. ano, a média de encadeamentos normativos era de 0,52 por texto, enquanto, durante o próximo ano, ela alcançou a média de 4,75.

O Gráfico 1, a seguir, ilustra a extensão na qual a habilidade de utilizar encadeamentos argumentativos por parte dos alunos do fundamental I mudou ao longo de três anos.

GRÁFICO 1
PROGRESSO DOS ENCADEAMENTOS ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS
PELOS PARTICIPANTES



Fonte: Elaboração das autoras.

O Gráfico 1 foi construído a partir das médias previamente apresentadas ao leitor nas tabelas 1a, 1b e 1c. Ele expressa a média de ocorrência de encadeamentos argumentativos por participantes por ano.

É necessário frisar que todos os participantes produziram encadeamentos argumentativos. A Tabela 2, que se segue, mostra a porcentagem de textos nos quais eles estão presentes.

TABELA 2
EVENTOS DE ENCADEAMENTOS ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS
PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES NO PERÍODO ANALISADO

	%	3º ano	4º ano	5º ano
	80-100	4	3	3
	60-80	1	1	2
	40-60	3	1	0
	20-40	1	0	0
	Total de participantes por ano	9	5	5

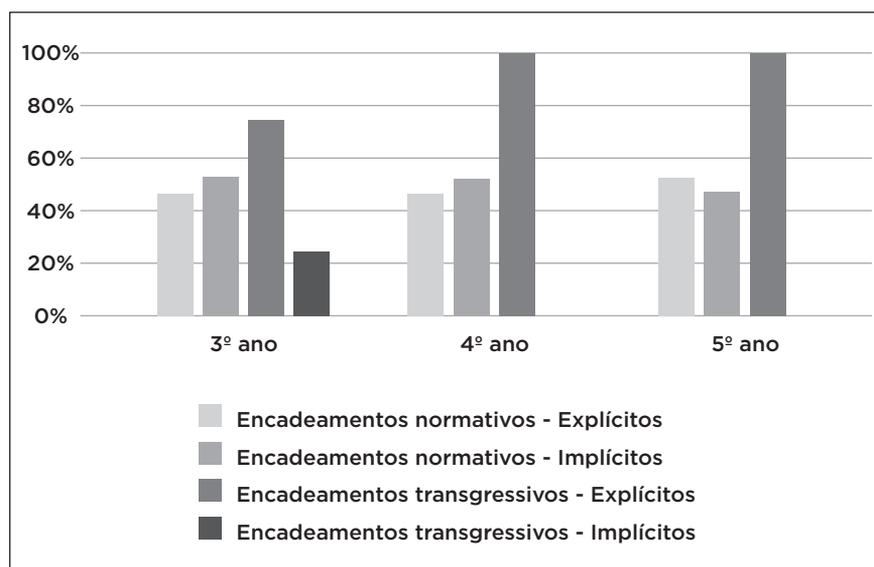
Fonte: Elaboração das autoras.

Em cada ano, a maioria dos participantes empregou encadeamentos argumentativos em mais de 80% de seus textos. Aqueles que usaram menos encadeamentos argumentativos em seus escritos utilizaram-nos em pelo menos 40% de suas produções. Apenas uma das crianças empregou menos de 40% de encadeamentos argumentativos em seus textos, e isso apenas no primeiro ano da pesquisa.

Para que se tornasse possível estimar o conhecimento dos participantes a respeito dos operadores argumentativos (DUCROT, 1987), bem como especular a respeito de estratégias pedagógicas que consideram o aprendizado da escrita argumentativa, esta pesquisa também se interessou em catalogar a variedade de conjunções usada pelos participantes.

O Gráfico 2, que se segue, mostra o emprego dos encadeamentos normativos e transgressivos durante os três anos da investigação:

GRÁFICO 2
EMPREGO DE ENCADEAMENTOS ARGUMENTATIVOS NORMATIVOS E
TRANSGRESSIVOS



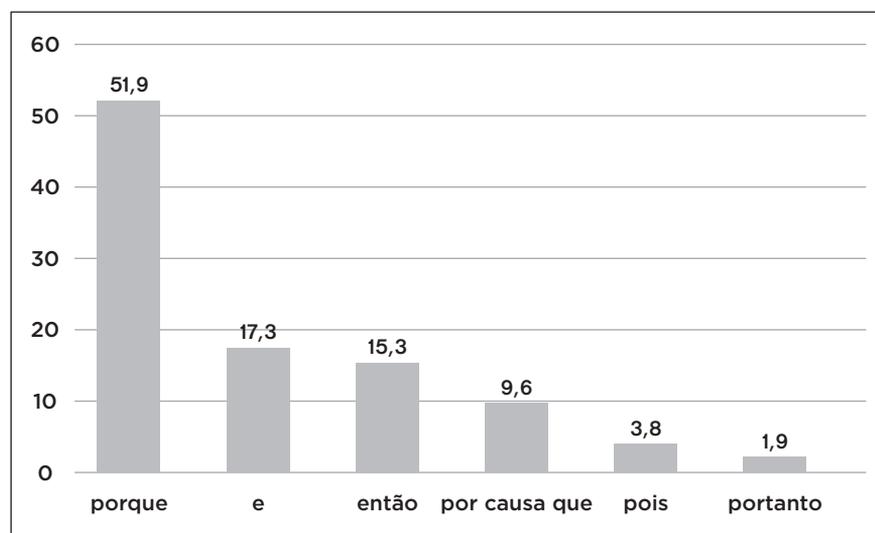
Fonte: Elaboração das autoras.

Vale mencionar que a ocorrência de encadeamentos argumentativos sem conjunções foi frequente. Considerando os encadeamentos normativos, é possível verificar que, durante os três anos da pesquisa, as conjunções implícitas ocorreram em, pelo menos, 45% dos acontecimentos no *corpus*. Entretanto, o uso de operadores argumentativos em encadeamentos normativos cresceu ao longo dos anos, alcançando um ápice de 52,7% de ocorrências no 5º ano.

Os encadeamentos transgressivos não foram tão frequentemente usados quanto os normativos. Esse fato pode indicar que as crianças são mais capazes de usar encadeamentos normativos em sua escrita argumentativa. Diferentemente dos achados relativos ao uso das conjunções nos encadeamentos normativos, quando empregando encadeamentos transgressivos, os participantes tenderam a usar operadores argumentativos. Essa tendência foi observada desde o primeiro ano da pesquisa, momento em que a ocorrência de encadeamentos transgressivos explícitos alcançou 75% do total dos usos. Encadeamentos transgressivos implícitos não apareceram durante toda a pesquisa.

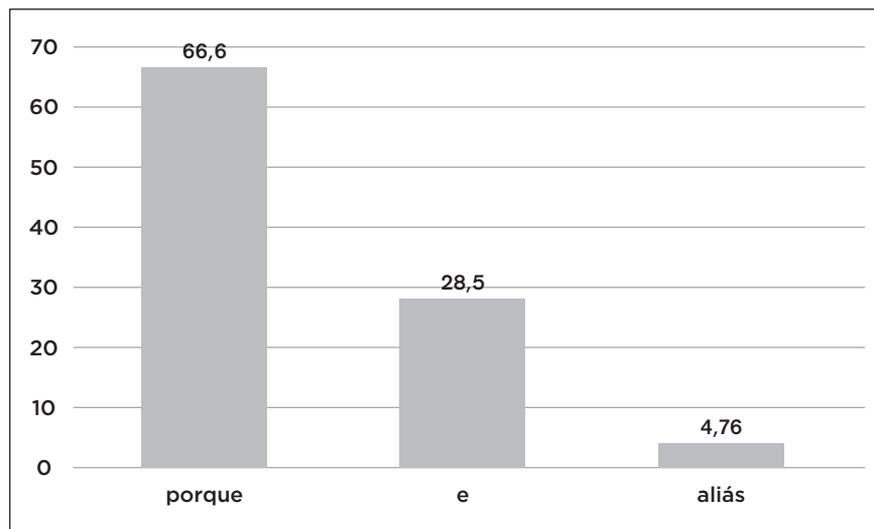
Para estimar quais são as conjunções mais frequentemente empregadas pelos participantes ao longo da pesquisa, suas aparições foram contadas e agrupadas. Os resultados estão apresentados nos gráficos 3a e 3b, que se seguem:

GRÁFICO 3A
CONJUNÇÕES UTILIZADAS EM ENCADEAMENTOS NORMATIVOS



Fonte: Elaboração das autoras.

GRÁFICO 3B
CONJUNÇÕES USADAS EM ENCADEAMENTOS TRANSGRESSIVOS



Fonte: Elaboração das autoras.

Observando o Gráfico 3a, é possível verificar que os participantes produziram uma grande variedade de conjunções relacionadas ao uso dos encadeamentos normativos: seis. Paralelamente, ocorreram apenas três diferentes tipos de conjunções nos encadeamentos transgressivos.

A conjunção *porque* apareceu mais frequentemente nos textos dos participantes, com 51,9% do total de ocorrências. Foi seguida por *e*, encontrada em 17,3% das ocorrências. *Então* (15,3%), *por causa que* (9,6%), *pois* (3,8%) e *portanto* (1,9%) foram menos frequentemente utilizadas.

Com relação aos encadeamentos transgressivos, a conjunção mais empregada foi *mas*, tendo aparecido em 66,6% das ocorrências totais. Foi seguida por *e*, encontrada em 28,5% dos encadeamentos transgressivos. Vale mencionar que a conjunção *e* foi usada tanto nos encadeamentos transgressivos quanto nos normativos. *Aliás* foi menos frequentemente usada, aparecendo em 4,76% das ocorrências.

Objetivando prover um panorama do modo como os participantes empregaram blocos semânticos em seus textos ao leitor, no que segue, nós apresentaremos dois manuscritos produzidos por um dos sujeitos.

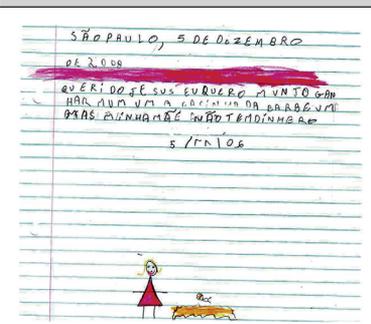
Atribuímos o nome Bianca para a criança cujos textos serão discutidos nesta seção, visando a manter seu anonimato. Nós acreditamos que os textos de Bianca são ilustrativos para nossos propósitos, porque ela participou de todas as atividades relacionadas com a pesquisa. Além disso, foi a participante que, entre todas, produziu mais encadeamentos transgressivos.

O primeiro texto que Bianca escreveu no contexto da pesquisa é o Texto 1, reproduzido na sequência. Quando ela tinha 7 anos e 11 meses, solicitamos que ela escrevesse para Papai Noel ou para qualquer

outra pessoa que ela julgasse poder lhe dar um presente de Natal. Bianca escolheu Jesus como interlocutor de seu texto, no qual ela pediu por um brinquedo, especificamente uma “casa da Barbie”.

TEXTO 1

TRANSCRIÇÃO DIPLOMÁTICA DE TEXTO PRODUZIDO POR BIANCA (7 ANOS E 11 MESES)

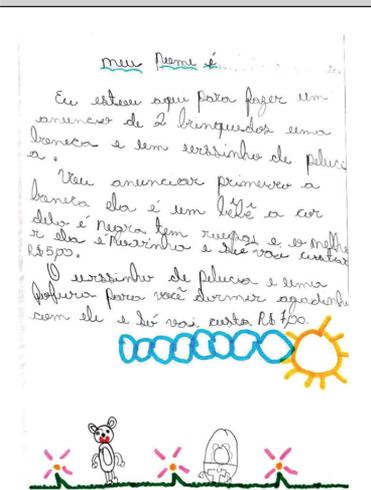
Manuscrito	Transcrição diplomática
 <p>SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO DE 2008 QUERIDO JESUS EU QUERO MUNTO GANHAR MUM UM A CASINHA DA BARBE UM MAS MINHA MÃE NÃO TEM DINHEIRO S / F / N / O / S</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO 2 DE 2008 3. QUERIDO JESUS EU QUERO MUNTO GAN 4. HAR MUM UM A CASINHA DA BARBE UM 5. MAS MINHA MÃE NÃO TEM DINHEIRO

Precedido pela localidade e data, o primeiro texto redigido pela participante é formado por uma única sentença sem pontuação. Bianca produziu um encadeamento argumentativo transgressivo por meio do emprego de dois segmentos (desejar adquirir um brinquedo e a falta de dinheiro da mãe) articulados com o conectivo MAS. Isso revela a seguinte sequência: “desejo de ganhar um presente NO ENTANTO falta de dinheiro”. O efeito de sentido produzido pelo encadeamento transgressivo é potencialmente persuasivo, porque reflete a tristeza da criança que quer um brinquedo, mas não pode comprá-lo.

O Texto 2, a seguir, foi produzido quando ela estava no 5º ano.

TEXTO 2

TRANSCRIÇÃO DIPLOMÁTICA DE TEXTO PRODUZIDO POR BIANCA (9 ANOS E 11 MESES)

Manuscrito	Transcrição diplomática
 <p>Meu nome é Bianca Eu estive aqui para fazer um anúncio de 2 brinquedos uma boneca e um ursinho de pelucia. Vou anunciar primeiro a boneca ela é um bebê a cor dela é negra tem roupas e o melhor ela é novinha e só vai custar R\$5,00. O ursinho de pelucia é bem fofura para você dormir agadinho com ele e só vai custar R\$ 7,00.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 <u>Meu nome é Bianca</u> 2 Eu estou aqui para fazer um 3 anúncio de 2 brinquedos uma 4 boneca e um ursinho de pelucia 5 a. 6 Vou anunciar primeiro a 7 boneca ela é um bebê a cor 8 dela é negra tem roupas e o melho 9 r ela é novinha e só vai custar 10 R\$5,00. 11 O ursinho de pelucia e uma 12 fofura para você dormir agadinho 13 com ele e só vai custar R\$ 7,00

Bianca escreveu o Texto 2 em outubro de 2010, o último ano de coleta de dados da pesquisa. A escrita foi em resposta a uma tarefa cuja solicitação era produzir um anúncio de brinquedos para um feira de produtos usados.

Tem um cabeçalho (linha 1) e é formado por três grandes blocos. O primeiro (linhas 2-5) introduz o tópico do texto, tornando seu propósito explícito: anunciar dois itens. O segundo (linhas 6-10) consiste na descrição do primeiro item, e o último (linhas 11-13) é a descrição do segundo item.

Foi possível encontrar três blocos semânticos nessa produção: um composto por encadeamentos normativos (linhas 11-12), e dois outros (linhas 9-10 e linhas 12-13) compostos por encadeamentos transgressivos.

O encadeamento normativo foi empregado para enfatizar as características e utilidade do ursinho de pelúcia. Então, a fórmula produzida foi “fofura ENTÃO dormir agarradinho”. Vale mencionar que esse encadeamento normativo foi implícito, já que o operador argumentativo não está presente entre os termos. O encadeamento transgressivo ocorreu na descrição dos brinquedos que Bianca deveria anunciar. Ambas as ocorrências foram utilizadas para relacionar as qualidades dos brinquedos anunciados e seus preços. Assim, os aspectos produzidos foram: “novinha NO ENTANTO custa apenas R\$ 5.00”; e “fofura NO ENTANTO custa apenas R\$ 7,00”.

O Quadro 3, que se segue, traz os textos que acabamos de analisar reproduzidos lado a lado, de maneira a facilitar a apreensão do desenvolvimento da escrita por parte de Bianca.

QUADRO 3
COMPARAÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O PENÚLTIMO TEXTO PRODUZIDO POR UM PARTICIPANTE

Texto produzido no fim do segundo ano (Dez. 2008)	Texto produzido no fim do quinto ano (Out. 2011)
1 SÃO PAULO, 5 DE DECEMBRO	1 <u>Meu nome é Bianca</u>
2 DE 2008	2 Eu estou aqui para fazer um
3. QUERIDO JESUS EU QUERO MUNTO GAN	3 anuncio de 2 brinquedos uma
4. HAR MUM UM A CASINHA DA BARBE UM	4 boneca e um urssinho de peluci
5. MAS MINHA MÃE NÃO TEMDINHERO	5 a.
	6 Vou anunciar primeiro a
	7 boneca ela é um bebê a cor
	8 dela é negra tem roupas e o melho
	9 r ela é novinha e só vai custar
	10 R\$ 5,00.
	11 O ursinho de pelucia e uma
	12 fofura para você dormir agadinho
	13 com ele e só vai custar R\$ 7,00

Antes de começarmos a comparação, cumpre recordar que os dois textos foram ilustrados pela participante, como se vê nas versões manuscritas previamente apresentadas. O primeiro manuscrito mostra uma menina, talvez representando Bianca de pé, perto de uma versão esquemática do presépio natalino, com o menino Jesus sobre a manjedoura. O segundo, por sua vez, traz as ilustrações dos produtos à venda: o ursinho de pelúcia e a boneca.

Após três anos, a menina foi capaz de produzir um texto quatro vezes mais longo do que o primeiro. No começo do percurso, ela só conseguia utilizar letras caixa alta; aprendeu a escrita cursiva no final do terceiro ano. Aprendeu também a diagramar seus textos. No primeiro, por exemplo, a necessária separação entre “Querido Jesus” (o vocativo) e a primeira linha do texto não está presente. Ela também não parecia se dar conta da necessidade de usar pontuação e de fazer o recuo para o início de um parágrafo. Essas inexatidões desapareceram ao fim do processo.

Os seguintes sinais podem apontar para o desenvolvimento da participante com relação à estrutura argumentativa. Nos textos produzidos ao final do quinto ano, a participante foi capaz de: 1) construir um locutor separado da pessoa empírica do autor do texto, responsável por criar, no texto, efeitos argumentativos; 2) construir elementos linguísticos (tais quais adjetivos e advérbios) para descrever o item a ser vendido como sendo desejável; 3) planejar e cumprir um projeto enunciativo composto de partes articuladas diferentes, todas voltadas ao mesmo objetivo.

DISCUSSÃO

A importância de prover um ambiente educacional onde os alunos possam avaliar processos relevantes de leitura, escrita e oralidade já foi destacada por autores como Rijlaarsdam *et al.* (2008). Outros, como Graham e Perin (2007), que conduziram uma extensa metanálise da literatura a respeito das intervenções na escrita, concluíram que o ensino das estratégias, do resumo e da assistência em pares são as intervenções mais promissoras em termos de resultados pedagógicos.

Considerando esses achados e dando sequência aos seus objetivos, este estudo privilegiou os recursos linguísticos utilizados por alunos do fundamental I escrevendo textos argumentativos do 2º ao 5º ano. Esta pesquisa, que foi conduzida por aproximadamente três anos, objetivou mostrar que a estrutura argumentativa está presente em textos escritos por jovens alunos de uma escola pública no Brasil.

A habilidade de utilizar encadeamentos argumentativos muda substancialmente ao longo do nível fundamental I. A pesquisa revelou mudanças quantitativas e qualitativas, relativas, por exemplo, ao uso de

adjetivos e advérbios. Esses achados são particularmente interessantes dado o fato de que os participantes não receberam qualquer instrução formal a respeito de técnicas argumentativas.

Com relação à natureza dos encadeamentos argumentativos em textos, a análise linguística dos blocos semânticos revelou a predominância dos encadeamentos normativos. Deve ser destacado que não houve perda de sentido, mesmo nos blocos semânticos construídos sem conectivos, isto é, nos implícitos.

Os encadeamentos normativos foram expressos por uma maior variedade de conjunções do que os transgressivos. Essa característica poderia indicar os tipos de operadores argumentativos mais utilizados por crianças com a mesma média de idade que os participantes da pesquisa. Então, a respeito do ensino da escrita, esse achado poderia ajudar professores e outros educadores a planejar currículos adequados para satisfazer as reais necessidades educacionais dos estudantes.

Parece que, por um período de mais de três anos, como os participantes foram repetidamente convidados a convencer alguém a respeito de algo, eles foram solicitados a se engajar em um processo contínuo de tomada de decisões. Para ser bem-sucedidos em suas tarefas, eles foram requisitados a escolher recursos linguísticos que produziriam melhores efeitos de sentido ao argumentar. Assim sendo, para atingir os objetivos, foram compelidos a isolar os elementos essenciais dos secundários. À luz de Vygotsky (1930/1978), é então possível dizer que a qualidade das relações sociais ofertada pelas atividades da pesquisa influenciou o desenvolvimento dos participantes.

Também é possível que os resultados alcançados pelas crianças sejam correlacionados com as instruções recebidas. Para cumprir com as tarefas assinaladas, as crianças precisaram, embora sem estarem conscientes do fato, aproveitar-se de uma habilidade que elas já usavam, qual seja: argumentar no dia a dia. Tendo sido solicitadas a escrever textos argumentativos, as crianças precisaram fazer esforços deliberados para realizar algo que estavam acostumadas a executar intuitivamente. Portanto, é possível concluir que as tarefas da pesquisa também tiveram um papel pedagógico para o grupo de alunos envolvidos. Nesse contexto, nós podemos supor que sua professora de língua materna, como parceira mais experiente, tendo oferecido aos alunos a oportunidade de executar tarefas desafiadoras, colaborou para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças.

É importante frisar que a análise dos recursos linguísticos empregados pelas crianças ao escrever textos argumentativos abre novos caminhos para futuras pesquisas. Particularmente, nós podemos citar três: a primeira volta-se à investigação a respeito de quais tarefas argumentativas podem produzir melhores resultados educacionais ao ser oferecidas às crianças; a segunda consiste em acompanhar

longitudinalmente as crianças que foram prematuramente ensinadas a respeito da escrita argumentativa para verificar se, mais tarde, alcançam melhores resultados ao escrever artigos acadêmicos; e, finalmente, a terceira área de interesse concerne às possíveis semelhanças entre as estratégias linguísticas usadas por alunos do ensino fundamental I e calouros universitários escrevendo textos acadêmicos pela primeira vez. Embora esse aspecto já tenha sido previamente estudado por outros autores, ainda não foi profundamente estudado e merece investigações subsequentes.

Para resumir, nós precisamos dizer que os resultados desta pesquisa implicam mudanças curriculares em países onde a estrutura argumentativa de textos não é ensinada nos primeiros anos escolares. Especificamente no Brasil, uma mudança como essa poderia dar oportunidade para crianças pouco privilegiadas de continuarem seus estudos em universidades renomadas, onde, como previamente mencionado, uma dissertação é solicitada como parte do processo de seleção.

CONCLUSÕES

No Brasil, há uma lacuna entre o currículo, inclusive traduzido nas práticas escolares, e o que é solicitado dos alunos para prosseguir seus estudos. Paralelamente, o domínio da estrutura argumentativa é exigido nos exames admissionais das universidades. Entretanto, o ensino da argumentação não ocorre até o décimo ano. Costuma-se pensar que as crianças não estariam emocionalmente maduras para aprender como escrever dissertações.

Tendo acompanhado, desde que eles aprenderam a escrever, participantes oriundos de populações socioeconomicamente desprivilegiadas, a pesquisa mostrou que essa linha de argumentação é falaciosa. Mesmo que as crianças não tenham recebido instrução formal, ainda assim usaram a estrutura argumentativa em seus textos desde os primeiros anos da escolaridade.

Uma das consequências do estudo é frisar a importância de ajustes curriculares para incluir o ensino da argumentação desde os primeiros anos da escolarização. Em países como o Brasil, isso poderia resultar no decréscimo da exclusão dos alunos das classes populares da educação superior.

AGRADECIMENTOS

Como sua generosidade foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, agradecemos ao grupo de professores da escola onde o *corpus* foi coletado. Paralelamente, e sempre, agradecemos às crianças que deram vida a esta pesquisa em forma de cartas. Somos profunda-

mente gratas a Tanja Janssen, pesquisadora da Universidade de Amsterdã, pelas numerosas sugestões e revisão cuidadosa na primeira versão deste artigo. Esta pesquisa não recebeu qualquer auxílio específico dos setores público, comerciais ou não lucrativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Heloísa Helena da Cruz. A capacidade de argumentação nos alunos de 5ª e 6ª séries. *Cadernos do CNLF*, v. 9, n. 10, 2005. Disponível em: <www.filologia.org.br/ixcnlf/10/02.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a05v22n84.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ASCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.

AURIAC-PEYRONNET, Emmanuèle. The impact of oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, v. 16, n. 2, p. 1143-1144, jun. 2001.

BARROS, Genize Molina Zilio. *Gênero argumentativo no ensino fundamental I: análise de produções de alunos participantes do prêmio Escrevendo o Futuro*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2004.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>>. Acesso em: 13 out. 2017.

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, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas. Brasília, DF: Inep, 2015.

- Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- CAMPOS, Claudia Mendes. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou ilusão da argumentação*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir?. *DELTA*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 219-234, 2011.
- CAREL, Marion. Argumentation interne et argumentation externe au lexique: des propriétés différentes. *Langages*, v. 35, n. 142, p. 10-21, 2001.
- CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*, v. 123, n. 1, p. 6-26, 1999.
- CHAPMAN, Marilyn. Research in writing: preschool through elementary, 1983-2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 6, n. 2, p. 7-27, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.02.04>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- COIRIER, Pierre; GOLDBERGER, Caroline. Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, v. 8, n. 2, p. 169-181, jun. 1993.
- COSTA, Renata de Oliveira. *Pequenos publicitários: a persuasão na escrita de crianças*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- COSSON, Rildo. Mother tongue education in Brazil: a battle of two worlds. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 7, n. 1, p. 37-52, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.04>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- Ducrot, Oswald. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Ed.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- FERRO, Regina Torquato. *Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos da 4a. série*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.
- GRAHAM, Steve; PERIN, Dolores. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 3, p. 445-476, 2007. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/fulltext/2007-11761-001.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- JAKOBSON, Roman. Closing statements: linguistics and poetics. In: SEBEEK, Thomas Albert. *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.
- KNUDSON, Ruth E. The development of written argumentation: an analysis and comparison of argumentative writing at four grade levels. *Child Study Journal*, v. 22, n. 3, p. 167-184, 1992.
- LEITÃO, Selma; ALMEIDA, Eliana G. da S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 351-361, 2000. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300004>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, dez. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.
- LURIA, Alexander Romanovich; YODOVICH, F. *Speech and the development of mental processes in the child*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- MIDGETTE, Ekaterina; HARIA, Priti; MACARTHUR, Charles. The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth-and eighth-grade students. *Reading and Writing*, v. 21, n. 1-2, p. 131-151, fev. 2008.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. *Linguística*, São Paulo, v. 13, p. 61-80, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1969.

PEROSA, Graziela Serroni; LEBARON, Frédéric; LEITE, Cristiane Kerches da Silva. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507705>>. Acesso em: 13 out. 2017.

PINHEIRO, Regina; LEITÃO, Selma. Consciência da “estrutura argumentativa” e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 423-431, out./dez. 2007. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000400008>>. Acesso em: 13 out. 2017.

POUIT, Delphine; GOLDER, Caroline. Idea retrieval in argumentative text writing by 11–18 year old students. *European Journal of Psychology of Education*, v. 17, n. 4, p. 309-320, dez. 2002.

REZNITSKAYA, Alina; ANDERSON, Richard C.; KUO, Li-Jen. Teaching and learning argumentation. *Elementary School Journal*, v. 107, n. 5, p. 449-472, maio 2007.

RIJLAARSDAM, Gert; BRAAKSMA, Martine; COUZIJN, Michel; JANSSEN, Tanja; RAEDTS, Mariet; VAN STEENDAM, Elke; TOORENAAR, Anne; VAN DEN BERGH, Huub. Observation of peers in learning to write: practice and research. *Journal of Writing Research*, v. 1, n. 1, p. 53-83, 2008. Disponível em: <https://pure.uva.nl/ws/files/4252745/62153_300305.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

RIOLFI, Claudia Rosa. Criando o novo com as mesmas velhas palavras. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 5., 2004, São Paulo. *Proceedings... Psicanálise, Instituições e Infância*. São Paulo: USP/IP/FE, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100001&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13 out. 2017.

RIOLFI, Claudia R.; COSTA, Renata de O. Marcas de argumentação em textos escritos por crianças. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, Campinas, v. 18, p. 295-324, 2011. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/2758>>. Acesso em: 13 out. 2017.

RIOLFI, Claudia R.; IGREJA, Suelen G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a08v36n1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

RIOLFI, Claudia R.; MAGALHÃES, Mical. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos da Clínica*, v. 13, n. 24, p. 98-121, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p98-121>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68524>>. Acesso em: 13 out. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://uaslp.redalyc.org/articulo.oa?id=27503907>>. Acesso em: 13 out. 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge-MA: Harvard University Press, 1978. Trabalho original publicado em 1930.

Recebido em: 14 NOVEMBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 14 MAIO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA
COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES¹ZAQUEU VIEIRA OLIVEIRA^ILUZIA MAYA KIKUCHI^{II}

RESUMO

O laboratório de Matemática é tido como um importante espaço de aprendizagem tanto dos estudantes do ensino básico quanto na formação inicial de professores. Além dos materiais e da área física que fornece, esse espaço constitui-se como um lugar capaz de suscitar a reflexão dos futuros docentes. Neste estudo exploratório, feito com os alunos da disciplina Metodologia de Ensino de Matemática da Universidade de São Paulo, verificamos a concepção inicial dos estudantes sobre tal disciplina e como o laboratório de Matemática os influenciou no processo de amadurecimento crítico em relação à sua atuação como professor. Por meio deste estudo, notamos que os momentos de produção e reflexão sobre as atividades, além da prática junto aos seus pares, foram cruciais para prepará-los para a sua futura profissão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PRÁTICA DE ENSINO • MATEMÁTICA •
LABORATÓRIOS

1 THE MATHEMATICS LABORATORY AS A
SPACE FOR TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The mathematics laboratory is an essential learning space for students of basic education as well as for early teacher education. In addition to the materials and physical space provided, it constitutes a proper space capable of promoting the reflection of future teachers. In this exploratory study, conducted with students in Teaching Methods in Mathematics Education at Universidade de São Paulo, we verified the initial conception of the students about such lectures and how the mathematics laboratory influenced them in the process of critical maturation concerning their roles as teachers. From this study, we noted that the moments of production and reflection on the tasks, in addition to practices with their peers, were crucial in preparing them for their future profession.

TEACHER EDUCATION • TEACHING PRACTICE • MATHEMATICS •
LABORATORIES

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no VIII

Congreso Iberoamericano de Educación Matemática realizado em julho de 2017 na Universidad Complutense de Madrid. Além disso, o presente trabalho foi realizado com apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Código de Financiamento 001.

^I Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo (SP), Brasil; z.zaqueu@usp.br

^{II} Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo (SP), Brasil; luzia.kikuchi@usp.br

LE LABORATOIRE DE MATHÉMATIQUES COMME ESPACE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Le laboratoire de mathématiques est considéré comme un espace d'apprentissage important tant pour les étudiants de l'enseignement fondamental que pour la formation initiale des enseignants. Outre les matériaux et l'espace physique qu'il procure, cet endroit est propice à susciter la réflexion chez les futurs enseignants. Dans cette étude exploratoire, effectuée auprès des élèves du cours de Méthodologie de l'Enseignement des Mathématiques de l'Universidade de São Paulo, nous avons observé la conception initiale que les étudiants ont de cette discipline et comment le laboratoire de Mathématiques les a influencés dans leur processus de maturation critique à l'égard de leur rôle en tant qu'enseignant. Grâce à cette étude, nous avons pu constater que les moments de production et de réflexion sur les activités, ainsi que la pratique entre pairs, ont été indispensables pour les préparer à leur futur métier.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • PRATIQUE D' ENSEIGNEMENT •
MATHÉMATIQUE • LABORATOIRE

EL LABORATORIO DE MATEMÁTICAS COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN

El laboratorio de Matemáticas es considerado como un importante espacio de aprendizaje, tanto para los alumnos de educación básica como en la formación inicial de los profesores. Además de los materiales y del área física que ofrece, este equipo constituye un espacio capaz de suscitar la reflexión de los futuros docentes. En este estudio exploratorio, realizado con los alumnos de la asignatura Metodología de Enseñanza de Matemáticas de la Universidade de São Paulo, verificamos la concepción inicial de los estudiantes sobre tal disciplina y cómo el laboratorio de Matemáticas los influenció en el proceso de madurez crítica en relación a su actuación como profesores. Por medio de este estudio, nos damos cuenta que los momentos de producción y reflexión sobre las actividades, además de la práctica junto a sus pares, fueron cruciales para prepararlos para su futura profesión.

FORMACIÓN DE PROFESORES • PRÁCTICA DE ENSEÑANZA • MATEMÁTICA •
LABORATORIOS

HÁ MUITO TEMPO PERCEBE-SE UMA RUPTURA NA PASSAGEM DOS ANOS INICIAIS PARA OS anos finais do ensino fundamental: nos cinco primeiros anos, atua um único professor com formação polivalente, enquanto nos anos finais vários docentes lecionam com formação específica em cada disciplina. Em parte, isso ocorre como resquício do sistema de ensino anterior, que era dividido em primário e ginásio. Ademais, isso deve-se também ao fato de, em muitas universidades brasileiras, a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática ter focos bastante distintos.

No caso das Licenciaturas em Pedagogia, o número de disciplinas pedagógicas² é superior ao daquelas de conteúdo próprio de cada disciplina, sendo que, especificamente, aquelas relacionadas à Matemática tratam das práticas de ensino em sala de aula e não necessariamente do conteúdo matemático.

Por outro lado, as Licenciaturas em Matemática possuem uma quantidade menor de disciplinas pedagógicas e promovem uma formação mais aprofundada nas matérias específicas de Matemática. Em diversas universidades, o curso de Licenciatura em Matemática possui disciplinas ministradas em dois departamentos, o de Matemática e o de Educação. A ligação entre as duas áreas torna-se frágil e superficial, pois há pouco diálogo entre os professores desses departamentos e a conexão entre a teoria e a prática é feita em poucas disciplinas, normalmente nas de Prática ou Metodologia do Ensino.

² Denominamos disciplinas pedagógicas aquelas relacionadas aos fundamentos da Educação (Filosofia, Sociologia e História da Educação), às políticas e administração educacionais e a outros tópicos específicos da Educação (educação de jovens e adultos, educação especial, psicologia educacional, etc.).

Embora muitos dos docentes do departamento de Educação que lecionam tais disciplinas possuam formação em Licenciatura em Matemática, há diferenças entre as concepções de ensino do matemático – docente com toda sua carreira ligada à Matemática e que trabalha nos departamentos de Matemática – e as do educador matemático – docente que possui formação em Matemática, mas com pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem ou áreas afins – que interferem diretamente na qualidade da formação do futuro professor de Matemática.

Nos cursos de Licenciatura em Matemática, as disciplinas de Prática ou Metodologia do Ensino ocupam um lugar importante, já que estão situadas em uma dupla confluência: a que se dá entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico da Matemática. São em disciplinas desta natureza que o estudante terá oportunidades de relacionar, por exemplo, as teorias da Matemática e da Educação para discutir a futura prática em sala de aula.

Segundo Valente (2014), os docentes que ministram a disciplina de Prática de Ensino herdaram ementas ultrapassadas, muitas das quais tinham o intuito de instrumentalizar o futuro professor de Matemática com táticas e macetes de como ensinar determinado conteúdo com atividades e sequências já pré-programadas, como se a prática de sala de aula pudesse ser realizada seguindo a estrutura de um livro de receitas.

Porém, a institucionalização e a disseminação da área de Educação Matemática no Brasil têm propiciado uma formação mais ampla para os professores do ensino superior, de modo que, ao ter que ministrar disciplinas de Prática de Ensino, o docente, para não perpetuar práticas pedagógicas pouco convenientes e já contestáveis, busca, nas pesquisas recentes, novas formas de atuação. A publicação de artigos com relatos de experiências nos cursos de formação de professores e o intercâmbio de ideias nos eventos das áreas de Educação e Educação Matemática têm produzido papel relevante na atuação destes novos profissionais (VALENTE, 2014).

Neste artigo, trataremos à tona uma importante discussão para as disciplinas de Prática ou de Metodologia do Ensino nos cursos de formação de professores de Matemática: o papel que o laboratório de Matemática³ pode exercer na formação destes futuros profissionais. O estudo se baseia numa experiência realizada em 2016 no curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo (USP), *campus* de São Paulo, em que o Laboratório de Matemática (LabMat) da Faculdade de Educação (FE) daquela instituição teve papel fundamental na lecionação das disciplinas mencionadas.

Iniciamos o artigo trazendo algumas considerações teóricas acerca da importância do laboratório de Matemática para a formação de professores de Matemática e, em seguida, passamos a relatar a experiência ocorrida na USP, fazendo uma breve descrição do programa

3 Conforme detalharemos adiante, há distintos termos adotados para fazer referência ao laboratório de Matemática, como, por exemplo, laboratório de ensino de Matemática ou laboratório de Educação Matemática. Contudo, adotamos em nosso estudo o termo mais comum, ou seja, simplesmente laboratório de Matemática.

das disciplinas e das atividades desenvolvidas. Na seção seguinte, discutimos a metodologia utilizada na pesquisa, apresentamos e analisamos os seus dados e, por fim, tecemos algumas considerações acerca dos resultados alcançados.

O PAPEL DO LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em diversas profissões, a prática difere pouco do planejamento, entretanto, esse não é o caso da atividade docente, na qual o planejado pode mudar completamente quando posto em prática. Isso ocorre, justamente, devido à criatividade dos alunos, que apresentam suas questões, dúvidas e ideias, podendo transformar e modificar completamente a aula que o professor havia previsto. Ainda assim, o planejamento revela-se fundamental para que a aula atinja seus objetivos, mesmo que não sejam cumpridas todas as etapas conforme planejadas (LORENZATO, 2009).

Assim, para a formação inicial do professor de Matemática, consideramos relevantes disciplinas e ambientes em que os estudantes possam criar tarefas e desenvolver atividades, produzir materiais de ensino e dialogar com seus colegas sobre os possíveis cenários de aplicação e as potencialidades e dificuldades que podem ser encontradas na sala de aula.

As práticas simuladas e os estágios obrigatórios têm então papel crucial, já que todo o arsenal preparado precisa ser testado e implementado. É necessário que o futuro professor, ainda no momento de sua formação, possa planejar, praticar e avaliar, colocando na mesa toda a teoria disponível e refletindo criticamente sobre a sua futura prática docente.

CRIATIVIDADE NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A palavra criatividade tem sido bastante utilizada, inclusive no ambiente educacional. Mas o que se define como criatividade? Segundo Csikzentmihaly (1996, p. 23), trata-se de um processo que não ocorre apenas na mente das pessoas, mas por meio da interação entre os seus pensamentos com o contexto sociocultural. Ou seja, para que uma solução seja considerada criativa, dentro de um sistema ou um modelo, é necessário que outros envolvidos no assunto também possam validá-la. Isso significa que é fundamental a troca de experiências e ideias com seus pares. A criatividade deve ser pensada como um processo sistêmico, no qual os contextos social, histórico e cultural exercem influência.

O mesmo deve ocorrer no ambiente educacional com os professores e, conseqüentemente, com seus alunos (ALENCAR, 1986;

FLEITH; ALENCAR, 2005; MARTINS, 2004; NAKANO; WECHSLER, 2007). Sendo assim,

[...] é preciso que os cursos formadores de professores, nas instituições de educação superior, conscientizem os futuros professores da importância da criatividade para si próprios e para os alunos que formarão, colocando a criatividade como instrumento do ensino-aprendizagem [...]. A ação educativa deve acompanhar a dinamicidade e o momento de transformação do mundo atual. Professores criativos passam para seus alunos esse espírito criativo; cabe-lhes estimular o potencial criador de seus alunos, contribuindo para que se constituam homens criativos no futuro. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007, p. 224)

Segundo Oliveira e Alencar (2007, p. 224), no ensino superior há uma “ineficiência quanto à promoção da criatividade, o não encorajamento do pensamento criativo e independente, a ênfase na memorização e na reprodução de conhecimento”.

Embora os trechos citados refiram-se à formação e atuação do professor de Letras, a situação na formação do docente de Matemática não é diferente. Ademais, a criatividade tem sido valorizada há muito tempo na Educação Matemática, como podemos observar em textos sobre resolução de problemas (BROLEZZI, 2013; RUNCO, 1994), modelagem matemática (ARAÚJO, 2002; BORBA; MENEGHETTI; HERMINI, 1999), ou nos trabalhos acerca da importância das tecnologias em sala de aula (FERREIRA, 2016; MACHADO, 1999). Porém, é dada ênfase na aprendizagem criativa dos alunos e não na formação do professor para promover aulas criativas a seus estudantes. Mas, como um professor pode promover um ambiente criativo se ele mesmo não o teve em seu momento de formação?

Nos cursos de Licenciatura em Matemática, as disciplinas de Prática ou de Metodologia do Ensino podem propiciar este ambiente criativo, para que o futuro professor desenvolva atividades de autoria própria como uma simulação de sua atuação profissional no futuro e discuta e compartilhe ideias a tempo de refletir e corrigir sobre sua futura prática. Em disciplinas desta natureza, teoria e prática podem caminhar em conjunto na promoção da criatividade.

O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os estudos acerca dos laboratórios de Matemática têm enfatizado sua importância para a aprendizagem de Matemática da escola básica. Maschietto e Trouche (2010) citam uma importante fala do matemático francês Félix Édouard Justin Émile Borel (1871-1956) em uma conferência realizada em Paris no início do século passado:

Para levar, não somente as crianças, mas também os professores, e além disso, a sociedade a ter uma noção mais exata do que é a matemática e de seu real papel na vida moderna, será necessário fazer mais, e criar verdadeiros laboratórios de matemática. Eu penso que esta questão é muito importante e deve ser estudada mais seriamente.⁴ (BOREL, 1904⁵ apud MASCHIETTO; TROUCHE, 2010, p. 39, tradução nossa)

Mas o que é propriamente um laboratório de Matemática? Ewbank (1971, p. 559, tradução nossa) traz duas maneiras distintas de concebê-lo:

O termo é usado para indicar um lugar, um processo, um procedimento. Como um lugar, é uma sala reservada para experimentos matemáticos e atividades práticas. [...] Este último uso do termo, como um processo e um procedimento, é o mais importante, porque nem toda escola pode ter um laboratório de matemática, mas toda escola ou cada professor pode utilizar este método de ensino.⁶

Usando então o primeiro sentido, o de um lugar, o laboratório de Matemática é um espaço que possui ferramentas para a aprendizagem de matemática, como materiais estruturados (ábacos, blocos lógicos, geoplanos, material Cuisinaire, material dourado, etc.), jogos matemáticos (dominós matemáticos, torre de Hanói, tangram, pentaminó, etc.) e jogos comerciais com possibilidade de gerar debates e discussões em torno de conteúdos matemáticos (batalha naval, senha, etc.), além de outros materiais como livros de divulgação, didáticos e paradidáticos e filmes.

Ainda em relação às possibilidades do laboratório de Matemática e de seus materiais, o advento e a propagação das tecnologias digitais (computadores e *smartphones*, por exemplo) têm gerado pesquisas e uma abundante bibliografia que discute o importante papel da inserção dessas tecnologias na sala de aula. Porém, enfatizamos que é necessário distinguir entre o uso real e o uso potencial das tecnologias digitais, nuance que só poderá ser percebida pelo futuro professor ao testar e refletir sobre estes usos (MASCHIETTO; TROUCHE, 2010). Este modo de compreender a utilização das tecnologias digitais pode ser ampliado para outros recursos empregados no ensino, pois a potencialidade de certas tarefas nem sempre será alcançada na aplicação real, mas, ao criar o hábito do planejamento, o futuro professor aprenderá a colocar sobre a mesa os diversos aspectos que poderão interferir no momento da aplicação, permitindo uma melhor aproximação do potencial que as tarefas possuem.

⁴ No original: "To lead, non only the pupils, but also the teachers, and moreover the society to a more exact notion of what are mathematics and their actual role in modern life, it will be necessary to do more, and to create real mathematics laboratories. I think that this question is very important and should be studied very seriously".

⁵ Informação fornecida por Borel em Paris, na conferência em Musée Pédagogique, em 1904.

⁶ No original: "The phrase is used to mean a place, a process, a procedure. As a place, it is a room set aside for mathematical experiments and practical activities. [...] This latter use of the term as a process and a procedure is far more important because not every school could have a mathematics laboratory but every school or individual teacher could use this method of teaching".

Contudo, o material didático disponível no laboratório de Matemática por si só não muda em nada as dificuldades encontradas ao longo dos anos no processo de aprendizagem da Matemática. É neste momento que a intervenção direta do professor se faz necessária. Nesse sentido, Lorenzato (2009, p. 23-24) afirma:

A atuação do professor é determinante para o sucesso ou fracasso escolar. Para que os alunos aprendam significativamente, não basta que o professor disponha de um LEM [Laboratório de Ensino de Matemática]. Tão importante quanto a escola possuir um LEM é o professor saber utilizar corretamente os MDs [Materiais Didáticos], pois estes [...] exigem conhecimentos específicos de quem os utiliza.

Então, se faz necessário que o licenciando ainda em seu momento de formação tenha espaços de criação e prática para conhecer e saber utilizar os materiais didáticos do laboratório de Matemática.

Porém Ewbank (1971) afirma que um laboratório de Matemática vai além de um espaço físico com os referidos materiais, ultrapassando o local no qual os estudantes criam, testam e praticam. Pensado como “um processo, um procedimento”, o laboratório pode não significar um espaço físico propriamente dito, mas sim um ambiente de reflexão e de criatividade. Nesse sentido, Bittar e Freitas (2005, p. 231) afirmam:

Nossa concepção de Laboratório de Educação Matemática vai além da exposição de uma coleção de materiais didáticos, que estariam ali para serem contemplados. Ele deve ser um espaço dinâmico que favoreça o intercâmbio de ideias e práticas pedagógicas em matemática. Para isso, é fundamental o envolvimento intelectual de professores e alunos nas atividades experimentais sendo desenvolvidas.

Ewbank (1971) enfatiza que é possível transformar uma sala de aula, mesmo a mais simples e precária, em um laboratório de Matemática. Entretanto, não podemos negligenciar a complexidade desta tarefa, principalmente quando o futuro professor é formado em cursos que não dão espaço para ele criar, inovar e dialogar com seus pares.

Para além dos sentidos apresentados por Ewbank (1971), Passos (2009, p. 90) afirma que o laboratório de Matemática “não pode ficar restrito a lugar ou processo, devendo incluir atitude”. Uma das propostas do laboratório de Matemática “é levar os estudantes a pensar por eles mesmos, a questionar, observar padrões – resumindo, desenvolver uma atitude de investigação matemática” (PASSOS, 2009, p. 90-91). Talvez essa seja a grande contribuição que esperamos do laboratório de Mate-

mática. Entretanto, devemos ter consciência de que atingir esse objetivo não é uma tarefa simples. Antes de tudo, é necessário trabalhar com os licenciandos a criatividade e criticidade para desenvolver neles atitudes que lhes possibilitem levar para a sala de aula de Matemática atividades que tenham o potencial de desenvolver nos estudantes o que a autora chama de “atitude de investigação matemática”.

Quanto aos tipos de laboratório, baseado numa ampla bibliografia, Rodrigues (2011) nos apresenta a seguinte classificação:

- depósito arquivo: compreende um local para guardar materiais que o professor pode utilizar em sua aula. O laboratório seria, então, um local específico e com uma função equivalente à de uma biblioteca;
- sala de aula: visão semelhante àquela de lugar descrita por Ewbank (1971), ou seja, qualquer sala de aula pode e deve ser um laboratório, desde que o professor esteja preparado para provocar seus alunos com problemas, discussões e reflexões, promovendo aulas reflexivas com foco na aprendizagem da Matemática;
- disciplina: uma componente curricular de diversos cursos de Licenciatura em Matemática com uma abordagem teórico-prática, ou seja, não é uma simples disciplina para instrumentalizar o futuro professor com atividades, mas sim para abordar temáticas recentes de pesquisa ligadas à Educação Matemática;
- laboratório de tecnologia: além do laboratório de informática como espaço físico, o autor menciona o potencial do laboratório como espaço de aprendizagem colaborativa e de conhecimento compartilhado. Também é mencionado o laboratório de Matemática para o ensino à distância;
- laboratório tradicional ou laboratório de Matemática: local onde se realizem experiências com materiais didáticos, com ênfase no ensino de procedimentos, numa acepção semelhante à do laboratório de Ciências para se ensinar o “método científico”;
- laboratório de ensino de Matemática ou sala ambiente:⁷ local de realização de atividades com foco na vivência de processos, na reflexão e problematização e na promoção de atitudes para auxiliar o estudante na construção do conhecimento matemático. É a união do espaço físico do laboratório tradicional e da sala de aula, se tornando um só espaço seja para o ensino básico seja para a formação de professores de Matemática;
- laboratório de educação Matemática ou agente de formação: concepção que engloba o laboratório de ensino

7

A expressão sala ambiente é trazida pelo autor a partir de uma pesquisa de Aguiar (1999 apud RODRIGUES, 2011).

de Matemática, mas se diferencia deste porque serve de local para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada de professores de Matemática. Nesse sentido, o laboratório não somente visa à formação do professor como docente, mas também tem a possibilidade de inseri-lo no ambiente de pesquisa.

Lorenzato (2009) apresenta uma concepção de laboratório que serve também para criação de situações didáticas pedagógicas. Ou seja, além das aplicações com os alunos propriamente dito, o laboratório ainda serve como espaço de planejamento do professor. Trata-se de “um espaço para facilitar tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender” (LORENZATO, 2009, p. 7).

Passos, Gama e Coelho (2007) mostram que leituras e atividades que propiciam a reflexão levam os licenciandos a mudarem suas concepções ao longo do tempo. A expectativa simplória de um laboratório como instrumento – o local que fornece materiais didáticos e que será suficiente para amenizar as dificuldades de aprendizagem – dá lugar a um espaço de reflexão sobre importantes aspectos teóricos e pedagógicos do uso dos materiais didáticos disponíveis em um laboratório (PASSOS, 2009; PASSOS; GAMA; COELHO, 2007).

Turrioni (2004) apresenta as potencialidades do laboratório como um espaço de reflexão na formação inicial do professor, pois o laboratório pode servir de local para desenvolvimento profissional, permitindo que o professor investigue sua própria prática com a finalidade de aperfeiçoá-la, além de buscar soluções criativas para serem desenvolvidas em sala de aula.

O laboratório pode ser um local tanto de interação entre a universidade e a instituição escolar quanto de formação de professores de Matemática. Nesse sentido, o laboratório de Matemática serve de espaço de aprendizagem para além dos muros da universidade, oferecendo atividades para alunos do ensino básico e oportunidades para os licenciandos realizarem seus estágios obrigatórios de modo supervisionado dentro da própria universidade (LOPES; ARAÚJO, 2007, CEDRO; MOURA, 2007).

As tecnologias digitais também têm papel importantíssimo neste ambiente. Conforme afirma Miskulin (2009, p. 159), “a relação com a tecnologia pode potencializar a capacidade de reflexão do professor, sobre seus processos de pensamento”. As tecnologias digitais acabam exigindo que o futuro professor se insira numa nova cultura profissional que pressupõe a busca de novas estratégias que favoreçam o processo de ensino de Matemática. Na visão da autora, o laboratório de Matemática

“é considerado um cenário interativo de aprendizagem colaborativa e conhecimento compartilhado” (MISKULIN, 2009, p. 163).

Embora haja ênfase na utilização do laboratório há anos, Rodrigues (2011) aponta que a concepção de laboratório de Matemática como o local onde se realizam experiências com materiais didáticos, com foco no ensino de procedimentos, é a que mais prevalece entre os estudantes.

Porém, todas essas constatações não são recentes e vêm sendo discutidas há um tempo, como evidencia o trabalho de Oliveira (1983). Ao verificar as deficiências de um curso de licenciatura em Matemática salientadas pelos próprios licenciandos, a autora mostra, em sua pesquisa, que o laboratório de Matemática, enquanto espaço de formação, tem a potencialidade de aperfeiçoar a aprendizagem da Matemática nos ensinos básico e superior, além de servir de espaço para a formação inicial e continuada por meio de uma “educação permanente” e propiciar a integração da universidade com a comunidade ao seu redor. Nesse sentido, vemos que, no laboratório, as três bases – ensino, pesquisa e extensão – podem ocorrer de maneira integrada.

Consideramos essencial a concepção tríplice de laboratório de Matemática: lugar, processo e atitude (PASSOS, 2009). O aspecto mais importante dos trechos citados (BITTAR; FREITAS, 2005; EWBANK, 1971; LORENZATO, 2009; PASSOS, 2009) é, com certeza, a promoção de um laboratório como um processo, um local para experimentação do licenciando em Matemática, um espaço de criação e prática, que permita o errar e o refazer, a criatividade e a reflexão, desenvolvendo atitudes e a criticidade, ideias que poderão posteriormente ser refletidas e replicadas na sala de aula da Matemática da escola básica.

O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA DA FE/USP E AS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DO ENSINO

Ao longo das últimas décadas, o LabMat da FE/USP tem sido utilizado para oferecimento de diversas atividades, tais como: realização de disciplinas de graduação – principalmente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática – e de pós-graduação; interação com os alunos, pais e professores da Escola de Aplicação (EA) da USP; formação continuada de professores por meio de projetos de extensão (FRANZONI; PANOSSIAN, 1999; CEDRO; MOURA, 2007); e reuniões de grupos de pesquisa, se inserindo na concepção de Laboratório de Educação Matemática trazida por Rodrigues (2011).

Dentre as disciplinas de graduação normalmente realizadas no LabMat estão as Metodologias do Ensino de Matemática I e II do último ano do curso de Licenciatura em Matemática do IME. Tais disciplinas, conforme apresentado na ementa do curso, possuem os seguintes objetivos:

[...]

- uma reflexão crítica sobre as concepções a respeito da Matemática partilhadas pelos licenciandos, bem como sobre a influência de tais concepções sobre a prática pedagógica;
- a articulação entre os temas tratados nas disciplinas pedagógicas e os conteúdos matemáticos do restante do currículo da Licenciatura;
- o estabelecimento de pontes entre os conteúdos das diversas disciplinas do currículo da Licenciatura e aqueles que os licenciandos irão lecionar na escola básica;
- a conscientização sobre a situação do ensino de Matemática no Brasil e em outros países, por meio de contatos com currículos, programas e outros materiais didáticos;
- a prática efetiva do ensino de Matemática, por meio de estágios supervisionados, aulas simuladas, docência orientada, bem como de outros trabalhos diretamente relacionados com a ação docente. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP, 2010a, 2010b)

Percebe-se então a importância dada aos vínculos que se devem estabelecer entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas e naquelas de conteúdos matemáticos, além das relações entre teoria e prática, seja a partir do estágio obrigatório – 60h em cada uma das disciplinas – seja por meio dos trabalhos que permitam a prática simulada entre os próprios licenciandos.

Para que estes objetivos fossem cumpridos com maior êxito, durante 2016 as aulas de Metodologia I e II ocorreram no LabMat da FE/USP. O programa de ambas as disciplinas foi composto por um conjunto de aulas teóricas, sobre temáticas atuais de Educação e de Educação Matemática, e outro grupo de aulas denominadas oficinas que, além dos aspectos teóricos, possuíam uma parte prática em que os licenciandos planejavam, executavam e discutiam atividades. Houve ainda, nas duas disciplinas, tempo para preparação e discussão de planos de aulas com potencial de serem aplicados no estágio ou na futura carreira docente, para os relatos das experiências de estágio e, no final de cada semestre, um conjunto de aulas para apresentações de seminários.

Especificamente sobre o curso de Metodologia do Ensino de Matemática I, as aulas teóricas abordaram as seguintes temáticas: concepções de matemática, de ensino de matemática e implicações para o ensino; objetivos e conteúdos de matemática nos currículos; perspectivas psicológicas e o ensino de matemática; e avaliação no ensino de matemática. As aulas práticas trouxeram aspectos didático-pedagógicos e oficinas sobre geometria e medidas, álgebra, história da matemática e ensino e tecnologias educacionais e projetos transversais.

A oficina da aula sobre geometria e medidas, por exemplo, foi organizada em torno de três módulos de atividades que os alunos deveriam desenvolver em grupo. O primeiro tratava do uso do geoplano em atividades de diferentes níveis, desde as ideias iniciais de perímetro e área, para os anos iniciais do ensino fundamental, até as possibilidades de conexão com a álgebra, como desenvolver uma demonstração para o Teorema de Pitágoras. O segundo módulo era composto por atividades para serem desenvolvidas com embalagens recicláveis, relacionando geometria plana e espacial, além de questões como a economia de material, em relação à capacidade, e a forma da embalagem. O terceiro módulo trazia um conjunto mais heterogêneo de atividades, como os poliminós, sobre os favos de mel e a otimização das formas.

A aula sobre história da matemática e ensino, que contou com a presença de um professor convidado, teve uma oficina de produção de tabletes de argila para estabelecer relações entre ensino, história e conhecimento matemático na antiga Mesopotâmia.

A aula sobre tecnologias educacionais e projetos transversais, ministrada pela monitora da disciplina e realizada no Laboratório Integrado de Educação e Tecnologia (Liet) da FE/USP, foi desenvolvida no formato de uma oficina na qual os alunos puderam conhecer as potencialidades de plataformas educacionais, como a *Khan Academy* e a *Mangahigh*.

Nessa disciplina, os alunos ainda realizaram uma pesquisa em grupo sobre conteúdos de Matemática (como, por exemplo, geometria plana e espacial, trigonometria, funções, polinômios, estatística, etc.), trazendo uma abordagem histórica do conteúdo e ideias de atividades. Os trabalhos foram entregues na forma escrita e apresentados como seminário no final do semestre. As apresentações orais foram divididas em duas partes: uma expositiva e outra prática, na qual os integrantes dos grupos expuseram uma de suas atividades para que a turma a realizasse como uma prática simulada. Ao final, o grupo, em conjunto com docente e a monitora, deveria mediar uma reflexão sobre diferentes aspectos matemáticos e pedagógicos de cada atividade proposta.

Em relação à Metodologia II, as aulas teóricas trataram de: plano de ensino e plano de aula, resolução de problemas, matemática, criatividade e espaços de educação não formal e educação especial e ensino de matemática. As aulas práticas abordaram aspectos didático-pedagógicos e ofereceram aos estudantes oficinas com atividades de medidas, probabilidade e estatística e erros e dificuldades de aprendizagem em álgebra.

Na aula sobre erros e dificuldades, por exemplo, além da discussão de um texto selecionado pelo docente, os licenciandos deveriam trazer relatos das experiências de estágios ou de algum momento que observaram alunos com dificuldades de aprendizagem de conteúdos algébricos.

A aula sobre o ensino de medidas teve a participação de um professor convidado, para a aplicação de uma atividade cujo tema perpassava todos os anos dos ensinos fundamental e médio, para discutir como podemos abordar uma mesma temática ou adaptar uma mesma atividade de acordo com os diferentes níveis de escolaridade dos estudantes.

Nessa disciplina, os alunos realizaram três trabalhos ao longo do semestre. O primeiro deveria ser feito em conjunto com a regência de aulas, no estágio obrigatório. A proposta de regência deveria contemplar o uso de algum livro de divulgação, vídeo ou filme, jogos ou aplicativos – materiais com potenciais pedagógicos explorados em algumas aulas das duas disciplinas. Os alunos se uniram em grupos para a produção de tal trabalho e, embora nem todos realizassem os estágios na mesma escola ou no mesmo nível de ensino, o objetivo era que se unissem por conteúdo ou tema em comum. O trabalho foi apresentado na forma escrita e oral, mostrando as propostas de aula e os relatos das respectivas regências.

O segundo trabalho possuía uma versão escrita e uma apresentação de seminários de planos de aula utilizando tecnologias educacionais. Por fim, para o terceiro trabalho, o estudante deveria visitar um museu ou outro espaço de educação não formal e preparar um roteiro de visita e plano de aula com conteúdos matemáticos que pudessem ser trabalhados em tais espaços.

Ao longo do ano, foram colocadas perguntas a respeito da dinâmica que estava ocorrendo durante as aulas das duas turmas, em particular a maneira como os estudantes foram ganhando autonomia no desenvolvimento das atividades e o modo como o diálogo estava sendo estabelecido em sala de aula. Esses fatos causaram inquietação no docente e na monitora. Foi nesse ambiente que surgiu a pesquisa aqui apresentada, na qual pretendemos argumentar acerca de alguns aspectos que consideramos relevantes na formação do futuro professor. Nomeadamente, mostraremos como um ambiente como o laboratório de Matemática, para além dos materiais que disponibiliza, pode servir de espaço de reflexão e criatividade. Para isso, utilizamos a opinião dos próprios estudantes com a finalidade de compreender as suas concepções de prática de ensino de Matemática e o papel que o laboratório de Matemática e as atividades práticas estavam ocupando nas suas percepções como futuros professores.

Antes de descrevermos o estudo exploratório, é importante mencionar que o curso de Licenciatura em Matemática possui em sua grade curricular uma disciplina denominada Laboratório de Matemática (USP, 2006). Esta disciplina pertence ao primeiro ano do curso e tem como objetivos pedagógicos “apresentar situações-problema que desafiem e impulsionem a autonomia e pensamento dos alunos; discutir tópicos relevantes do Ensino Básico, tendo em vista propiciar um embasamen-

to conceitual adequado” e “favorecer a compreensão da natureza do pensamento, da linguagem e do fazer matemáticos”. Tais objetivos são bastante distintos dos propostos para as disciplinas de Metodologia do Ensino de Matemática I e II, focos deste estudo.

O ESTUDO EXPLORATÓRIO

As discussões que apresentaremos acerca da importância do laboratório de Matemática na formação de professores estão baseadas num estudo exploratório realizado com alunos de duas turmas (diurno e noturno) do curso de Licenciatura em Matemática do IME-USP na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática II, no segundo semestre de 2016. Contudo, conforme detalharemos, os dados coletados e as nossas discussões também se referem à disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática I, realizada no primeiro semestre do mesmo ano, já que se trata do mesmo grupo de alunos em ambos semestres.

Como forma de obter a opinião desses licenciandos em relação à disciplina, o estudo exploratório foi realizado por meio de uma *enquete on-line* (ver Quadro 1), utilizando a ferramenta *Survey Monkey*,⁸ nas últimas semanas de aula da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática II.

Para corroborar e complementar as informações obtidas na *enquete*, também citamos trechos de alguns dos trabalhos e relatórios desenvolvidos pelos estudantes, predominantemente, na disciplina estudada no segundo semestre de 2016. Foram escolhidos alguns exemplos de trabalhos pela sua originalidade ou que evidenciaram a importância das contribuições por meio de reflexões e troca de experiências com seus pares durante a disciplina.

Para a *enquete*, foram elaboradas seis questões (ver Quadro 1), das quais cinco eram dissertativas. Optamos por esse modelo para garantir que as respostas de cada pessoa fosse o mais fiel possível às suas opiniões, não sendo passível de ser direcionado por terceiros ou pelos avaliadores. Para fins de discussão e limite de espaço, focaremos apenas nas respostas às perguntas 2, 3 e 4 em nossa análise.

8

Survey Monkey (<https://www.surveymonkey.com>) é uma plataforma que permite a criação de *enquetes* de forma gratuita ou paga.

A versão paga fornece ferramentas automáticas e sofisticadas para a análise dos dados. Em nossa pesquisa, utilizamos a versão gratuita e a análise dos dados foi realizada pelos próprios autores.

QUADRO 1**ENQUETE REALIZADA COM OS ALUNOS NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II**

1. Selecione as disciplinas que você cursou em 2016 com o Prof. [Autor].
() Metodologia de Matemática I
() Metodologia de Matemática II
2. Quais eram as suas concepções de prática de ensino antes de cursar Metodologia do Ensino de Matemática I e II?
3. Quais conteúdos de ambas as disciplinas você acredita que mais contribuíram para sua formação como futuro professor?
4. Como as atividades, oficinas, leituras e discussões realizadas nas disciplinas contribuíram para o estágio obrigatório?
5. Quais as dificuldades encontradas na elaboração de:
a) oficinas em aula.
b) atividades com uso de tecnologias educacionais.
6. Se desejar, deixe críticas, sugestões e comentários para contribuir para o futuro aprimoramento da disciplina.

Fonte: Elaboração dos autores.

A participação dos alunos foi voluntária e anônima. Além disso, podemos dizer ainda que os alunos possuem perfis bastante heterogêneos em relação a idade, formação e o semestre em que se encontrava no curso, sendo que muitos já atuavam como professores. Por isso, não consideramos eventuais diferenças de concepções de Matemática e de ensino de Matemática entre eles, mas valorizamos a visão do que esperavam dessa disciplina.

Como já mencionamos, as disciplinas de Metodologia do Ensino de Matemática I e II, se cursadas no período ideal, pertencem ao último ano do curso. Porém, por diversos motivos que não interferem nos resultados desta pesquisa, existem alunos que não estavam no seu último ano de graduação.

É importante mencionar que existe a possibilidade de cursar ambas as disciplinas no mesmo ano ou cursar Metodologia I em um ano e Metodologia II no ano seguinte. Neste estudo, não levamos esses aspectos em consideração e analisamos as respostas tanto dos alunos que cursaram apenas Metodologia II, com o referido docente, quanto dos que cursaram ambas em 2016.

No total, participaram 30 alunos de 55 matriculados nos dois períodos, correspondendo a uma adesão de, aproximadamente, 55%. Destes, apenas quatro não cursaram Metodologia do Ensino de Matemática I no 1º semestre de 2016.

Sabemos que a análise de respostas, no viés qualitativo, é algo que levanta muita discussão, pois não há um consenso ou uma metodologia comum a todos – e talvez esta seja uma das características de maior importância no ambiente da pesquisa, pois permite que um determinado objeto possa ser analisado sob diferentes olhares e perspectivas. A abordagem qualitativa tem sido cada vez mais adotada como alternativa à rigidez positivista, especialmente, para pesquisas em Educação e Ciências Sociais (ALVES; SILVA, 1992). D'Ambrósio (2004), corroborando a mesma linha, afirma que a pesquisa qualitativa é uma forma de valorizar a opinião e as ideias das pessoas, buscando dar sentido a discursos e narrativas que não ficariam evidentes em uma pesquisa quantitativa.

O uso de entrevistas semiestruturadas ou de questionários abertos permite uma análise qualitativa de dados que seja mais fiel à opinião do indivíduo pesquisado. As interpretações podem partir do pesquisador que, segundo Alves e Silva (1992), torna-se o próprio instrumento de trabalho, baseando-se em sua experiência no tema. Porém, como as próprias autoras enfatizam, tal método pode ser questionado em relação ao rigor metodológico na coleta dos dados. No entanto, com uma visão clara sobre o que se deseja pesquisar a respeito dos sujeitos, com o apoio de uma referência teórico-metodológica por parte do pesquisador, esse problema pode ser minimizado por meio da sistematização dos dados e pela complementação textual (ALVES; SILVA, 1992).

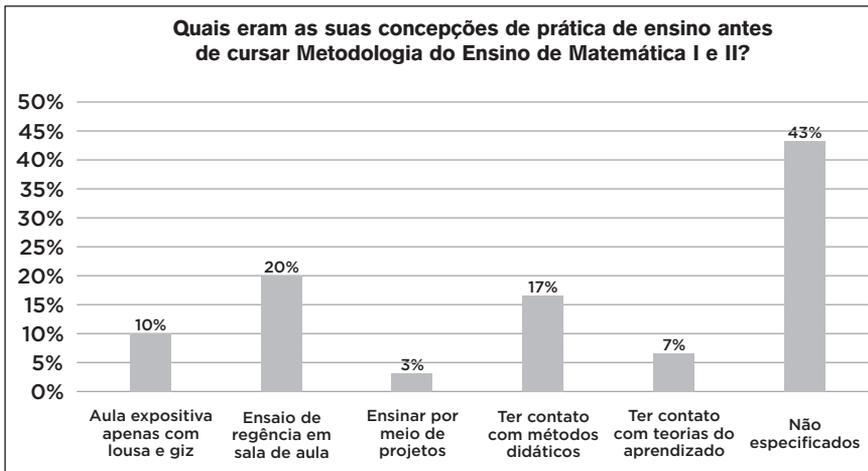
Para o tratamento dos dados, utilizamos o procedimento teórico-metodológico dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 2000) por tratar-se de uma metodologia que nos permite abstrair as categorias e os significados atribuídos nas respostas qualitativas dos entrevistados *a posteriori*. Por termos optado por questões dissertativas para a coleta de dados, essa metodologia tornou-se a mais adequada para a análise dos resultados, permitindo que as respectivas categorias constantes nos gráficos 1, 2 e 3 fossem representadas pelas respostas dos estudantes. Na psicologia educacional, há diversos estudos que já adotam essa metodologia para a análise de dados qualitativos, como, por exemplo, os de Pátaro (2011) e Araújo (2013).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No Gráfico 1 podemos observar as expectativas dos alunos quando indagados sobre suas concepções de práticas de ensino antes de cursarem a disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática I (questão 2).

GRÁFICO 1

DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS PARA A QUESTÃO 2



Fonte: Elaboração dos autores.

Verifica-se que parte significativa dos estudantes (43%), antes de cursarem as disciplinas, não possuía uma concepção específica sobre as práticas de ensino. Nas respostas analisadas encontramos frases como “Eram poucas”, “Antes de cursar as disciplinas, creio que minhas concepções eram bastante rasas”, ou alunos que afirmaram já terem tido contato prévio com metodologias de ensino diferentes da tradicional, mas não especificam quais. Ao indicarem que não possuíam concepções de práticas de ensino, podemos conjecturar que parte dos estudantes talvez não soubesse o que iria aprender em Metodologia do Ensino de Matemática I e II.

A segunda maior porcentagem (20%) corresponde aos alunos que consideravam prática de ensino a ação de “ensaiar” a regência em sala de aula. Embora esse seja um aspecto importante, não podemos resumir as práticas de ensino a esse único fato. Inclusive, uma das propostas da disciplina era incentivar os licenciandos a serem protagonistas na sala de aula e não apenas meros espectadores, como normalmente ocorre em um contrato didático clássico:

Imaginava que aprenderíamos coisas mais específicas de como ensinar cada conteúdo. Mais ou menos como um passo a passo de como ensinar o conteúdo de funções por exemplo. Fiquei bem satisfeito que eu estava enganado. (Estudante 20)

Essa mudança de perspectiva em relação ao que se esperava do curso e o que realmente foi aprendido também pode ser constatada nos relatórios finais de estágio, como no trecho a seguir:

Por ser uma matéria que traz uma proposta diferente da que estamos acostumados, deixei de ser uma mera espectadora e passei a ser protagonista das situações de sala de aula. A disciplina nos desafia a lidar com a autonomia de ministrar aulas e passamos a ter o professor como tutor que observa. (Estudante Y⁹)

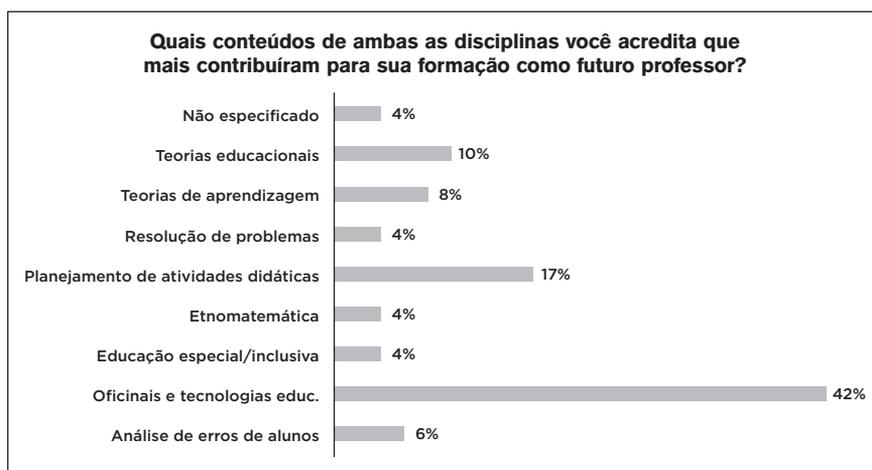
O Gráfico 2 apresenta os aspectos que, segundo os estudantes, mais contribuíram para sua formação como futuros professores após terem cursado ambas as disciplinas.

As oficinas e a aula sobre tecnologias educacionais compõem a categoria mais citada, com 42% dos estudantes mencionando a importância destas aulas. Unimos estes dois tópicos em uma única categoria devido à natureza das atividades desenvolvidas nestas aulas. Um dos aspectos mencionados foi a importância de motivar os alunos a aprender Matemática.

A variedade de métodos alternativos, jogos, sites, vídeos e muitas outras maneiras incomuns de se ensinar certamente me ajudarão a mostrar o lado mais bonito da matemática aos alunos. (Estudante 30)

As oficinas me chamaram muita atenção pela diferença das coisas que estamos acostumados a ver em todas as matérias que temos e percebi que podem me ajudar em sala de aula. (Estudante 15).

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS PARA A QUESTÃO 3



Fonte: Elaboração dos autores.

Os estudantes apontaram também a importância das oficinas para o professor se colocar no lugar do aluno, o que incorre em antecipar dificuldades e pré-requisitos essenciais para um bom desenvol-

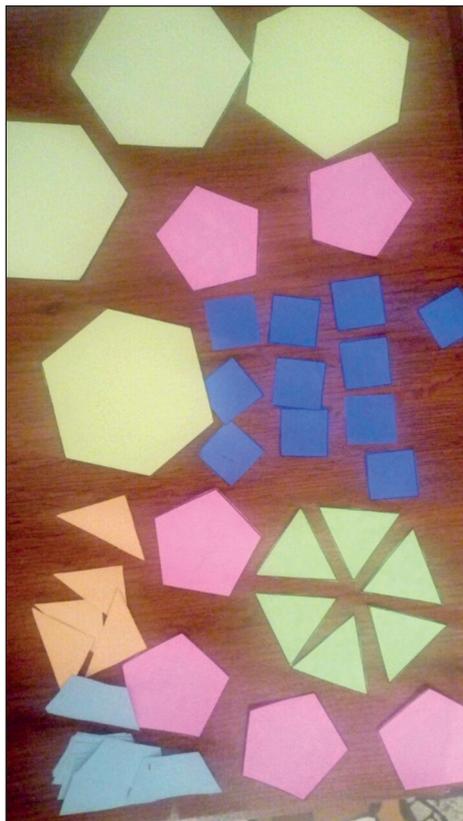
vimento da atividade. Tal atitude é uma habilidade fundamental a ser desenvolvida por um bom professor, mas isso só será possível se esses alunos, futuros professores, forem incentivados desde cedo a refletirem com os seus pares sobre os materiais, as propostas metodológicas e os planos de aulas desenvolvidos e aplicados em diferentes contextos. De fato, isso é importante, pois cada sala de aula possui uma realidade particular, mas a prática simulada, como propomos nas oficinas, tem papel relevante nessa reflexão sobre as questões que podem surgir na aplicação de atividades em uma sala de aula real.

No trabalho escrito, de uma dupla de alunos, por exemplo, foi mencionada a dificuldade que tiveram em encontrar o material para realizar uma atividade planejada inicialmente para o ensino de equações algébricas, mas conseguiram uma alternativa mais eficaz do que o esperado, como podemos observar no seguinte relato:

Durante o planejamento pensamos em utilizar uma balança real, para ilustrar o conceito de igualdade usando objetos com pesos diferentes. Isso se mostrou inviável, uma vez que a escola não dispunha de nenhum material semelhante e para levar o material para a escola a distância, transporte, o peso e mesmo encontrar tal material se demonstrou uma enorme dificuldade. Dessa dificuldade que acabamos desenvolvendo a ideia das formas geométricas recortadas em papel para trabalhar as igualdades, o que se demonstrou uma escolha muito mais prática e com um retorno educacional acima do esperado. (Estudantes F e I)

O trecho acima refere-se a uma intervenção que os alunos deveriam realizar em seus estágios obrigatórios. Notamos que a dupla de estudantes enfrentou uma situação corriqueira em muitas escolas públicas: a falta de material. Porém, eles decidiram rever o planejamento e prepararam um novo instrumento para aplicar em sala de aula (Figura 1). Consideramos essa tomada de decisão e atitude fatores extremamente importantes para uma atuação mais efetiva e proveitosa do futuro docente diante das dificuldades encontradas na aplicação de atividades.

FIGURA 1
IMAGEM DO MATERIAL CONFECCIONADO POR ESSES ALUNOS



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

O segundo tópico que aparece como relevante para os alunos (17%) envolve as orientações gerais de como desenvolver um planejamento pedagógico, planos de aulas e sequências didáticas. Nas aulas, enfatizamos a importância do currículo, do projeto político pedagógico e de outros documentos que direcionam a atividade docente. Foram exploradas as questões referentes ao planejamento de aulas, de modo que eles, como futuros professores, sempre tenham de forma clara os objetivos de uma aula, os conteúdos a serem ensinados, os métodos que serão utilizados e as diferentes formas de avaliar as atividades propostas.

Outro ponto mencionado foi a dificuldade de avaliar qual material disponível é adequado para cada situação de ensino. Um aluno indicou o fato de termos uma grande quantidade de materiais disponíveis, tanto em acervos *on-line* quanto em centros de ensino, mas ter dificuldade de adaptar os materiais ou a própria aula para abordar o conteúdo.

Apesar de na internet termos muitas atividades prontas é bastante complicado selecionar qual usar para abordar qual conteúdo. Muitas vezes a proposta da atividade pronta não é aquela que você quer abordar e como elas na maioria das vezes não são adaptáveis

o que deve ser adaptada são as aulas e o conteúdo abordado.
(Estudante 20)

Sabemos que o processo de sistematização, organização e planejamento daquilo que se pretende executar, da escolha de materiais e da sua adaptação para uma situação específica não é algo simples. O futuro professor precisa compreender o planejamento e praticá-lo ainda em sua formação inicial. Isso é mencionado nos seguintes relatos:

A dificuldade maior foi em adaptar algo para os alunos, já que eles tinham muita dificuldade com matemática. (Estudante 28)

A dificuldade maior é escrever o que você pensou de uma maneira sistemática. (Estudante 13)

Notamos que diversos estudantes perceberam que a elaboração de um plano de aula exige muito mais que conhecimento do conteúdo e criatividade, requerendo também um planejamento assertivo e conciso com os objetivos que se deseja obter por meio da atividade. Muitos deles puderam aplicar essas propostas em seu estágio obrigatório da disciplina e, com isso, experimentar as dificuldades que podem enfrentar em sala de aula, como mostram alguns relatos.

Antes, eu acreditava que bastava explicar direito e o objetivo seria atingido. Mas com a matéria, vi que a coisa depende muito mais do aluno. Devemos investigar seus erros, trabalhar com suas vontades. Trabalhar para ganhar o aluno, e não apenas explicar bem.
(Estudante 30)

Eu imaginava que ensinar era apenas uma transmissão de conhecimentos, onde eu deveria cumprir uma meta predeterminada.
(Estudante 15)

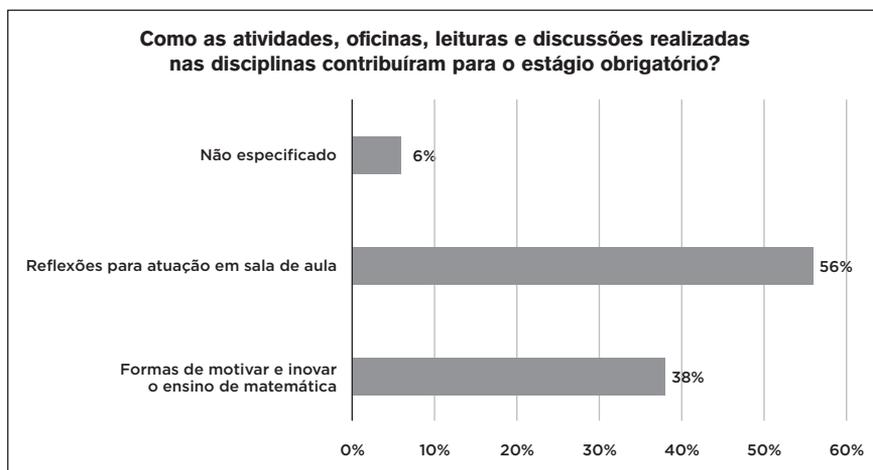
Portanto, por meio desses depoimentos, é possível constatar a relevância de abordar tais conteúdos, como oficinas e orientações para elaborar um planejamento didático, na formação do futuro professor de Matemática. É importante, ainda, incentivar os estudantes de licenciatura a conhecerem e terem acesso a centros de aperfeiçoamentos de ensino e também aos laboratórios de Matemática, quando existirem na universidade. Muitas vezes, esses espaços são pouco aproveitados pelos alunos, mesmo após o término da graduação, por falta de tempo ou até mesmo desconhecimento. Incentivamos, então, a divulgação das atividades desenvolvidas nesses espaços por meio de redes sociais e páginas próprias da *web*, além da opção de oferecimento de cursos à distância.

Finalmente, o Gráfico 3 mostra que 56% dos alunos consideraram que as atividades realizadas durante as duas disciplinas contribu-

íram para a sua reflexão de como atuar em sala de aula. Os relatos dos alunos são variados, mas é possível notar que não só as atividades como as leituras obrigatórias foram importantes em sua formação. Também o contato com diversas teorias e pesquisas ligadas à Educação e à Educação Matemática foi muito esclarecedor para os estudantes. Alguns exemplos estão em seus depoimentos:

As leituras dão embasamento teórico para o planejamento das aulas. As atividades e oficinas sempre nos inspiram ou nos dão alguma ideia para quando não conseguimos pensar além da aula tradicional expositiva. E as discussões me ajudaram a ver com novos pontos de vista. (Estudante 25)

GRÁFICO 3
DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS PARA A QUESTÃO 4



Fonte: Elaboração dos autores.

Os aspectos teóricos foram mencionados como fator importante para o planejamento das aulas. O relato apresentado a seguir é de extrema importância, pois, como mostramos, um dos objetivos da disciplina é fazer com que os alunos percebam a importância de realizar uma reflexão crítica dos aspectos teóricos da Matemática e como isso pode interferir nas suas práticas pedagógicas.

Acredito que no meu caso, que cursei as duas disciplinas, pude aproveitar conteúdo das oficinas e atividades do primeiro semestre e aplicar no estágio no segundo. Pensando de maneira mais ampla, conhecer diferentes atividades amplia as maneiras com que o professor pode trabalhar um mesmo conteúdo, o que é bastante útil, uma vez que uma mesma atividade certamente não funcionará com todas as turmas. (Estudante 26)

O modo como uma mesma atividade pode variar, de acordo com o perfil de uma turma, foi considerado um fator relevante. Nesse sentido, o aluno menciona a importância de conhecer um leque de abordagens para que sua atuação seja mais efetiva.

Contribuíram com a ampliação dos conhecimentos nossos em relação à escolarização básica de modo geral (tópicos matemáticos, interação com alunos). E no estágio somos testados em situação real de ensino. (Estudante 10)

Acredito que essas duas disciplinas contribuíram para aprimorar o meu olhar como docente em relação às minhas práticas antigas de sala de aula, que se baseavam em premissas contrárias ao bom desenvolvimento das aulas, como por exemplo, ser muito rígido ou não me basear na opinião dos alunos para construir as aulas. O embasamento que é garantido em vários tópicos matemáticos nas disciplinas de metodologia, me auxiliaram a criar uma visão diferente e a colocar o aluno em um papel mais ativo e observá-los além dos conteúdos da disciplina. (Estudante 17)

Uma das atitudes que a disciplina pretendia mudar nos estudantes, enquanto futuros professores, é o fato de muitos deles não se basearem na opinião dos alunos ou não darem voz para os mesmos no momento em que se planejam as aulas. Consideramos este ponto extremamente relevante, pois o conhecimento que o professor espera que seus alunos construam também deve ser trabalhado em conjunto com aquilo que o próprio estudante espera, de modo que haja comunicação e interação entre ambos os personagens presentes na sala de aula. No último relato, observamos justamente a valorização desta atitude ativa do aluno e das oportunidades que o professor pode proporcionar aos seus alunos para um aprendizado mais efetivo nas aulas de Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O laboratório de Matemática pode exercer papel relevante para a formação de professores de Matemática, ao oferecer materiais de ensino e espaço para tratar de atividades práticas, buscando oportunidades para que os alunos reflitam sobre as ideias já prontas e estimulem sua própria criatividade (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007) para atingir os objetivos de uma aula. Nosso estudo mostra que o laboratório de Matemática tem a potencialidade de gerar reflexões por parte dos licenciandos, repensando suas concepções de prática de ensino e incentivando-os a compreenderem a importância da criatividade, como eles mesmos atestam ao valorizarem o desenvolvimento das oficinas e das tecnologias educacionais.

Vale ressaltar que, para exercitar a criatividade, é fundamental estarmos com a nossa mente livre de preocupações que possam interferir na forma de encontrar novas soluções (CSIKZENTMIHALY, 1996). Por isso, o laboratório de Matemática passa a ser fundamental para o exercício da criatividade nos licenciandos, já que nesse espaço eles poderão testar, validar com os seus pares e encontrar novas estratégias para ensinar um conteúdo específico, sem a preocupação direta por resultados, cronogramas e avaliações que são o cotidiano do professor que já se encontra em atuação. Por isso, se a criatividade do licenciando não for exercitada antes de ir para a sala de aula, dificilmente ele terá a oportunidade de desenvolvê-la quando já estiver em atuação.

Além disso, o laboratório de Matemática oferece também espaço de reflexão. Ao discutirem e refletirem sobre questões inerentes ao trabalho do futuro professor em sala de aula, os alunos se colocam numa posição ativa diante das necessidades de sua sala de aula. Quando nos referimos, por exemplo, à falta de material e ao fato de dois alunos se mobilizarem para reverem o planejamento, estamos promovendo no laboratório de Matemática uma formação de professores reflexivos, críticos e ativos, corroborando a perspectiva teórica adotada (EWBANK, 1971; PASSOS, 2009; PASSOS; GAMA; COELHO, 2007).

Por meio da percepção dos alunos sobre os aspectos citados como relevantes no que diz respeito à fundamentação teórica, inferimos que a formação do professor de Matemática deve propiciar momentos para criar, testar e refletir com seus colegas para desenvolver, ao longo do tempo, habilidades que possam prepará-los para as adversidades que a sala de aula os colocarão.

Ao fazer uso do laboratório de Matemática na formação de professores, chegamos a cinco pontos que consideramos de extrema relevância que os nossos licenciandos reconheçam no momento de sua formação: conhecer diferentes materiais didáticos identificando suas potencialidades e limitações, mas compreender antes de tudo que a mediação dele como professor será imprescindível para a eficiência de tais materiais em sala de aula; saber a importância da criatividade no processo de planejamento, criação e desenvolvimento de atividades de ensino para atingir as necessidades de seus alunos; saber a importância de trabalhar em parceria com outros colegas de profissão – da Matemática e das demais áreas – na medida em que o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio da interação e do compartilhamento de conhecimentos com o outro; compreender a importância do planejamento para a atividade docente e conhecer suas limitações, já que o ambiente de sala de aula envolve a interação e a criatividade dos alunos; por fim, mas não menos importante, reconhecer a complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, agindo criticamente diante das adversidades que aparecem nas aulas de Matemática.

Outros aspectos também devem ser levados em consideração, mas acreditamos que os cinco apresentados anteriormente ajudam na atuação do futuro professor de Matemática no ensino básico de maneira condizente com a realidade atual do ensino de Matemática em nosso país. Ao tornar as aulas de Prática de Ensino em um verdadeiro laboratório de Matemática, estamos contribuindo não somente para a formação do futuro professor, mas também para a qualidade da aprendizagem de nossos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. Criatividade e ensino. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986.
- ALVES, Zélia M. M. B.; SILVA, Maria Helena G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.
- ARAÚJO, Jussara L. *Cálculo, tecnologias e modelagem matemática: as discussões dos alunos*. 2002. 173 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002. Disponível em: <<http://www.mat.ufmg.br/~jussara/tese/tese.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- ARAÚJO, Valeria A. A. de. *Modelos organizadores do pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico: estudos de psicologia e educação*. 2013. 280 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-17092013-102132/>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- BITTAR, Marilena; FREITAS, José Luiz M. Laboratórios de educação matemática. In: BITTAR, M.; FREITAS, J. L. M. (Ed.). *Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 231-265.
- BORBA, Marcelo C.; MENEGHETTI, Renata C. G.; HERMINI, Helba A. Estabelecendo critérios para avaliação do uso de modelagem em sala de aula: estudo de um caso em um curso de Ciências Biológicas. In: BORBA, Marcelo C.; FAINGUELEMT, Estela K.; GOTTLIEB, Franca C. (Org.). *Calculadoras gráficas e educação matemática*. Rio de Janeiro: Art Bureau, 1999. p. 95-113.
- BROLEZZI, Antonio C. *Criatividade e resolução de problemas*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- CEDRO, Wellington L.; MOURA, Manoel O. Uma perspectiva histórico-cultural para o ensino de álgebra: o clube de matemática como espaço de aprendizagem. *Zetetiké*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 37-56, jan./jun. 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Prefácio. In: BORBA, Marcelo C.; ARAÚJO, Jussara L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-12.
- EWBANK, William A. The mathematics laboratory; what? why? when? how? *The Arithmetic Teacher*, Reston, v. 18, n. 8, p. 559-564, dez. 1971.
- FERREIRA, Denise Helena L. Criatividade, tecnologia e modelagem matemática na sala de aula. *REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 142-155, dez. 2016.
- FLEITH, Denise S.; ALENCAR, Eunice M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005.
- FRANZONI, Giovana G.; PANOSSIAN, Maria Lucia. O laboratório de matemática como espaço de aprendizagem. In: MOURA, Manoel O. (Org.). *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. São Paulo: FE/USP, 1999. p. 113-137.

- LOPES, Jairo de A.; ARAÚJO, Elizabeth A. O laboratório de ensino de matemática: implicações na formação de professores. *Zetetiké*, Campinas, v. 15, n. 27, p. 57-69, jan./jun. 2007.
- LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. In: LORENZATO, Sergio. *Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 3-37.
- MACHADO, Nilson José. Informática na escola: significado do computador no processo educacional. In: MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 231-257.
- MARTINS, Vitor M. T. Da “sociedade da criação” à “escola da criação” ou de como é urgente a criatividade na nossa escola: breves notas. *Millenium: Revista do ISPV*, Viseu, Portugal, n. 29, p. 313-318, jun. 2004.
- MASCHIETTO, Michela; TROUCHE, Luc. Mathematics learning and tools from theoretical, historical and practical points of view: the productive notion of mathematics laboratories. *ZDM Mathematics Education*, Berlim, v. 42, n. 1, p. 33-47, fev. 2010.
- MISKULIN, Rosana G. S. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em educação matemática mediado pelas TICs na formação de professores. In: LORENZATO, Sergio. *Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 153-178.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; BOVET, Magali; LEAL, Aurora. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Tradução Ana Venite Fuzzato. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 2000.
- NAKANO, Tatiana C.; WECHSLER, Solange M. O percurso da criatividade do ensino médio ao ensino superior. *Boletim de Psicologia*, v. 56, p. 205-220, 2007.
- OLIVEIRA, Ana Maria N. *Laboratório de ensino e aprendizagem em matemática: as razões de sua necessidade*. 1983. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983. Disponível em: <<http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34911/D%20-%20ANA%20MARIA%20NAUIACK%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 jan. 2018.
- OLIVEIRA, Zélia M. F.; ALENCAR, Eunice Maria L. S. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 223-237, jul./dez. 2007.
- PASSOS, Carmen Lúcia B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sergio. *Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 77-92.
- PASSOS, Carmen Lúcia B.; GAMA, Renata P.; COELHO, Maria Aparecida. Laboratório de ensino de matemática na atuação e na formação inicial do professor de matemática. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2007. p. 1-10.
- PÁTARO, Cristina S. O. *Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-131732/pt-br.php>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- RUNCO, Mark A. *Problem finding, problem solving, and creativity*. New Jersey: Ablex, 1994.
- RODRIGUES, Fredy C. *Laboratório de educação matemática: descobrindo as potencialidades do seu uso em um curso de formação de professores*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_RodriguesFC_1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- TURRIONI, Ana Maria S. *O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores*. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/>

handle/11449/91124/turrioni_ans_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Júpiter – Sistema de Graduação*. Disciplina: MAT1513 – Laboratório de Matemática. São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=MAT1513>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Júpiter – Sistema de Graduação*. Disciplina: EDM0427 – Metodologia do Ensino de Matemática I. São Paulo, 2010a. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=edm0427>>. Acesso em: 26 set. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Júpiter – Sistema de Graduação*. Disciplina: EDM0428 – Metodologia do Ensino de Matemática II. São Paulo, 2010b. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0428>>. Acesso em: 26 set. 2017.

VALENTE, Wagner R. A prática de ensino de matemática e o impacto de um novo campo de pesquisa: a educação matemática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 179-196, nov. 2014.

Recebido em: 11 JANEIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 07 AGOSTO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

CÓMO SE CONSTRUYE EL MARCO
TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓNJOSÉ RAÚL GALLEGO RAMOS¹**RESUMEN**

Este artículo tiene una finalidad práctica: presentar a los estudiantes e investigadores un grupo de estrategias que les faciliten la construcción del marco teórico y su articulación con las otras partes de la investigación. El centro de la propuesta radica en la identificación y superación de tres problemas básicos: 1) la correcta determinación del objeto de estudio, 2) la distribución de los contenidos teóricos en las distintas partes de la investigación y 3) la selección de los contenidos imprescindibles que deben constituir el marco teórico, con tres dimensiones: histórico-contextual, conceptual y metodológica.

INVESTIGACIÓN • TEORÍA • METODOLOGÍA • PROYECTO DE INVESTIGACIÓNBUILDING THE THEORETICAL FRAMEWORK
OF A RESEARCH STUDY**ABSTRACT**

This article has a practical purpose: to provide students and researchers with a set of strategies aimed at facilitating the building of a theoretical framework and its integration with the other parts of the study. This proposal is based on the identification and solution of three basic issues: 1) defining the object of study; 2) distributing the theoretical content into the different parts of the study; and 3) selecting the theoretical content of the study, which should be an integral part of the theoretical framework and include three dimensions: historical-contextual, conceptual and methodological.

RESEARCH • THEORY • METHODOLOGY • RESEARCH PROJECT

CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

RÉSUMÉ

Cet article a un but pratique: présenter aux étudiants et aux chercheurs une série de stratégies visant à faciliter la construction du cadre théorique et de son articulation avec les différentes phases de la recherche. L'objectif central de cette proposition est d'identifier et de surmonter trois problèmes fondamentaux: 1) la détermination correcte de l'objet d'étude; 2) la distribution du contenu théorique dans les différentes phases de la recherche; 3) la sélection des contenus devant obligatoirement constituer le cadre théorique, avec leurs trois dimensions: historique-contextuelle, conceptuelle et méthodologique.

RECHERCHE • THÉORIE • MÉTHODOLOGIE • PROJET DE RECHERCHE

COMO É CONSTRUÍDO O MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

RESUMO

Este artigo tem uma finalidade prática: apresentar aos estudantes e pesquisadores uma série de estratégias para facilitar a construção do marco teórico e sua articulação com as partes restantes da pesquisa. O centro da proposta radica na identificação e superação de três problemas básicos: 1) a determinação correta do objeto de estudo; 2) a distribuição dos conteúdos teóricos nas diversas partes da pesquisa; 3) a seleção dos conteúdos imprescindíveis que devem constituir o marco teórico, com três dimensões: histórico-contextual, conceitual e metodológica.

PESQUISA • TEORIA • METODOLOGIA • PROJETO DE PESQUISA

FIGURA 1
MEME SOBRE EL MARCO TEÓRICO



Fuente: Humor para intelectuales.

HACE UN TIEMPO CIRCULÓ POR LAS REDES SOCIALES ESTE MEME, PROCEDENTE DE LA página *Humor para intelectuales*. Más allá del chiste y los sentimientos encontrados que nos puede provocar a todos los que hemos pasado –o estamos pasando– por procesos de investigación, el meme hace referencia a una problemática que comúnmente vemos estudiantes y profesores inmersos en la realización o evaluación de proyectos e informes finales de investigaciones: el marco teórico de la investigación se convierte en una argamasa de conceptos, frases e ideas pobremente articuladas, cuya lectura resulta sumamente trabajosa (o en las palabras más crudas de Firulai, el perro protagonista del meme, intragable).

Lo anterior no es producto de una simple cuestión de redacción o estilo, sino que es la evidencia de un problema de fondo mayor, de tipo epistemológico, relacionado con la no asimilación de los sistemas conceptuales empleados para observar el objeto de estudio, lo cual redundará en una incorrecta operacionalización metodológica de los mismos y por ende dará como resultado una investigación en la cual sus cuatro componentes fundamentales (problema de investigación, marco teórico, metodología y resultados) mostrarán importantes grados de disociación. Dicho de manera simple y rápida: una investigación defectuosa.

Las tesis, como ejercicios finales de cursos de pregrado y postgrados, constituyen esencialmente ritos de transición en los cuales el estudiante/aspirante debe demostrar que domina los fundamentos que una comunidad académica determinada ha estipulado como

los correctos para la práctica de la investigación. Es por eso que la discusión de los resultados obtenidos a veces tiene menos relevancia que el “correcto” empleo de las herramientas de la investigación y la estructuración de sus partes.

Este artículo tiene una finalidad práctica: presentar a los estudiantes e investigadores un grupo de estrategias que les faciliten la construcción y articulación con las otras partes de la investigación, de uno de los momentos más importantes, definitorios y también difíciles de un estudio: el marco teórico.

Las dificultades para la construcción del marco teórico de una investigación no radican solamente en las complejidades epistemológicas que subyacen en la elección de un sistema conceptual, complementación de varios u otras alternativas, que condicionarán la observación de fenómenos de la vida real. A esto hay que sumarle que es uno de los elementos que menos se toca en los cursos y textos de metodología de la investigación. Una revisión somera de los libros y artículos que se emplean para la enseñanza de la investigación evidencia que es muchísimo mayor el espacio dedicado a la explicación de los métodos, técnicas y diseño de los instrumentos de investigación que al proceso de construcción de los marcos teóricos. De hecho, muchos autores no tocan este momento.

Esto tal vez se deba a la singularidad que caracteriza a cada marco teórico o quizá a la complicada relación que tenemos en las Ciencias Sociales con las teorías (LEAL, 2013), o a la preponderancia de la investigación cualitativa que se caracteriza por diseños de investigación emergentes y recursivos (ÁLVAREZ; BARRETO, 2010), pero lo cierto es que llegado este momento, muchas veces nos encontramos desprovistos de las tan necesarias guías, sobre todo cuando no existe la experiencia acumulada convertida en oficio.

Por ello, en este artículo propongo que para la correcta construcción y articulación del marco teórico, se deben resolver tres problemas que he denominado 1- problema de definición, 2- problema de distribución y 3- problema de selección, los cuales serán explicados en los próximos epígrafes, seguidos de un grupo de observaciones relacionadas con la correcta integración del marco teórico con las restantes partes de la investigación.

EL PROBLEMA DE DEFINICIÓN

Cuando nos enfrentamos a la construcción del marco teórico de nuestras investigaciones podemos encontrarnos o transitar por varios estados. Uno de ellos, y el menos deseable –aunque frecuente– es el que he denominado “estado de asepsia”. Generalmente se corresponde con las frases “No sé por dónde empezar”, “No tengo nada”, “Estoy en blanco”. Este es un estado que se caracteriza por el desconocimiento del estado

de la cuestión respecto al tema al que pertenece el objeto a estudiar y puede tener su origen en la indefinición del objeto de estudio por parte del estudiante o en la falta de esfuerzo para superar el desconocimiento y las limitaciones cognoscitivas que presenta.

También podemos hallarnos o pasar a un estado de ofuscación, en el que “no encontramos” nada que nos sirva y en el que casi siempre pensamos que esto se debe a que nuestro tema es tan novedoso que nunca se ha investigado (lo cual generalmente es muy difícil a estas alturas). La característica distintiva de este estado es la dificultad para identificar el objeto de conocimiento dentro del cual puede inscribirse el objeto de estudio que vamos a construir, el cual de seguro ya debe formar parte de la investigación en múltiples tradiciones científicas. Puede tener su origen o en la indefinición del objeto de estudio o en las restricciones impuestas por nuestra formación disciplinar y los guetos académicos a los cuales nos constreñimos y que nos impiden pensar desde una mirada transdisciplinar y de objetos de conocimiento (VIDALES, 2017).

En ocasiones también pasamos por un estado de saturación, ese momento en que decimos “Es demasiado”, “Tengo tanto que no sé qué hacer”. Este es un estado que se caracteriza por una abundancia de lecturas que no logran conectarse entre sí ni con los objetivos del estudio. Puede tener su origen en que aún no se encuentra bien definido el objeto de estudio, en la falta de recortes epistemológicos necesarios al objeto de estudio o en la no identificación de un o unos sistemas conceptuales de referencia que funcionen a manera de bases y permitan establecer un diálogo orgánico y ordenado con otros sistemas conceptuales o proposiciones.

Uno de los estados más peligrosos y también frecuentes –en el que de seguro hemos estado o estaremos– es el de espejismo. Es el momento en que pensamos “Ya lo tengo todo listo, “Terminé mi capítulo teórico y ahora voy a empezar el metodológico”. Luego, la revisión de los tutores o la presentación en coloquios o predefensas se encarga de mostrarnos que no era así. La principal característica del estado de espejismo es la disyunción evidente entre problema de investigación, objetivos, marco teórico y marco metodológico. Su origen está o en una incorrecta indefinición del objeto de estudio que puede llevarnos a asumir un marco teórico que no es el que se corresponde con nuestra investigación, o en la asunción de marcos teóricos de investigaciones parecidas a las nuestras, pero que no hemos asimilado críticamente.

Por último tenemos el estado de avance sistemático, un momento en que existe conciencia de que “Tengo identificadas las ideas y categorías centrales del estudio y a medida que avanzo las voy enriqueciendo y perfeccionando”. Se caracteriza por un proceso dialéctico de construcción del conocimiento en el que la lectura va aportando simultáneamente a las diferentes partes del estudio, las

cuales van dialogando y complementándose entre sí. Su origen radica en la correcta definición del objeto de estudio que posibilita adentrarse en el estado de la cuestión e identificar los principales soportes conceptuales y empíricos que facilitarán y guiarán el estudio del fenómeno seleccionado. Debo aclarar que éste es un estado tan deseable como inestable, ya que de él podemos pasar en algún momento a estados de espejismo e incluso de saturación.

El objetivo de esta larga exposición sobre los diferentes estados es hacer notar que existe un elemento que se repite en todos ellos: el objeto de estudio. Y allí radica el primer problema que debemos salvar para la construcción del marco teórico de una investigación: la correcta definición del objeto de estudio. Mientras no tengamos definido el objeto de estudio, no podemos determinar definitivamente el contenido y la estructura del marco teórico de la investigación; aunque ello no significa que el objeto pueda construirse al margen del trabajo conceptual y las lecturas que integrarán el marco teórico. Es un proceso dialéctico, recursivo, un viaje de idas y vueltas constantes en el que las lecturas de las fuentes teóricas identificadas ayudan a ir construyendo el objeto de estudio y a medida que éste se clarifica, se van cribando los conceptos, categorías y sistemas conceptuales a partir de los cuales se va a analizar la porción de la realidad encuadrada en dicho objeto de estudio.

Como apunta el filósofo y académico cubano Pablo Guadarrama, el marco teórico:

[...] constituye la trama de las relaciones esenciales que en un plano más genérico no solo condiciona, sino que caracteriza y orienta de algún modo la formulación del tipo de problema objeto de la investigación y coadyuva a esclarecerlo. (GUADARRAMA, 2009, p. 74)

Lo cual confirma el carácter dialéctico que marca la relación entre construcción del marco teórico y del objeto de estudio.

Más mencionado que definido, varios autores coinciden en caracterizar el objeto de estudio como una construcción conceptual, abstracta, que representa el fragmento de realidad que le interesa comprender al investigador de una manera determinada (DOMÍNGUEZ; SÁNCHEZ DE APARICIO; SÁNCHEZ RUIZ, 2009).

Los profesores e investigadores mexicanos Guillermo Orozco y Rodrigo González (2012) señalan que la construcción del objeto de una investigación implica la determinación precisa de los sujetos, procesos, escenarios y temporalidades a estudiar enmarcados desde relaciones teóricas y metodológicas específicas.

En sus talleres de metodología de investigación, el Dr. Carlos Vidales de la Universidad de Guadalajara insiste en la construcción del

objeto de estudio como un proceso que implica varios momentos de abstracción. Utilizaré como ejemplo una investigación ya concluida (ROSABAL; GALLEGO, 2010) para explicar cómo ocurre este proceso.

En un primer momento, por lo general llegamos a la investigación identificando un fenómeno del mundo social, un problema concreto que nos interesa estudiar. Por ejemplo, que los temas más publicados por la prensa en Cuba no son los que más interesan a la mayoría de los cubanos. Este asunto, planteado así en términos legos, es demasiado amplio y carente de referentes conceptuales como para guiar definitivamente una investigación, de allí que sea necesario un primer movimiento de abstracción que permita nombrar el fenómeno desde una tradición teórica que lo delimite epistemológicamente, que sustituya los términos legos por constructos conceptuales que ubiquen el área de interés del estudio y aporten guías para entenderlo, puesto que cualquier fenómeno de la realidad puede ser abordado desde múltiples aristas y perspectivas. Este momento es fundamental para que el estudiante pueda pasar de una aproximación general y vaga hacia un entendimiento más enfocado que funcione a manera de mapa, de principio orientador.

En el caso del estudio tomado como ejemplo, los autores escogieron como referente conceptual de base a la Teoría de la Agenda Setting, que enfocaba el fenómeno desde la visión de las relaciones entre agendas y centraba su interés tanto en la comparación de las agendas mediáticas y públicas, como en las condiciones contingentes que inciden sobre dicha relación. El fenómeno, ahora planteado como tema y enmarcado en una tradición conceptual, quedaría formulado como “el estudio de las relaciones entre agendas públicas y mediáticas en Cuba”. Aquí ya no se está haciendo referencia directamente al fenómeno, sino que éste es enfocado desde la óptica de la construcción conceptual que son las agendas y sus relaciones, con lo cual se abren unas posibilidades analíticas e interpretativas, a la par que otras son desechadas.

Sin embargo, aún es demasiado general esta formulación y requiere de múltiples acotaciones para poder delimitar eficientemente el centro de atención del estudio hacia el cual se dirigirán los recursos y las técnicas e instrumentos necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación. El siguiente movimiento de abstracción que lleva a la determinación del objeto de estudio implica la selección de la cuestión específica o categoría analítica a investigar, el caso de estudio, el marco temporal y el objetivo de la investigación. De esta forma, el objeto de la investigación sería: análisis de las condiciones contingentes que inciden en la transferencia de objetos y atributos entre la agenda pública cubana y la agenda mediática del diario Granma en el período octubre-noviembre de 2009.

Como puede observarse, no solo se hicieron acotaciones espacio-temporales, sino que ya aquí la categoría más amplia de relaciones entre

agendas públicas y mediáticas ha sido desagregada en transferencia de objetos y atributos y condiciones contingentes, que son precisamente dos de los conceptos que la conforman y en los cuales se centrará la investigación. Una vez que se tiene claridad de los componentes y relaciones fundamentales de la investigación, se hace mucho más fácil precisar las bases teóricas que deben guiarla.

Por ello, cuando el objeto se encuentra correctamente construido, en él se manifiestan los principales conceptos y categorías que deben estructurar el marco teórico. De tal manera que un tutor o profesor experimentado que se encuentre con el objeto antes formulado sabría que el marco teórico de esta investigación debería tener como núcleo fundamental los epígrafes dedicados a los conceptos de agenda pública y mediática, a los procesos de transferencia de objetos y atributos entre ellas y a las condiciones contingentes que pueden incidir en dichos procesos. Un buen ejercicio evaluativo, una vez que la investigación tiene concluidos sus acápites teóricos y metodológicos, es comparar el índice del marco teórico con las dimensiones e indicadores a partir de los que fue operacionalizado el objeto de estudio: el resultado debe ser una relación casi de espejo, ya que estos últimos deben encontrarse reflejados y correctamente explicados dentro del marco teórico.

La construcción del objeto de estudio, por todo lo que implica, suele ser, sino el más, al menos uno de los momentos más complejos del proceso de investigación. Es normal que en las investigaciones de grado y postgrado la construcción del objeto de estudio requiera de una parte importante del tiempo total del que se dispone en el programa para el estudio. Es frecuente que los estudiantes se quejen a los profesores por el tiempo invertido en este momento, pues sienten que se están atrasando, pero lo cierto es que resulta contraproducente “avanzar” hacia otras tareas de investigación en tanto esta no esté resuelta; una vez desatado ese nudo gordiano que es la construcción del objeto, el estudio empieza a “caminar” con mucha más rapidez, sobre todo porque para llegar hasta allí ha sido necesario lograr progresos importantes en lo referente a la teoría y la metodología que guiarán la investigación.

EL PROBLEMA DE DISTRIBUCIÓN

Una vez salvado el problema de la definición nos encontramos ante otra complicación de tipo organizativo. Y es que no todo el trabajo teórico que realizamos para la investigación debe ni puede ir dentro del capítulo teórico, no solo porque lo harían más extenso de lo necesario, sino también porque perdería su función principal, que no es otra que ofrecer y esclarecer los fundamentos conceptuales que soportarán el análisis del objeto construido. Lamentablemente existe una tendencia

a pensar que todo producto de la revisión bibliográfica corresponde al capítulo teórico de la investigación.

En este sentido, el Dr. Fernando Leal tiene una propuesta relacionada con el diseño de los proyectos de investigación que puede ser de mucha utilidad para solucionar la cuestión de qué contenidos de corte conceptual deben ir en el marco teórico y cuáles en otro lugar. Leal plantea una idea que la primera vez que la escuché me causó mucha confusión: los proyectos de investigación no poseen un marco teórico, sino tres. Esta idea es mencionada tangencialmente en un texto sobre la disociación entre marco teórico y datos empíricos (LEAL, 2009) para luego ser retomada y explicada a profundidad –con la claridad y precisión que caracterizan a este académico mexicano– en un texto posterior (LEAL, 2017).

Para este autor:

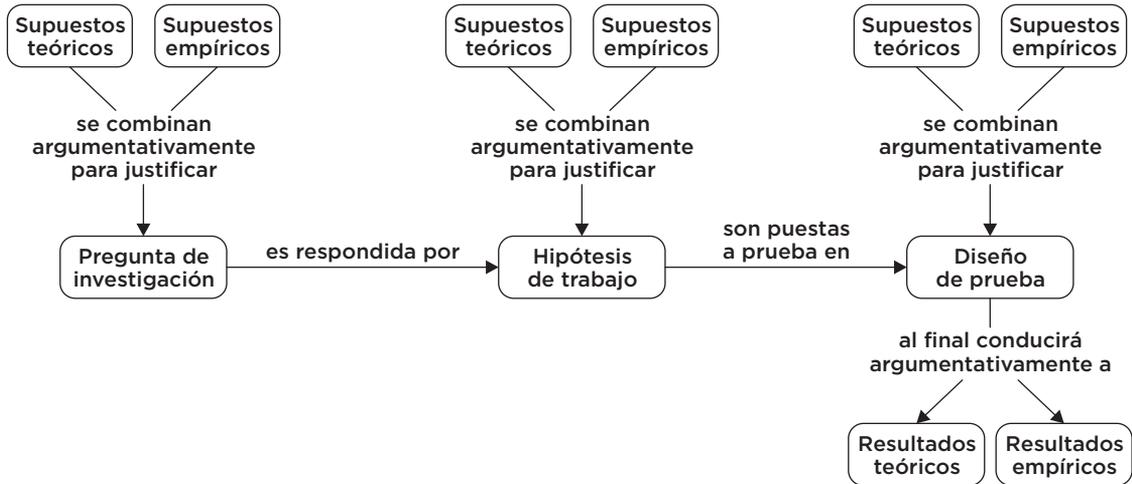
[...] eso que llamamos el marco teórico [de un proyecto de investigación] está constituido de todos aquellos supuestos de carácter general que resultan necesarios para argumentar en defensa de la pregunta de investigación, de la hipótesis de trabajo o del diseño de prueba. (LEAL, 2017, p. 19)

Ya que a su juicio, éstas son las tres partes indispensables y fundamentales de cualquier proyecto de investigación.

Para que haya un proyecto de investigación, debe haber una pregunta, puesto que el objetivo primordial de una investigación es justamente responder a ella. Como nunca podemos estar seguro de la respuesta a una pregunta de investigación, es que investigamos; y lo que investigamos es justamente si tal o cual respuesta es correcta o al menos es una buena aproximación a una respuesta correcta. La investigación lo que hace es poner a prueba una o varias respuestas que se le pueden dar a la pregunta. [...] De este modo garantizamos la coherencia de un proyecto de investigación: primero se plantea la pregunta que queremos responder, luego se elige la respuesta a la pregunta que queremos poner a prueba en la investigación, y finalmente decimos cómo pensamos ponerla a prueba. (LEAL, 2017, p. 15-16)

Y como puede apreciarse en la Figura 2, cada una de estas partes del proyecto debe estar argumentativamente justificada por una combinación de supuestos teóricos y empíricos que aporten anclaje y solidez a aquello que se está planteando, lo cual es válido no solo para un proyecto, sino también para una investigación terminada, que no es otra cosa que la ejecución y terminación de lo plasmado a manera de posibilidad en un proyecto.

FIGURA 2
ESTRUCTURA TRIPARTITA DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Leal (2017, p. 17).

Pero los supuestos teóricos que se emplean para justificar cada una de estas partes en un proyecto de investigación no son los mismos. Si esta idea la extrapolamos a la estructura más amplia de una tesis de grado o postgrado, veremos que puede resultar de mucha utilidad para ordenar estos distintos supuestos teóricos y empíricos en apartados independientes que brinden organización al documento y criben el marco teórico de aquellos contenidos que no sean los estrictamente necesarios para el abordaje del objeto de estudio que, como vimos anteriormente, es su función fundamental dentro de una investigación.

En el caso de los supuestos teóricos y empíricos que debemos aportar para soportar la pregunta de investigación que planteamos, estos pueden ubicarse en el capítulo de la tesis –generalmente el primero– en el que presentamos la construcción y justificación de la situación problemática. Es allí donde deben ir los contenidos que sirven de antecedentes al estudio, los supuestos teóricos y empíricos que empleamos para demostrar la existencia de un problema y los argumentos que asumimos para justificar la necesidad de su investigación, los cuales proceden fundamentalmente de la revisión de la literatura que hemos realizado para acercarnos a nuestro tema.

Respecto a aquellos supuestos teóricos con los cuales calzamos las hipótesis, debemos tener en cuenta que éstas constituyen respuestas tentativas a la pregunta de investigación, pero no emergen de manera espontánea ni aislada ni por arte de la improvisación, sino que surgen de y se entroncan con la historia previa de la investigación de temas similares. Como afirma Leal (2008, p. 17), “La investigación previa

contiene siempre muchas hipótesis, y rara vez necesitamos inventar una por nuestra cuenta; lo que sí es necesario es hacerlas más precisas”.

Los resultados de la revisión de la literatura que nos permiten formular y sostener esas hipótesis que ya han asomado en la investigación previa y que esbozan posibles respuestas a la preguntas planteadas, pueden colocarse en el acápite que en muchos programas se denomina Estado de la Cuestión¹, el cual tiene como objetivo ubicar y distinguir a nuestro objeto de estudio dentro del amplio número de investigaciones y tradiciones que han abordado el mismo objeto u otros similares, pues a estas alturas es difícil encontrar “terrenos vírgenes”. Una vez que mapeamos los distintos abordajes y resultados de estudios anteriores al mismo objeto de investigación o similares, estos funcionan o aportan los argumentos necesarios para asumir y sostener aquellas respuestas tentativas que pudieran ser más factibles y que nos daremos a la tarea de confirmar o negar. No es necesario entonces recargar nuestro marco teórico demostrando que conocemos las diferentes formas en que ha sido entendido o puede entenderse nuestro objeto de estudio u otros similares, ni convertirlo en un inventario de resultados anteriores; esos datos podemos ubicarlos dentro del Estado de la Cuestión como parte de la justificación de las hipótesis de trabajo que asumimos para el estudio.

¿Qué queda entonces para el marco teórico? Si seguimos la lógica planteada por Leal (2017), sugiero que a éste correspondan exclusivamente los supuestos teóricos relacionados con la argumentación del diseño de prueba, los cuales en correspondencia con la estrategia metodológica de la investigación darán lugar a los distintos resultados teóricos y empíricos a los que llegue el estudio. Si bien el diseño de prueba suele asociarse generalmente con el planteamiento metodológico de la investigación, no podemos perder de vista que tanto las técnicas de investigación como los instrumentos que se aplican tienen como finalidad medir, interpretar, explicar, correlacionar observables que constituyen la plasmación menos abstracta y empírica de indicadores, dimensiones, conceptos y categorías de tipo teórico, que de no estar correctamente desarrolladas no podrían ser estudiadas ni operacionalizadas empíricamente.

Si asumimos que “el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (SAUTU et al., 2005, p. 34), entonces deben ubicarse en él precisamente aquellos contenidos que expliquen, contextualicen y desarrollen las distintas categorías y sus relaciones que una vez llevadas a sus expresiones observables, guiarán el estudio del objeto construido, o sea, de la porción de la realidad que se quiere investigar.

Una vez salvado el problema de la distribución y cribados aquellos contenidos que no aportan directamente al marco teórico

¹ En algunos países y programas de postgrado no es un requisito de las tesis que incluyen un acápite dedicado al Estado de la Cuestión; sin embargo, ello no quiere decir que no realicen el ejercicio de ubicación y rastreo epistemológico que éste implica. Por lo general, en dichos casos esos contenidos se ubican al inicio de los marcos teóricos a manera de introducción, o de una forma más general y superficial en la Introducción del estudio.

como guía conceptual de la investigación, estamos en condiciones de afrontar el último, y no por ello menos complicado, de los problemas: la selección de los contenidos que deben integrar nuestro marco teórico de acuerdo con el objeto de investigación y los objetivos del estudio.

EL PROBLEMA DE SELECCIÓN

Antes de entrar a dilucidar qué elementos deben estar presentes en nuestro marco teórico –que es el centro del problema de selección– hay una pregunta que vale la pena aclarar: ¿el marco teórico está compuesto exclusivamente por teorías? Ello nos obliga a pasar primero por una de las cuestiones más polémicas dentro las Ciencias Sociales: ¿qué es una teoría?

TEORÍAS Y MARCO TEÓRICO

De más está decir que luego de varios siglos de discusión a lo interno de las Ciencias Sociales y de éstas con las Ciencias Exactas y Naturales, no hay una respuesta inequívoca a ello y que cualquier definición que se ofrezca responde a una determinada posición epistemológica que puede ser discutida desde otra. Personalmente, creo que dentro de las Ciencias Sociales no conviene adoptar una epistemología nomotética que intente calcar los patrones de las llamadas Ciencias Exactas, ya que los objetos de estudio son totalmente diferentes; pero tampoco nos favorece caer en un cómodo relativismo desde el cual cualquier cosa sería teoría (GALLEGO, 2014).

Aunque éste no es el lugar para profundizar en un debate tan complejo y amplio, creo que de manera general Kerlinger y Lee –sin ser epistemólogos– aciertan al plantear que:

[...] una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos. (KERLINGER; LEE, 2002, p. 10)

Con lo cual podemos aceptar que cumpliendo estas condiciones –aunque prefiero sustituir predecir por esbozar condiciones de posibilidad–, es posible encontrar “teorías” o sistemas conceptuales de distinto grado de formalización, extensión y capacidad explicativa. Por ello, el sociólogo norteamericano Robert K. Merton (1968) defendía que las teorías podían clasificarse en teorías generales de los sistemas sociales, teorías de rango medio y descripciones ordenadamente detalladas de particularidades no generalizadas.

Seguindo esta postura, podemos afirmar con Leal que los diferentes tipos de teorías –más allá de su capacidad explicativa y grado de formalización– en tanto entidades lógicas constituyen:

- sistemas de proposiciones generales,
- en el que cada proposición dice con un determinado grado de probabilidad que ciertas cosas están presentes siempre (o casi siempre) que otras lo están, y aún mejor, que ciertas cosas aumentan o disminuyen (en cierta proporción) cuando otras cosas aumentan o disminuyen,
- en el que cada proposición está asociada a otras mediante cadenas argumentativas (sean ellas deductivas, inductivas o analógicas),
- las cuales permiten que de las proposiciones del sistema podamos derivar consecuencias observables que nos permitan verificar si algo ocurre o no ocurre, varía o no varía. (LEAL, 2009, p. 20-21)

Sin embargo, aun asumiendo estas posiciones “más flexibles” respecto a la definición de teoría, nos encontramos con que en las Ciencias Sociales no siempre contamos con sistemas conceptuales –incluso de bajos niveles de formalización y alcance explicativo– que puedan funcionar como modelos de proposiciones generales con carácter explicativo y sistemas de procedimientos para el abordaje de los múltiples objetos de estudio que pueden investigarse en estos campos.

Es por ello que algunos autores como Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006, p. 64), defienden que “marco teórico no es igual a teoría; por lo tanto no todos los estudios que incluyen un marco teórico tienen que fundamentarse en una teoría”, con lo cual damos respuesta a la pregunta inicial del epígrafe. Una respuesta, por supuesto, que tiene objeciones lógicas por parte de quienes plantean que existen epistemologías o meta-epistemologías (Teoría de Sistemas, Semiótica, Cibernética, por citar algunas) que pueden funcionar como marco teórico para los más disímiles objetos de estudio; pero que tiene su fundamento en que existen diversas maneras de llegar al conocimiento y la práctica ha demostrado que muchas investigaciones valiosas han arribado a análisis rigurosos y resultados productivos sin que necesariamente hayan partido solo de teorías establecidas. Cualquiera de las dos posturas, bien fundamentadas, tiene su cuota de razón; lo que sí no es aceptable de ninguna manera es la ausencia por desconocimiento, ni tampoco la ausencia total de referentes empíricos que funcionen a manera de antecedentes, ya que como he mencionado en varias ocasiones, es difícil encontrar en la actualidad “terrenos vírgenes” en el campo de la investigación.

Hernández y sus colaboradores plantean que el marco teórico puede construirse a partir de:

- Adopción de una teoría completamente desarrollada, con abundante evidencia empírica y que se aplica a nuestro problema de investigación.
- Complementación de varias teorías aplicables a nuestro problema de investigación.
- Generalizaciones empíricas o proto-teorías que sugieren variables potencialmente importantes y que se aplican a nuestro problema de investigación.
- Descubrimientos interesantes, pero parciales, que no llegan a ajustarse a una teoría.
- Guías aún no estudiadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de investigación. (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ-COLLADO; BAPTISTA, 2006, p. 79)

En el primero de estos casos, es una ventaja contar con una teoría ya desarrollada que podamos emplear como referente, no solo por una cuestión de seguridad, sino también porque facilita contrastar los resultados. Sin embargo, hay tres peligros que debemos vigilar: 1) que el objeto que asumimos esté tan estudiado y desarrollado que no sea necesario volver sobre él, 2) que la exportación de la teoría a contextos sociopolíticos y culturales diferentes a aquellos en que se creó no afecte sus premisas y capacidad explicativa; y 3) que al asumir de manera exacta una teoría, no solo nos beneficiamos de sus virtudes, sino que también arrastramos sus límites y limitaciones. Particularmente soy de la idea de que aun cuando se adopte formalmente una teoría ya desarrollada, ello no excluye que pueda ser analizada críticamente y sometida a la vigilancia epistemológica del investigador.

También puede darse el caso de que nos encontremos ante teorías rivales o diferentes con las cuales se puede abordar un mismo objeto de estudio. En estos casos hay dos opciones: optar por una de ellas o complementarlas.

En la primera variante la selección debe depender de varios factores, algunos de ellos relacionados con los objetivos que persigue el investigador y su formación; y otros de carácter epistemológico, asociados a la calidad de las teorías en disputa, lo cual puede decidirse comparando su poder de explicación respecto al fenómeno, parsimonia, capacidad de predicción, posibilidad de ser probadas o refutadas, consistencia respecto al conocimiento preexistente (incluso cuando demuestran que las teorías anteriores estaban equivocadas) (PRUZAN, 2016), a lo que podemos agregar la capacidad heurística.

En el caso de no considerar que un solo sistema conceptual puede servirnos de marco teórico, tenemos la opción de, una vez determinados

aquellos puntos débiles o ciegos en la teoría usada como referencia, complementar con categorías, conceptos, explicaciones, procedimientos generados en otros cuerpos teóricos que faciliten el abordaje de un objeto de estudio, cuya naturaleza puede ser perfectamente transdisciplinar. Esta es posiblemente una de las posturas que más encontraremos si revisamos investigaciones de Ciencias Sociales –también tiene objeciones importantes–; sin embargo, esta mixtura entre cuerpos teóricos, o añadiduras, no puede ser un ejercicio festinado ni poco reflexivo, ya que se corre el riesgo de caer fácilmente en lo que Vidales (2013) ha denominado el relativismo teórico. Para asegurarnos de que las complementaciones que proponemos son válidas, es importante tener claridad sobre el contenido y naturaleza de las propuestas que asumimos, para lo cual es útil contar con la ayuda de algún instrumento metateórico que facilite la explicitación de los posicionamientos básicos de dichas propuestas (GALLEGO, 2016).

Si luego de una correcta revisión de la bibliografía nos damos cuenta de que no contamos con una teoría de referencia con la que abordar el objeto de estudio, entonces nuestro marco teórico puede construirse a partir de las otras opciones que mencionan Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), empleando resultados de otras investigaciones, generalizaciones empíricas, guías poco estudiadas, que poco a poco irán dando paso a un proceso de construcción teórica que culminará con los propios resultados de investigación y que de seguirse enriqueciendo podría contribuir a llenar ese vacío teórico que ahora identificamos. E incluso puede optarse por la metodología propuesta desde la Teoría Fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967), construir la teoría inductivamente, descubrirla; pero eso no quiere decir que llegaremos al terreno en cero, pues siempre llevaremos las huellas de nuestra formación y de las tradiciones investigativas en las que hemos sido incorporados a partir de lo que Anderson (1996) llama “métodos de adoctrinamiento”. No obstante, reitero que en la mayoría de los casos podemos contar con referentes teóricos de los cuales partir, ya sea para asumirlos o criticarlos.

Como argumenta Vincent Anfara:

El marco teórico puede ser rudimentario o elaborado, orientado teóricamente o por el sentido común, descriptivo o causal, pero éste delinea las principales cosas a estudiar y las presuntas relaciones entre ellas. (2008, p. 870)

Nuestra principal preocupación, entonces, debe ser que nuestro marco teórico sea capaz de cumplir cabalmente con esta última idea, más allá de la naturaleza de los elementos que lo componen.

LAS TRES DIMENSIONES DEL MARCO TEÓRICO

Aclarado el punto anterior, ya estamos en condiciones de responder finalmente a la pregunta más importante de este artículo: ¿qué debe ir en el marco teórico?

Lo primero que quiero decir es que la respuesta que daré a esta interrogante no es universal, ni única, ni infalible. Una revisión aleatoria de tesis de diversas procedencias y saberes mostrará que en la práctica no existe consenso, ni siquiera mínimo, respecto a qué debe llevar el marco teórico. En estas cuestiones, como se dice popularmente, “cada maestro tiene su librito” y los requerimientos y exigencias de los marcos teóricos varían considerablemente entre países, programas y disciplinas. Lo que aquí presento es una visión personal, construida a partir de la lectura y criterios de otros autores y de mis experiencias en el campo de la investigación, la cual pongo a disposición de quien desee atenderla con el objetivo de que pueda facilitarle su trabajo o al menos le sirva para llegar a diferentes conclusiones a partir de su análisis crítico.

Utilizando como base algunas ideas planteadas por Guadarrama (2009), mi propuesta es que el marco teórico, para que sea todo lo sencillo y potente posible, debe poseer tres dimensiones fundamentales: histórica-contextual, conceptual y metodológica. A continuación explicaré en qué consiste cada una de estas dimensiones y las ejemplificaré a partir del análisis de una tesis de maestría (GALLEGO, 2016).

Cualesquiera que sean los referentes conceptuales que empleamos para la construcción de nuestro marco teórico, estos no salen de la nada: tienen una historia, son producidos en contextos sociales específicos y académicos que inciden sobre ellos, se entroncan con tradiciones de investigación que los preceden y establecen diálogos con otras. Todos estos elementos son importantes para situar al lector en los rasgos generales de la(s) teoría(s) asumida(s), para justificar la pertinencia de su elección y para entender, en cierta medida, por qué ésta plantea lo que plantea y estudia lo que estudia. La base para cualquier análisis crítico de un sistema conceptual es su correcta contextualización.

Esto no quiere decir que el marco teórico debe convertirse en una genealogía interminable. Muchas veces vemos cómo algunas tesis gastan hasta decenas de páginas para repetir el devenir histórico de conceptos que ya han sido hartamente investigados por otros. Para eso están las citas, y podemos solucionarlo remitiendo al lector a la bibliografía especializada al respecto. Cuando hablo de dimensión histórico-contextual, se trata de resaltar aquellas características fundamentales producto de la interacción del sistema conceptual con su contexto que son necesarias para 1- ubicarlo históricamente y epistemológicamente, 2- comprender los planteamientos de dicho sistema conceptual que utilizaremos para analizar el objeto de estudio, 3- justificar la necesidad

de complementaciones a dicho sistema producto de sus limitaciones para el abordaje del objeto de estudio.

En la investigación que usaremos a modo de ejemplo, el investigador realizó un análisis metateórico del estudio de las relaciones entre agendas públicas, mediáticas e institucionales en las investigaciones que empleaban la Teoría de la Agenda Setting. En ese caso su capítulo teórico tenía como objetivo aportar las bases conceptuales para la construcción de un instrumento de análisis metateórico que pudiera aplicarse a las investigaciones de agenda setting, para determinar sus posicionamientos básicos.

Como parte de la dimensión histórico-contextual del marco teórico, el autor –valiéndose del trabajo de otros investigadores– identificó los principales usos del término metateoría, sus clasificaciones, así como los puntos de coincidencia y divergencia entre las principales tendencias, para arribar a la definición del término que emplearía en la investigación. Posteriormente identificó una propuesta metateórica que utilizaría como base, describiendo sus fundamentos y objetivos, para luego proceder a analizar los principales límites, limitaciones y ausencias de ésta cuando se quería adaptar al objeto de estudio de su investigación. Esos fueron los contenidos correspondientes a la dimensión histórico-contextual de su marco teórico, los cuales se ajustan a las tres necesidades antes planteadas que toca solucionar con esta dimensión.

La dimensión conceptual constituye sin dudas el centro del marco teórico, su andamiaje fundamental, pues con ella se busca explicitar, clarificar y definir las diferentes dimensiones e indicadores a partir de los cuales se ha operacionalizado el objeto de estudio. Si miramos en el índice de la tesis las partes del capítulo teórico que se corresponden con esta dimensión conceptual, deben ser prácticamente idénticas a la operacionalización del objeto de estudio, categoría de análisis o variable, según se le nombre. No puede haber ningún indicador, concepto, categoría a estudiar que no se encuentre correctamente enunciada y definida en el marco teórico. Cuando hablo de dimensión conceptual me refiero a la definición de cada uno de los elementos teóricos que vamos a emplear para analizar el objeto de estudio, así como a la explicitación y explicación de las distintas relaciones que se establecen entre ellos.

Generalmente cuando a los profesores nos llegan proyectos de tesis ya adelantados o tesis terminadas para su evaluación, uno de los elementos en que reparamos es en la correspondencia entre operacionalización del objeto de estudio y contenidos del marco teórico. Esta es un área en la que puede comprobarse muy rápido y casi a primera vista si se ha trabajado correctamente. Cuando algunos estudiantes empiezan a construir sus marcos teóricos sin que

establezcan diálogos con la forma en que operacionalizarán su objeto, es frecuente que el marco teórico esté lleno de epígrafes desconectados, que carezca de coherencia y que en general no diga nada a quien lo lee, y es precisamente porque carece de guía, que no es otra cosa que la claridad de que el marco teórico es el plano o mapa de los componentes y relaciones de eso que vamos a investigar.

Por otra parte, la dimensión conceptual no debe resolverse simplemente con una caterva de citas o definiciones lanzadas una tras la otra sin que exista diálogo entre ellas, ni apropiación crítica por parte del estudiante. Se trata de buscar referencias, comparar en caso de que haya posiciones diversas al respecto, explicar por qué decidimos escoger una u otra, reflexionar acerca de cómo esos conceptos ayudan a desentrañar nuestro objeto de estudio de manera que vayamos construyendo un cuerpo conceptual coherente, exhaustivo y con marca personalizada, que demuestre la apropiación e interiorización de eso que estamos exponiendo y que luego necesitaremos “aterrizar” empíricamente.

En la investigación tomada como ejemplo, el autor procedió a describir a profundidad la propuesta que asumió como referencia, la cual tenía como base para el análisis metateórico los posicionamientos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y praxeológicos (ANDERSON, 1996), los cuales a su vez se disgregaban en conceptos y estos a su vez en posiciones representativas. Cada uno de estos elementos fue conceptualizado según las definiciones que aportaba el autor de dicha propuesta, lo cual constituyó un ejercicio de interpretación arduo, ya que en muchas ocasiones la propuesta de Anderson no seguía una estructura tan organizada ni explícita. Luego, como anteriormente en la dimensión histórico-contextual se habían señalado las limitaciones de la propuesta de Anderson, el autor procedió a definir y justificar cada uno de los nuevos elementos que sugería para complementar la propuesta de Anderson con el objetivo de superar sus límites, limitaciones y ausencias para el correcto abordaje del nuevo objeto de estudio.

A primera vista esto pudiera parecerle a alguien una estructura rígida, poco atractiva estilísticamente, pero no tiene que ser así. Primero, porque la virtud más importante de un marco teórico es la claridad; segundo, porque el dinamismo de un capítulo teórico no depende necesariamente de la estructura, sino de la redacción, la coherencia de los contenidos y la pertinencia de los razonamientos; y tercero, porque esto de hacer coincidir los contenidos del marco teórico con la operacionalización del objeto de estudio, le evita al investigador caer en omisiones, cargar el capítulo de contenidos innecesarios y notar cuándo no logramos mostrar las relaciones que existen entre los elementos a estudiar.

FIGURA 3
ÍNDICE DEL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 2. Fundamentos conceptuales para el análisis metateórico del estudio de las relaciones entre agendas públicas, mediáticas e institucionales en las investigaciones que emplean la Teoría de la Agenda Setting.

2.1. La metateoría como análisis de segundo orden. Genealogía del concepto y definición para esta investigación

2.2. La propuesta metateórica de James A. Anderson. ¿Desde dónde habla y con qué objetivos?

2.2.1. Estructura nuclear de la propuesta de Anderson. Los cuatro componentes básicos de la teoría y las siete preguntas a las que debe responder.

2.2.1.1. Ontología.

2.2.1.2. Epistemología.

2.2.1.3. Praxeología.

2.2.1.4. Axiología.

2.3. Límites, limitaciones y ausencias en la propuesta de Anderson. Análisis crítico.

2.4. Aspectos de la propuesta de Anderson que se emplearán en esta investigación.

2.5. Complementos teóricos que facilitan el ajuste y operacionalización de la propuesta de Anderson. Presentación y fundamentación de la propuesta de análisis metateórico que se empleará en esta investigación.

2.5.1. Posicionamientos básicos ontológicos.

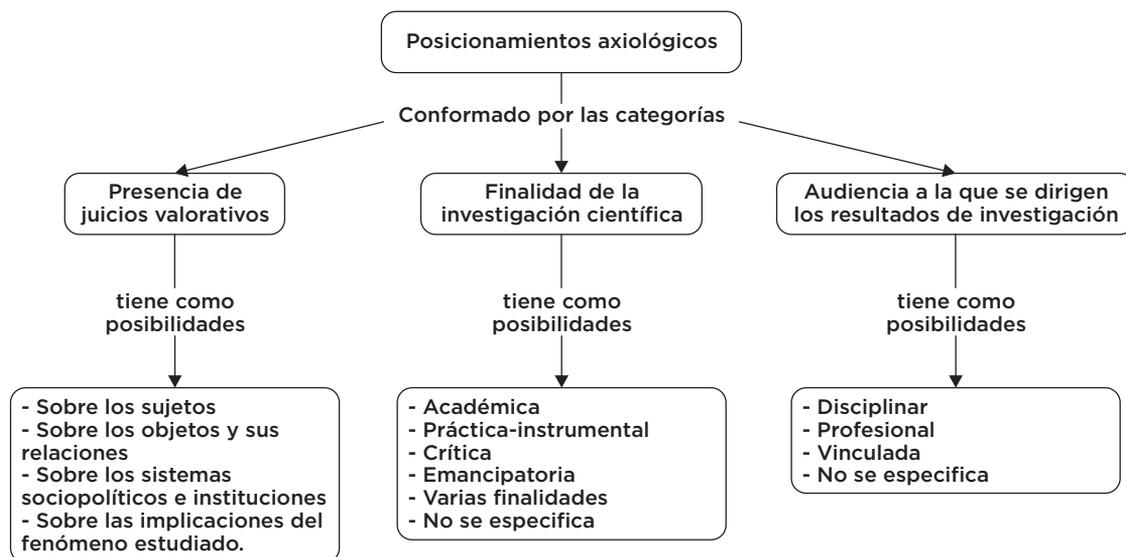
2.5.2. Posicionamientos básicos axiológicos.

2.5.3. Posicionamientos básicos epistemológicos.

2.5.4. Posicionamientos básicos metodológicos.

Fuente: Gallego (2016).

FIGURA 4
CATEGORÍAS Y POSIBILIDADES EN QUE SE DESAGREGAN LOS POSICIONAMIENTOS AXIOLÓGICOS



Fuente: Gallego (2016).

FIGURA 5

FRAGMENTO DEL INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS METATEÓRICO DE TEXTOS CIENTÍFICOS

Posicionamiento →	Posicionamientos básicos axiológicos					
Categorías →	Presencia de juicios		Finalidad de la investigación científica		Audiencia meta	
Investigación ↓	Evidencia empírica	Codificador	Evidencia empírica	Codificador	Evidencia empírica	Codificador
McCombs, M., & Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. Public Opinion Quarterly, 36(2), 172-187.	SIN DATO	NO	“Futuros estudios deben tener en cuenta” (p. 187) “Considerada en ambos niveles como un concepto de comunicación, la fijación de agenda se muestra útil para el estudio del proceso de consenso político.” (p. 187)	Académica	“Próximos estudios de conducta comunicativa y fijación de agenda política deben considerar variables psicológicas y sociológicas; el conocimiento de ambas es crucial para el establecimiento de constructos teóricos adecuados.” (p. 187)	Profesional

Fuente: Gallego (2016).

Por último, está la dimensión metodológica del marco teórico, que no debe confundirse con el capítulo o marco metodológico de la investigación. A medida que vamos haciendo la identificación, definición y relacionamiento de los elementos con los que operacionalizaremos el objeto de estudio, debemos ir mencionando cómo estos se pasan del plano abstracto a lo empírico, o sea, cómo los convertimos en observables que puedan ser encontrados en nuestras materialidades de estudio; de lo contrario, el marco teórico no completa su función de constituir la guía de la investigación. En muchas investigaciones, este paso de la teoría a los observables se ubica dentro del marco más amplio de la metodología, donde también se describe el proceder operacional de la investigación. En mi criterio, el lugar donde cada quien decida ubicarlo no es importante, pero tiene que estar y lamentablemente es un paso que muchas veces se obvia o no se explicita, y vemos con frecuencia que el estudiante plantea estudiar actitudes (por ejemplo), pero no dice cómo éstas se manifiestan en sus unidades de observación, cómo pueden identificarse una vez que se apliquen los instrumentos.

En el caso de la investigación que tomamos como ejemplo se trata de un estudio metateórico, es decir, con un alto grado de abstracción, ya que no investiga directamente la realidad, sino las maneras en que dicha realidad ha sido investigada; una observación de segundo orden. Sin embargo, el autor explicó cómo debían identificarse dentro de los textos científicos analizados (que fueron las materialidades con las que trabajó) los enunciados textuales (observables) que serían presentados

como evidencia empírica de las distintas posibilidades que los autores asumían respecto a los conceptos y categorías que conformaban los distintos posicionamientos.

La Figura 3 muestra el índice correspondiente al capítulo teórico de dicha investigación en el cual pueden apreciarse cómo se articulan las tres dimensiones mencionadas, la Figura 4 expone cómo fueron desagregados los conceptos y posibilidades que conforman uno de los posicionamientos –los cuales fueron debidamente definidos y explicados en el marco teórico- y la Figura 5 muestra cómo estos se corresponden con los observables analizados empíricamente en una investigación concreta. Todas estas imágenes pueden ayudar a visualizar la puesta en práctica de lo explicado en este epígrafe relacionado con las tres dimensiones del marco teórico.

ALGUNOS APUNTES FINALES

Por último, hay un grupo de ideas que quisiera exponer, a manera de cápsulas, que resulta importante tener en cuenta cuando realizamos nuestro marco teórico.

La construcción del marco teórico no es un momento independiente de otras partes de la investigación. La revisión de la literatura debe ir aportando simultáneamente a la construcción del marco teórico, del objeto de estudio, el estado de la cuestión y el perfeccionamiento del diseño de la investigación. Cada persona debe descubrir la estrategia que le resulte más efectiva. En mi caso, suelo abrir varios documentos de Word dedicados a cada una de estas partes e ir ubicando en ellos aquellos contenidos que van apareciendo en la bibliografía y que contribuirán a su posterior elaboración y redacción. En el caso del marco teórico, acostumbro a ir poniendo en letras mayúsculas los principales conceptos y relaciones que voy detectando y debajo de ellos las citas que tomo de los diferentes textos, acompañadas de mis comentarios, reflexiones y apuntes. Esta es una estructura muy flexible, que me posibilita ir moviendo los bloques de textos y reubicándolos según vaya dándole forma al proyecto.

Como dije anteriormente, la claridad es una de las cualidades fundamentales de un marco teórico. Escribamos de manera que se nos entienda sin que ello signifique pérdida de rigor. Mientras más complejo y desconocido sea el tema que tratamos, más claros debemos ser en nuestra exposición, pues debemos suponer que también seremos leídos por personas que no son especialistas en esa área específica. Para ello resulta de mucha ayuda concluir los acápites con párrafos que funcionen a manera de conclusiones parciales.

Es primordial que exista y se haga ver la relación entre los diferentes elementos que conforman el marco teórico, que su lectura se

pueda realizar fluidamente. Si esto no se logra, algo anda mal y no es una simple cuestión de redacción. Cuando esto sucede, lo más probable es que aún nos falten “piezas” en el modelo o que no hemos sido capaces de identificar algunas de las relaciones que se establecen entre ellas. Estas ausencias se visibilizan con mayor facilidad si construimos mapas conceptuales o esquemas que diagramen nuestro objeto de estudio.

El marco teórico debe dialogar con el resto de las partes de la investigación. Siempre que se pueda, debe hacer llamadas, referencias a su conexión con los objetivos del estudio, la situación problemática, el objeto de investigación, el estado de la cuestión y el marco metodológico. Para ello, la redacción y la coherencia entre las partes del proyecto son fundamentales. Estas son de las cuestiones básicas que comprueban los tribunales de grado, ya que constituyen muestras del buen hacer investigativo, por tanto no está de más señalar de manera explícita dichas conexiones. Veámoslo como una manera de facilitarles el trabajo y una oportunidad para demostrar “que sabemos que sabemos”.

El Estado de la Cuestión no solo sirve para ubicarnos en medio de un universo de investigaciones, rastrear hipótesis y demostrar la singularidad de nuestro estudio. También sirve para, como dicen los mexicanos, “curarse en salud” y demostrar a nuestros lectores que la elección de las variantes teórico-metodológicas que hemos escogido no se deben al desconocimiento de otras opciones, sino a decisiones razonadas de acuerdo a los objetivos del estudio y los intereses del investigador. Por eso es conveniente ubicar el Estado de la Cuestión como antesala del marco teórico. Un buen Estado de la Cuestión nos evitará muchas preguntas incómodas del tipo “¿Y por qué no estudiaste el fenómeno de esta otra manera...?” que se alejan de los objetivos de la investigación, pero que suelen ser frecuentes en los coloquios y defensas de tesis.

Un aparte para el plagio. Al ser el marco teórico la parte de la investigación que más recurre al conocimiento producido por otros, también es el lugar donde suelen aparecer con más frecuencia los plagios y usos incorrectos del conocimiento precedente. Nada justifica la apropiación indebida de las ideas de otros. Citen siempre. El uso correcto de la bibliografía no solo demuestra habilidades investigativas, sino que da solidez al estudio. Dialoguen con las ideas de los autores, utilícenlas de manera crítica y creativa. El plagio, además de ilegal, es deshonesto, y los tribunales deberían ser implacables con esta mala práctica.

Una vez concluido nuestro marco teórico, sería saludable realizarnos una especie de examen de conciencia a partir de un listado de preguntas sugeridas por Peter Pruzan:

- a) ¿Muestro una revisión clara de las principales ideas, teorías e investigaciones existentes relacionadas con mi tema de investigación y su potencial significación?

- b) ¿Ofrezco una reflexión sobre la selección del enfoque teórico, basándome en la literatura, el consejo de expertos en el tema y mis propias experiencias y competencias?
- c) ¿Fui selectivo en la elección de la literatura? ¿Establecí prioridades al realizar la búsqueda de literatura (generalizaciones, artículos científicos, libros, etc., haciendo énfasis en las referencias más actuales)?
- d) ¿Empleo la revisión de la literatura de manera que soporte evidentemente la formulación de mis preguntas de investigación e hipótesis y demuestre que mi investigación es importante? Esto puede incluir referencias a:
 - La falta de una investigación relevante sobre el tema o brechas en el conocimiento existente.
 - La existencia de perspectivas rivales respecto al tema.
 - El valor de replicar una investigación ya realizada sobre el tema.
 - Puntos de referencia que permitan comparar los resultados que se obtendrán con otros hallazgos anteriores.
- e) ¿Relaciono la literatura revisada con la formulación de mis preguntas e hipótesis de investigación? ¿Fui reflexivo y crítico en su presentación y no solamente descriptivo?
- f) ¿Tienen una estructura clara el marco teórico y el estado de la cuestión, organizados de acuerdo con temas, conceptos y principios importantes?
- g) ¿Demuestro las interconexiones entre los temas y conceptos?
- h) ¿Realizo resúmenes y conclusiones que faciliten la comprensión de las ideas? (PRUZAN, 2016)

Si logramos responder a ellas afirmativamente con honestidad, tendremos la certeza de que nuestro marco teórico, el estado de la cuestión y posiblemente la investigación en general se encuentran en el buen camino, ya que también hacen referencia al resto de los contenidos teóricos que hemos sugerido distribuir en diferentes partes de la tesis. También es útil que otra persona con experiencia –preferiblemente el tutor de la investigación– responda a esta lista de interrogantes, ya que por lo general alguien externo tiende a ver aquellas cosas que se nos escapan de tan familiarizados que nos encontramos con eso que hemos escrito y leído tantas veces.

CONCLUSIONES

Como hemos visto, el marco teórico constituye una de las partes fundamentales de la investigación, sobre todo porque constituye la guía y el soporte conceptual de los diferentes elementos y relaciones

a investigar. Sin embargo, es uno de los aspectos menos trabajados de manera operativa dentro de los cursos de metodología de investigación y su construcción es también uno de los momentos –sino el momento– más engorroso e incluso rechazado por muchos estudiantes, que no logran verle su utilidad y el carácter definitorio que posee para los resultados de la investigación.

Ante tal carencia y dificultad, el objetivo de este artículo ha sido proponer una guía práctica que ayude a los estudiantes a construir su marco teórico a partir de la superación de tres problemas básicos: la determinación del objeto de estudio, la distribución de los contenidos teóricos en las distintas partes de la investigación y la selección de los contenidos que deben constituir el marco teórico. Una vez que se logran clarificar estas tres cuestiones y salvar los obstáculos que cada una de ellas encierra, la conformación del marco teórico se facilita, se clarifica y se simplifica, quedando como una estructura compacta, coherente e inteligible que funciona como guía y sostén de la investigación.

Como señaló certeramente Pierre Bourdieu (2003), investigar es un arte que tiene mucho de oficio, y varias de las “mañas” y prácticas que se adquieren con la experiencia son interiorizadas e incorporadas de una manera que luego cuesta trasmitirlas más allá de los ejemplos puntuales. Si bien no existen fórmulas mágicas ni respuestas unívocas para un ejercicio que por su naturaleza requiere de mucho trabajo, elaboración y reelaboración continuas y altas dosis de originalidad y creatividad, espero que las guías aquí ofrecidas puedan servir de ayuda para quienes se encuentran trabajando con su marco teórico, ya sea porque las asuman, las critiquen o un poco de ambas, para que así entre todos podamos ir nutriendo un cuerpo compartido de saberes y prácticas que contribuyan a fortalecer cada vez más nuestra formación científica.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Luis; BARRETO, Gaspar. *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba: Oriente, 2010.

ANDERSON, James A. *Communication Theory: epistemological foundations*. New York: The Guilford, 1996.

ANFARA, Vincent. A. Theoretical Frameworks. In: GIVEN, Lisa (Org.). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. California: SAGE, 2008. p. 870-874.

BOURDIEU, Pierre. *El oficio del científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.

DOMÍNGUEZ, Silvia; SÁNCHEZ DE APARICIO, Gabriel; SÁNCHEZ RUIZ, Enrique. *Guía para elaborar una tesis*. México D.F.: McGraw-Hill, Interamericana, 2009.

GALLEGO, José Raúl. *La larga busca: propuesta de diseño para un análisis metateórico*. 2014. Tesis (Maestría) – Universidad de la Habana, La Habana, 2014.

GALLEGO, José Raúl. *Análisis metateórico del estudio de las relaciones entre agendas públicas, mediáticas e institucionales en las investigaciones que emplean la Teoría de la Agenda Setting*:

implicaciones para la comprensión del fenómeno de las relaciones entre agendas. 2016. Tesis (Maestría) – Universidad de Guadalajara, Jalisco, 2016.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The Discovery of grounded research: strategies for qualitative research*. New Brunswick, London: Aldine Transaction, 1967.

GUADARRAMA, Pablo. *Dirección y asesoría de la investigación científica*. Bogotá: Magisterio, 2009.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la investigación*. 4. ed. México D.F.: McGraw-Hill, Interamericana, 2006.

KERLINGER, Fred; LEE, Howard. *Investigación del comportamiento*. 4. ed. Santiago de Chile: McGraw-Hill, Interamericana, 2002.

LEAL, Fernando. *La hipótesis de trabajo y el trabajo de la hipótesis*. 2008. Disponible em: <<https://suburbioeducativo.files.wordpress.com/2009/05/leal-2007-la-hipotesis-de-trabajo-y-el-trabajo-de-la-hipotesis.pdf>>. Acceso em: 13 feb. 2015.

LEAL, Fernando. Sobre la disociación entre marco teórico y datos empíricos. *Espiral*, v. 15, n. 45, p. 9-41, mayo/ago. 2009.

LEAL, Fernando. Acerca de la teoría. *Espiral*, v. 20, n. 57, p. 9-38, mayo/ago. 2013.

LEAL, Fernando. ¿Qué función cumple la argumentación en la metodología de la investigación en ciencias sociales? *Espiral*, v. 24, n. 70, p. 9-49, sept./dic. 2017.

MERTON, Robert K. *Social theory and social structure*. New York: The Free, 1968.

OROZCO, Guillermo; GONZÁLEZ, Rodrigo. *Una coartada metodológica*. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. México D.F.: Productora de Contenidos Culturales, 2012.

PRUZAN, Peter. *Research methodology: the aims, practices and ethics of science*. Zurich: Springer, 2016.

ROSABAL, Arailaisy; GALLEGO, José Raúl. *Las cartas sobre la mesa: un estudio sobre la relación entre agenda pública y mediática en Cuba: caso Granma*. 2010. Tesis (Licenciatura) – Universidad de La Habana, La Habana, 2010.

SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo. *Manual de metodología*. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso, 2005.

VIDALES, Carlos. *Comunicación, semiosis y sentido: el relativismo teórico en la investigación de la comunicación*. Salamanca: Comunicación Social, 2013.

VIDALES, Carlos. De la comunicación como concepto transdisciplinar: historia, teoría y objetos de conocimiento. *Comunicación y Sociedad*, v. Nueva Época, n. 30, p. 45-68, sept./dic. 2017.

Recibido en: 7 DICIEMBRE 2017 | Aprobado para publicación en: 25 JUNIO 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

ARTIGOS

DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO EM UM MUNDO SECULAR

WALTER SALLES^IMARIA AUGUSTA GENTILINI^{II}**RESUMO**

Este artigo objetiva apontar três dos desafios que se apresentam para o ensino religioso em um mundo secular e como as relações entre a religião e a secularização da sociedade afetaram a educação no Brasil, gerando sensíveis modificações no status do ensino religioso e no conjunto das disciplinas e dos conteúdos escolares, tornando necessária a reflexão ponderada sobre o significado desse ensino e o impacto que, a longo prazo, terá sobre a sociedade brasileira.

SECULARIZAÇÃO • EDUCAÇÃO • ENSINO RELIGIOSO • ÉTICA

CHALLENGES FACING RELIGIOUS EDUCATION IN A SECULAR WORLD

ABSTRACT

This article aims to indicate three of the challenges faced by religious education in a secular world and how the relations between religion and the secularization of society have affected education in Brazil and thus generated significant changes in the status of religious education and in all school disciplines and contents, which makes it necessary to reflect carefully on the meaning of such education and on the long-term impact it shall have on the Brazilian society.

SECULARIZATION • EDUCATION • RELIGIOUS EDUCATION • ETHICS

^I Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp-SP), Campinas (SP), Brasil; wfsalles@puc-campinas.edu.br

^{II} Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp-SP), Campinas (SP), Brasil; gutagentilini@hotmail.com

LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS UN MONDE SÉCULAIRE

RÉSUMÉ

Cet article vise à souligner trois des défis qui se présentent à l'enseignement religieux dans un monde sécularisé et la manière dont les rapports entre la religion et la sécularisation de la société ont affecté l'éducation au Brésil, entraînant des changements sensibles dans le statut de l'enseignement religieux, ainsi que dans l'ensemble des disciplines et contenus scolaires. Une telle situation a donc rendu nécessaire une réflexion judicieuse sur le sens de cet enseignement et son impact à long terme sur la société brésilienne.

SÉCULARISATION • ÉDUCATION • L'ÉDUCATION RELIGIEUSE • ÉTHIQUE

DESAFIOS DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN UN MUNDO SECULAR

RESUMEN

Este artículo objetiva apuntar tres de los desafíos que se presentan para la enseñanza religiosa en un mundo secular y cómo las relaciones entre la religión y la secularización de la sociedad afectarán a la educación en Brasil, generando sensibles modificaciones en el status de la enseñanza religiosa y en el conjunto de las disciplinas y de los contenidos escolares, tornando necesaria la reflexión ponderada sobre el significado de esa enseñanza y el impacto que a largo plazo, tendrá sobre la sociedad brasileña.

SECULARIZACIÓN • EDUCACIÓN • ENSEÑANZA RELIGIOSA • ETICA

DURANTE OS DEBATES PARA A ELABORAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL (CF) brasileira de 1988 (BRASIL, 2000), o ensino religioso nas escolas se tornou uma das questões mais polêmicas, considerando-se a definição do Estado brasileiro como Estado laico. As instituições religiosas representantes das igrejas cristãs lograram inserir, nos dispositivos constitucionais, a necessidade do ensino religioso nas escolas, considerando que sua exclusão ou restrição confrontava-se com o princípio de que ninguém seria privado de direitos em função de sua crença religiosa ou convicção filosófica ou política – princípio que seria claramente expresso no Artigo 5º, inciso VIII, da Constituição de 1988 (BRASIL, 2000).

Portanto, de acordo com a CF/1988, foi definido que, nos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, dever-se-iam assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e, conseqüentemente, o ensino religioso integraria os conteúdos curriculares dos horários normais das escolas públicas, embora de matrícula facultativa. Logo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), em seu Artigo 33, reafirmaria o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa, sendo oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis, em caráter confessional ou interconfessional.

Em 1996, acrescentou-se a essa diretriz com relação ao ensino religioso que seria assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Lei n. 9.475), ca-

bendo aos sistemas de ensino a regulamentação da oferta da referida disciplina no âmbito de suas jurisdições (municipal, estadual e federal).

Com base nos princípios constitucionais e legais, a maioria das instituições escolares no Brasil, tanto públicas quanto privadas, optou por oferecer em caráter facultativo o ensino religioso. Entretanto, não há evidências de que as instituições escolares tenham seguido rigorosamente a orientação de que, na definição dos conteúdos da disciplina, habilitação e admissão dos professores ou orientadores credenciados, fossem consultadas previamente as entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas, o que serviria como balizador de suas atividades.

Tal orientação caiu por terra com a edição do Decreto n. 7.107, resultante de um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, no qual se previa que o “ensino católico, aberto também a outras confissões religiosas” (BRASIL, 2010) deveria ser oferecido aos estudantes do ensino fundamental. O decreto causou não só um desconforto entre os grupos de múltiplas pertencças religiosas no país, como também uma distorção legal complexa ao confrontar as orientações das diretrizes e mesmo a própria Constituição.

Uma iniciativa da Procuradoria Geral da República (PGR), em agosto de 2017, reacendeu fortemente a discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas e indiretamente influenciou as escolas privadas brasileiras que também oferecem a disciplina ensino religioso aos seus alunos. A PGR encaminhou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a oferta de ensino religioso nas escolas públicas na modalidade confessional ou relacionada a uma religião específica, solicitando a suspensão da eficácia do dispositivo I do Artigo 33 da LDB e do Artigo 11 do Decreto n. 7.107 (BRASIL, 2010).

O argumento principal da referida ADI foi de que o ensino religioso nas escolas públicas, para estar em harmonia com o que determina a Constituição Federal, deveria ser de natureza não confessional, ou seja, os conteúdos programáticos deveriam estar centrados na história, nos aspectos sociais, nas práticas e doutrinas das religiões e formas de religiosidade, sem qualquer caráter catequizador por parte dos professores, abrindo espaço para posições não religiosas. Segundo a PGR, essa seria uma forma de garantir efetivamente a laicidade do Estado brasileiro e sua neutralidade em relação às manifestações religiosas da população brasileira.

O Supremo Tribunal Federal, por seis votos a cinco, não acatou a ADI proposta pela PGR, mas as razões apresentadas pelos ministros indicaram claramente o que ainda se constitui em uma questão polêmica: o ensino religioso escolar e sua devida conciliação com a laicidade do Estado.

Mesmo com as dúvidas que ainda permanecem, o fato criou uma oportunidade para se discutir novamente o ensino religioso não apenas nas escolas, mas também em todas as instituições e entidades que pautam suas ações em torno de uma doutrina religiosa ou que se preocupam com a educação religiosa de seus membros.¹

Tal discussão transcende os argumentos jurídico-legais, limitados por uma preocupação em garantir a laicidade do Estado, e avança sobre um terreno em que está em discussão o processo de secularização da sociedade. Essa secularização, à qual mesmo as matrizes mais tradicionais não ficaram imunes, aproxima-nos da necessidade de fundamentação histórica, sociológica e filosófica sobre esse fenômeno no cenário religioso, como veremos a seguir.

Apresentar alguns dos desafios para o ensino religioso em um mundo secular e como as relações entre a religião e a secularização da sociedade afetaram a educação parece-nos altamente oportuno e necessário, pois, no momento em que esse ensino é questionado pelas altas instâncias do poder judiciário no Brasil, percebe-se uma sensível modificação do *status* do ensino religioso no conjunto das disciplinas e dos conteúdos escolares, fazendo-se necessário refletir ponderadamente sobre o significado desse ensino e o impacto que, a longo prazo, terá sobre a sociedade.

DESAFIOS PARA O ENSINO RELIGIOSO

Ao mesmo tempo que percebemos uma ampliação quantitativa no pluralismo religioso brasileiro, percebemos também o aumento da radicalização de posições em um mercado que disputa fiéis, obrigando a religião a se fundamentar discursivamente para legitimar-se.

Logo, a noção de doutrina religiosa muda consideravelmente e, segundo Junqueira (2015), com ela alteram-se os parâmetros discursivos, levando-nos a questionar a ideia de que exista um lugar próprio da religião. Esse é o cenário da secularização que se verifica no Brasil, paradoxos e contradições que colocam para o ensino religioso grandes desafios em relação aos períodos passados, em que havia uma religião predominante e um número pouco expressivo de outras religiões.

O primeiro desafio do ensino religioso nas instituições escolares está diretamente ligado à sua estruturação como disciplina, aceitando que a sociedade brasileira é uma sociedade secularizada e que as futuras gerações surgirão num contexto pós-secular. Existe, por parte dos professores responsáveis pela disciplina, a continuidade de um pensamento de negação ou mesmo afastamento em relação ao conceito de educação religiosa e sua análise crítica. O programa da disciplina, com raras exceções, não busca avançar sobre questões ligadas aos problemas seculares, especialmente sobre aqueles que são objeto de polêmicas,

¹ Para os objetivos deste artigo, fizemos uma distinção entre a *educação religiosa* - que ocorre na família, nas instituições religiosas e nos espaços informais de convivência, os quais fazem com que as crianças e jovens recebam os princípios e doutrinas de uma determinada religião - e o *ensino religioso*, que é ministrado formalmente como uma disciplina do currículo da educação fundamental no Brasil.

mobilizam a opinião pública, sensibilizam as famílias dos estudantes e perpetuam-se silenciosamente pelo ambiente escolar.

Tais questões estão relacionadas a situações cotidianas como, por exemplo, a união homoafetiva, o feminismo, a liberação ou não das drogas e suas consequências, a discriminação étnica e de gênero, a violência generalizada, os crimes contra a natureza e os animais, a questão dos refugiados, o terrorismo, etc.

Entendemos que não cabe à disciplina ensino religioso estabelecer padrões comportamentais para a sociedade, menos ainda orientar suas escolhas. Mas cabe, seguramente, fornecer aos alunos a possibilidade de discuti-los, segundo suas crenças e valores, em um ambiente de esclarecimento maduro e não de doutrinação religiosa de qualquer espécie.

O segundo desafio encontra-se no reconhecimento efetivo da laicidade nas instituições públicas, dentre elas as escolas públicas, de acordo com o proposto pela CF/1988. Mesmo que o tema tenha sido pauta das discussões no Superior Tribunal Federal (STF), fica claro que a visão proselitista da religião ainda assola nossas instâncias jurídicas e, conseqüentemente, propaga-se por todas as esferas administrativas do país.

De nada valerá o esforço de estabelecer-se a obrigatoriedade da oferta de ensino religioso, ainda que de caráter facultativo, nas instituições escolares, se sua orientação for de caráter confessional. Uma educação religiosa confessional não é mais do que uma catequese e uma sociedade ética não deveria pautar-se por uma doutrina específica, mas pela legitimação de todas as expressões religiosas, além de inseri-las no contexto histórico de sua formação, o que nos levará ao terceiro e paradigmático desafio: a tolerância.

A tolerância religiosa no ambiente escolar tornou-se um dos maiores desafios para as escolas brasileiras. Não somente para as que dispõem efetivamente de ensino religioso em seu currículo, mas também para as demais, uma vez que disciplinas como História, Geografia e até Biologia transitam pelo tema transversalmente.

São alunos com múltiplas pertencas religiosas que dividem o mesmo espaço. São crianças e jovens que, submetidos às condições do meio escolar, sofrem todo tipo de assédio moral e tortura psicológica relacionados às suas crenças e práticas religiosas por parte dos grupos majoritários, quando não por parte dos próprios professores para quem os princípios religiosos superam a humanidade.

Casos de extrema violência são relatados constantemente por pais, professores e alunos; casos em que os agressores normalmente escapam das punições com alegações igualmente abusivas e desrespeitosas, como, por exemplo, a defesa de suas crenças, cumprimento de ordens de seus líderes religiosos ou mesmo inspiração divina.

Em 2013, em levantamento através da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 4,2% dos estudantes entre 13 e 17 anos declararam ter sido vítimas de humilhações por motivo de crença religiosa; desses, 1,5% declarou ter sofrido agressões físicas e destruição de seus pertences por defenderem suas posições religiosas. Segundo pesquisa do Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESCA) de 2014 – órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU),² embora não haja dados suficientes que apontem com certeza quais religiões são alvos preferenciais de preconceito, a discriminação contra religiões mediúnicas e afro-brasileiras tem sido a mais frequente, extravasando os muros escolares e ganhando contornos de violência urbana com ataques às casas de axé, umbandas e centros espíritas e seus membros.

Nesse sentido, uma educação religiosa pouco flexível, de caráter doutrinário, em nada contribui para o estímulo da tolerância e só agrava cada vez mais o quadro de preconceito e perseguição religiosa, uma vez que o professor é tido como um detentor de saberes que supostamente seriam os corretos, transmitindo uma falsa sensação de certo e errado.

Por não reconhecer a diversidade cultural e o pluralismo religioso da sociedade brasileira, muitas instituições acabam por se tornar coniventes com a doutrinação religiosa, transformando o ensino religioso, de promissora disciplina facilitadora de convivência pacífica e aprendizado ético e cidadão, em prática catequética que avaliza a segregação e pouco enriquece o currículo escolar.

A escolha de textos, autores e livros didáticos também contribui para fomentar o atrito religioso. Infelizmente, no Brasil, esse material não tem contribuído para uma cultura de tolerância religiosa. Segundo um estudo financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2010, sobre a laicidade e a educação, pelas pesquisadoras Diniz, Lionço e Carrião, as religiões cristãs têm presença em 65% dos livros didáticos e as demais não ultrapassam o índice de 12%, destacando-se as religiões afro-brasileiras e indígenas, que são citadas em apenas 3 e 2% dos livros respectivamente. Os líderes religiosos mais citados nos livros foram Jesus Cristo (81%) e Gandhi (21%).

Já aqueles que tiveram um papel fundamental na história por seu engajamento social e político em lutas contra a violência, a discriminação racial ou a fome mundial (inspirados ou não por uma fé religiosa, protestante, islâmica ou oriental) obtiveram apenas 1% de presença nos livros, um quadro ilógico e extremamente desigual que aponta para a unilateralidade das orientações religiosas nos livros didáticos, ou seja, para um ensino religioso de viés claramente cristão e predominantemente católico.

2

Segundo o levantamento, a discriminação se manifesta de várias maneiras, desde coação para fazer orações cristãs e retirar adereços relacionados às religiões afro-brasileiras até agressões verbais e físicas.

Também há registros de demissão ou afastamento de professores adeptos dessas religiões e proibição de uso de livros didáticos que tratam do tema da discriminação e omissão das direções das escolas diante desse fato. Em publicação do Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, a socióloga Miriam Abramovay (2015) constatou que a maioria das agressões parte de adeptos das religiões protestantes, em especial as pentecostais e neopentecostais.

Mais recentemente, tais agressões se expandiram contra a religião muçulmana, associada aos atos de terrorismo de extremistas islâmicos, segundo dados da mesma pesquisa.

Diante desse cenário, nada otimista, enfrentar os desafios propostos para o ensino religioso (agora como disciplina obrigatória no currículo, embora de matrícula facultativa), é uma tarefa que precisa ser antecedida por uma discussão de natureza histórica e sociológica sobre o mundo secular e a secularização. Visando a contribuir com essa discussão, apresentamos algumas reflexões sobre a secularização e a religião no limiar do século XXI.

MUNDO SECULAR E RELIGIÃO

Vivemos em um mundo em transição secular, resultante do amplo e profundo processo histórico que foi a secularização como uma das principais dimensões da modernidade. No mundo secular (para as futuras gerações, pós-secular), um dos fenômenos mais discutidos é a posição das religiões na sociedade, o que, por sua vez, remete-nos a uma reflexão sobre a qual ainda estamos relativamente longe de um consenso.

Isso acontece por dois motivos: primeiramente, há uma perspectiva um tanto quanto negativa da secularização como fato sociológico, visão adotada por muitos religiosos e teólogos, para quem a secularização representa uma tentativa de extermínio do sagrado; em um segundo momento, porque há uma corrente pós-secular que considera que as religiões, como fato histórico, entraram em declínio e, conseqüentemente, caminham para uma dissolução. Tal perspectiva foi abordada por alguns teóricos no passado e, embora encontre seus defensores, já não faz tanto sentido, pois o que percebemos é exatamente o contrário.

De qualquer forma, ao se falar em secularização, o que normalmente merece a atenção dos estudiosos é a importância assumida pela ciência na modernidade e a forma como os avanços científicos e tecnológicos modificaram, principalmente, o pensamento ocidental em relação à superstição, credulidade, obediência, preconceito, empoderamento e política.

Mas a secularização que se estabeleceu com a modernidade no Ocidente envolveu também a arte, a moral, o lazer e o Direito, naquilo que Weber (1989) denominou de *desencantamento do mundo*, compreendendo-o como um fenômeno impulsionado pelas manifestações do processo de racionalização da sociedade típico da modernidade. Nesse processo, instaurou-se certa crise de credibilidade da religião, sendo esta uma das formas mais evidentes dos efeitos seculares.

Segundo Pierucci (2004), os dois processos que caracterizaram a religião no mundo secular seriam o pluralismo religioso e a privatização. O “pluralismo religioso reflete o fim da situação de monopólio das matrizes históricas e a privatização inaugura uma situação de mercado”

(PIERUCCI, 2004, p. 19), em que as diferentes alternativas religiosas concorrem pela preferência dos fiéis.

A secularização, para Pierucci (2004), é um fenômeno institucional que colocou em xeque toda forma de pertencimento, pois se tornou sinônimo de uma desfiliação religiosa em favor do subjetivismo na experiência do indivíduo. Tanto o individualismo quanto o pluralismo religiosos implícitos nessa ideia impuseram à religião o desafio da concorrência,³ promovendo o desenraizamento cultural dos indivíduos e a descentralização do domínio religioso sobre os mesmos.

Segundo Junqueira (2002), mobilizar religiosamente um indivíduo significa fazê-lo duvidar da santidade da tradição, lançando-o no “pós-tradicional”. Essa mobilização desconecta o indivíduo da religião tradicional e da tradição religiosa, afastando-o de suas crenças. Nesse sentido, Weber, citado por Pierucci (1997), dá-nos uma boa orientação quanto aos efeitos psicossociais da religião na modernidade ao identificar nesses processos o que eles implicam de transformação das estruturas da consciência, visão da realidade e mesmo pontos de alienação conscientes, apontando uma direção de pensamento pós-tradicional.

Giumbelli (2002) enfatiza, na modernidade e na secularização, a separação entre Igreja e Estado ou entre governo civil e instituição religiosa e, com ela, a emergência de um paradoxo que é a instituição da liberdade religiosa, no qual a religião foi relegada ao foro privado e no qual ocorre um enfraquecimento dos sistemas de plausibilidade que sustentam a primazia das instituições religiosas.

Dessa forma, a religião só conseguiu sobreviver nos limites da autonomia dos indivíduos. Estes fazem suas escolhas religiosas a partir de suas necessidades particulares e são autônomos para se adaptar ou mudar as suas crenças voluntária e conscientemente. Na mesma linha de análise, Berger (1985), considerando a religião como um empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmo sagrado, considera que a religião, em um mundo secularizado, sofreu um processo de diluição, renascimento e ressurgimento.

Logo, retornando a Giumbelli (2002) e à relação que ele estabelece entre a modernidade e a secularização, temos a afirmação de que a secularização, no contexto da modernidade, carrega consigo um forte potencial causador de declínio da religião, o que, por sua vez, gera na sociedade fortes movimentos contrasseculares.⁴

Mariz (2000) procura justificar esse movimento contra a secularização, utilizando-se da necessidade que os indivíduos têm de alimentar um conjunto de crenças e valores que desempenhe o papel de uma religião e que seja funcionalmente uma religião. Em outra linha de raciocínio, Vaz (1988), também tentando compreender esse fato, argumenta que se deve considerar a religião não como um retorno ao sagrado outrora esquecido, mas com novos significados que sejam ca-

3

Em uma conferência no VIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Pierucci (1997) questiona sociólogos e intelectuais que consideram superada (ou datada) a tese da secularização e da racionalização ocidental, diante da escalada ou retomada da religião desde o final dos anos de 1960 e 1970, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, o que caracterizaria um “retorno do sagrado” e, ao contrário do que defende Weber (1989), o fenômeno do “reencantamento do mundo”. Ele aponta um equívoco na leitura da tese weberiana, que nunca se pretendeu fechada. Para Pierucci (1997), a modernidade (e a secularização) não expulsou nem suprimiu a religião, mas a readequou à realidade. Não há, pois, incompatibilidade entre a explosão de movimentos religiosos e o processo de secularização que continua ocorrendo de forma cada vez mais profunda. Segundo Pierucci (1997), o número e a variedade dos movimentos espirituais crescem justamente sob o impacto do processo de secularização, na medida em que significam o declínio do compromisso religioso.

4

Baseando-se em outros autores – como Martelli (1995), Sanchis (1997) e Berger (1985) –, Giumbelli (2002) acredita que o declínio e, ao mesmo tempo, a subsistência da religião explicam-se pelo fato de que a secularização societal não está diretamente ligada à secularização individual, levando a uma situação aparentemente contraditória, que é a subsistência de crenças e práticas religiosas antigas e novas na vida das pessoas e, com elas, novas instituições religiosas e explosões de fervor religioso.

pazes de garantir a cooperação e a convivência exigidas pelos padrões civilizatórios da modernidade, mesmo aparentemente contestando-os. Seria um fenômeno que se poderia denominar um *profano secularizado* (VAZ, 1988, p. 31), teoria que gerou muitas críticas, dadas as suas características relativistas.

Mas foi Jürgen Habermas, um dos mais importantes filósofos contemporâneos, em um debate promovido pelo *The Journal of Philosophy* (1995) com o jurista liberal John Rawls, quem nos ofereceu a mais completa explicação sobre a relação estabelecida pela secularização e a sobrevivência da religião na modernidade através daquilo que denominou de fenômeno próprio da (pós-) secularização.

Para ele, apesar de a modernidade ter proporcionado a emergência do Estado laico e do laicismo em todas as instituições públicas, não ocorreu o desaparecimento da religião porque os valores humanos relacionados à fé e ao sagrado não podem simplesmente ser apagados dos indivíduos através das leis, uma vez que são subjetivos e pessoais demais para aceitarem uma ação tão invasiva.

No entanto, as igrejas, como instituições religiosas, têm que aceitar as regras do jogo democrático e o Estado se obrigar a seguir uma política de neutralidade religiosa. Dessa forma, os crentes devem “traduzir” suas convicções religiosas numa linguagem leiga se quiserem que seus argumentos sejam debatidos no espaço público. Ao mesmo tempo, esse é um processo de aprendizado lento e complexo que não pode ser de mão única, pois “depende tanto da boa vontade dos crentes como dos não-crentes” (FREIRE, 2014, p. 104).

Os não crentes, para Habermas (1995), devem também fazer um esforço de aproximação, tornando-se sensíveis aos potenciais semânticos da tradição religiosa, que muitas vezes se perdem quando transpostos com linguagem profana. É o que acontece quando o pecado se converte em culpa e a transgressão dos mandamentos divinos é transformada em uma violação das leis humanas.

Não há equivalente secular para a noção de perdão, que envolve a anulação do sofrimento imposto aos outros, e não mera reparação de uma injustiça. Por isso, Habermas (1995) é a favor da secularização, mas de uma secularização, por assim dizer, pós-secular, que preserve os conteúdos da religião, em vez de aniquilá-los. Uma sociedade civil pós-secular, segundo Habermas (1995), pode existir e atuar na religião, mesmo quando dela se afastar.

No debate histórico que travou com Ratzinger, Habermas afirmou não acreditar na necessidade de legitimar a democracia invocando um suposto fundamento pré-político, como a religião ou o direito natural, pois o liberalismo político, na versão que ele advoga (o republicanismo kantiano) é plenamente capaz de fornecer sua própria legitimação. Mas isso não significa que a religião tenha se tornado irre-

levante nas democracias modernas. Pelo contrário, ela tem um papel positivo a desempenhar numa modernidade que sucumbiu à condição que ele chama de *descarrilhamento*, apresentando características patológicas como anomia, ceticismo, privatismo e narcisismo. A religião, nesse contexto, pode contribuir para curar esses males, reintroduzindo o entusiasmo e a solidariedade cívica na esfera política. Por isso, nas sociedades pós-seculares, a religião não será mais condenada ao limbo do obscurantismo, o que não significa, evidentemente, a volta a um passado pré-secular.

Habermas (2007) imagina um processo de aprendizado recíproco, em que os cidadãos seculares, herdeiros dos valores iluministas, tornar-se-ão mais receptivos à religião e os crentes aprenderão a traduzir, numa linguagem publicamente acessível, os conteúdos expressos num código religioso que constitui uma linguagem privada porque dependente de uma revelação não aceita por todos: “Seria um confronto entre suas tradições, a religiosa e a iluminista. A pós-secularização levaria as duas tradições a uma reflexão sobre seus próprios limites” (HABERMAS; RATZINGER, 2007, p. 8).

As religiões conservaram a memória da injustiça histórica, das vidas mutiladas, das esperanças traídas, e a política profana faria bem se ouvisse essas vozes que vêm do passado. O conceito de sociedade pós-secular reflete a convicção de que a religião continua a existir, de que ela ainda é relevante e pode contribuir para dar significado e direção a vidas que estão sendo erodidas por valores mercadológicos. A religião é indispensável para alimentar um processo político e educacional vibrante e participativo, sem o qual a democracia se burocratiza numa rotina mecânica e depressiva.

Para Habermas, não é mais a religião que tem que ser tolerada pela política, mas é a política que precisa da religião para com ela preencher as dificuldades de motivação e de solidariedade cívica, indispensáveis numa sociedade civil participativa. De qualquer forma, as reflexões anteriores têm em comum o reconhecimento de que, apesar da secularização, as religiões reconquistaram uma posição que muitos julgavam perdida.

O racionalismo e o pragmatismo de uma sociedade fundada no consumo e na busca do sucesso econômico não criou um mundo em que Deus não tem mais lugar. As indagações sobre a origem, o sentido e os mistérios que cercam a humanidade e que constituíram o substrato para o surgimento e a evolução do sentimento religioso não desapareceram, mas se reinventaram, inspirando as denominadas “experiências do sagrado”, e, logo, estão longe de serem satisfatoriamente respondidas pelo conhecimento científico e pela tecnologia, pois a noção de bem-estar material não existe em substituição às preocupações espirituais, mas paralelamente às mesmas.

O que houve de fato foi uma reconfiguração religiosa, pois as religiões, dotadas de espírito próprio e raízes fortes no íntimo dos indivíduos, adequaram-se ao mundo secular. Sua adaptação, lenta e imprevisível, vem garantindo sua sobrevivência através de pequenas mudanças, como, por exemplo, o rever de seu discurso, a reavaliação de sua doutrina e principalmente a reaproximação com seus fiéis e seguidores de forma mais íntima e pessoal.

Ao garantir um espaço privado na vida das pessoas, a necessidade humana por seus pares se encarrega de fazer sua parte, preservando a estrutura coletiva imprescindível para as instituições religiosas. Essas dimensões da secularização e da pós-secularização também podem ser observadas no Brasil, mas, como veremos, com a especificidade própria de nossa formação histórico-cultural.

SECULARIZAÇÃO E RELIGIÃO NO BRASIL

Muitos pesquisadores dos fenômenos religiosos brasileiros discutem se a modernidade – e com ela a secularização – teriam se estabelecido no Brasil de modo tão radical e profundo como na Europa e nos Estados Unidos. Em maior ou menor escala, podemos dizer que há no Brasil certa diversidade de seitas e pequenas comunidades religiosas de múltiplas pertencas, além de novas igrejas e a emergência do pluralismo e do privatismo religiosos na escolha das crenças.

Logo, a relação estabelecida entre religião e Estado no Brasil se apresenta como um elemento constituinte do espaço público, como demonstrou Montero (2012) em seus estudos sobre as denominadas “religiões públicas”. A autora considera que se caminha a passos lentos para uma racionalização da religião (no sentido weberiano de racionalização) e do processo de desinstitucionalização de algumas igrejas, pelo menos em relação ao modelo formal de instituição religiosa que foi hegemônico em nossa história, desde a colonização. “Mas mesmo o espaço público, ainda pauta suas relações com a sociedade, não raro, a partir de um horizonte religioso” (MONTERO, 2012, p. 170). Num rápido olhar sobre nosso passado, podemos ver que a instituição do padroado, que vigorou desde a colonização até o final do Império no Brasil, pode ser considerada uma das causas da delonga no rompimento do vínculo de dependência e mútua influência entre o Estado e a Igreja Católica no país.

Em sua tese de doutorado sobre o ultramontanismo e o regalismo no Brasil no século XIX, Santirocchi (2015) demonstra, com farta documentação levantada nos arquivos oficiais do governo brasileiro e naqueles do Vaticano, as relações ora harmoniosas ora conflituosas entre a Santa Sé e o Governo Imperial com relação à administração dos bispados, paróquias e dioceses.

Quando se inicia no Brasil o movimento para a reforma do clero, visando a torná-lo submisso às novas orientações definidas pelo Papado – que motivou, na Europa e na América Latina, o surgimento e expansão do ultramontanismo –, abre-se um período de conflitos entre o Governo Imperial e a Santa Sé.

A Igreja, insatisfeita com a submissão dos religiosos e suas instituições às leis civis, rebela-se. O Governo Imperial, mediante as críticas da Santa Sé, passa a questionar as leis que são fundamentadas apenas nos cânones bíblicos e nas orientações das encíclicas papais. O conflito entre o padroado e o regalismo acaba por se estender por quase todo o Império e só é solucionado durante a República, quando se estabelece um *modus vivendi* entre o Estado e a Igreja Católica. No entanto, tal relação, mesmo que pouco harmoniosa, continuou exercendo igual ou maior influência sobre a sociedade.⁵

Nas origens do Estado Português, pode-se identificar a união da Coroa com o Papado, sobretudo nas lutas contra os mouros, desde o século XII, e a influência do direito romano e dos cânones religiosos nas ordenações que fundamentaram ideologicamente o poder Real sobre os súditos na metrópole e nas colônias. Essa influência foi responsável por moldar as leis que foram elaboradas para dar sustentação legal à atuação dos monarcas portugueses e que, por consequência, estenderam-se ao Brasil.

Apesar de terem ocorrido conflitos esporádicos entre os monarcas portugueses e o Papa, devido à posse de terras, a tributos, privilégios e riquezas auferidas com a expansão ultramarina, as relações entre os poderes sempre desembocavam em alguma forma de acordo, e foi sob a égide da conciliação que se deu a estruturação do Estado Português no Brasil.

O patrimonialismo, no qual público e privado se confundiam, marcou a formação do Estado tanto em Portugal como no Brasil, carregando o beneplácito e a condescendência da Igreja, que, com a sua constante presença e influência na coisa pública tanto quanto na privada, garantiu a expansão da religião católica, que se tornaria a religião oficial do Estado.⁶

A formação histórica do Brasil, portanto, no que refere às relações Estado e Religião, não foi favorável ao estabelecimento de uma sociedade moderna e secularizada nos mesmos moldes europeus, como o que aconteceu na Alemanha, por exemplo. No Brasil, a transição moderna acontece não lentamente, mas dentro de seu próprio tempo histórico, onde há, inicialmente, uma convivência entre o *ethos* racional liberal e o *ethos* tradicional.

A tese de autoria do historiador italiano Loris Zanatta (2017)⁷ sobre as relações entre o catolicismo e a formação histórica dos países latino-americanos chama atenção para o fato de que a separação entre

5

Uma boa percepção dessa continuidade de influência do clero brasileiro na área política foi a escolha do padre Diogo Feijó para regente durante a Regência Una. Nas Assembleias Provinciais, no Senado e, posteriormente, na Câmara dos Deputados, era comum a presença de religiosos exercendo mandatos parlamentares, muitos apoiando posições do governo brasileiro que, muitas vezes, contrapunha-se ao clero conservador ligado à Santa Sé.

6

Com exceção do breve período de influência do iluminismo europeu na condução do Estado Português, com a atuação do Marquês de Pombal, em cuja administração deu-se a expulsão dos jesuítas do Brasil, e também com exceção dos conflitos entre o Governo Imperial e o clero aliado à maçonaria, a convivência Igreja/Estado sempre foi relativamente tranquila, o que garantiu a hegemonia da religião católica na formação e no comportamento do povo brasileiro.

7

Para o historiador, a religião constitui parte da identidade nacional dos países latino-americanos, estabelecendo uma relação mítica entre os líderes políticos e o povo. Isso explica a força dos regimes populistas e caudilhistas nas regiões onde os líderes são considerados "chefes", "pais" ou mesmo "santos", numa relação que se projeta na condução da vida pública.

religião e Estado, que foi uma das características mais marcantes da modernidade no Ocidente, não ocorreu totalmente nos países latino-americanos e que isso explica não só a permanência da influência da religião na vida pública, civil e política desses países, mas também o surgimento dos regimes populistas, que, em sua maioria, pautam sua atuação de forma contraposta ao pacto racional e plural que é característico dos regimes democráticos liberais da modernidade.

Vejam, ainda, que o Brasil não ficou imune às profundas transformações trazidas pela globalização, pela generalização da ideologia liberal e mesmo pela revolução ocorrida no campo das comunicações, de forma que as mais tradicionais instituições religiosas nacionais, atualmente, não limitam suas práticas às reuniões de fiéis em templos e igrejas, mas utilizam amplamente os recursos midiáticos de canais de televisão e das redes sociais, onde são abordadas não apenas questões de dogma ou de interpretação da Bíblia, mas também os problemas que foram, durante muito tempo, deixados de lado pelas religiões por se tratarem de coisas do “mundo material” e não do “mundo espiritual”.

Essa inflexão na orientação das religiões no Brasil, ocorrida principalmente por influência da Igreja Católica, teve início em 1891 com a encíclica papal *Rerum Novarum*, de Leão XIII. Em suas orientações, oriundas do Vaticano, problemas contemporâneos – ou talvez problemas seculares –, como a pobreza, violência, consumismo, exploração do trabalho, etc., passaram a ser considerados e discutidos em comunidade, apontando para um novo horizonte discursivo.

Posteriormente, na década de 1970, em decorrência da encíclica *Pace in Terris*, de João XXIII (1963), e das Conferências dos Bispos em Medellín (1968, 1979, 1992, 2007, 2018), torna-se ainda mais forte o discurso secular, embora mantido dentro dos muros da religião. As mudanças nas orientações da Igreja Católica em relação aos problemas seculares condicionaram a atuação de padres, ordens religiosas e religiosos em geral, estendendo-se à comunidade.

Essa mudança de pensamento, somada ao diálogo inter-religioso e ao crescimento e expansão de outras religiões, como as protestantes, que, desde as suas origens, estiveram muito mais vinculadas à secularização, culminou em uma secularização muito mais próxima das instituições religiosas do que se gostaria.

No caso brasileiro, o que se observa é o estabelecimento das matrizes cristãs históricas e a expansão das novas modalidades de religiosidade e religiões, quebrando um monopólio de séculos da religião católica, mas sem a necessária desvinculação religiosa da mesma. Por exemplo, o reconhecimento da importância dos cultos mediúnicos e religiões de matriz africana na formação da cultura brasileira é bastante óbvio e incontestável. Autores como Bastide, Bierman, Guimbelli, Procópio, Verger, entre outros, produziram trabalhos de grande

eloquência acadêmica a esse respeito. Mas, mesmo reconhecidas, tais expressões residem no imaginário social como extensões de um catolicismo ou um protestantismo que pode ser subvertido em razão de pequenas fugas religiosas. Essas fugas, tão aceitas pela sociedade brasileira, podem ser fruto dessa secularização, que foi tão discutida e abraçada pela própria religião, abrindo espaço para múltiplas pertencas sem qualquer perigo racional.

A secularização no Brasil, portanto, manifesta-se no campo religioso, com contradições e paradoxos que já foram superados e que muitas vezes sequer existiram nos países em que primeiro aconteceram. Se, ao nível das práticas e comportamentos religiosos, verifica-se entre os brasileiros o fenômeno do privatismo religioso, não se pode dizer o mesmo em nível institucional.

Uma das principais indicações desse processo é oportunamente a permanência do ensino religioso no currículo das escolas públicas e, ao mesmo tempo, a falta de consenso entre legisladores, educadores, autoridades e, agora, do poder judiciário sobre como esse ensino deva ser ministrado.

No debate desencadeado pela ação da PGR, mencionado no início deste artigo, a preocupação predominante dos que nele se envolveram pouco disse respeito aos estudos, reflexões e discussões sobre o mundo secular. Não houve interesse algum dos participantes em buscar compreender a origem histórica da disciplina ou suas implicações, como brevemente colocamos aqui, mas somente sua midiática, breve e polêmica resolução.

Ao que parece, no Brasil, a secularização é um tema de discussão acadêmica, reduzida à esfera dos intelectuais, dos cientistas da religião, historiadores, filósofos, sociólogos e teólogos. Durante as sessões do STF, entidades, autoridades educacionais, instituições religiosas, religiosos e juristas debateram e foram entrevistados, demonstrando total falta de consenso quanto à permanência ou ao caráter de confessionalidade da disciplina.

Discutiram-se os aspectos legais, jurídicos, ônus financeiro para o Estado, participação da comunidade, dos religiosos, facultatividade, abrangência e mesmo o impacto político da decisão. Mas quais seriam os parâmetros e desafios que deveriam nortear e motivar uma prática pedagógica nas escolas?⁸ Quais as questões seculares implícitas em todo o diálogo ali desenvolvido? Parece não haver uma resposta promissora a respeito.

Ainda que o Estado brasileiro seja por definição laico, a lei parece ser flexível em relação à laicidade. Fica uma forte sensação de haver um pacto silencioso e cristão entre os envolvidos, pacto esse que acabou por nortear os ministros do STF; e isso não foi uma decisão puramente política ou legal, mas foi o entendimento geral, alimentado por todo

8

Entre os que se manifestaram sobre a discussão no STF, vale citar: Denise Carreira, da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais (DHESCA), vinculada à ONU; Túlio Viana, professor de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e presidente da Liga Humanista do Brasil (LHB); Fernando Neves, advogado da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Carlos Roberto Jamil Cury, professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e ex-membro do Conselho Nacional de Educação (CNE); Uziel Santana, presidente da Associação de Juristas Evangélicos; representantes da Loja Maçônica do Grande Oriente, entre outros.

um passado religioso, de que ter um pé na sala do sagrado é melhor do que não ter nenhum. Tal pensamento pode comprometer o futuro de nossas instituições.

REORIENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO: PROPOSTAS

Observando os dados estatísticos, podemos perceber a flutuação da população brasileira e a sua preocupação em relação ao pertencimento religioso: se, em 1997, o IBGE apontou que 72% da população brasileira se declarava católica e 11% protestante (aqui incluídas todas as correntes protestantes – históricas, pentecostais e neopentecostais), no censo de 2010, esses índices apontavam para 64,6% e 22,2% respectivamente. As religiões mediúnicas e de origem africana, como o espiritismo ou o Candomblé e a Umbanda, responderam por aproximadamente 5% da população brasileira em 1997, sendo superadas pelos que se declararam ateus ou agnósticos (9%) em 2010.

Ora, quando uma pessoa se declara “católica” ou “evangélica”, não oferece nenhuma garantia de que, de fato, professe essa fé religiosa – pelo menos não com o rigor que exige a doutrina – e nem é obrigatório que o faça, embora seja desejável. O que enfrentamos, em termos analíticos, é um cenário de trânsito religioso caracterizado por migrações sazonais, de acordo com as circunstâncias que o fiel enfrenta em sua vida.

Esse imediatismo não quer dizer que o catolicismo vai deixar de existir, nem que o protestantismo tem um plano de poder teocrático para o país, ou que o ateísmo visa a destruir a religião. Mas quer dizer que o ensino religioso nas instituições escolares não é o responsável pela variabilidade religiosa, nem pelo pertencimento a determinada doutrina e, menos ainda, pelas escolhas que irão pautar o trânsito religioso dos indivíduos na sociedade. Mas pode ser responsável por uma mudança de paradigmas que só viria a acrescentar em nossa sociedade.

Apresentamos, a seguir, uma proposta para a reorientação do ensino religioso que tem como referência as discussões sobre o mundo secular e a secularização e como esses fenômenos se manifestaram no Brasil. Tal proposta já começou a ter materialidade em algumas escolas confessionais, mas ainda está longe de ser implementada nas escolas públicas brasileiras, pois há um déficit de conhecimento sobre o fenômeno religioso no mundo secular, além de um forte preconceito, por parte dos que assumem essa disciplina, para tratar do assunto.

Acreditamos que a reorientação do ensino religioso nas instituições escolares está diretamente relacionada à capacidade e disponibilidade dos professores de superarem a forma isolada com que trabalham nas escolas. Isso significa reconhecer que é impossível admitir-se o en-

sino religioso sem a contribuição das demais disciplinas ou das demais áreas do conhecimento.

As instituições escolares deveriam elaborar projetos interdisciplinares nos quais o ensino religioso fosse inserido e não mantido à parte, como atualmente ocorre no currículo escolar. São projetos que podem ser elaborados em torno de temas que foram trazidos pela secularização da sociedade e que envolvem pertencimento, participação e comprometimento coletivo. Temas como a origem do simbolismo religioso e das experiências religiosas em diferentes culturas e civilizações. Ou como foram construídas as cosmovisões religiosas que chegaram até nossos dias. As formas como a cultura judaico-cristã ajudou a moldar o ocidente tanto quanto o budismo, hinduísmo e islamismo em outras culturas. A racionalidade mitológica dos gregos e a beleza colorida das linhagens africanas, e mesmo o monoteísmo e o politeísmo em termos mais gerais, podem se transformar em eixos de um trabalho interdisciplinar entre História, Língua Portuguesa e ensino religioso, por exemplo.

Parece-nos pertinente que a colocação de temas relacionados com a origem e evolução dos códigos éticos e morais, historicamente responsáveis pela manutenção da coesão social nas diversas culturas e civilizações, sejam discutidos nesta disciplina e entre ela e as demais, propiciando um espaço para reflexão e crescimento.

Em um mundo secularizado que valoriza a solução racional de todos os problemas humanos e sociais, submeter a própria razão e a utilização da ciência e suas conquistas tecnológicas à prova de valores éticos tornou-se uma exigência para a própria sobrevivência da humanidade, pois temos à frente a necessidade de preservação do planeta, a colonização espacial e a manutenção da paz, ao mesmo tempo em que o capitalismo colapsa, os recursos naturais se esgotam e os terroristas proliferam pelo mundo.

Nesse sentido, ainda são muitas as perguntas com relação às profundas angústias existenciais, medos e incertezas criadas pelo próprio processo de aprofundamento da secularização. Uma delas, segundo Marina (1995), é em que bases e critérios pode-se falar em justiça, direitos, dignidade. São valores da criatividade e da inteligência humanas – e que, portanto, têm nos homens a sua medida de valor – ou estão condicionados à aceitação da ideia de Deus como criador do homem “à sua imagem e semelhança”? Em ambos os casos, abre-se a oportunidade de discussão em sala de aula sobre a dignidade humana, ou seja, sobre se ela estaria ligada ao destino da ideia de Deus ou deveria fundamentar-se unicamente nos próprios homens.

Enquanto educadores, cabe a nós o consenso de que a disciplina ensino religioso possa se transformar em um espaço onde se discutem questões que são eticamente transversais a todas as religiões. Os responsáveis por essa disciplina, tanto quanto os professores de outras áreas do

conhecimento, podem trabalhar juntos para que essas questões sejam debatidas, uma vez que incidem sobre a convivência dentro e fora do ambiente escolar e, logo, têm reflexo no desempenho escolar dos alunos e em suas ações futuras como membros pertencentes à sociedade.

Os temas relativos à origem e evolução da fé e das religiões oferecem um vasto material para incentivar a pesquisa e as discussões no ambiente escolar, uma vez que possibilitam fazer uma reflexão sobre os costumes, o comportamento humano e a própria organização da sociedade em torno das necessidades de sobrevivência em diferentes períodos, condicionada pelas regras, normas e leis oriundas de documentos considerados sagrados, como a Bíblia, o Talmud ou o Alcorão.

Esses temas também oferecem a oportunidade de se criar em sala de aula um ambiente para se apreciar a arte e estudar como foi, em diferentes períodos e contextos, a expressão artística do sentimento religioso como resultado da criatividade humana, dispondo de um rico patrimônio acondicionado nos principais museus do mundo. Trata-se de um material iconoclástico riquíssimo para a sensibilização estética dos alunos, relacionando o ensino religioso até mesmo com a educação artística. Esses são exemplos bem-sucedidos que apontam um norte discursivo livre de doutrinação e rico em conhecimento, debate e reflexão.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, apresentamos e discutimos três dos desafios enfrentados pelo ensino religioso em um mundo secular: a sua estruturação como disciplina aceitando que a sociedade brasileira é uma sociedade secularizada, o reconhecimento efetivo da laicidade nas instituições públicas e a necessidade do exercício de uma tolerância religiosa no ambiente escolar.

Vimos como as relações históricas entre religião e secularização afetaram a educação no Brasil e apontamos as sensíveis modificações no *status* da disciplina de ensino religioso e no conjunto das disciplinas e dos conteúdos escolares, o que torna necessária a reflexão ponderada sobre o significado desse ensino e o impacto que, a longo prazo, surtirá sobre a sociedade.

A decisão do STF feriu o conceito de Estado laico, pois o princípio da laicidade estatal exige que o Estado se mantenha neutro frente a quaisquer confissões religiosas. Ao avaliar o ensino confessional, o Estado estaria financiando a religião.

Não se pode, pois, admitir a contratação de professores na rede pública na qualidade de “representantes” de determinada religião, pois não se conseguiria atender de forma igualitária a todas elas. O fato de uma religião ser majoritária entre a população também não permite infração ao mandamento da laicidade, o qual, em última análise, fundamenta-se na igualdade de todos e na própria liberdade religiosa.

Concluímos, portanto, que é necessário o enquadramento das Ciências da Religião enquanto ciências de referência para o ensino religioso para, a partir dessa perspectiva, criar-se uma leitura pedagógica e, conseqüentemente, uma sustentação teórica que ressignifique a área, garantindo-lhe um estrato teórico e uma metodologia definida que possa ser utilizada por profissionais preparados para garantir a diversidade, o respeito e a tolerância religiosa acima das convicções confessionais.

A religião enquanto fenômeno social é digna de estudo e de respeito. Seu campo de estudo, muito recente (1997), ainda é frágil e seus formadores normalmente vêm de outras áreas. Essa lacuna educacional no Brasil só será preenchida quando universidades, tradições religiosas e sistema de ensino puderem ser alinhados, dialogando entre si e constituindo-se como espaço de saberes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de Prevenção à Violência nas Escolas: violências nas escolas*. Brasília: Flacso/Brasil 2015.
- BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília: MRE, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997: Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997.
- COMBLIN, Joseph. Conferência Episcopal de Medellín: 40 anos depois (1968-2008). *Cadernos de Teologia Pública*, São Leopoldo, v. 5, n. 36, 2008. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/036cadernosteologiapublica.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.
- COMBLIN, Joseph. Medellín: vinte anos depois. Balanço temático. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, v. 48, n. 192, p. 806-829, dez. 1988.
- DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres; Unesco, 2010. 107 p.
- FREIRE, Wesley Fernandes Araújo. Religião, esfera pública e pós-secularismo: o debate Rawls-Habermas acerca do papel da religião na democracia liberal. *Saberes*, Natal, n. 10, v. 1, p. 104-134, nov. 2014.
- GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Political liberalism: reply to Habermas. *The Journal of Philosophy*, v. 92, n. 3, p. 132-180, March 1995.
- HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. *Dialética da secularização: sobre razão e religião*. Campinas: Ideias & Letras, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Gestão, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

JOÃO XXIII. *Carta encíclica Pacem in Terris*. Roma, 1963. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html>. Acesso em: 8 jan. 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O ensino religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

LEÃO XIII. *Carta encíclica Rerum Novarum*. Roma, 1891. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARINA, José Antônio. *Ética para náufragos*. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 1995.

MARIZ, Maria Cecília. Secularização e dessecularização: comentários a um texto de Peter Berger. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 21, v. 1, p. 25-39, 2000.

MARTELLI, Stefano. *A religião na sociedade pós-moderna*. São Paulo: Paulinas, 1995.

MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 32, v. 1, p. 167-183, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 49, nov. 1997.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Bye, Bye, Brasil: o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 17-28, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 set. 2017.

SANCHIS, Pierre. As religiões dos brasileiros. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 28-43, jul./dez. 1997.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. *Questão da consciência: os ultramontanos no Brasil e o regalismo do Segundo Reinado (1840-1889)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. A religião na idade moderna. *Revista Síntese*, Belo Horizonte, n. 42, p. 27-47, 1988.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1989.

ZANATTA, Loris. *Uma breve história da América Latina*. Tradução Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Cultrix, 2017.

Recebido em: 20 FEVEREIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 4 MAIO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

REVISÃO DE LITERATURA: O
CONCEITO DE GESTÃO ESCOLARIVANA CAMPOS OLIVEIRA^IIONE VASQUES-MENEZES^{II}**RESUMO**

O artigo pretende contribuir para a sistematização do tema gestão escolar, identificando a existência ou não de lacunas na literatura sobre o assunto, analisando as publicações e a evolução do conceito de gestão. É uma revisão de teses e artigos nacionais e internacionais indexados nas bases de dados SciELO e Pepsic de 2005 a 2015. A referência teórica é baseada em autores como Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008) e Vasconcellos (2009). A pesquisa permitiu a percepção de que inicialmente o conceito de gestão escolar apontou para os aspectos mais administrativos da função e que, ao longo do tempo, buscou o conteúdo mais pedagógico e político. Observou-se também que houve um aumento da pesquisa nos últimos anos sobre a gestão escolar, com ênfase na gestão democrática da escola.

GESTÃO ESCOLAR • REVISÃO DE LITERATURA • PESQUISALITERATURE REVIEW: THE CONCEPT
OF SCHOOL MANAGEMENT**ABSTRACT**

The article intends to contribute to the systematization of the topic school management, identifying the existence or not of gaps in the literature on the subject, analyzing the publications and the evolution of the concept of management. It is a review of national and international doctoral dissertations and articles indexed in SCIELO and PEPSIC databases from 2005 to 2015. The theoretical framework is based on authors such as Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), and Vasconcellos (2009). Research findings indicate that, whereas initially the concept of school management pointed to the more administrative aspects, over time it encompassed more pedagogical and political content. It was also observed that there has been an increase in the research on school management over the last years, with emphasis on the democratic management of schools.

SCHOOL MANAGEMENT • LITERATURE REVIEW • RESEARCH

^I Universidade Salgado de Oliveira (Universo), São Gonçalo (RJ), Brasil; ivanaaraujocampos@yahoo.com.br

^{II} Universidade Salgado de Oliveira (Universo), São Gonçalo (RJ), Brasil; vasquesmenezes@gmail.com.br

REVUE BIBLIOGRAPHIQUE: LE CONCEPT DE GESTION SCOLAIRE

RÉSUMÉ

Cet article aspire contribuer à la systématisation de la question de la gestion scolaire, en identifiant, à partir de l'analyse de publications et de l'évolution du concept de gestion, s'il existe ou non des lacunes dans la littérature à ce sujet. Ce travail passe en revue des thèses et des articles nationaux et internationaux, indexés dans les bases de données SciELO et Pepsic, publiés entre 2005 et 2015. La cadre théorique s'appuie sur des auteurs comme Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008) et Vasconcellos (2009). La recherche a permis de percevoir que si, au départ, le concept de gestion scolaire mettait l'accent sur des aspects plus administratifs de la fonction, au fil du temps, il s'est tourné vers des contenus plus pédagogiques et politiques. En outre, on a pu observer qu'il y avait eu, ces dernières années, un foisonnement de la recherche sur la gestion scolaire et, plus particulièrement, sur la gestion démocratique de l'école.

GESTION DE L'ÉCOLE • REVUE BIBLIOGRAPHIQUE • RECHERCHE

REVISIÓN DE LITERATURA: EL CONCEPTO DE GESTIÓN ESCOLAR

RESUMEN

El artículo pretende contribuir para sistematizar el tema gestión escolar, identificando la existencia o no de lagunas en la literatura sobre el tema, analizando las publicaciones y la evolución del concepto de gestión. Se trata de una revisión de tesis y artículos nacionales e internacionales indizados en las bases de datos SciELO y Pepsic de 2005 a 2015. La referencia teórica se basa en autores como Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008) y Vasconcellos (2009). La investigación permitió percibir que inicialmente el concepto de Gestión Escolar abarcaba los aspectos más administrativos de la función y que, a lo largo del tiempo, buscó el contenido más pedagógico y político. Se observó también que hubo un aumento de la investigación en los últimos años sobre la gestión escolar, con énfasis en la gestión democrática de la escuela.

GESTIÓN ESCOLAR • REVISIÓN DE LITERATURA • INVESTIGACIÓN

A ESCOLA TEM SIDO ALVO DE DIVERSAS DISCUSSÕES NA ATUALIDADE. ENTRE ESSAS temáticas estão as formas de gestão escolar que alcançam maior autonomia e legitimidade. Entretanto, observa-se que, em relação à gestão escolar, as pesquisas deixam uma lacuna a ser preenchida, sobre o cotidiano da gestão e dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Este artigo apresenta uma revisão de pesquisas publicadas a partir da discussão do conceito de gestão escolar. Objetivou-se identificar a existência ou não de lacunas na literatura sobre o tema em estudo, realizando uma análise das principais publicações dos últimos dez anos e da evolução do conceito de gestão.

Estudos anteriores, como os de Gracindo e Wittmann (2001), Pereira e Andrade (2005), e Souza (2006), que trazem revisões de literatura sobre o tema gestão escolar revelam uma crescente preocupação nas produções nacionais, desde o final da década de 1990, com a identidade do administrador escolar, a reconstrução de seu perfil e as novas exigências da função. A partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e das eleições para diretor, o desenvolvimento de pesquisas sobre direção escolar se acentuou devido ao processo de democratização da escola e da busca pela autonomia. Os estudos mostram também que pesquisas sobre gestão democrática foram responsáveis por mais de 31% dos trabalhos de mestrado e doutorado no período de 1981 até 2001. Souza (2006) complementa, em seu levantamento bibliográfico, que os estudos sobre o diretor escolar foram destaque entre

as décadas de 80 e 90, representando mais de 28% das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* na área de administração escolar. Também mereceram destaque os estudos desses autores sobre o conselho escolar, respondendo por quase 17% da produção no período posterior a 1990. Segundo eles, de 1991 até o final da década de 90, as políticas educacionais e a formação dos profissionais da educação, assim como a gestão escolar, tornaram-se temas prioritários nos estudos teóricos e empíricos de pesquisadores brasileiros. Embora não tenham sido encontrados estudos literários internacionais que tratam do tema gestão escolar nos últimos anos, autores como Sander (2007) apresentam o destaque que vem sendo dado internacionalmente às pesquisas acadêmicas sobre autonomia e descentralização da gestão escolar.

Este artigo, que se justifica pela necessidade de um maior aprofundamento das teorias dos autores encontrados, analisa suas contribuições e destaca as visões acerca do tema estudado, avançando assim no domínio e na sistematização do que está sendo produzido nessa área do conhecimento. Foi organizado em três momentos: estudo do referencial teórico sobre gestão, levantamento dos artigos e teses nacionais dos últimos dez anos, e a análise da evolução do tema gestão escolar. A intenção foi construir um referencial teórico que possa subsidiar a análise da gestão escolar em futuros estudos sobre o tema.

GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Muitas concepções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Andrade (2001), no *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*, alerta que, embora a palavra portuguesa *gestão*, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens.

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Inicia-se, a partir daqui, o estudo específico do conceito de gestão escolar. Será utilizado o termo gestão escolar em detrimento de administração escolar, partindo-se da compreensão de que são termos distintos, ao se tratar de educação. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e frag-

mentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.

Libâneo (2007) também prefere a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sociocrítica de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendradora como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324). Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados (LÜCK, 2007).

Paro (2008) apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais. Vasconcellos (2009) apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. Segundo Vasconcellos (2009), cabe ao diretor fazer a gestão das atividades, para que o projeto da escola aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de “fazer a escola

funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo de gestão escolar. Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola.

Burak e Flack (2011) também associam gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns. Acentua-se o caráter político democrático, que, segundo o autor, deve permear a cultura organizacional das instituições escolares. Já Cattani e Hozlmann (2011) preferem não delimitar esse tipo de gestão à gestão escolar e a denominam gestão participativa. Acreditam que, na gestão participativa, os trabalhadores estão investidos, diretamente ou por delegação, da capacidade de decisão na organização do trabalho, eventualmente nos processos administrativos e comerciais, e mais raramente na condução geral da empresa.

Vários autores – Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Hozlmann (2011) – defendem uma gestão escolar democrática em que a coletividade possa se manifestar através da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática. A partir desse conceito, compreendem também que a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA DA ESCOLA

Borges (2004, p. 78) analisa que “nas últimas duas décadas tem se observado um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais”. Observa que reformas educacionais foram implementadas em âmbito mundial, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, para os quais os governos vêm buscando dar autonomia administrativa e financeira, através da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, passando-se, assim, o poder de decisão para essas comunidades escolares. Esse autor relata também que na América Latina as agências de financiamento, especialmente o Banco Mundial, tiveram papel fundamental nessas mudanças, através de seus programas que cobravam ajustes estruturais em âmbito educacional.

Whitty e Power (2000) destacam que, em alguns países, como Austrália, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Nova Zelândia, os partidos conservadores e os *think tanks* foram responsáveis diretos por essas mudanças em âmbito educacional, com as quais na verdade se buscava a redução dos custos e a transferência das responsabilidades para professores, gestores e comunidade escolar em geral. Por isso, tanto nos países de língua inglesa quanto nos latino-americanos, o empoderamento da comunidade se tornou uma tendência hegemônica dentro da onda de governança escolar.

Cunha (1991) analisa que, dentro dessa política de autonomia orquestrada pelas agências financiadoras em países menos desenvolvidos, e especialmente no Brasil, o Estado propaga a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e atribui maior autonomia às escolas. Porém, essa suposta descentralização vem acompanhada de diversos processos que tratam da padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos com a finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras.

Bordignon e Gracindo (2000) entendem que essa autonomia não se faz apenas com políticas que buscam criar espaços e formas de organização da escola onde se construirá a gestão democrática; o que se deve buscar é a redefinição de conceitos e formas democráticas dentro da escola, discutindo-se o formato da democracia que desejamos através da oportunização da participação dos diferentes segmentos do contexto escolar. No Brasil, essa autonomia se iniciou no final da década de 80, ganhando força a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), que instituíram a gestão democrática escolar como princípio (ROCHA, 2009).

MÉTODO

Com o objetivo de oferecer um panorama da evolução da produção científica sobre gestão escolar, realizou-se uma revisão de literatura de publicações nacionais e internacionais. Para Cardoso, Alarcão e Antunes (2010), a revisão de literatura permite uma análise minuciosa dos trabalhos publicados num determinado período, facilitando a sistematização do tema. A intenção foi, então, construir um referencial teórico que possa subsidiar a análise sobre a dimensão gestão escolar. Foram consultadas as bases de dados SciELO e Pepsic, e selecionadas obras que abordassem a evolução do conceito de gestão escolar no Brasil e no mundo. Na base de dados não houve preocupação com a classificação pelo Qualis dos periódicos.

Analisaram-se artigos e teses de 2005 até 2015, utilizando-se as bases de dados da literatura brasileira do SciELO e de produções internacionais do portal de periódicos Capes. Optou-se por não realizar o levantamento de dissertações, apenas de teses e artigos científicos. Para as teses, utilizou-se a base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibtict – banco de teses e dissertações. Para as categorias de análise, as palavras-chave foram: gestão escolar, gestão democrática, administração escolar e diretor/gestor de escola. Observou-se que, ao fazer a articulação das palavras-chave, muitas publicações apareciam repetidas.

Foram identificadas a princípio 187 produções. Após a leitura, percebeu-se que algumas publicações não preenchiam os critérios deste estudo, fugindo do tema gestão escolar ou trazendo uma abrangência que não representava o objeto de estudo da pesquisa; foram, portanto, descartadas. Todas foram lidas na íntegra e foram realizados fichamentos com o objetivo de organizar e analisar conceitos, métodos e abordagens teóricas. Após o uso desse critério de escolha, foram selecionados 86 artigos, sendo 56 nacionais e 31 internacionais e 15 teses, das quais 13 são nacionais e duas são internacionais, num total de 101 produções que seguem abaixo em dois quadros. O primeiro traz as teses analisadas, e o segundo, os artigos científicos.

QUADRO 1
TESES SOBRE GESTÃO ESCOLAR

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES
BARATA, Margarida Maria Soares de Carvalho	Gestão e administração escolar: do modelo liceal à actualidade	2007	Universidade Portucalense
BARBOSA, Andrea Haddad	O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas	2014	Unesp ¹
CARNEIRO, Tulio Andrade	Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar pública: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife	2012	UFPE ²
FERNANDEZ, Silvina Julia	Gestão escolar e cidadania: um estudo de caso através de memórias, diálogos e encruzilhadas nas relações mães-escola	2011	UFF ³

(Continua)

1
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

2
Universidade Federal de Pernambuco.

3
Universidade Federal Fluminense.

4
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

(Continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES
HESSEL, Ana Maria Di Grado	Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo	2009	PUC-SP ⁴
LEITE, Fernando Valente	A gestão como factor de sucesso escolar	2005	Universidade de Aveiro
LIMA, Erivelton Silva	O diretor e as avaliações praticadas na escola	2011	UnB ⁵
LOPES, Antonio.	Gestão escolar e parcerias em educação no município de Votuporanga	2006	Unesp
MILITÃO, Andréia Nunes	A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades	2015	Unesp
ROSA, José Paulo da	Gestão escolar: um modelo para a qualidade Brasil e Coreia	2011	PUC-RS ⁶
SALOMAO, Maria Silvia Azarite.	Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar	2011	Unesp
SCHENECKENBERG, M.	O princípio democrático na atuação do diretor da escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa	2005	Unicamp ⁷
SILVA, Nilson Robson G.	Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema	2009	UFC ⁸
SOUZA, Angelo Ricardo de	Perfil da gestão escolar no Brasil	2007	PUC-SP
TOME, Marta Fresneda	A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil	2011	UEP

Fonte: Elaboração das autoras.

5

Universidade de Brasília.

6

Pontifícia Universidade
Católica do Rio
Grande do Sul.

7

Universidade Estadual
de Campinas.

8

Universidade Federal
do Ceará.

QUADRO 2
ARTIGOS SOBRE GESTÃO ESCOLAR

AUTOR	TÍTULO	ANO	REVISTA
ABRANTES, Pedro	Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano	2010	Revista Iberoamericana de Educación
ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviani Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira	Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar	2012	Educação Temática Digital
ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviani Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira	Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências	2013	Educação e Realidade
AGUIAR, Márcia Angela da S.	Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares	2008	Educar
AGUILAR Hernández, Luis	Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación	2009	Innovar
ALMEIDA, Andreia Pereira de; JUNQUILHO, Gelson Silva; SOUZA, Susane Petinelli	Programa Escola Campeã na Gestão Escolar: o hibridismo entre a racionalidade burocrática e uma “anarquia organizada”	2008	Gestão e Tecnologia
ANDERSON, Stephen	The school district's role in educational change	2006	International Journal of Ed. Reform
AFONSO, Almerindo Janela	Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares	2009	Revista Lusófona de Educação
ALVES, Mariana Gaio; VARELA, Teresa	Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada	2012	Revista Portuguesa de Educação
ALVES, Wanderson Ferreira	Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano	2010	Educação e Sociedade
ASLLANARGUN, Engin	Educational principals' values in school administration	2012	Educational Sciences: theory & practice
BARBOSA, Joaquim Gonçalves	Administração educacional multirreferencial: uma aprendizagem em sala de aula	2005	Educação Marista
BARROSO, João	A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal	2009	Educação e Sociedade
BASS, Bernard; BASS, Ruth	The Bass Handbook of Leadership: theory, research & managerial applications	2008	Free Press NY
BERALDO, Fernando; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti	A gestão participativa na escola: tendências e perspectivas	2007	Revista Científica Eletrônica Pedagógica
BLASI, Jacqueline de; FALCÃO, Sandra P.	Gestão participativa na escola	2008	Sinergia
BRICEÑO, Mario Uribe	Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno	2010	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa
BORTOLINI, Jairo César	O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar	2013	Interletras

(Continua)

(Continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	REVISTA
CARVALHO, Maria João de	A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa	2012	Revista Lusófona de Educação
CATTONAR, Branka	Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola	2006	Educação em Revista
CASTRO, Magali de	A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais	2007	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
CORREIA, José Alberto	Paradigmas e cognição no campo de administração escolar: das políticas de avaliação à avaliação como política	2010	Revista Brasileira de Educação
DI GIORGI, Cristiano Amaral G.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari	A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular	2010	Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB
DONOSO, Sebastián; BENAVIDES, Nivaldo; CANCINO, Víctor; CASTRO, Moyra; LÓPEZ, Leopoldo	Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010.	2012	Revista Brasileira de Educação
DONOSO, Sebastian	El financiamiento de la educación pública chilena vía subsidio: consecuencias críticas sobre el rol del estado en educación	2011	Revista de Financiamento da Educação
DONOSO, Sebastian	El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?	2008	Revista Brasileira de Educação
DORA, Rosemary	Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil	2006	Cadernos CEDES
DOURADO, Luiz Fernandes	Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas	2007	Educação e Sociedade
DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de	A qualidade da educação: perspectivas e desafios	2009	Cadernos CEDES
DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero	Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar	2009	Currículo sem Fronteiras
FERNANDES, Maria Elizabeth; MULLER, Antônio José	Função do gestor na escola pública	2006	Revista de Divulgação Científica ICPG
FERREIRA, Simone Marques; MARIOTINI, Sergio Donizeti	O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar	2015	Ensino e Sociedade
FULLAN, Michael	The role of the district in TRI level reform	2010	International Encyclopedia of Education
GALVAO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da	O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais	2011	Educação e Pesquisa
GOMES, Candido Alberto	A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola	2005	Revista de Administração Pública
GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de	Escola de gestores: política de formação em gestão escolar	2009	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

(Continua)

(Continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	REVISTA
HACKMANN, Donald; ALSBUURY, Thomas	Standards-based leadership preparation improvement through the use of portfolio assessments	2015	Educational Considerations
HSIEH, Chung; URQUIOLA, Miquel	The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program	2006	Journal of Public Economics
JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da	As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo	2012	Cadernos EBAPE
LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva	O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada	2005	Revista Portuguesa de Educação
LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva	A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?	2014	Educação e Sociedade
LUPORINI, Teresa J.; MARTINIÁK, Vera Lúcia; MAROCHI, Zélia Maria L.	Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa	2011	Revista HISTEDBR
MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino	As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil	2008	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
MAINARDES Jefferson	Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais	2006	Educação e Sociedade
MARQUES, Luciana Rosa	Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar	2006	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
MARQUES, Luciana Rosa	A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares	2012	Educação e Sociedade
MARQUES, Waldemar	Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade	2012	Série-Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB
MARTINS, Angela Maria	Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal	2011	Revista Brasileira de Educação
MARTINS, Angela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da	Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados	2011	Cadernos de Pesquisa
MARTINS, Angela Maria	Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão da escola pública: dilemas e conflitos	2008	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
MARTINS, Angela Maria	O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas	2008	Revista Ensaio: APBE
MOHD ALI, Hairuddin; YANGAIYA, Salisu Abba	Investigating the influence of distributed leadership on school effectiveness: a mediating role of teachers' commitment	2015	Journal of Educational and Social Research

(Continua)

(Continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	REVISTA
TORRECILLA, Francisco Javier Murillo	Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido	2006	Revista Eletrônica Iberoamericana
NÓVOA, António	Educação 2021: Para uma história do futuro	2009	Revista Eletrônica Iberoamericana
OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de	Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais	2010	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
OZGA, Jenny	Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation	2009	Journal of Education Policy
PARO, Vitor	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	2010	Educação e Pesquisa
PARO, Vitor	Formação de gestores escolares: a atualidade de José Quirino Ribeiro	2009	Educação e Sociedade
PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta; GUZZO, Raquel Souza Lobo	Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador	2010	Psicologia e Sociedade
PERRYMAN, Jane	Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures	2006	Journal of Education Policy
PERRYMAN, Jane	Inspection and the fabrication of professional and performative processes	2009	Journal of Education Policy
REITER, Bernd	Education reform, race, and politics in Bahia, Brazil	2008	Revista Ensaio: APBE
RINGLER, Marjorie; ROUSE, William; ST. CLAIR, Randy	Evaluation masters of scholl administration internship experiences: practices and competencies quantified	2012	NCPEA Publications
ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa	A escola: relato de um processo inacabado de construção	2007	Currículo sem Fronteiras
SANDER, Benno	A pesquisa sobre políticas e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção	2007	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SANTOS, Márcio José dos; PAULA, Claudio Paixão Anastácio de	Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública	2012	Perspectiva em Gestão & Conhecimento
SILVA, Eliene Pereira da	A importância do gestor educacional na instituição	2009	Revista Conteúdo
SOARES, Tuffi Machado et al.	A gestão escolar e o IDEB da escola	2011	Pesquisa e Debate em Educação
SOUZA, Angelo Ricardo de	A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil	2008	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

(Continua)

(Continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	REVISTA
SOUZA, Angelo Ricardo de	A pesquisa no campo da gestão da educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional	2009	Retratos da Escola
SOUZA, Angelo Ricardo de	Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática	2009	Revista Iberoamericana de Educación
SOUZA, Ângelo Ricardo de	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática	2009	Educação em Revista
SOUZA, Ângelo Ricardo de	A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola	2012	Revista Brasileira de Educação
SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa	Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente	2010	Educação em Revista
SOUZA, Angelo Ricardo de	Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil	2006	Revista Brasileira de Política e Administração
SOUZA, Genival Nunes	Gestão democrática escolar: reflexões e desafios	2011	Revista Dialógica
SOUZA, Ângelo Ricardo de; TEIXEIRA, Maria Aparecida Pereira	O Programa Escola de Gestores: análise da experiência no estado do Paraná	2010	Educare Educere
TORRES, Carlos Alberto	Struggling for the soul of the nation. Educational policy, democratic leadership, and radical democracy in neoliberal times	2011	Scholar-Practitioner Quarterly
TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A.	Estilos de liderança e escola democrática	2009	Revista Lusófona de Educação
TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A.	Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa	2013	Revista Lusófona de Educação
TORRES, Leonor Lima	A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública	2011	Educação, Sociedade & Culturas
TORRES, Leonor Lima	A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola	2008	Revista Portuguesa de Educação
TRIGO, João Ribeiro; COSTA, Jorge Adelino	Liderança nas organizações educativas: a direção por valores	2008	Ensaio: Avaliação, e Políticas Públicas em Educação
VARGAS, Roberta Alvarenga de Almeida; JUNQUILHO, Gelson Silva	Funções administrativas ou práticas? As “artes do fazer” gestão na Escola Mirante	2013	Revista Ciências da Administração
VELOSO, Luísa; ABRANTES, Pedro; CRAVEIRO, Daniela	A avaliação externa de escolas como processo social	2011	Educação, Sociedade & Culturas
WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo; HORN, Andrea; MARFÁN, Javiera	Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica	2009	Revista Iberoam. Calydade. Ef. Cambio Educ.
YOLCU, Hüseyin	Decentralization of education and strengthening the participation of parents in school administration in Turkey: what has changed?	2011	Educational Sciences: Theory e Practice

Fonte: Elaboração das autoras.

Após a leitura, as publicações foram organizadas pelos seguintes critérios: quantidade, ano e tipo de produção; conceito de gestão escolar apresentado (ou não); e a abordagem teórica empregada. Em seguida, realizou-se o estudo qualitativo dos dados, através da análise de conteúdo. Bardin (2011) aponta que a análise de conteúdo permite uma maior compreensão através de categorias. Trata-se, segundo a autora, da realização de uma apreciação temática na qual se observam os “núcleos de sentido” que compõem aquela comunicação. Foram geradas categorias a partir da leitura e da avaliação do material selecionado, as quais permitiram observar semelhanças e distinções entre os trabalhos.

Observou-se que, no campo educacional, um mesmo objeto de estudo pode ser nomeado por diversos termos, tais como “gestão” e “administração” escolar. Também se percebeu o contrário: que termos considerados como sinônimos por alguns autores apresentam-se conceituados de forma diferenciada por outros, como “gestão democrática” e “gestão participativa”. Para facilitar a categorização, buscou-se considerar não apenas o objeto explícito das pesquisas, mas também terminologias utilizadas pelos pesquisadores que indicavam a semelhança entre os termos utilizados. As unidades de registro passaram por sucessivos agrupamentos até que se chegasse às categorias finais, de forma a dar mais clareza ao conteúdo abordado. As categorias finais abrangem os artigos e teses nacionais e internacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O volume de artigos científicos e teses que abordam a gestão escolar nos últimos dez anos evidencia a importância que vem sendo dada a essa temática a partir de 2005. Após a promulgação da Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988) e da LDB/96 (BRASIL, 1996), instrumentos de grande importância em nosso país para a gestão escolar, em diversas produções científicas, observa-se a crescente discussão sobre o tema, tornando relevante a análise dos aspectos quantitativos e qualitativos desta pesquisa. Em âmbito internacional, também se encontra um volume de produções significativo, pois, como já foi discutido no referencial teórico deste estudo, observa-se que ocorreu nas últimas décadas uma busca pela descentralização da gestão escolar em diversos países e que reformas educacionais vêm sendo implementadas.

Na Tabela 1, percebe-se que há uma média de seis produções nacionais por ano sobre gestão escolar. Dourado (2007) afirma que a discussão sobre políticas e gestão da educação no Brasil tem sido objeto de vários estudos no cenário nacional e internacional. Destaca que essa temática traz várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa da ação política de diferentes atores e contextos institucionais influenciados por marcos regulatórios das agências

e/ou organismos multilaterais. Nos estudos realizados pela presente pesquisa, observa-se que ocorreu uma pequena queda tanto nas publicações nacionais quanto nas internacionais após 2009, havendo um pequeno crescimento apenas em relação às teses nacionais. Compreende-se melhor esse fato nas afirmações de Dourado (2007), que defende a ideia de que a instituição da eleição de diretores como forma de provimento ao cargo de gestor escolar, difundida no Brasil pós anos 80, incentivou o debate sobre a temática da gestão escolar. Entretanto, nos anos 2000, iniciou-se um declínio no uso de eleições como forma de provimento, surgindo os concursos públicos, processos seletivos e o retorno da indicação técnica e política em diversas regiões do Brasil. Para Luporini, Martiniak e Marochi (2011), ainda é forte a cultura de indicação por parte do poder executivo, sendo essa prática uma forma de controle dos sistemas de ensino que tem grande capacidade de alcance às comunidades locais. Em uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), denominada Pesquisa de Informações Básicas Municipais, realizada em 2014, observa-se que 74,4% dos diretores escolares da rede municipal de ensino no Brasil são escolhidos apenas com base na indicação política, ficando as outras formas de provimento, como eleição e concurso público, com apenas 25,6% do total de escolas. Esses dados mostram que as eleições como forma de provimento declinaram, o que pode ter desmotivado novas pesquisas sobre gestão escolar por parte de pesquisadores da área. Em relação ao quantitativo nacional e internacional, optou-se na presente pesquisa por levantar um maior volume de artigos nacionais, pois a gestão escolar no Brasil é o foco maior deste estudo; já os estudos internacionais são relevantes para que se faça um comparativo entre as temáticas pesquisadas no Brasil e no mundo, observando-se semelhanças no enfoque dado a elas.

TABELA 1
PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

TIPO DE TEXTO	2005 até 2009	2010 até 2015	TOTAL
Brasil			
Artigos científicos nacionais	30	26	56
Teses no Brasil	5	8	13
TOTAL DE PUBLICAÇÕES	35	34	69
Outros países			
Artigos científicos internacionais	17	13	30
Teses internacionais	2	0	2
TOTAL DE PUBLICAÇÕES	19	13	32

Fonte: Elaboração das autoras.

Com relação ainda às publicações internacionais, identificaram-se 17 artigos científicos referentes a Portugal, Espanha, Canadá, Estados Unidos e Chile. Observou-se também que a média de publicações nos últimos anos é menor do que a média nacional, ficando em torno de três a cada ano. Embora se compreenda que essa é uma análise complexa, pois as publicações podem ser mais relevantes, não se teve acesso à base local de cada país, apenas às das bases de dados trabalhadas.

Com relação aos conteúdos abordados nas publicações, foi realizada a classificação dos dados em categorias, sendo definidas quatro categorias centrais e comuns às publicações.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA

As pesquisas dessa categoria abordam a gestão democrática instituída pela legislação atual, a organização das ações que desencadeiam a participação da comunidade escolar através da mobilização dos atores envolvidos (conselho escolar, grêmio estudantil e demais órgãos colegiados), o planejamento das ações, a tomada de decisões, as deliberações coletivas e individuais, os debates sobre processos de instituição da gestão democrática e/ou participativa nas escolas públicas. Foram encontradas diferentes vertentes dessa proposta, como a discussão sobre a introdução de modelos de administração dentro de um padrão mais empresarial em confronto com modelos mais voltados para a gestão, dentro de uma perspectiva mais democrática e de estratégias de participação coletiva. Nesses estudos, observa-se nas publicações nacionais as discussões sobre a instituição da gestão democrática na educação através da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de educação. A discussão sobre o tema autonomia é sempre muito complexa nesses estudos, na maior parte dos quais se pode observar que o tipo de autonomia oferecida pelos órgãos responsáveis, como secretarias de educação, no caso a financeira e administrativa, não é a que atrai os membros da comunidade escolar e os teóricos. O debate está em torno de se conquistar uma autonomia pedagógica e do fato de que essa vem se apresentando nos sistemas educacionais brasileiros de forma centralizada, o que impede o crescimento e a identidade pedagógica de cada escola. Autores como Beraldo e Pelozo (2007) e Blasi e Falcão (2008) defendem que a gestão educacional requer a participação da sociedade através de mecanismos institucionais. Essa presença da comunidade nos órgãos institucionais torna-se fundamental para a efetivação da gestão democrática, ao mesmo tempo que contribui para que os sujeitos aprendam a assumir responsabilidades e a tomar decisões que lhes servirão como vivência para sua participação política na sociedade em que estão inseridos. Pesquisas internacionais como a de Aguilar (2009) e Alves e Varela (2012) trazem um debate maior sobre a descentralização da educação, em que há uma tendência ao empoderamento da comunidade

escolar e ao aumento de suas responsabilidades ao mesmo tempo que se reduzem as responsabilidades do Estado. Esses estudos defendem a ideia de que a autonomia precisa ser trabalhada e incentivada nas escolas, nas quais será construída uma relação escola-comunidade, que pode ser efetivada através de estratégias de implementação que irão gerar a autonomia organizacional e pedagógica das escolas.

GESTÃO, GERÊNCIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A segunda categoria trata das questões relacionadas à administração escolar, à forma de gerir a escola e ao uso dos recursos financeiros enviados para a escola (Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Mais Educação e outros). Trata também das formas de avaliação internas e externas da escola, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de outras avaliações estaduais e municipais. Algumas pesquisas, como as de Veloso, Abrantes e Craveiro (2011), defendem que a avaliação pode tanto contribuir para a formação de um modelo de escola mais eficaz, igualando as escolas em termos de parâmetros de avaliação, quanto pode ter um efeito segregador das escolas, em função dos resultados da avaliação virem a se tornar uma forma competitiva, transformando-se em *rankings* de escolas. Discute-se nos estudos analisados o sucesso da escola e as formas de gestão escolar. As políticas públicas voltadas para a avaliação e sua influência sobre a gerência ou ingerência na escola, que determina ou não as estratégias de administração escolar. A coexistência do discurso da democratização da gestão escolar com práticas avaliativas que se apoiam numa gerência mais voltada para resultados do que para ações consistentes. A participação da comunidade na gestão como um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação nas escolas também é discutida nessa categoria, assim como o compromisso, o envolvimento de todos no projeto pedagógico da escola e no cotidiano, em que se compartilham decisões sem autoritarismo. A avaliação institucional também é objeto de discussão em algumas pesquisas analisadas, nas quais se traz à tona o importante papel que esse tipo de avaliação exerce numa verdadeira gestão democrática da escola, pois, através dela, a escola e a comunidade em geral param para se ver, se enxergar e repensar seu projeto pedagógico. Os estudos dessa categoria focalizam, portanto, o financiamento, a gestão escolar e a qualidade da educação básica, trazendo a relação entre eles. Buscam também identificar os fatores atinentes ao financiamento e à gestão da educação que influenciam a dinâmica administrativo-pedagógica das unidades escolares, discutem a eficiência da gestão como possível fator que vem a influenciar a dinâmica escolar, refletindo positivamente na qualidade da educação.

PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR, FORMAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO

Na terceira categoria, apresentam-se os estudos sobre o perfil do diretor escolar dentro da reestruturação ocorrida na função nas últimas décadas, discutem-se as competências necessárias, a formação exigida e mais adequada, e os novos desafios trazidos a essa função. A categoria apresenta também a discussão do conceito de ser um “bom” gestor pelos atores da escola. As formas de liderança para a nova perspectiva que surge com a implantação da gestão democrática também são objeto dos estudos analisados, assim como: as dificuldades do gestor no papel de implementador das políticas públicas para educação na escola e do projeto político-pedagógico; o novo modelo de diretor que exige um perfil mais democrático e as dificuldades de elaboração desse modelo; a formação inicial exigida pela lei e os cursos de formação continuada que reelaboram o perfil do gestor escolar; as diversas dimensões de competências exigidas do gestor – pedagógica, técnica e política. Por fim, coloca-se em discussão, em alguns estudos, a reestruturação da função a partir da instituição do princípio da gestão democrática na Constituição (BRASIL, 1988) e na nova LDB (BRASIL, 1996) e das mudanças ocorridas através das exigências legais, em países europeus e americanos, quanto à descentralização nas escolas. Nos estudos de Cattonar (2006), Paro (2009, 2010) e Silva (2009), compreende-se que, na atualidade, existe uma orientação para uma direção escolar que acredite na educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática. Esses autores defendem que o gestor educacional deve gerir a escola em conjunto com a comunidade escolar, buscando atender às suas necessidades. Dessa forma, o diretor precisa desenvolver suas competências dentro das novas exigências da reestruturação da função. Cattonar (2006) apresenta também um estudo interessante no qual apresenta um levantamento teórico de autores que discutem a reestruturação da função na Europa, onde em diversos países, mais do que um bom gestor, o diretor deve ser também uma espécie de “animador pedagógico” na busca dos indicadores da política pedagógica da sua escola e, ao mesmo tempo, um “agente de mudança” do sistema educacional vigente.

FORMAS DE ESCOLHA DE DIRETORES NAS ESCOLAS

A última categoria trata das modalidades de escolha de diretores e das implicações de cada uma, dos limites que interpõem essas modalidades, do levantamento histórico sobre o provimento do cargo/função de diretor escolar, da influência da forma de provimento na gestão democrática da escola e na qualidade da educação. Também se discutem, nos estudos analisados, as interfaces ocorridas através das formas de escolha e o papel do diretor, as diversas funções que o diretor exerce dentro da escola: administrativa, financeira, pedagógica, gestão

de recursos humanos. Muitos teóricos defendem de forma veemente a eleição como forma democrática e que propicia a participação da comunidade; outros questionam a validade de cada modalidade, apresentando aspectos positivos e negativos. A maior parte concorda que alguma forma mista em que haja a participação da comunidade em forma de conselho seja a melhor opção. Autores como Carvalho (2012) e Abdian, Hojas e Oliveira (2012) acreditam que a participação dos sujeitos da escola nas decisões e na organização escolar é um dos aspetos que configuram a gestão democrática. Existem, de um lado, as diretrizes das políticas públicas voltadas para a cobrança das prestações de contas e controle econômico e, do outro, o crescimento da busca da participação efetiva da comunidade na escola, através da eleição de diretores, dos órgãos colegiados e de uma experiência democrática.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE - 2005-2015

Categorias de análise	Fontes nacionais e internacionais					
	Teses		Artigos			
	Nº	%	Nº	%	Total	%
Gestão escolar democrática e autonomia	4	26%	36	42%	40	40%
Gestão, gerência e qualidade da educação	6	40%	25	29%	31	30%
Perfil do diretor escolar, formação e reestruturação da função	4	26%	23	27%	27	27%
Formas de escolha de diretores nas escolas	1	8%	2	2%	3	3%
Total	15	100%	86	100%	101	100%

Fonte: Elaboração das autoras.

Analisando as categorias identificadas nas produções, observa-se que a 1 e a 2 são as que apresentam maior número de trabalhos, respectivamente 40 e 30 por cento do total dos documentos analisados. Em todas as categorias de análise, predominam os artigos em detrimento das teses. A categoria com menor percentual de publicações é a quatro, na qual foram analisados trabalhos sobre a escolha de diretores. Essa é uma temática que teve uma ascensão a partir da década de 1980 e uma queda no século XXI, quando as redes públicas de ensino passaram a utilizar o concurso público ou o processo seletivo como forma mais comum de escolha, e as eleições foram deixadas de lado. Porém o tema volta a ser foco de discussão, ainda de maneira tímida, nos últimos três anos. Outra justificativa para o número reduzido de publicações sobre

Formas de escolha de diretores nas escolas é que essa temática insere-se como subtema, estando presente quando se fala da *Gestão, do perfil e da reestruturação da função*, mas não se apresentando como tema principal, e sim como complementar em outros debates. Percebe-se também que, nas teses analisadas, destacam-se as discussões sobre *Gestão, gerência e qualidade da educação* e, em segundo lugar, sobre *Gestão democrática e autonomia*, empatada com a discussão sobre o *Perfil do diretor*. Nas pesquisas nacionais, prevalecem as discussões em torno das mudanças ocorridas após a promulgação da Constituição de 88 (BRASIL, 1988) e da LDB de 96 (BRASIL, 1996), especialmente sobre gestão democrática, descentralização, autonomia e participação coletiva.

Nas análises realizadas nos artigos internacionais, percebe-se a valorização dos temas sobre *Estratégias de gestão e competências do diretor escolar* em artigos de língua inglesa e de *Gestão participativa e democrática* nos oriundos de Portugal e países de língua espanhola. Prevalece uma discussão mais técnica no primeiro caso e uma mais política no segundo caso, o que é uma característica compreensível, levando-se em conta que, no primeiro caso, há uma preocupação mais técnica e formal na administração escolar e, nos outros países, mais político-administrativa, por questões históricas relacionadas à trajetória da educação local. É importante destacar que muitos dos artigos são adaptações de capítulos de teses e dissertações, evidenciando a liberdade dos autores em dar destaque aos aspectos conceituais de suas pesquisas.

Em relação à metodologia das pesquisas analisadas, observou-se que prevalecem as pesquisas qualitativas sobre as quantitativas. Na base das pesquisas qualitativas estão a pesquisa bibliográfica e a documental no maior percentual dos trabalhos, porém muitos não trazem uma discussão empírica, apenas conceitual com base literária. Nas pesquisas que trazem uma discussão empírica, tanto qualitativas como quantitativas, observa-se o uso de análise de entrevistas, pesquisa no cotidiano, aplicação de questionários, *cases*, pesquisa *survey* e análise de relatórios de dados. Em geral, no resultado dessas pesquisas, observa-se uma preocupação da comunidade escolar com a participação coletiva e as formas de gerir a instituição escolar. Os participantes da pesquisa ou os modelos de gestão escolar apresentados demonstram preocupação com a qualidade da educação e a influência da gestão escolar sobre esse aspecto.

Nas pesquisas das categorias *Gestão escolar democrática e autonomia* e *Gestão, gerência e qualidade da educação*, o uso de revisão de literatura é mais relevante do que a utilização de instrumentos de coleta para análise empírica, prevalecendo assim um estudo mais conceitual e teórico do tema. Já no caso das categorias *Formas de escolha de diretores nas escolas* e *Perfil do diretor escolar, formação e reestruturação da função* percebe-se ainda o uso constante de pesquisa bibliográfica, mas boa parte dos estudos utiliza-se de uma percepção empírica dos fatos, trazendo as vo-

zes dos envolvidos no processo de eleição de diretores e na necessidade de um perfil de gestor mais adequado às novas exigências da educação no século XXI. Essas vozes destacam a necessidade de um gestor mais democrático, mais bem formado profissionalmente, e de maior apoio para a gestão escolar por parte dos órgãos responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. A literatura discute que inicialmente esse conceito estava direcionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra.

O crescimento das pesquisas nos últimos anos sobre gestão escolar no Brasil, com ênfase na gestão escolar democrática, vem no bojo da instituição da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1996 (BRASIL, 1996), que a instituíram como princípio da educação. Nos estudos internacionais, os caminhos não são muito diferentes. Pode-se perceber uma preocupação em discutir o tipo de autonomia forjado às escolas e a autonomia que a escola deseja, discussão essa observada em âmbito nacional e internacional. Os pesquisadores demonstram preocupação em compreender os rumos tomados pelas políticas educacionais no final do século XX e o encaminhamento dado a elas na comunidade escolar no início do século XXI.

Através da coletânea de pesquisas aqui apresentadas, buscou-se identificar a existência ou não de lacunas na literatura sobre o tema em estudo, realizando uma análise quantitativa das publicações dos últimos dez anos e uma análise qualitativa sobre a evolução do conceito de gestão escolar, observando-se também o formato das análises metodológicas aplicadas. Observou-se que, dentro do universo pesquisado, ocorreu crescimento quantitativo durante os primeiros anos da pesquisa (2005-2009). Entretanto, houve um pequeno declínio nos anos finais (2010-2015).

Pode-se perceber que existem algumas lacunas ainda a serem preenchidas com novos trabalhos e pesquisas, especialmente quanto a assuntos relacionados à formação, às competências, à identidade e à qualidade que se exige do trabalho do mentor dessa gestão democrática: o diretor ou gestor escolar. Outro ponto detectado foi o inexpressivo número de pesquisas de cunho empírico. A ausência de experimentos pode ser indício da fragilidade do meio a ser pesquisado e a sua presen-

ça poderia enriquecer o conhecimento a respeito da gestão escolar e de sua estruturação no cotidiano da escola.

Um fator positivo encontrado foi o predomínio de pesquisas que relacionam a gestão escolar com a necessidade de uma gestão democrática, especialmente nas pesquisas nacionais, nas quais se discute a importância de se fazer cumprir o que a legislação determina sobre essa temática. O conceito de gestão escolar é socialmente construído e reconstruído de acordo com a evolução histórica e das políticas educacionais em pauta. Assim, a noção de gestão democrática traz diversos significados e possibilidades a serem discutidos dentro do contexto político, econômico e cultural da sociedade em geral e do ambiente escolar em suas particularidades.

A presente pesquisa apresenta algumas limitações. Ferreira (2002) explica que existem inúmeras maneiras de se fazer um estado da arte, pois cada pesquisador tem um olhar diferente sobre os fenômenos analisados. As categorias aqui apresentadas não são únicas e acredita-se que, em futuros estudos, possam surgir categorias diferentes das propostas neste trabalho. Também se entende como uma limitação o fato de serem contempladas apenas algumas bases de dados e não a totalidade existente, especialmente na literatura internacional. Com isso, pode-se afirmar que não foram observadas todas as pesquisas de cunho científico, uma vez que: existem periódicos que ainda não se encontram no formato *on-line*; as bases selecionadas para o estudo, apesar de serem representativas para o campo da educação, não abarcam todas as revistas disponíveis eletronicamente. Entretanto, as limitações aqui encontradas não eliminam as contribuições oferecidas pelo estudo, para o qual foi realizado um trabalho intenso de pesquisa com mais de 100 publicações, nacionais e internacionais, com textos em português, espanhol e inglês, com a leitura na íntegra da maior parte dos textos selecionados. Essas limitações alertam que outros olhares e formas de se entender o mesmo fenômeno podem existir sobre o mesmo *corpus*. Isso reforça a necessidade de mais estudos envolvendo a gestão escolar e as suas relações e contribuições com a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da sociedade em geral.

O período examinado configurou uma fase da produção científica na área educacional constituída de ações diversificadas em relação às políticas públicas que enriqueceu a discussão da temática em estudo. As publicações analisadas apontam para uma preocupação atual em promover o debate sobre a gestão escolar visando a estabelecer formas de gestão que permitam a instituição da participação da comunidade na escola. Os trabalhos que compõem esta revisão sugerem um cenário rico de discussão voltada para a reestruturação da função do gestor e do espaço escolar em sua forma mais democrática, sempre em busca da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviane Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.
- AGUILAR, Márcia Angela de S. Conselhos escolares, espaço de cogestão da escola. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 173-183, jan./jun. 2009.
- ALVES, Mariana G.; VARELA, Teresa. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 2, p. 31-61, 2012.
- ANDRADE, Belisário H. C. L. *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. Elfez, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 2011. 226 p.
- BERALDO, Fernando; PELOZO, Rita de Cássia B. A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, v. 5, n. 10, jul. 2007.
- BLASI, Jacqueline de; FALCÃO, Sandra. Gestão participativa na escola. *Revista Sinergia*, São Paulo, v. 9, n. 1, 2008.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.
- BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BURAK, Dalila Maria Antoneche; FLACK, Simone de Fátima. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2011, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- CARDOSO, Tereza; ALARCÃO, Isabel; ANTUNES, Celorico J. *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto, 2010.
- CARVALHO, Elma Júlia G. de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 39-59, jul./dez. 2012.
- CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). *Dicionário do trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, n. 44, p. 185-208, 2006.
- CUNHA, Luiz. A. *Educação, Estado e democracia*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; [Brasília, DF]: Flacso, 1991.
- DOURADO, Luís Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- FERREIRA, Naura S. C. Violência e paz: a exigência de novas políticas e ações integradas. In: *Violência e indisciplina na escola. Anais do XI Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.
- GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- GRACINDO, Regina V.; WITTMANN, Lauro Carlos. (Org.). *O estado da arte em política e administração da educação no Brasil: 1991-1997*. Campinas: Autores Associados, 2001. 272p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: cultura: 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 126 p.

- LIBÂNEO, José Carlos. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LUPORINI, Teresa J.; MARTINIÁK, Vera Lúcia; MAROCHI, Zélia Maria L. Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 43, p. 214- 222, set. 2011.
- PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.
- PARO, Vítor Henrique. Elección de directores escolares en Brasil: un instrumento democrático. *Docencia*, Santiago de Chile, v. 14, n. 39, p. 90-100, dez. 2009.
- PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição L. de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, set./dez. 2005.
- ROCHA, Roberto. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 1, n. 11, p. 41-57, 2009.
- SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.
- SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2009.
- SOUZA, Angelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil. *RBPPE*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.
- VELOSO, Luísa; ABRANTES, Pedro; CRAVEIRO, Daniela. A avaliação externa das escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 33, p. 69-88, 2011.
- WHITY, Geoff; POWER, Sally Anne. Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, n. 20, p. 93-107, 2000.

Recebido em: 05 MARÇO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 ABRIL 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
LIMITES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO
SUPERIORANTONIO GERMANO MAGALHÃES JÚNIOR^IMÔNICA DUARTE CAVAINAC^{II}**RESUMO**

Este artigo procura realizar uma reflexão acerca dos resultados de uma pesquisa financiada a partir de edital público, com o propósito de cartografar a formação, as práticas e os saberes dos professores dos cursos de licenciatura de uma universidade pública estadual. A investigação, de natureza qualitativa, envolveu estudos bibliográficos, documentais e de campo que se constituíram em dissertações, teses e estágio pós-doutoral na área de formação de professores, os quais apontaram a insuficiência de formação pedagógica dos docentes, inclusive daqueles que formam professores, a precarização das relações e condições de trabalho na instituição de ensino investigada e a falta de recursos públicos para suprir as demandas profissionais e institucionais.

**EDUCAÇÃO SUPERIOR • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
TRABALHO DOCENTE**

TEACHER EDUCATION: CONSTRAINTS AND
CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION**ABSTRACT**

This article reflects on the results of a study funded by the public announcement, with the purpose of mapping the education, practices the knowledge of the professors of the teacher education programs of a public state university. This qualitative research involved bibliographical, documentary and field studies which resulted in master theses, doctoral dissertations and a postdoctoral internship in the field of teacher education, which indicated the insufficient pedagogical training of teachers, including of those who train teachers, the deterioration of relations and working conditions in the research institution investigated, and the lack of public resources to meet professional and institutional needs.

HIGHER EDUCATION • TEACHER EDUCATION • TEACHING WORK

^I Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza (CE), Brasil; *germano.junior@uece.br*

^{II} Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza (CE), Brasil; *monica.cavaignac@uece.br*

FORMATION DES ENSEIGNANTS: LIMITES ET DÉFIS DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

RÉSUMÉ

Cet article essaye de réfléchir sur les résultats d'une recherche financée par l'appel public dans le but de cartographier la formation, les pratiques et les savoirs des professeurs dans une université publique. La recherche, de nature qualitative, a pris en considération des études de documents et bibliographiques et des recherches sur le terrain, sous forme de mémoires, thèses et rapports de stages post-doctoraux au sujet de la formation des enseignants. Les résultats ont signalé non seulement une insuffisance en matière de formation pédagogique, y comprise celle des professeurs, mais aussi la précarisation des relations et des conditions de travail dans cette université, ainsi qu'un manque de ressources publiques pour pourvoir aux demandes professionnelles et institutionnelles.

ÉDUCATION SUPÉRIEURE • FORMATION DES ENSEIGNANTS •
TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT

FORMACIÓN DE PROFESORES: LÍMITES Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Este artículo pretende efectuar una reflexión acerca de los resultados de una investigación financiada a partir del edicto público, con el propósito de cartografiar la formación, prácticas y saberes de los profesores de los cursos de licenciatura de una universidad pública provincial. La investigación, de naturaleza cualitativa, abarcó estudios bibliográficos, documentales y de campo constituidos por disertaciones, tesis y estadío postdoctoral en el área de formación de profesores, los cuales señalaron la insuficiencia de formación pedagógica de los docentes, incluso de aquellos que forman profesores, la precarización de las relaciones y condiciones laborales en la institución de enseñanza investigada y la falta de recursos públicos para suplir las demandas profesionales e institucionales.

EDUCACIÓN SUPERIOR • FORMACIÓN DE PROFESORES •
TRABAJO DOCENTE

A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES É OBJETO COTIDIANO DE DEBATES NÃO somente no meio universitário, mas também no noticiário na mídia nacional. Os resultados de avaliações dos processos de aprendizagem em diversos níveis e modalidades de ensino colocam sobre a profissão docente uma espécie de lupa de observação, gerando questionamentos e interesses de diferentes setores da sociedade.

O propósito deste artigo é realizar uma reflexão acerca dos resultados da pesquisa intitulada “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”, inscrita na área de Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). A pesquisa, de natureza prioritariamente qualitativa, foi realizada entre 2014 e 2017, sendo uma atividade financiada a partir do edital público do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Chamada Universal 2014. Seu objetivo geral foi cartografar a constituição das relações de saber/poder, a formação, as práticas e os saberes dos professores dos cursos de licenciatura da Uece, especialmente daqueles que assumem disciplinas e atividades destinadas à formação pedagógica.

Como *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente, a Uece vem contribuindo consideravelmente para a formação dos quadros de professores que atendem a rede de educação básica do Nordeste brasileiro nos últimos 30 anos, sendo hoje constituída por uma rede *multicampi*, com dois *campi* na ca-

pital e seis em cidades do interior do estado, nos quais são ofertados diversos cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Música, Letras (Português, Literatura, Inglês, Francês, Espanhol), Filosofia, História, Pedagogia, Educação Física e Ciências Sociais.

Nos *campi* de Fortaleza, além das licenciaturas, a Universidade também oferta cursos de bacharelado, tais como Medicina, Enfermagem, Nutrição, Medicina Veterinária, Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social, Psicologia, Ciências Sociais, Música e Filosofia. Já os *campi* localizados no interior do Ceará concentram apenas as licenciaturas. A maioria dos cursos ofertados pela Uece, portanto, está voltada para a formação de professores, o que requer dessa instituição pública de ensino superior uma maior preocupação com a dimensão pedagógica do trabalho docente e o compromisso com o desenvolvimento profissional daqueles que se formam profissionais não apenas para a atuação no mercado de trabalho, mas, sobretudo, para o exercício da docência, compreendida como profissão.

Feitas essas considerações, seguiremos com reflexões teóricas sobre saberes docentes e formação de professores e com a apresentação de resultados da pesquisa anteriormente mencionada, os quais foram obtidos a partir de estudos bibliográficos, documentais e de campo, realizados, principalmente, por meio de dissertações e teses constituídas no transcorrer da investigação e, também, do estágio pós-doutoral¹ realizado por um dos autores do presente artigo sob supervisão do coautor. Todos esses estudos partiram do pressuposto da insuficiência da formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, a qual, de acordo com Anastasiou (2006), conduz os docentes a repetirem com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo e focado na exposição do conteúdo, o que compromete as possibilidades de avanços tanto daqueles que ensinam como dos que aprendem.

A docência superior, de acordo com Isaia (2006), é um processo complexo que se constrói no decorrer da trajetória docente, a qual envolve três dimensões inter-relacionadas: a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. O processo formativo do professor compreende, portanto, desde suas relações interpessoais até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais. As instituições de ensino superior (IES) têm buscado organizar processos de formação permanente e de desenvolvimento profissional de seus docentes por meio de palestras, seminários, semanas pedagógicas, entre outras iniciativas. Contudo, estas não devem ocorrer de forma isolada, mas sim articuladas a um processo de construção coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam a constante reflexão crí-

1 Estágio pós-doutoral realizado no período de março de 2017 a março de 2018, com o tema "Desafios da formação docente: um estudo a partir dos percursos, saberes e práticas dos professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará - UECE".

tica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, um dos propósitos da pesquisa apresentada neste artigo foi contribuir com o processo de formação de professores da Uece, o qual não pode ser pensado fora do cenário contemporâneo, marcado por insuficiente investimento do Estado na educação superior pública e pelas constantes lutas por melhores condições de trabalho e de infraestrutura que atendam às necessidades do corpo docente e discente, numa conjuntura em que os impactos da crise econômica e política que atingem o Brasil também se fazem presentes nas IES públicas. Crise essa que reflete um quadro mais amplo do capitalismo atual, entre cujos traços se destacam: desemprego estrutural; aumento da pobreza absoluta; perda de poder dos sindicatos; transnacionalização da economia; financeirização do capital; privatização de empresas e de serviços públicos; e conversão da ciência e da tecnologia em agentes de acumulação do capital (CHAUÍ, 2001).

É nesse quadro que ocorre a expansão da educação superior sob a lógica do mercado, a qual se expressa não só no aumento do número de instituições de ensino superior privadas, mas também na privatização interna das IES públicas, por meio da oferta de cursos pagos, como os mestrados profissionais, no financiamento público indireto para o setor privado, via Programa de Financiamento Estudantil (Fies), por exemplo, na certificação em larga escala, por meio de ações como a expansão do ensino a distância (EaD), no produtivismo que condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação e, conseqüentemente, na intensificação do trabalho docente (LIMA, 2013).

Assim, os limites e desafios à formação de professores da e na Uece, para além de questões pessoais, profissionais e institucionais, passam por problemas conjunturais da realidade social que se refletem diretamente nas práticas docentes, tornando necessário o desenvolvimento de um conjunto de saberes que fundamentem o exercício da docência no contexto universitário, principalmente nos cursos de licenciatura, que têm como objetivo “ensinar a ensinar”. É preciso, antes de tudo, compreender a aprendizagem contínua como uma exigência do trabalho docente. Afinal, conforme afirma Demo (2004, p. 36),

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

A formação, os saberes e as práticas docentes dos professores da Uece, inseridos no cenário anteriormente descrito, estão no foco das discussões e dos estudos realizados na e pela Universidade, a exemplo da pesquisa ora apresentada, em torno da qual se desenvolveram diversas dissertações e teses na área de Formação de Professores. Entre os teóricos mais destacados pelos pesquisadores envolvidos na referida pesquisa estão Gauthier *et al.* (2013), para quem a problemática do ensino

[...] consiste em caracterizar (se é que isso é possível, evidentemente) a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 14)

Com a perspectiva de estabelecer um repertório de conhecimentos que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, os autores refutam a ideia de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, seguir a intuição e ter talento, bom senso, experiência e cultura. Para eles, são saberes necessários ao ensino: o saber disciplinar, referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular, que se refere aos programas escolares; o saber das ciências da educação, que corresponde aos saberes a respeito da escola e a noções sobre sistema escolar, classes sociais, diversidade cultural, etc.; o saber da tradição pedagógica, referente às representações da escola e da profissão que guiam os comportamentos dos professores; o saber experiencial, que diz respeito ao aprendizado dos professores por meio de suas próprias experiências; e o saber da ação pedagógica, que constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor, a partir do momento em que o saber experiencial se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Na concepção dos autores, a Pedagogia é compreendida como

[...] a codificação de determinados saberes próprios ao professor de profissão, isto é, como um conjunto de regras, de explicações, de conselhos metódicos que não podem ser confundidos com os conteúdos a serem ensinados, sem contudo excluí-los, e que são formulados expressamente para o professor com vistas a ajudá-lo a ensinar os alunos a fim de que estes “aprendam mais, mais rápido e melhor”. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 294-295)

Para Gauthier *et al.* (2013), a ciência pode ajudar a ultrapassar o saber experiencial que prevalece no campo da educação, sendo este comparado a uma jurisprudência privada, na perspectiva de criar e validar o saber da ação pedagógica, que corresponde a uma “verdadeira jurisprudência pública da Pedagogia”. Desse modo, eles estabelecem uma analogia entre o juiz e o professor, afirmando que:

[...] para que haja jurisprudência, é preciso não somente que sejam tomadas decisões, mas também que essas decisões sejam motivadas, visto que é justamente a motivação das decisões que permite compreender o sentido do julgamento e possibilita ao juiz subtrair-se à suspeita de arbitrariedade que pesa sobre essas decisões. Por isso, ele poderá, por meio da jurisprudência, recorrer às decisões já tomadas anteriormente em casos idênticos ou similares. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 310-311)

Em síntese, os autores acreditam que é preciso tornar público o saber experiencial dos professores, isto é, seus julgamentos e os motivos que os fundamentam, de modo a conhecer melhor seu raciocínio prático e formular leis de ensino que sejam formalizadas e institucionalizadas.

Outra referência importante para os pesquisadores foi Tardif (2002), segundo o qual os saberes profissionais dos professores têm algumas características particulares, configurando-se como saberes: temporais, evolutivos e progressivos, pois são adquiridos ao longo do tempo e requerem formação contínua e continuada; revisáveis, criticáveis e passíveis de aprofundamento; plurais, heterogêneos, sincréticos e ecléticos, quanto aos objetivos de ação; personalizados e situados, em relação a uma situação particular de trabalho; e que carregam as marcas do ser humano, pois o objeto do trabalho docente são seres humanos. Para o autor, há um conjunto de saberes (*knowledge base*) que designam o ato de ensinar no ambiente escolar e que provêm de fontes diversas: formação inicial e contínua; currículo e socialização escolar; conhecimento das disciplinas ensinadas; experiência na profissão; cultura pessoal e profissional; aprendizagem com os pares; etc. (TARDIF, 2002). Esse conjunto de saberes envolve, portanto, saberes curriculares, disciplinares, da formação profissional, experienciais e culturais.

É importante destacar que, segundo o autor, a noção de saber tem sentido amplo, envolvendo conhecimentos, competências, habilidades (aptidões) e atitudes dos docentes, isto é, o saber, o saber fazer e o saber ser (TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, ele considera a experiência de trabalho e a própria história de vida do professor como fontes privilegiadas do saber ensinar. Concebendo os professores como “trabalhadores do ensino” e a Pedagogia como “tecnologia da interação humana” guiada por valores, o autor define o professor como “trabalhador intera-

tivo”, cujo objeto de trabalho são seres humanos e situações humanas, uma vez que “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2002, p. 222).

O autor defende duas teses principais. A primeira é a de que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”; e a segunda é a de que sua prática “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

García (1999, p. 26), por seu turno, oferece importante contribuição no que diz respeito à formação de professores, tratando-a como uma área de conhecimento e investigação centrada no “estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional”. Nesses processos, é preciso considerar a condição particular dos professores como pessoas adultas, que aprendem em situações e contextos diversos. Segundo o autor,

[...] não se pode afirmar que existe uma única teoria da aprendizagem do adulto. A teoria da aprendizagem do adulto que com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagem dos professores parece ser a “andragogia”, proposta por Knowles, e definida como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. Knowles diferenciou mesmo a Andragogia da Pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação dos adultos, enquanto a segunda seria a dos sujeitos não adultos. (GARCÍA, 1999, p. 55)

García (1999) também aponta um repertório de conhecimentos necessários aos professores, incluindo: o conhecimento psicopedagógico, que se refere ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos (princípios gerais de ensino, gestão de classe, técnicas didáticas, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, filosofia da educação, aspectos legais da educação); o conhecimento do conteúdo, isto é, o conhecimento sobre a matéria que ensinam; o conhecimento do contexto, ou seja, das características socioeconômicas e culturais do bairro, das expectativas dos alunos, da cultura da escola e de suas normas de funcionamento, entre outros aspectos; e o conhecimento sobre os alunos (sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, sua implicação na escola), o qual se adquire em contato com os alunos e com as escolas reais.

Ao considerar as diferentes fases da carreira dos professores e suas características, o autor afirma:

Conceber a formação de professores [...] como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCÍA, 1999, p. 112)

Em síntese, de acordo com García (1999), a formação de professores é um processo que abarca todas as etapas da carreira docente, as quais correspondem a diferentes fases na vida dos professores: entrada na carreira, estabilização, experimentação ou diversificação, procura de uma situação profissional estável e preparação da jubilação. Desse modo, ela deve ser integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, articulada com o desenvolvimento organizacional da instituição de ensino, baseada nas necessidades e interesses dos participantes e adaptada ao contexto em que estes trabalham, oferecendo-lhes a possibilidade de questionarem suas próprias crenças e práticas.

FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DA UECE EM QUESTÃO

Foi com base nas contribuições dos autores supracitados e de tantos outros que pesquisadores como Miranda (2016), Santos (2017), Varela (2017), Maciel (2017) e Silva Neta (2018) realizaram seus estudos sobre a temática em questão no âmbito da pesquisa referenciada, a qual também resultou em alguns dados quantitativos relacionados aos 629 professores que ministraram disciplinas pedagógicas na Uece entre 2003 e 2015. Desse total, 359 (57,07%) lecionaram nos *campi* do Itaperi e de Fátima, localizados na cidade de Fortaleza; 22 (3,50%), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (Cecitec), no município de Tauá; 30 (4,77%), na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi); 30 (4,77%), na Faculdade de Educação de Crateús (Faec); 81 (12,88%), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), situada em Limoeiro do Norte; 68 (10,81%), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), em Quixadá; e 39 (6,20%), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).

No que se refere à titulação dos professores pesquisados, 26 (5%) são graduados, 73 (12%) especialistas, 274 (44%) mestres, 223 (35%) doutores e 33 (5%) não tiveram sua titulação identificada. Quanto à formação inicial, 436 (69%) professores são licenciados, dos quais 50

possuem também bacharelado, 77 (12%) são bacharéis e 116 (19%) não tiveram suas formações iniciais encontradas nos documentos examinados, tais como seus respectivos currículos Lattes. No que diz respeito ao regime empregatício dos 629 professores analisados, 289 (46%) são efetivos na Uece, 308 (49%) são substitutos e 32 (5%) não tiveram seu vínculo com a instituição identificado. Em relação à pós-graduação, dos 436 professores licenciados que ministraram disciplinas pedagógicas na Uece, 206 (47%) têm essa formação acadêmica em Educação e 230 (53%) não possuem. Já em relação aos bacharéis, dos 77 envolvidos, tais valores correspondem a, respectivamente, 25 (32%) e 52 (68%). Quanto à pós-graduação dos professores que não tiveram sua formação inicial identificada, dos 116 professores analisados, 15 (12%) têm esse tipo de formação em Educação, 49 (42%) não têm e 52 (45%) não tiveram sua pós-graduação identificada.

Miranda (2016) estudou o percurso formativo, o repertório de saberes e as práticas docentes dos professores da área de História e Ensino do curso de Licenciatura em História da Uece, em Fortaleza. Sua proposta metodológica consistiu num estudo de caso único com sujeitos múltiplos e uso de fontes documentais, entrevistas semiestruturadas com seis professores do curso de História e observação de aulas ministradas por duas professoras nas disciplinas de Didática do Ensino de História e Metodologia do Ensino de História, no período entre junho e agosto de 2015. Os resultados de suas pesquisas bibliográfica e documental apontaram para um histórico processo de secundarização da formação docente nas licenciaturas em História no Brasil, com poucos momentos formativos voltados para o ensino. Já a pesquisa de campo indicou um variado repertório de percursos formativos e saberes mobilizados nas práticas docentes dos sujeitos envolvidos, os quais promovem a formação de professores em um curso de perfil mais próximo de um bacharelado, sem privilegiar seus saberes da ação pedagógica; alguns sujeitos entrevistados destacaram seus saberes da experiência e outros apontaram seus saberes históricos como os mais mobilizados em suas aulas.

Em relação ao percurso formativo dos professores do caso analisado, sua formação escolar, ocorrida entre as décadas de 1950 e 1980, foi marcada pelo aulismo tradicional, centrada na oralidade e nas formas de avaliação escritas, com pouca problematização. As aulas de História que tiveram foram produtos de “seus tempos”, marcados por um ensino ainda baseado em datas e fatos; raramente a História dita crítica apareceu. Algumas motivações particulares os conduziram a escolher o curso de História, como presença de professores na família e influência de alguns docentes marcantes. No que diz respeito à formação inicial, entre os anos 1970 e o início da década de 1990, eles destacaram a vivência da cultura bacharelesca nos cursos de licenciatura, disciplinas

de formação didático-pedagógica desarticuladas da formação específica, estágios pouco significativos e exercício da docência concomitante à formação inicial. Em relação à formação continuada, quase todos os professores, na época da pesquisa, eram especialistas (exceto um), sendo três em Educação e cinco em temáticas de História; cinco mestres e um mestrando, sendo dois em Educação, um em Sociologia e dois em História; quatro doutores, dos quais três em História e um em Educação; uma pós-doutora e um pós-doutorando.

Quanto aos objetos de pesquisa, nenhum pesquisou sobre sua própria prática docente. Todos estavam no ensino superior há mais de 20 anos e possuíam vasta formação contínua, destacando-se: as leituras por eles realizadas (mais historiográficas do que em Ensino de História e História da Educação); a participação em eventos, congressos e outras atividades em torno de temáticas de Ensino de História; a aprendizagem via saberes da experiência em escolas da educação básica; e as variadas formas de formação em serviço (mais voltadas para as disciplinas do que para a formação docente). Todos eles se pós-graduaram após o ingresso no ensino superior, algo considerado cada vez mais raro.

Sobre os saberes docentes, os saberes curriculares se manifestaram nas falas de todos os professores e apareceram como conteúdos nas aulas de duas professoras. Saberes da tradição escolar foram mobilizados nos relatos sobre a formação escolar. Saberes das ciências da Educação foram pouco mobilizados nas entrevistas, porém apareceram nas aulas de duas professoras. Saberes da experiência constituem saberes fortes e consolidados por todos os professores, mas mobilizados de formas peculiares, incluindo saberes experienciais oriundos da educação básica regular, do ensino superior via docência e do ensino superior via gestão. Quanto aos saberes da ação pedagógica, os professores se posicionaram na perspectiva de um Ensino de História dito crítico, com elementos de Ensino de História mediado por fontes, embora nem todas as aulas sejam mediadas por problematizações e pelo contato com fontes.

Por fim, no que se refere às práticas docentes, o pesquisador identificou, por meio da observação das aulas de professores, múltiplas tendências de planejamento das disciplinas. Quanto aos recursos e metodologias de ensino, há maior recorrência de aulas expositivas dialogadas do que de aulas problematizadas, de acordo com as entrevistas. Há predominância de metodologias de ensino mistas entre um Ensino de História dito crítico e um Ensino de História mediado por fontes. Sobre as práticas avaliativas, identificou-se uma variedade de formas de verificação da aprendizagem: instrumentos escritos, como provas, relatórios, portfólios, etc.; instrumentos orais programados e avaliações orais não instrumentalizadas; e práticas de autoavaliação, inclusive por parte dos próprios professores.

Santos (2017), por sua vez, fez uma cartografia dos percursos formativos dos professores que compõem a área de “História e Ensino” da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/Uece), a partir de suas falas, de informações encontradas em seus currículos Lattes e em editais de concursos dos quais participaram. Os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos sujeitos investigados contemplam um repertório variado, contudo os saberes pedagógicos, imprescindíveis à formação dos profissionais para a docência no ensino superior, não foram contemplados em todas as falas. Quanto ao perfil dos seis professores que compõem a área de “História e Ensino” da FECLESC/Uece, três são homens e três são mulheres; todos formados em História por instituições públicas de ensino superior; dois têm entre 7 e 12 anos de experiência com docência na educação básica, dois possuem reduzida vivência (de 1 a 2 anos) e dois não têm; cinco professores são efetivos e apenas um é substituto; três têm entre 10 e 16 anos de experiência no ensino superior, dois têm entre 4 e 6 anos de experiência e um possui dois anos de experiência.

Tomando como parâmetro os estudos de Huberman (2000), que aponta os ciclos na vida profissional de professores com base nos anos de experiência, a pesquisadora depreende que: três estão na etapa denominada de “fase da experimentação e diversificação”, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais, assim como pelas interrogações peculiares da metade da carreira; dois professores encontram-se na “fase da estabilização”, aquela na qual se consolidam as habilidades, o compromisso com as escolhas profissionais, a autonomia e a segurança no enfrentamento das situações e, principalmente, consolidam-se a prática pedagógica e a forma de ser professor; e, por fim, um professor está no que o autor denomina de “fase de início da carreira”, caracterizada pela “sobrevivência” e “descoberta”, que envolve os três primeiros anos de docência (SANTOS, 2017). Outro aspecto considerado importante na pesquisa é que quatro docentes adentraram na FECLESC por meio de seleções públicas para professor substituto, sendo que três deles participaram depois de concurso público para professor efetivo da Uece, sendo aprovados e nomeados posteriormente.

Os saberes adquiridos na formação inicial, associados às experiências de vida próprias e diferenciadas, aos saberes provenientes da participação em grupos de estudos, estágios supervisionados, atividades de pesquisa, monitoria, entre outras, e aos saberes oriundos da pós-graduação e da experiência de sala de aula na educação básica e no ensino superior, possibilitaram aos professores o desenvolvimento da prática docente ao longo de sua carreira. A pesquisadora conclui que o interesse pela formação inicial em História teve motivações muito diferentes entre os professores, que apontaram desde suas experiências de criança e a influência de professores que marcaram de forma significa-

tiva suas vidas quando eram jovens, até circunstâncias próprias da vida já na fase adulta (SANTOS, 2017). A forma como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas escolares também foi diferenciada, revelando características das escolas, dos cursos, dos professores, das principais leituras e das influências que tiveram.

Quanto à relação entre saberes, formação e práticas, os sujeitos enfatizaram diferentes aspectos, tais como vivências nos estágios ainda como estudantes de graduação, tempo de experiência na educação básica e no ensino superior e tempo de dedicação às disciplinas da área de “História e Ensino”. Os saberes pedagógicos não foram contemplados em todas as falas, sendo pouco privilegiados no repertório de saberes mobilizados pelos professores. Apesar de os cinco professores entrevistados terem feito o curso de licenciatura em História, o relato de três deles deixou claro que a formação pedagógica do curso não foi capaz de oferecer orientações sobre como ensinar, lacuna esta que foi superada na prática, a partir de situações concretas de ensino. Um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira dos professores universitários, é a reprodução do exercício da docência, isto é, a repetição de métodos, recursos pedagógicos e características de outros professores, com recorrência à interpretação da visão de docência que tiveram como estudantes. Assim como Gauthier *et al.* (2013), a pesquisadora assume a necessidade de revelar e validar os saberes da experiência docente, a fim de que esses não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores, mas sejam socializados, de modo a se tornarem úteis nos processos de formação docente e na constituição de um perfil de professor universitário (SANTOS, 2017).

Tendo como objeto de investigação o fazer-se professor de “ensino de”, junto a docentes de disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura (Química, Biologia e Pedagogia) da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi/Uece), Varela (2017) parte da hipótese de que os cursos de licenciatura se revestem de características de bacharelado, deixando em segundo plano o objetivo de formar licenciados. Desse modo, a pesquisadora questiona se, de fato, o professor universitário possui formação para planejar, ministrar aulas e avaliar, já que é isso que frequentemente se espera de um docente.

Ao estabelecer um quadro de estudos relacionados à sua temática investigativa, realizando o estado da questão, a autora chega a alguns achados que sinalizam a preponderância da formação para a pesquisa em detrimento do ensino, assim como a predominância de saberes conceituais e procedimentais em detrimento de saberes pedagógicos, apontando a necessidade de debater o trabalho e a formação do professor universitário (VARELA, 2017). Os resultados investigativos indicam, também, que a prática dos sujeitos pesquisados se fundamenta nas experiências e os seus saberes estão pautados na cópia de modelos

de docência considerados positivos e/ou na não repetição de modelos entendidos como negativos.

A pesquisadora chama a atenção para o fato de que o profissional ingressa na universidade e é entregue à própria sorte, com programas de disciplinas com ementas prontas, planejando o ensino de maneira solitária e sem direcionamentos (VARELA, 2017). Ademais, os mestrados e doutorados têm preocupação marcante com a formação do pesquisador e a docência fica em segundo plano. Nesse sentido, a formação pedagógica dos professores precisa ser institucionalizada, pois não se pode conceber o desenvolvimento profissional somente como uma atitude individual do docente em busca de melhorias para sua prática. Quando o foco são professores universitários responsáveis pela formação de novos docentes, a preocupação aumenta. É necessário constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente, pois trata-se de um processo permanente e depende de políticas da instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização da profissão docente.

A pesquisa de Maciel (2017), por seu turno, buscou cartografar a trajetória formativa, os saberes e as práticas avaliativas de professores que ministram as disciplinas pedagógicas no curso de Matemática do *campus* do Itaperi/Uece. Ao realizar o estado da questão, a pesquisadora chega a algumas observações iniciais: a temática da avaliação é pouco importante como elemento curricular constituinte da preparação docente nos cursos pesquisados; há necessidade de ações formativas, no caso dos professores pesquisados, favorecendo o conhecimento mais abrangente a respeito da docência; os docentes envolvidos consideraram que não foram devidamente preparados para desenvolverem a avaliação com seus alunos, sendo a maioria dos docentes de cursos de licenciatura; num panorama geral, as pesquisas selecionadas que tratam de avaliação revelaram que os professores universitários recorrem aos exames ou à verificação de aprendizagem; com relação à formação do professor, a ausência de discussões sobre avaliação da aprendizagem em matemática na graduação e na pós-graduação implica a manutenção de concepções e práticas avaliativas tradicionais; as aprendizagens dos estudantes estão envoltas na perspectiva técnica de avaliação, centrada nos instrumentos e concebida como mera verificação da aprendizagem; há ausência de pesquisas que envolvam as universidades estaduais (MACIEL, 2017).

A temática da avaliação também está no foco da pesquisa de Silva Neta (2018), com o objetivo de cartografar os saberes, as práticas e a formação que constituem o conhecimento avaliativo dos docentes dos sete cursos de Pedagogia ofertados pela Uece, sendo um na capital, no Centro de Educação (CED), e seis no interior do Ceará (Faec, Facedi, Fecli, Feclesc, Fafidam e Cecitec). Os sujeitos da pesquisa são docentes

das disciplinas de Didática e Avaliação e licenciandos que já cursaram as duas disciplinas supracitadas. A pesquisadora parte do princípio de que existem disciplinas específicas que devem trabalhar o conhecimento avaliativo na licenciatura em Pedagogia, sendo que os conhecimentos avaliativos dos professores dependem da adequação de formação, dos saberes e práticas, com possibilidades de afetar a formação do pedagogo na área de avaliação (SILVA NETA, 2018). Na pesquisa com professores do curso de Pedagogia, constatou-se o desconhecimento de alguns docentes acerca dessa temática, especificamente por dois fatores: desconhecimento do conceito de avaliação e por acreditarem que avaliação corresponde à verificação da aprendizagem, resumindo-se à aplicação de instrumentos como provas e trabalhos (SILVA NETA, 2018).

A autora parte do pressuposto de que a avaliação do ensino e da aprendizagem é útil tanto para os professores como para os discentes, na medida em que, aos primeiros, permite a reflexão sobre a prática e a análise da coerência entre os objetivos definidos e os resultados obtidos, orientando a tomada de decisões favoráveis à aprendizagem dos estudantes, e, a estes últimos, proporciona o conhecimento de como está sua aprendizagem, do que deixou de aprender e, principalmente, das consequências que tais fatos acarretam em sua formação (SILVA NETA, 2018). Para ela, o conhecimento avaliativo está vinculado aos aspectos apreendidos na formação inicial e continuada, sendo que os docentes, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação é uma reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, norteando sua prática profissional (SILVA NETA, 2018). A constituição do conhecimento avaliativo se inicia durante o curso de graduação, perpassando toda sua trajetória docente. Isso implica dizer que os sujeitos aprendem a ensinar e avaliar com seus professores e com seus pares.

Em relação à formação de professores, a pesquisadora enfatiza que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento, do ensino, da metodologia e da avaliação, compreendendo que estes são elementos constituintes do trabalho docente (SILVA NETA, 2018). Desse modo, faz-se necessário que a avaliação seja abordada nos cursos de licenciatura também em seu aspecto didático-pedagógico, e não somente para quantificar os conteúdos ou como atividade técnica para coleta de dados.

De fato, os conhecimentos avaliativos estão entre aqueles que mais desafiam os professores em sua prática docente. Não por acaso, tais conhecimentos, assim como os relacionados ao planejamento do ensino, apareceram entre os mais citados entre as sugestões de conteúdos para formação docente dos professores que participaram do I Curso

de Formação para Novos Docentes da Uece, promovido pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd) em fevereiro de 2017.

Tal curso, sob coordenação de um dos autores do presente artigo (então coordenadora da Célula de Assessoramento Pedagógico da Prograd/Uece) e com participação do coautor como um dos facilitadores, abordou os seguintes aspectos e temáticas: acolhimento dos docentes que ingressaram nos últimos concursos para professores efetivos da Uece; apresentação da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Funece) como instituição pública integrada ao governo do estado do Ceará; direitos e deveres do servidor público estadual; direitos e deveres do servidor docente da Funece; currículo e projeto pedagógico de curso (PPC); a Andragogia e os desafios da docência no ensino superior; planejamento e avaliação no trabalho docente; metodologias ativas no ensino superior; e tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ensino superior.

Ao final do curso solicitou-se aos participantes o preenchimento de um questionário, por meio eletrônico, no intuito de avaliar tal ação formativa integrada ao Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da Uece,² na época em processo de construção coletiva, com participação dos colegiados dos cursos e da administração superior da Universidade, sob coordenação da Prograd. O questionário incluiu cinco questões abertas abrangendo: aprendizagens mais significativas do curso; aspectos abordados durante o curso aplicáveis direta ou indiretamente à prática docente dos participantes; sugestões para o próximo Curso de Formação para Novos Docentes da Uece; sugestões sobre outras ações de formação para a efetivação do PDPD; e temáticas que devem ser priorizadas nessas ações. Dos 110 participantes do curso, 80 responderam ao questionário.

A Uece, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, realizou a referida ação de formação para os professores, utilizando como referência resultados da pesquisa apresentada neste artigo. Objetivando a melhoria dos processos formativos dos professores da IES, foram solicitadas aos participantes sugestões de outras ações formativas voltadas para o seu desenvolvimento profissional como docentes, sendo apontadas estratégias como: promoção de cursos, fóruns, palestras, oficinas e minicursos sobre diferentes temas educacionais; inclusão de semanas pedagógicas no calendário acadêmico da Universidade; ações de capacitação à distância; realização de oficinas pedagógicas para planejamento e avaliação das atividades docentes; formação para orientadores de pesquisas e supervisores de estágio curricular; cursos voltados especialmente para os professores dos cursos de licenciaturas da Uece, entre outras.

Sobre as temáticas que devem ser priorizadas em tais ações de formação, os participantes elencaram: educação superior; saberes do-

2

O referido Plano foi aprovado pelo Conselho Universitário (Consu) da Uece, por meio da Resolução n. 1.379, de 6 de dezembro de 2017.

centes; construção da carreira docente; psicologia da educação; ética profissional; legislação educacional; educação inclusiva e acessibilidade no ensino superior; estágio supervisionado; trabalho de conclusão de curso; relacionamento interpessoal; reforma do ensino médio e seus impactos nas licenciaturas; instrumentos de avaliação; elaboração de currículos; avaliação da aprendizagem; pesquisa educacional; educação à distância; gestão acadêmica; multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na docência no ensino superior; metodologias ativas e inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem; Andragogia; gestão do ensino superior; planejamento; didática; direitos humanos; diversidade racial, sexual, religiosa e cultural; Língua Brasileira de Sinais (Libras); entre outras que apontam os saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior e, especialmente, as principais demandas de formação dos professores da Uece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas” envolveu diversos trabalhos investigativos com o objetivo de estudar a formação, os saberes e as práticas docentes dos professores de diversos cursos de licenciatura da Uece.

Em linhas gerais, os estudos realizados no âmbito dessa pesquisa revelam deficiências e insuficiências na formação pedagógica dos professores dos cursos de licenciatura da IES, os quais acabam assumindo muito mais características de cursos de bacharelado, direcionados à preparação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para a pesquisa e a atuação no mercado de trabalho, do que de cursos especificamente voltados para ensinar a ensinar, apontando, assim, limites e desafios para a formação de professores que formam professores.

Observe-se que os cursos que formaram os professores da Uece atribuíram maior ênfase aos saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos conceituais e procedimentais de determinadas disciplinas científicas, em detrimento de conteúdos pedagógicos, responsáveis pela transposição do saber científico ao saber escolar, tão necessária ao exercício da docência. E como os saberes da ação pedagógica são pouco socializados e mobilizados por esses professores, eles acabam reproduzindo os saberes da tradição e da experiência e, por consequência, formando futuros professores sem a devida formação pedagógica para a prática docente na educação básica.

Em síntese, a formação inicial dos professores dos cursos de licenciatura da Uece parece não lhes ter ensinado a ensinar, uma lacuna que eles buscaram suprir com os saberes experienciais, frutos de suas próprias vivências profissionais. Por conseguinte, como a tendência que se observa é a repetição das práticas de seus professores tanto da edu-

cação básica como da superior, segundo suas interpretações pessoais do que seja positivo e negativo em tais práticas, eles também formam professores sem priorizar a formação pedagógica. A própria forma como foram selecionados para serem professores de cursos de licenciatura prioriza conteúdos específicos de cursos de bacharelado, com pouca ênfase nos aspectos pedagógicos, mesmo aqueles selecionados para ensinar disciplinas especificamente pedagógicas.

Esse é um aspecto comum dos estudos aqui apresentados, embora tenham aparecido na fala dos interlocutores múltiplas trajetórias e experiências de vida, bem como diferentes escolhas, influências e motivações para o exercício da docência, uma profissão que requer não só formação inicial de qualidade, mas também formação continuada e contínua com participação efetiva das instituições de ensino, as quais devem assumir o compromisso com o processo formativo do seu corpo docente e, por conseguinte, com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

No contexto da universidade pública e, especialmente, da Uece, para além do planejamento do ensino propriamente dito (que inclui a gestão do conteúdo e da sala de aula) e da avaliação, tais atividades envolvem, também, a gestão acadêmico-administrativa, a elaboração e o acompanhamento de projetos de pesquisa, de monitoria e de extensão, a orientação de estudantes, a supervisão de estágio, entre outras que desafiam os professores universitários a buscarem soluções para os problemas que enfrentam cotidianamente, como, por exemplo, o aumento da contratação de professores substitutos em detrimento da realização de concursos públicos para professores efetivos. Isso não só aumenta a rotatividade de profissionais que ingressam nos cursos de graduação como docentes, por meio de relações de trabalho precárias e instáveis, como também intensifica o trabalho docente de substitutos e efetivos, dada a carência de um número suficiente de professores para exercer todas as atividades acima elencadas.

Há, ainda, a insuficiência de recursos para suprir as demandas institucionais da Universidade, inclusive aquelas que se referem à formação profissional docente, o que ocorre devido à redução de investimentos estatais nos serviços públicos e, especialmente, na educação superior, a qual foi transformada num lucrativo negócio nos últimos anos, diante da ainda elevada expectativa do diploma de ensino superior como passaporte para ascensão social diante do desemprego estrutural. Este último, no entanto, atinge pessoas com todos os níveis de qualificação, dos analfabetos aos mestres e doutores, contribuindo para a precarização cada vez maior das condições de trabalho da classe trabalhadora, da qual fazem parte os profissionais da docência.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep, 2006. p. 147-171. (Educação Superior em Debate, v. 5).

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999. (Ciências da Educação Século XXI, v. 2).

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Fronteiras da Educação).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61. (Ciências da Educação).

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na educação superior*. Brasília: Inep, 2006. p. 63-84. (Educação Superior em Debate, v. 5).

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dhamer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). *Serviço social e educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).

MACIEL, Alessandra de Oliveira. *Cartografia da formação, saberes e práticas avaliativas de professores no curso de matemática*. Texto de qualificação de projeto de dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de história da UECE em Fortaleza*. 2016. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. *Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de “História e Ensino” da FECCLESC/ UECE*. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da. *O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARELA, Sarah Bezerra Luna. *Docência universitária em cursos de licenciatura: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas pedagógicas*. Texto de qualificação de projeto de tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

Recebido em: 26 MARÇO 2018 | Aprovado para publicação em: 04 JULHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

COMO LER MARX NO CARRO-FORTE: DILEMAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

ALEXANDRE BARBOSA PEREIRA¹

RESUMO

A proposta desse artigo é, a partir do relato de minha experiência como professor em uma instituição privada de ensino superior lucrativo na cidade de São Paulo, apresentar um panorama de quem são os estudantes que têm ingressado em instituições desse tipo. O texto traz uma reflexão sobre a condição social e econômica desses estudantes, que formam um público universitário bastante diversificado e singular. A minha inserção numa faculdade privada proporcionou também uma reflexão sobre as condições de trabalho docente. Além disso, indaga-se sobre que espaço haveria para o ensino de Ciências Sociais para estudantes de outras formações num contexto de ampliação do acesso, mas sem democratização do saber.

ENSINO SUPERIOR • ESCOLA PARTICULAR • TRABALHO DOCENTE • ESTUDANTES

HOW TO READ MARX IN AN ARMORED TRUCK: DILEMMAS OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Drawing on the report of my experience as a professor in a profitable private higher education institution in São Paulo city, Brazil, this article presents an overview of who the students of this type of institutions are. It reflects not only on the social and economic conditions of these students, who constitute a quite diversified and unique university audience, but also on the working conditions of professors. In addition, it inquires whether there is room for teaching social sciences to students of other schooling backgrounds in a context of expanding access but no democratization of knowledge.

HIGHER EDUCATION • PRIVATE SCHOOL • TEACHING WORK • STUDENTS

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos (SP), Brasil; aleb.p1979@gmail.com

COMMENT LIRE MARX DANS UN FOURGON BLINDÉ: DILEMMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR BRÉSILIEN

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter, à partir de mon expérience d'enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur privé à but lucratif de la ville de São Paulo, un aperçu des étudiants qui accèdent à ce type d'établissements. Le texte apporte une réflexion sur la condition sociale et économique de ces étudiants, qui forment un public universitaire diversifié et singulier. Mon insertion dans une faculté privée est aussi source de réflexion sur les conditions de travail de l'enseignant. Par ailleurs, cet article cherche à savoir quelle est la place de l'enseignement des sciences sociales pour les étudiants suivant d'autres formations, dans un contexte d'élargissement de l'accès aux études supérieures, sans vraie démocratisation du savoir.

**ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • ÉCOLE PRIVÉE • TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT •
ÉTUDIANTS**

CÓMO LEER MARX EN EL CAMIÓN TRANSPORTADOR DE CAUDALES: DILEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

RESUMEN

La propuesta de este artículo es, a partir del relato de mi experiencia como profesor en una institución privada de enseñanza superior rentable en la ciudad de São Paulo, presentar un panorama de quienes son los estudiantes que ingresan en instituciones de este tipo. El texto trae una reflexión sobre la condición social y económica de estos estudiantes, que forman un público universitario bastante diversificado y singular. Mi inserción en una facultad privada también me proporcionó una reflexión sobre las condiciones del trabajo docente. Además, se indaga sobre el espacio que habría para enseñar Ciencias Sociales a estudiantes de otras formaciones en un contexto de ampliación del acceso, pero sin democratización del saber.

**EDUCACIÓN SUPERIOR • ESCUELA PRIVADA • TRABAJO DOCENTE •
ESTUDIANTES**

HAVIA PEDIDO À TURMA, NAQUELA SEMANA, A LEITURA DA PRIMEIRA PARTE DO *Manifesto comunista*. Assim, eu poderia apresentar, de forma bem introdutória, e a partir de um texto mais acessível, um panorama sobre o sistema capitalista e o processo de globalização pela perspectiva relevante e sempre atual de Karl Marx. Tratava-se de uma disciplina, chamada Sociologia e Antropologia, para estudantes do período noturno do curso de Direito de uma faculdade privada, de pequeno porte, da Zona Leste de São Paulo. Ao final dessa aula específica, um dos alunos, Alex, dirigiu-se a mim para reclamar do quanto estava complicado conciliar a faculdade com o trabalho e que, por isso, estava com dificuldade para ler os textos. Contou-me que saía às 5 horas da manhã de sua casa, no bairro da Penha, na Zona Leste, para a Barra Funda, na Zona Oeste, a fim de iniciar a jornada de trabalho numa empresa de transporte de valores. Depois, à noite, cursava a faculdade no horário das 19 às 23 horas. Alex trabalhava como agente de segurança privada. Começou a estudar Direito com o intuito de progredir profissionalmente e ampliar seu repertório para ter maiores condições de passar em alguma prova de concurso – seu maior sonho era o serviço público, por causa da estabilidade. Ele era casado e tinha um filho. Nesse dia, entretanto, disse-me que a leitura de Marx havia lhe causado certo mal-estar ou ao menos lhe feito pensar mais sobre o seu trabalho e sua rotina diária. Não, ele não passou a questionar o sistema capitalista, nem elaborou uma reflexão a respeito do conceito marxista de alienação. Na verdade,

ele começou a se preocupar mais com a dificuldade em cursar uma faculdade e realizar todas as tarefas que ela demandava e ainda ter um trabalho desgastante que tomava grande parte de seu tempo.

Professor, está difícil levar a faculdade. Acordo cedo demais todo dia e nesse trabalho que faço eu tenho de estar sempre atento. Aí eu já chego cansadão na faculdade. Porque quando estou no carro-forte, tem que ficar sempre esperto para ver se alguém não está tentando armar alguma emboscada. E hoje mesmo eu estava lá trabalhando no carro-forte e lendo o texto do Marx que o senhor pediu, parava um pouquinho a leitura para vigiar e voltava a ler. Já pensou se dá algum problema enquanto estou distraído lendo o Marx? (Relato de Alex, 2010)

Essa foi apenas uma das muitas situações que vivenciei quando atuei, entre 2010 e 2011, como docente do curso noturno de Direito dessa faculdade. Ao regressar para casa, após esse dia de aula, registrei tal relato, pois percebi o quanto era reveladora essa observação de Alex. Interessou-me descrever justamente a riqueza dessa experiência, que se manifestava na angústia do estudante, bem como em todos os desafios profissionais e de compreensão da realidade social brasileira contemporânea que se apresentaram a partir dessa minha atuação como professor. Destaco, assim, alguns eventos e as histórias de vida de alguns alunos¹ que conheci. O texto divide-se em duas partes. Na primeira, abordo minha experiência docente com um público formado majoritariamente por estudantes das classes populares, que trabalhavam e eram os primeiros da família a ingressarem num curso superior. Descrevo as questões que me surgiram e também as estratégias, nem sempre bem-sucedidas, que tentei desenvolver para que pudesse, minimamente, discutir alguns temas que considerava fundamentais para quem não seria, nem tinha a pretensão de ser, cientista social. Em seguida, na segunda parte, apresento um levantamento que fiz com os estudantes, tentando delinear um perfil mais aprofundado sobre eles, apontando para uma discussão mais geral sobre as classes populares no Brasil contemporâneo e seu acesso ao ensino superior. O percurso encerra-se com uma reflexão sobre o ensino de Ciências Sociais para alunos de outros cursos e, particularmente, sobre as condições de trabalho nas instituições privadas de ensino.

Trata-se, portanto, da descrição de uma experiência localizada. Contudo, entendo que mesmo um recorte diminuto da realidade pode fornecer pistas que ajudam a pensar sobre questões mais abrangentes. A partir de uma perspectiva qualitativa, tento demonstrar os significados dessa experiência de inserção no ensino superior privado, do ponto de vista tanto de minha atuação como docente quanto dos estudantes com

¹ Todos os nomes foram alterados a fim de preservar o anonimato das pessoas.

quem interagi por um ano. Apesar da formação em Antropologia Social e mesmo de ter realizado uma pesquisa etnográfica em escolas de bairros da periferia de São Paulo, devo logo explicitar que este trabalho não é o resultado de uma pesquisa etnográfica clássica, de longo prazo, embora bastante influenciado por essa perspectiva. Como aponta Wright Mills (2009), a produção do conhecimento nas Ciências Sociais é, ao mesmo tempo, o resultado da escolha de uma carreira e de um modo de vida. Trata-se, assim, de um ofício, de uma produção artesanal em que a nossa própria experiência de vida é usada como base para o trabalho intelectual. O que apresento aqui é justamente essa junção entre a vida e a reflexão acadêmica, a fim de, por intermédio dessa experiência particular, discutir questões mais amplas sobre temas como educação, ensino de Ciências Sociais, políticas educacionais, ensino superior, classes sociais, etc.

O artigo parte de uma pesquisa de inspiração antropológica, na medida em que seu objetivo principal é, conforme expõe Clifford Geertz (1989, p. 19-20), “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”. Por isso, a descrição densa de minha experiência docente e interativa com os estudantes não retira a força e a importância desse empreendimento particular de pesquisa, ainda mais considerando que, como afirmam Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), o trabalho de professor é justamente marcado pela interação social. Trata-se, portanto, de um tipo especial de trabalho, pois tem seres humanos como objeto de sua ação e constitui-se fundamentalmente como um empreendimento interativo. Isso faz com que a docência tenha como objeto “as relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Ou seja, nesse contexto, a questão do respeito ou do reconhecimento de uma autoridade legítima no professor mostra-se fundamental. Raewyn Connell (2010) reafirma essa perspectiva interacional do trabalho docente e prossegue ressaltando como o aspecto emocional é capaz de interferir nesse trabalho interativo. Cabe, assim, ao professor, lidar com esse conjunto de emoções – simpatias, antipatias, medo, satisfação, tédio, etc. – que fluem dos alunos para ele e dele para os alunos. As minhas interações e esse fluxo de emoções que envolveram minha inserção numa instituição privada de ensino superior constituem o que será apresentado em busca de produzir uma reflexão sobre questões como o trabalho docente, o ensino de Ciências Sociais, o ensino superior e as classes populares no Brasil. Assim, uma pesquisa que parte não apenas da observação, mas também da participação efetiva no contexto estudado, pode contribuir, principalmente quando se trata de instituições educacionais, para o que os autores Hugh Mehan (1979) e Alain Coulon (2008) chamam de

abrir a caixa-preta dos diversificados mecanismos que possibilitam o êxito ou o fracasso de estudantes e professores.

AULA NO ESCURO: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

A experiência como docente dessa faculdade particular foi marcante para mim. Desde os primeiros momentos já vislumbrei que aquele seria um período de dificuldades, mas também de descobertas, sobre o qual valeria refletir de forma mais aprofundada posteriormente. Após sair desse trabalho, durante muito tempo ainda amadureci a ideia de não apenas descrevê-lo, mas também de discutir as questões que ele me suscitou. Isso porque, já em minha primeira aula, tive de enfrentar uma série de desafios. Georges Gusdorf (2003) descreve, aliás, como o confronto da primeira aula é o momento crucial para alunos e professores, pois decidirá o futuro daquela turma e mesmo de como será empenhado seu tempo no próximo ano ou semestre. Nesse primeiro momento é que começam inclusive a surgir certas classificações dos professores, como a do professor que não sabe se impor ou a do que consegue obter o respeito do público. Cada nova primeira aula para uma nova turma ou para um novo ano ou semestre que se inicia é também um grande teste para os professores. Esse é o momento em que os olhares, em meio ao barulho ou ao silêncio, cruzam-se.

O professor observa a classe, a classe observa o professor. De um lado e de outro, examina-se, espia-se, desafia-se, cruzam-se lanças. Para as duas partes, a prova é perigosa, e é bem compreensível que alguns professores não a suportem, vencidos desde esse momento pela coletividade perante a qual se sentem reduzidos a uma irremediável minoria. [...] É preciso afirmar sua presença e fazê-la prevalecer sobre um grupo de jovens naturalmente turbulentos, cuja boa vontade não se adquire de antemão. Nem todas as pessoas têm temperamento de domador. (GUSDORF, 2003, p. 37)

Retomando um trabalho de Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes e Anselm Strauss (1977) sobre o cotidiano de estudantes do curso de medicina de uma universidade dos Estados Unidos, Alain Coulon (2008, p. 39) afirma que também para os estudantes os primeiros momentos na universidade e, particularmente, o primeiro ano é o mais importante para aprender as regras da instituição: “É durante esse ano que se aprende a viver esse novo papel”.

Na minha primeira aula, o confronto foi um pouco mais tenso do que comumente seria, pois os alunos da turma, em que ficaria res-

ponsável por lecionar Sociologia e Antropologia às terças-feiras e Teoria Política às quintas-feiras, estavam indignados pela indefinição dos docentes que lhes dariam aula. Outros dois docentes já tinham ministrado aulas provisoriamente, transcorrido quase um mês do semestre letivo. Alguns alunos, inclusive, já tinham criado certa afinidade com os docentes. Por isso, quando cheguei houve resistências. As falas de indignação eram generalizadas. O estudante Gilmar, que sentava logo nas primeiras carteiras, avisou-me: “*Essa classe está um braseiro, professor*”.

Eu, então, ainda um pouco inseguro, embora me considerando bem preparado para aquela primeira aula em que introduziria o percurso das disciplinas, comecei a me apresentar. Outro aluno, o Jonathan, então com 36 anos, interrompeu-me para perguntar sobre minha formação. Fez questão de dizer-me, com certo ar pedante, que era engenheiro químico com mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e que iniciara um doutorado em engenharia na Universidade Estadual de Campinas. Ele falou ainda que gostara muito do docente anterior e que queria ter continuado com ele. Estranhei que um engenheiro formado, mestre e já a realizar um doutorado estivesse cursando Direito, uma área totalmente diferente de sua formação original, numa faculdade particular de pequeno porte e nenhum prestígio. Contudo, retomarei adiante como descobri o motivo da presença desse estudante com perfil tão destoante dos outros naquele estabelecimento. Não bastassem os questionamentos à minha presença e à indefinição dos docentes que assumiriam as disciplinas do curso naquele primeiro semestre, as dificuldades na primeira aula tornaram-se ainda maiores, pois, devido a algum problema no sistema elétrico do prédio da faculdade, ficamos no escuro. Aguardei um tempo para ver se era momentâneo e, como perdurou e os estudantes reclamavam que queriam aula, saquei uma pequena lanterna que, por acaso, estava em minha mochila e terminei de apresentar as disciplinas no escuro mesmo, iluminando meu rosto para poder ser visto pelos alunos. Fiquei conhecido, desde então, como o professor que deu aula no escuro. Nada mais condizente com a forma como iniciei meu trabalho nessa faculdade e com a própria perspectiva para a carreira docente em instituições como essa. Contudo, a ousadia fez-me angariar a atenção inicial dos alunos e algum respeito, ainda que momentâneo.

Apesar de toda a precariedade das condições de trabalho e de todos os problemas com os quais se tem de lidar cotidianamente, conseguir uma vaga de docente no ensino superior privado não é tarefa das mais fáceis. No meu caso, a instituição precisou contratar com urgência, pois as aulas já tinham começado havia quase um mês. No processo de seleção, em conversa com a coordenadora do curso de Direito, para o qual trabalharia, efetivamente constatei que a inserção profissional em estabelecimentos de “ensino superior privado lucrativo” era bastante

disputada e se dava fundamentalmente pela indicação. Ainda durante a entrevista, outro docente, mais velho e que já trabalhava há um bom tempo por lá, interrompeu a conversa para perguntar se a vaga para a qual eu concorria era “aquela de Ciências Sociais para o curso de Direito”, pois tinha alguém para indicar. Ela respondeu que estava quase terminando a seleção e que, provavelmente, já teria fechado a pessoa que ocuparia a vaga.

As condições de trabalho, confesso, não eram das mais animadoras, e o salário era baixo, pouco mais de R\$ 20,00 por hora de aula. Eu preencheria, assim, no primeiro semestre em que atuei nesse local, duas noites de aula, das 19 às 23 horas, ou oito horas de aula por semana, o que, no fim de 2010, dava cerca de R\$ 900,00 por mês. Além do baixo salário, a definição das aulas pelas quais cada docente ficaria responsável sempre atrasava. Assim, somente era possível saber de uma redução ou aumento das horas de aula e das disciplinas pelas quais se ficaria responsável a poucos dias do início do semestre letivo. Essas foram as minhas condições de ingresso como docente no chamado ensino superior lucrativo. Wilson Almeida (2014a) serve-se dessa categoria, ensino superior lucrativo, como forma de diferenciar essa modalidade de educação privada que visa fundamentalmente ao lucro, quase sempre em detrimento da qualidade do ensino e de boas condições de trabalho docente, das instituições confessionais, como as universidades católicas, mais tradicionais e com maior preocupação com a qualidade. Apesar desse panorama conturbado, a possibilidade de atuar no ensino superior e mesmo de adquirir certa experiência na docência motivara-me a aceitar essas condições. Posteriormente, essa atividade profissional de um ano foi-me útil para ocupar uma vaga de professor substituto numa universidade federal, cujo edital de seleção exigia um ano de docência no ensino superior. A desorganização dessa instituição privada, entretanto, propiciava, por outro lado, que eu definisse de modo totalmente autônomo e independente o programa das aulas. Aconteceu, nesse caso, o contrário do que eu ouvia de colegas que já haviam trabalhado em estabelecimentos privados lucrativos de maior porte, cujas leituras, aulas e provas já eram definidas previamente, com planos de ensino padronizados e mesmo com provas que chegavam em embalagens fechadas para o docente, sem que houvesse qualquer participação deste em sua elaboração.

Nunca esperei que fosse fácil essa experiência docente, tanto pelos relatos de colegas que já lecionavam em outros estabelecimentos privados, quanto pela minha própria experiência de pesquisa em escolas públicas de bairros da periferia de São Paulo. Nesta, compreendi e aprendi que o trabalho docente envolve um equilíbrio bastante complicado e nunca plenamente encontrado do estabelecimento de relações mais afetuosas e próximas aos estudantes com a constituição de limites

e afastamentos, que demonstrem claramente o que é permitido e o que não é em aula. Fundamental, portanto, a articulação de certa autoridade legítima que garanta aos estudantes reconhecerem no docente alguém autorizado a conduzir uma discussão ou a orientá-los em seus estudos. Do contrário, há grande chance de um aluno atender o telefone celular em sala de aula ou de outro conversar em voz alta, atrapalhando a condução do trabalho docente.

Contudo, ainda que preparado para tal atividade, devo confessar que não tenho uma personalidade autoritária e possuo certa dificuldade de imposição de regras mais rígidas. Gosto de conduzir as aulas de modo mais tranquilo e com maior espaço para os estudantes participarem. Entretanto, mesmo numa faculdade, foi preciso agir com firmeza em muitos momentos nos quais a atenção à aula dissipava-se de modo a atrapalhar o seu andamento, com conversas paralelas em voz alta ou mesmo com brincadeiras. Tive de, ao mesmo tempo, cobrá-los por uma postura mais atenta às discussões e mais participativa em sala de aula, além de tentar estabelecer estratégias que lhes chamassem mais a atenção. Uma delas consistiu em utilizar mais dos recursos de apresentações visuais pelo *Power Point*. Curiosamente, os estudantes paravam mais para prestar atenção nos *slides* projetados do que em mim falando sozinho à frente da sala. Se houvesse imagens então, ainda melhor. As regras e as bases da configuração das relações com os estudantes, porém, tinham de ser repostas, reforçadas e reconstituídas constantemente, a partir de suas ações.

Em cenário tão peculiar como esse, definir o que e como ensinar é um dos maiores desafios. Na preparação dos planos de ensino para a disciplina Teoria Política, resolvi trabalhar com excertos de autores clássicos e suscitar algumas discussões que pudessem ser interessantes para estudantes do curso de Direito, como, por exemplo, sobre o sistema partidário e eleitoral no Brasil. Essa foi uma estratégia que, embora houvesse deixado transparecer problemas de entendimento e de formação no ensino básico dos estudantes, mostrou-se, nesse caso, bastante profícua, pois alguns autores clássicos pareceram-lhes bastante atrativos. Durante as discussões dos excertos de textos clássicos da política, Thomas Hobbes foi um dos autores que chamou bastante a atenção dos alunos, fazendo com que participassem mais das discussões em sala de aula. Muitos adoraram o *Leviatã* e interpretaram Hobbes a partir da Bíblia, leitura com a qual tinham maior afinidade, porque a estudavam ou pelo menos estabeleciam um maior contato com ela nas igrejas evangélicas que uma boa parte deles frequentava. Mesmo estudantes que costumavam ser apáticos mostraram-se mais atentos à aula nesse dia. Muitas vezes concordaram com alguns pressupostos de Hobbes. Outro autor que chamou a atenção e que alguns já tinham ouvido falar era Maquiavel. A maioria queria aprender como ser um gover-

nante “maquiavélico” ou detectar, entre os então governantes, traços de maquiavelismo.

A questão da religiosidade despontou, aliás, como uma dimensão extremamente relevante no contexto das aulas, aparecendo em diferentes momentos. Um dos estudantes, o Gilmar, que inclusive apresentou-se como pastor evangélico, mostrava-se muito interessado por discussões políticas e sempre relacionava questões das aulas com assuntos religiosos. Numa aula de antropologia em que conduzi uma discussão sobre papéis de gênero, a partir da exibição de um curta-metragem intitulado *Acorda Raimundo... Acorda!*,² Gilmar teve uma participação bastante peculiar. O filme retrata a vida de um casal cuja relação inverte as expectativas do senso comum, pois nele é a mulher quem acorda para trabalhar fora, enquanto o marido fica responsável pelos afazeres domésticos e cuidado dos filhos. Além disso, apresenta uma cena de violência doméstica em que a mulher, que desempenha o papel social de dominação exercido hegemonicamente pelos homens, retorna do trabalho alcoolizada e agride o marido. Nesse momento final, Raimundo acorda assustado e percebe que havia, na verdade, sonhado, manda a esposa ir preparar logo o café dele, pois precisava trabalhar e exclama: “Ainda bem que foi só um sonho!”. O objetivo do filme, com essa inversão, é justamente desnaturalizar as representações de gênero, explicitando a dominação masculina. Na discussão sobre o filme, Gilmar disse ter chegado a uma conclusão, a de que Deus havia feito as coisas muito certinhas, o homem e a mulher com seus papéis muito bem definidos e que, portanto, não se deveria mexer nisso, nem inverter as designações divinas. Embora algumas estudantes tenham discordado dessa afirmação e criticado o machismo nela contido, tal percepção mais conservadora do mundo e das relações sociais era bastante comum entre a maioria deles.

Minha ingenuidade de principiante na profissão pôde ser testada em mais de um momento à frente da turma. Como quando pedi aos alunos que realizassem, como avaliação, um trabalho escrito que poderia ser a resenha de uma das leituras ou um texto que comentasse um tema a partir de três autores estudados. Meu objetivo com essa atividade era até mesmo diagnosticar problemas de leitura e escrita, tendo em vista que muitos já tinham manifestado dificuldades de compreensão, e orientá-los em como tentar superar as dificuldades. Ao receber os trabalhos, entretanto, percebi que a maioria era plágio de textos encontrados na internet. Disse-lhes que havia duas possibilidades para aquilo ter ocorrido: má-fé ou falta de experiência com a realidade do mundo acadêmico. Explicitiei, no entanto, que, de todo modo, era uma atitude condenável. Contudo, afirmei que preferia acreditar que tinham feito aquilo devido à inexperiência, por isso daria zero aos trabalhos plagiados, mas ainda aceitaria que entregassem uma versão nova e original

2

Curta-metragem, de 1990, dirigido por Alfredo Alves.

do trabalho; poucos o fizeram no final. Nesse momento, Jonathan, o estudante que se apresentou como engenheiro químico e costumava dizer que aquela faculdade era muito ruim e humilhar os colegas dizendo que eles eram burros e não tinham uma boa formação, deixou revelar o mistério de sua inusitada presença ali. Ele havia feito um trabalho de 20 páginas que era para ser de, no máximo, duas. Ao entregar-me disse que não conseguia escrever em poucas páginas e que pediu até ajuda de outra professora da faculdade para fazê-lo. Desconfiei da pretensa genialidade desse estudante e bastou a busca de algumas frases de seu trabalho no Google para descobrir que se tratava na verdade de uma grande colcha de retalhos, formada por trechos plagiados de diferentes trabalhos. Ele, na verdade, utilizou-se de um método mais sofisticado do que o dos colegas, em vez de plagiar de apenas um local, diversificou as fontes, copiando integralmente as várias partes que compuseram o trabalho final.

Quando li as notas e Jonathan estava entre aqueles que tiraram zero e que, portanto, haviam plagiado, os outros estudantes, que nutriam muito pouca simpatia para com o mesmo, entreolharam-se e começaram a questionar aquele que se declarava superior e os humilhava. Alguns buscaram o nome completo dele no Google e descobriram uma série de denúncias de plágio, inclusive de artigos científicos inteiros. Jonathan, percebendo ter sido pego novamente, ficou indignado e quis conversar pessoalmente comigo. Disse que eu não poderia fazer aquilo com ele, que era maçom, que a irmã era juíza, que o pai era militar e que reclamaria de minha postura na coordenação da faculdade e que exigia o trabalho de volta. Eu apenas disse que ele havia plagiado e que não devolveria o trabalho e que ele poderia reclamar com quem quisesse, não voltaria atrás de minha decisão. Posteriormente, em sala de aula, numa atividade em que os estudantes discutiam, em grupo, questões sobre o texto lido para aquele dia, Jonathan resolveu provocar-me falando alto e dizendo que eu era um péssimo professor. Ao chamar-lhe a atenção, apontando que ele estaria atrapalhando o trabalho dos colegas, gritou e xingou alguns palavrões. Eu, calmamente, pedi que se retirasse da sala, pois estava desrespeitando e incomodando os colegas que tentavam estudar. Ele saiu dizendo que iria à coordenação para reclamar de mim – expediente comum entre alunos, reclamar com a coordenação sobre qualquer questão que não os deixasse satisfeitos. Quando ele se retirou da sala, a turma inteira aplaudiu-me.

Nesse mesmo dia, após esse incidente com Jonathan, um dos alunos veio até mim e pediu para que eu buscasse no Google o nome do referido aluno junto com a palavra plágio. Muitos deles já estavam bastante irritados com a postura de Jonathan, pois ele constantemente interrompia a aula com o objetivo de mostrar que detinha mais conhecimento do que os colegas. Dois alunos, um que trabalhava como carce-

reio e outro como motorista, chegaram até a intimidá-lo para que ele não atrapalhasse mais as aulas, como me revelaram posteriormente. Os estudantes haviam, na verdade, descoberto, ao pesquisar na internet, que Jonathan tinha sido desligado de um doutorado numa universidade federal por uma série de acusações de plágio em artigos científicos e mesmo no próprio projeto de pesquisa. O caso foi noticiado, na época, por alguns jornais de grande circulação no Brasil. Mais do que um caso exótico ou uma anedota, essa situação que enfrentei aponta para dois elementos fundamentais da realidade do ensino superior privado nos últimos anos. O primeiro diz respeito à sua composição bastante diversificada, uma vez que, apesar de uma prevalência de indivíduos com menor poder aquisitivo, não se pode tomá-los como uma massa homogênea ou indiferenciada, pois, mesmo entre os que poderiam ser incluídos no que denomino aqui como classes populares, havia uma série de nuances, como renda, origem social e formação escolar. Já o segundo aponta para os desafios da atuação profissional num contexto de agravamento da crise da autoridade docente e no qual certa imagem do professor universitário, concebida, inicialmente, como posição social que deteria certo respeito e admiração, perde força. Essa questão, aliás, tornava-se ainda mais complicada considerando que se tratava de uma coletividade composta por uma grande quantidade de indivíduos cuja experiência de cursar uma faculdade era pioneira em suas famílias. Além disso, eles encaravam seu ingresso num curso superior como a aquisição de um serviço contratado para lhes proporcionar ascensão econômica e aumento de reconhecimento social.

Na formação acadêmica de cursos voltados ou com alguma interface com a educação, pouco se discute sobre o ensino de Ciências Sociais para outros cursos e menos ainda sobre o seu ensino numa instituição privada lucrativa voltada para as classes populares. Mesmo as licenciaturas para o ensino de Sociologia no ensino médio – que deveriam contribuir para o enfrentamento do desafio de ensinar Ciências Sociais para quem não escolheu diretamente estudar essa temática e tem pouca abertura para um conhecimento que não tem aplicações práticas diretas para o chamado mercado – não costumam fazer. Como afirma Coulon (2008), ao analisar a realidade francesa, os professores de ensino superior, curiosamente, seguem como profissionais que não recebem uma formação efetiva para um dos principais aspectos de seu trabalho, o de transmitir conhecimentos. Ao discutir o ensino de Sociologia para os que não seguirão sua carreira nessa área, Irllys Barreira (2014) afirma que, com o pragmatismo orientando as escolhas profissionais, os professores de Sociologia e das Ciências Sociais de uma maneira geral veem-se, constantemente, confrontados, pelos estudantes de outras áreas e mesmo do ensino médio, pela indagação: “Afiml, para que serve aprender isso?” O relato que trago aqui é, certamente, um caso

dos mais extremos e complicados para se pensar uma disciplina acadêmica voltada para estudantes que, na maioria dos casos, afirmam não ver nela qualquer utilidade para o que entendem como a sua atuação profissional. Contudo, esse contexto suscitou muitas reflexões a esse respeito. Uma delas remete à discussão feita por Bernard Lahire (2014, p. 45), que defende que a questão sobre a utilidade do ensino de Sociologia deve sempre remeter a outra: “Para que serve a Sociologia?” Para o autor, a Sociologia deveria estar no currículo de todos os estudantes desde os primeiros anos de escolarização como uma maneira de dar “uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos” (LAHIRE, 2014, p. 50). Arrisco-me a ir um pouco além e afirmar que, no contexto atual brasileiro, o ensino de Sociologia, no ensino médio ou superior, deve ser capaz de proporcionar elementos para a realização de leituras do mundo. Ou seja, o estudante deve ser capaz de, a partir do repertório das Ciências Sociais, construir suas próprias leituras do cenário econômico e político, por exemplo, ou, em alguns casos mais complicados de formação básica, até mesmo tentar entender um texto mais complexo.

Além das dificuldades que os estudantes traziam por uma formação bastante deficitária no ensino básico, tive de aprender a lidar com conversas incessantes durante as aulas e com a recusa em ouvir-me ou em parar um pouco para prestar uma atenção mínima no que eu tinha a dizer. Um quadro já bastante comum na educação básica, e que também é recorrente em instituições de ensino superior privado lucrativo. O que ensinar? Como ensinar? E o mais fundamental: como se relacionar com esse público novo do ensino superior no Brasil, sem ser autoritário, mas também sem cair numa postura que permita o caos e negligencie o aprendizado efetivo dos estudantes? Essas são algumas das muitas perguntas que professores da área de Ciências Sociais temos que cada vez mais nos fazer, ainda mais num momento em que as novas tecnologias da informação e do conhecimento alteram profundamente a relação com as atividades de leitura e escrita.

ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR

A diversidade social de estudantes nessa instituição privada de ensino superior era bem grande. Apesar do predomínio dos que já trabalhavam e pertenciam às chamadas classes populares, as profissões e ocupações eram bastante variadas: havia carcereiros, policiais, agentes de segurança privada, pastores, babás, funcionários públicos, vendedores, motoristas, porteiros, etc. Porém, alguns deles, uma minoria, tinham um perfil que poderia ser considerado de uma camada social com condições socioeconômicas mais elevadas do que a dos outros. Nessa situação es-

tava o carioca Juliano, que havia se mudado para São Paulo há pouco tempo, acompanhando a esposa, funcionária pública federal. Ele era corretor de imóveis e dizia ter uma vida bastante confortável. No entanto, essa não era a realidade predominante dos alunos com quem convivi por esses dois semestres. A maioria me relatava uma dura jornada entre trabalho e estudos. Recorrentes eram os casos daqueles que acordavam às 5 horas da manhã para trabalhar e seguir, ao fim da tarde, para a faculdade, de onde saíam somente por volta das 11 horas da noite, para retornar ao lar próximo da meia-noite, para comer algo, banhar-se, dormir e acordar novamente, poucas horas depois.

Para muitos desses estudantes, imersos em rotinas extenuantes, cursar uma faculdade de Direito representava um projeto de busca de ascensão e reconhecimento social. Gilmar, por exemplo, dizia que sempre teve vontade de ingressar no ensino superior, que a filha já estava terminando o curso dela e, assim, sentia que o seu dever com ela já estava cumprido e que, por isso, aquela seria a vez dele. Contou que a decisão de iniciar uma faculdade de Direito foi tomada quando, num sábado à tarde, deitado no sofá, assistindo à televisão, viu uma propaganda sobre aquela faculdade e seu vestibular social que anunciava: “A sua hora é agora, esta é a sua chance de fazer uma faculdade!” Segundo ele, a filha estava bastante orgulhosa de sua iniciativa de voltar a estudar depois dos 50 anos de idade. Além de casos como o de Gilmar, havia nessa instituição muitas outras situações bastante peculiares, como a de dois pais que cursavam Direito junto com as filhas. Ao observar tamanha diversidade social e etária dos estudantes, resolvi saber melhor quem eram aqueles indivíduos. Assim, a fim de obter algumas informações, deixando claro meu interesse em escrever um artigo no futuro, apliquei um questionário em duas salas de aula que estavam em semestres diferentes, no primeiro e no segundo, totalizando 93 alunos. Uma primeira observação importante diz respeito ao número um pouco maior de homens, quase 56%, o que pode ser um reflexo do tipo de curso escolhido, Direito, que, supostamente, despertaria um interesse ligeiramente maior de indivíduos do sexo masculino. Alguns alunos, por exemplo, demonstraram que a motivação principal estava ligada à possibilidade de prestar concurso para uma vaga de delegado de polícia, posição hegemonicamente ocupada por homens.

A distribuição dos alunos quanto à idade, por sua vez, apareceu como um dado fundamental para entender esses estudantes e a composição contemporânea desse ensino superior privado, pois apenas 23,7% deles, no primeiro e segundo semestres da faculdade, tinham até 20 anos de idade. A grande maioria dos estudantes do primeiro ano do curso estava distribuída, quanto à idade, do seguinte modo: 35,5% na faixa etária de 21 a 30 anos; 18,3% na faixa de 31 a 40 anos; 15,0% na faixa de 41 a 50 anos e 6,4% tinha idade superior a 50 anos,

demonstrando que muitos deles ficaram um bom tempo afastados do sistema escolar formal.

A questão da diversidade etária em sala de aula implicava conflitos intergeracionais entre os estudantes mais novos, que se apresentavam mais inquietos, e os mais velhos, que costumavam exigir mais silêncio e disciplina para que pudessem prestar atenção no que o professor dizia. Porém, havia também experimentações de um estilo juvenil por indivíduos que já tinham ultrapassado a faixa etária considerada jovem. Uma das estudantes mais velhas, Geralda, de 53 anos, morava com dois filhos com deficiência, que criava sozinha, pois estava separada do pai deles, o qual, segundo ela, não lhe ajudava em nada. Geralda relatou-me que nunca teve apoio da família para estudar, que havia casado cedo e que, por isso, adiar o sonho de realizar uma faculdade. O pai dela, contou-me a estudante, apoiava apenas os filhos homens a prosseguir nos estudos. Logo após iniciar o curso de Direito, ela ingressou num programa estadual que concede bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior em troca de trabalho como educador social em escolas públicas aos fins de semana, o *Escola da Família*, e começou, assim, a conviver com pessoas mais novas. Numa festa, realizada na casa dela com os colegas estudantes universitários bolsistas com os quais trabalhava nos fins de semana, para a qual fui convidado, ela disse que era a primeira vez que recebia amigos e que estava muito feliz por isso, sentindo-se até mais jovem. Por um lado, esse trabalho aos fins de semana para garantir uma bolsa de estudos aumentava ainda mais a sua já extensa e extenuante jornada como mãe, trabalhadora e estudante, mas, por outro, proporcionava-lhe um sentimento de pertencimento e reconhecimento social que não havia experimentado antes.

Uma parcela considerável desses estudantes já tinha filhos, mais de 40%, e, como esperado para um curso de período noturno, formado predominantemente por integrantes das classes populares, quase 90% deles trabalhavam. Dessa maneira, em alguns momentos, principalmente nas confraternizações estudantis, a carga horária pesada dedicada às obrigações familiares ou ao trabalho poderia mostrar-se mais leve, ainda que tênue e temporariamente, por meio de certa vivência de um estilo universitário cuja representação simbólica é fortemente associada a um modo de vida juvenil.

Outra dimensão importante da configuração dessas duas turmas relacionava-se ao aspecto religioso, que se mostrou relevante, aliás, no próprio andamento das aulas. O levantamento apresentou um panorama bastante diversificado das afiliações religiosas e trouxe dados que se relacionam diretamente com as mudanças mais recentes na configuração da adesão e prática religiosa no Brasil. Houve uma considerável predominância de estudantes que se declararam evangélicos (41,94%), seguidos por católicos (28%). Destaque para quatro pessoas, ou 4,3% do

total, que se declararam cristãos independentes ou evangélicos não praticantes, mas que foram agrupados como evangélicos. Um desses não praticantes definiu-se como um evangélico de princípios, mas que não frequentava nenhuma igreja.

A maioria dos estudantes era oriunda de escolas públicas (85%) e havia entre eles uma parcela relevante (15%) que tinha cursado o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a experiência no ensino superior era totalmente nova para a maior parte deles (62,4%), pois compunham a primeira geração de suas famílias a cursar uma faculdade, como muitos gostavam de dizer com orgulho. Havia alguns cujos pais eram analfabetos. A trajetória, no entanto, não se revelava fácil e mais de 20% deles estavam iniciando um segundo curso superior, sem terem terminado o anterior, por não conseguirem pagar ou conciliar os estudos com o trabalho.

Além disso, 77% dos estudantes nasceram na capital paulista ou em sua Região Metropolitana. A localização geográfica da instituição de ensino superior mostrou-se como critério importante para a sua escolha, pois 75% dos estudantes moravam na Zona Leste da cidade, mesma região da faculdade que cursavam. Dos que residiam em outras localidades mais distantes, o extenso deslocamento era justificado, segundo os próprios, pela proposta de vestibular social que essa instituição de ensino superior oferecia, com mensalidades mais reduzidas do que a média das outras na época. Eles estavam lá, portanto, não pela qualidade dos cursos ou pelo reconhecimento social da instituição, mas sim porque esta oferecia preços atrativos e oportunidades de bolsas e, em grande medida, por ela se situar mais próximo de suas casas.

Esse levantamento de dados indica, portanto, um maior acesso de indivíduos oriundos das classes populares ao ensino superior privado lucrativo, havendo, principalmente no período noturno, uma forte presença de estudantes trabalhadores de diferentes faixas etárias. Pode-se pensar, a partir dessa constatação e de outras reflexões sobre as classes populares na periferia de São Paulo, que haveria uma transformação dos anseios desse público, pois, como demonstra James Holston (2013), historicamente, as concepções de cidadania elaboradas pelos mais pobres se deram a partir de sua ocupação dos bairros nas periferias das grandes cidades. Noções e práticas próprias de cidadania que se produziram por meio das experiências de tornar-se proprietário, de participar de movimentos sociais por melhorias dos bairros e de ingressar no mercado consumidor. Primeiro houve a ocupação dos bairros, mesmo sem nenhuma estrutura mínima. Depois, vieram as reivindicações pela legalização dos terrenos ocupados e, enfim, as lutas pela chegada da energia elétrica, saneamento básico e asfalto. Concomitante a esse processo de ocupação dos bairros e construção de um espaço da cidade para os mais pobres, houve as reivindicações por educação, principal-

mente pela construção de escolas e creches, como demonstra Marília Sposito (1984). A autora apresenta a expansão da rede pública de educação básica como o resultado de uma ação bastante contraditória do Estado a partir de muitas relações de força que colocaram diferentes grupos sociais em oposição. Ainda que não se possa estabelecer uma relação causal nem unívoca entre o processo histórico de formação das periferias urbanas, com suas lutas e conquistas sociais específicas, e o crescimento do número de indivíduos a acessar o ensino superior, há de se levar em conta as transformações sociais que o considerável aumento dessa perspectiva, que se apresentava antes com uma possibilidade extremamente reduzida, ocasiona no cotidiano e nos projetos de vida das camadas populares. O próprio surgimento dos movimentos sociais de pressão por melhorias no acesso ao ensino superior, com os cursinhos pré-vestibulares populares e as propostas de gratuidade em taxas de inscrição e/ou do fim do vestibular, além das políticas de ação afirmativa, como demonstrado por Sabrina Moehlecke (2004), de certa maneira, apontam para uma nova pauta importante de luta social para estudantes das classes populares nas periferias urbanas. Portanto, podem ser percebidas similaridades entre o modo como ocorreu esse crescimento do acesso ao ensino superior lucrativo e precarizado e como se deu o processo histórico de formação das periferias urbanas, considerado o alinhamento à dinâmica das lutas sociais e de conquista de certa cidadania precária, incompleta ou flexível, conforme a definição de Aihwa Ong (1999). A noção proposta por essa autora, a de cidadania flexível, pode ser compreendida como as táticas que respondem de modo fluido e oportunista às condições de mobilidade social que os mercados periféricos oferecem. Trata-se, portanto, de um tipo de cidadania regido pelas lógicas do mercado.

Os estudantes com os quais trabalhei nessa instituição e sua realidade social podem ser situados no âmbito de um contexto de ascensão de certa classe social tão aclamado pelo discurso midiático e publicitário, principalmente a partir do segundo mandato presidencial de Lula, com a chamada nova classe média ou nova classe C. Muitos autores têm, entretanto, contestado esse discurso e ressaltam que, em vez de uma nova classe média, o que se teve foi a ascensão de um certo estrato da classe trabalhadora ou uma nova classe trabalhadora. Segundo Márcio Pochmann (2012), o discurso que teoriza sobre a chamada nova classe média, surgida nos anos 2000, pós-governo Lula, refletiria, na realidade, o crescimento de um segmento social mais baixo da classe trabalhadora, cuja renda *per capita* não ultrapassaria um salário mínimo. Trata-se, conforme esse autor, dos estratos mais baixos da pirâmide social. Pochmann (2012) afirma ainda que esse segmento social apresentaria desafios para as instituições sociais e políticas tradicionais. Jessé Souza (2010), por sua vez, afirma que essa chamada nova classe média seria,

na verdade, uma nova classe trabalhadora, que ele denominou “batalhadores brasileiros”. Essa classe teria ascendido, segundo Souza (2010), a partir de um enorme esforço pessoal e pela conciliação de vários turnos de trabalho aos quais, algumas vezes, se junta também o turno escolar. Trata-se de uma classe social cujo principal capital herdado da família seria a disposição para o trabalho duro.

A discussão sobre essa nova configuração da classe trabalhadora no Brasil se coaduna com alguns estudos mais recentes sobre um maior acesso dos estudantes trabalhadores a instituições privadas de ensino superior. Maria Corrochano (2013) demonstra que, há algum tempo, o perfil clássico de universitário de classe média e/ou de elite que se mobiliza politicamente em torno do movimento estudantil tem se modificado substancialmente. A partir da relação com o mundo do trabalho e com a família, Geraldo Romanelli (2010) ressalta a existência de três categorias de estudantes universitários no Brasil: o estudante de tempo integral, que seria aquele totalmente mantido pela família e ainda fora do mercado de trabalho; o estudante-trabalhador, em referência àquele que trabalha, mas ainda continua dependendo parcialmente dos recursos familiares; e o trabalhador-estudante, aquele que também já está inserido no mercado de trabalho, mas sem contar com qualquer ajuda financeira da família em sua trajetória universitária. Particularmente no ensino superior privado, um novo perfil de estudante começa a predominar e esse já não pode ser definido nem como de classe média e, em muitos casos, nem como jovem, como apontam Comin e Barbosa (2011). Esses autores destacam a presença muito maior do adulto trabalhador no ensino superior, caracterizando esse público não como estudante trabalhador, mas sim como trabalhador estudante, conforme a discussão de Romanelli (2010). Desse modo, a partir da expansão do ensino superior privado, inverte-se a noção de que a inserção nele garantiria o acesso ao mercado de trabalho formal mais qualificado, pois, como demonstram Comin e Barbosa (2011), em muitos casos é a presença prévia no mercado de trabalho que garante o acesso a essa modalidade de educação.

Assim, o estudante “regular”, egresso do ensino médio aos 17 ou 18 anos, e que prossegue nos estudos de nível superior, terminaria sua graduação por volta dos 25 anos. Esse é de fato um padrão bastante difundido nos países mais ricos e provavelmente entre as classes de renda mais elevada no Brasil. Em 1995, 31% dos estudantes de graduação brasileiros possuíam mais de 25 anos. Em 2009, esse valor subiu para 40%. Mesmo que a maioria absoluta dos estudantes esteja na faixa etária “esperada”, a tendência, nitidamente, é de envelhecimento dessa população. Isso faz do Brasil um caso bastante discrepante em relação à maioria dos países

em que o ensino superior é mais amplamente difundido. (COMIN; BARBOSA, 2011, p. 79)

Pochmann (2012) afirma que esse contexto de ascensão de segmentos sociais da base da pirâmide social teria propiciado um considerável aumento da geração de postos de trabalho para pessoas na faixa etária entre 45 e 64 anos. As questões que eu enfrentava em sala de aula revelavam-se, portanto, claramente como o resultado da combinação de um novo arranjo social com novas políticas de financiamento do ensino superior, que permitiu a chegada de indivíduos de um estrato social específico, cujo acesso ao ensino superior era bastante restrito anteriormente, a novas instituições privadas de ensino.

Entendo aqui a noção de classes populares a partir da reflexão de Thompson (1987, p. 12) sobre classes sociais, não como uma estrutura e nem como uma posição social que pode ser definida previamente, mas sim como algo que se produz a partir de um conjunto de experiências: “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição”. Bernard Charlot (2000) discute as ideias de famílias consideradas populares ou desfavorecidas, definindo-as como aquelas a ocupar uma posição social dominada, vivendo em situação de pobreza ou precariedade. No Brasil, o uso da noção de classes ou camadas populares, como apontam Eder Sader e Maria Célia Paoli (1986), indica a heterogeneidade de sua constituição. Conforme os autores, apesar de não haver nela certa precisão na definição de fronteiras de classe, a noção de classes populares urbanas aponta, inclusive, uma alteração no enfoque analítico das fronteiras entre classes para “a compreensão específica da prática dos atores sociais em movimento”, principalmente a partir de uma série de transformações que se deram nos anos 1970 e 1980, com as mobilizações políticas e sociais nas periferias urbanas, em torno de certas reivindicações políticas por melhorias nas condições locais de vida (SADER; PAOLI, 1986, p. 59). Almeida (2009), por sua vez, em discussão sobre o contexto contemporâneo do acesso ao ensino superior no país, mobiliza a categoria “estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais”. Nesse caso específico, ele trabalha com a questão do acesso de estudantes desse estrato social a uma universidade pública de prestígio, a Universidade de São Paulo (USP), reconhecendo ainda certas singularidades e a dimensão relacional da posição social, pois, conforme o autor, se eles, por um lado, estariam numa condição de dominados, tendo em vista que mal posicionados socialmente em relação aos estudantes de camadas sociais superiores nos cursos mais concorridos, por outro, também estariam mais bem posicionados em relação às suas frações de classe de origem (ALMEIDA, 2009). Com isso, o autor denomina esses estudantes como “pobres diferenciados”. No caso dos estudantes com quem interagi durante essa

minha experiência docente, a dimensão da classe social despontava de muitas formas, como pela própria configuração da relação com o saber, definida por Bernard Charlot (1996, p. 49) como “uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. Ao discutir a relação com o saber entre estudantes secundaristas pobres de escola de periferia na França, Charlot afirma que o vínculo que os estudantes estabelecem entre escola e profissão ou entre estudos e trabalho exprime a condição de vida desses indivíduos, pois remete à necessidade e à dificuldade de conseguir um bom trabalho que permita, por sua vez, conquistar:

Uma “boa vida”; exprime também a esperança de uma “outra vida”, de uma “verdadeira vida”, de uma “vida normal” com dinheiro, uma bela casa e um carro, graças ao sucesso escolar. (CHARLOT, 1996, p. 62)

Contudo, a classe social entre os estudantes aqui abordados, além das particularidades da relação com o saber e o ensino superior, exprimia-se e formava-se por vários outros fatores, como o local de moradia, afinal a maioria deles residia num bairro pobre periférico, a relação com o trabalho, já apontada anteriormente, a idade e mesmo pela dimensão religiosa. Um número considerável afirmou-se evangélico. Havia, inclusive, os que se identificavam como evangélicos não praticantes. Um dos estudantes que diziam compartilhar dos valores cristãos evangélicos, mas que não pertenciam a nenhuma denominação religiosa, declarava-se também ex-presidiário. Jessé Souza (2010) associa as religiões pentecostais ou neopentecostais às classes dominadas e às classes batalhadoras brasileiras. O autor destaca a capacidade dessas formas religiosas em adaptar-se aos anseios das classes populares moradoras das periferias urbanas no Brasil, o que explicaria seu sucesso. Por outro lado, Carlos Gutierrez (2017), em tese sobre o mundo evangélico como espaço de elaboração de projetos de vida para as camadas populares, demonstra como o campo evangélico tem trazido novas questões que reconfiguram a dimensão de certos anseios de classe social, na medida em que passa a apresentar aos seus fiéis uma perspectiva do empreendedorismo como ascensão social e libertação da pobreza, em contraposição ao trabalho assalariado, considerado desvalorizado e relacionado a uma certa ideia de pequenez social.

A nova composição social no ensino superior ampliou também uma diversificação etária, pois proporcionou a indivíduos em idades mais avançadas uma possibilidade de retomar a oportunidade que não tiveram anteriormente, quando mais jovens. Para se entender as peculiaridades dessa turma de estudantes é preciso não só refletir sobre a chegada desse público pertencente a uma classe social que histórica-

mente foi alijada do ensino superior no Brasil, mas também discutir sobre como muitos desses indivíduos têm tentado nos últimos anos, por meio de algumas estreitas janelas de oportunidades que se abriram, conquistar esse direito, mesmo que numa idade mais avançada, fora da faixa etária mais comumente esperada para essa modalidade de ensino. Ruth Cardoso e Helena Sampaio (1994) afirmam que, já no final dos anos 1960, ocorrera uma primeira mudança no público do ensino superior privado no Brasil, com a expansão ocorrida no período, reduzindo assim a sua homogeneidade. Conforme Almeida (2014b), nesse momento, ainda que se constatasse grande predomínio dos estudantes das camadas médias, já houve um primeiro movimento de diversificação, com uma maior entrada de estudantes com idade mais elevada e de trabalhadores. Contudo, segundo esse mesmo autor, é nos anos 1990, com o início dessa mais recente onda de expansão do ensino superior e também com um considerável aumento no número de vagas no ensino médio, que o quadro atual começa se configurar, com um maior acesso de indivíduos das classes média baixa e de baixa renda. Dessa maneira, o que se apresentou para mim em sala de aula revelava um pouco da complexidade dos processos mais recentes de construção de novas formas de experimentar o ensino superior no Brasil, configuradas em associação com a própria experiência diversificada de vida desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensaiei aqui uma descrição analítica dessa minha experiência docente numa instituição de ensino superior privado lucrativo. Ao longo dos últimos anos em que tenho trabalhado em instituição pública federal de ensino superior, primeiro, lecionando tópicos de Ciências Sociais para estudantes de cursos da área da saúde e, atualmente, trabalhando com a questão da educação dentro do próprio curso de Ciências Sociais, a ideia de produzir tal texto mostrou-se ainda mais relevante. Os acontecimentos políticos que ocasionaram e foram consequência do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff levaram-me a retomar a necessidade de escrevê-lo, pois num momento em que as Ciências Sociais, principalmente a Antropologia e a Sociologia, têm sido questionadas em diferentes instâncias, por movimentos que acusam os docentes dessa área de pregação ideológica, discutir o seu ensino para não cientistas sociais mostra-se fundamental. Por outro lado, da mesma forma que a ambiguidade da conciliação de classes lulista revelou uma série de paradoxos e inconsistências, apesar de uma considerável inclusão social, conforme expõe André Singer (2012), a chegada ao ensino superior dos alunos aqui apresentados também é uma das reveladoras consequências dessas políticas públicas contraditórias, que,

se abriram uma maior possibilidade de acesso ao ensino superior, também produziram o financiamento e a oferta de uma formação educacional bastante deficiente e incompleta.

Políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)³ e o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴, talvez as principais ações para inclusão no ensino superior dos governos petistas de Lula e Dilma, permitiram o surgimento desse quadro, dando continuidade e aperfeiçoando o modelo de estímulo a instituições privadas de ensino superior já desenvolvido intensamente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Porém, foi no governo Lula, em 2007, que suas regras foram alteradas, permitindo financiar desde então não mais apenas 70%, mas sim 100% das mensalidades (ALMEIDA, 2014a). A faculdade em que estive desenvolveu um modo bastante particular de se aproveitar desse último dispositivo. Ela oferecia uma mensalidade bastante baixa, anunciada como bolsa de estudos, e, posteriormente, incentivava os alunos a buscarem um financiamento do Fies ou a se cadastrarem num outro programa do governo do Estado de São Paulo de concessão de bolsas de estudos em universidades privadas em troca de trabalho voluntário nos fins de semana em escolas públicas de educação básica, o *Escola da Família*. A pesquisa de Almeida (2014a) sobre o Prouni aponta para a ambiguidade dos avanços sociais durante as gestões petistas, que trazem certa inclusão social, ainda que incompleta, para camadas mais desfavorecidas da população brasileira, ao mesmo tempo que, por essas mesmas políticas públicas voltadas aos mais pobres, financiam setores empresariais responsáveis por instituições privadas e lucrativas de ensino superior. Essa minha experiência localizada revelou-me muito sobre as contradições da educação, da inclusão social e das políticas públicas, nos últimos 25 anos, em nosso país, principalmente no setor privado lucrativo de ensino superior.

Nesse sentido, o problema do aluno que não consegue ler Marx no carro-forte, enquanto faz transporte de valores, tem também se transformado no problema dos professores que encontram dificuldades não apenas em ensinar Marx, mas em discutir qualquer outro autor ou tema que remeta a um saber com um fim em si mesmo e com pouca finalidade prática ou de ganho comercial. Essa tarefa torna-se ainda mais complicada num contexto em que os estudantes e a própria instituição privada de ensino superior estão em busca apenas de um retorno imediato e lucrativo. O acesso ao ensino superior para esses estudantes envolve, fundamentalmente, um desejo de reconhecimento social que se dá pelo consumo de uma determinada mercadoria: um diploma de ensino superior. Este, acredita a maioria deles, garantiria melhores empregos, *status* social e estabilidade. Muitos dos alunos com quem conversei diziam que o curso de Direito havia sido escolhido porque, na verdade, queriam tornar-se juízes ou delegados. Não por acaso, a relação

3 O Fies é um fundo de financiamento que, criado como crédito educativo, recebeu essa nova denominação em 1999, durante o governo FHC.

4 O Prouni é uma política pública, criada em 2004, pela gestão petista, que oferece bolsas de estudos de 50% e 100% para estudantes oriundos de escolas públicas em instituições privadas de ensino superior.

com os professores entrava na chave do direito do consumidor, com os estudantes indo à coordenação reclamar de posturas ou práticas pedagógicas de determinados docentes ou ameaçando fazê-lo, como ocorreu comigo. Fundamental problematizar o pouco apreço pela figura do professor, considerado um profissional fracassado. Eu ali frustrei muitos dos estudantes que, inclusive no início me chamavam de doutor, por não ser bacharel em Direito. Por isso, até mesmo uma das estudantes com as maiores dificuldades de leitura e escrita da turma mostrou-se bastante decepcionada com a notícia, tratando-me com certo desdém a partir daí. Valorizavam, no entanto, conforme contaram-me alguns estudantes, outro jovem professor, advogado, que, espertamente, apresentava-se em sala como um profissional bem-sucedido, que trabalhava em escritório de advocacia e dizia faturar mais de cem mil reais por mês. Porém, pouco há o que se cobrar dos estudantes a respeito disso, quando estão numa instituição que pagou mais de um milhão de reais por um sistema *on-line* de inserção de notas, mas pagava pouco mais de 20 reais pela hora-aula de seus professores.

Cabe destacar que, apesar de a maioria dos alunos ter apresentado grandes dificuldades de leitura e escrita em minhas aulas, seja pela falta de tempo para ler os textos previamente, seja por uma formação deficitária na educação básica, havia também aqueles com ótima formação e capacidade de reflexão, como um jovem, morador de Cidade Tiradentes – bairro pobre da periferia, no extremo leste da cidade – o Alfredo, que gostava de ler e ostentava sobre a mesa o livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault, logo após eu comentar com ele sobre esse autor numa das aulas. Nesse ponto, apesar de até aqui apresentar um cenário bastante negativo, é importante ressaltar que havia sim estudantes para quem aquela era a única e grande chance de suas vidas e que apreendiam o conhecimento como um fim em si mesmo. Esses evidentemente que queriam um trabalho e uma posição social melhores, mas buscavam também algo mais importante que não fosse apenas um retorno lucrativo imediato. Dessa maneira, como demonstra Almeida (2014a), é preciso entender que as políticas públicas que ampliaram o acesso ao ensino superior privado lucrativo trouxeram, do mesmo modo, esse outro lado, o de uma certa inclusão social para uma camada da população que é composta pela primeira geração de sua família a vislumbrar tal possibilidade. Compreender quais são os muitos significados dessa experiência para as pessoas envolvidas mostra-se também fundamental. Ao mesmo tempo, não se deve fugir ao questionamento do tipo de ensino e formação que está sendo oferecido, nem se furtar de refletir sobre qual cidadania se alcança com um ensino superior tão precarizado para estudantes e docentes. Coulon (2008), em discussão sobre a expansão do ensino superior na França, aponta para o sucesso quantitativo da democratização do acesso à universidade nesse país, mas ressalta as di-

ficuldades desse processo e uma alta taxa de fracasso. Ou seja, democratizou-se apenas o acesso às instituições de ensino superior, mas não o acesso ao saber. Conforme o autor, vários fatores levariam a esse fracasso, como o crescimento de uma cultura individualizante na formação universitária que despreza o ensino e uma “nova relação dos estudantes com saber marcada, frequentemente, por uma ausência de referência a textos básicos do pensamento” e “por uma cultura da imediaticidade” (COULON, 2008, p. 21).

Essa é uma questão fundamental para professores com formação em Ciências Sociais. Com o aumento numérico dos cursos de pós-graduação dessa área e a pouca perspectiva de nova expansão da rede pública federal de ensino superior, o campo de trabalho tende cada vez mais a ser esse, o de discutir seus temas com estudantes de outros cursos – muitas vezes pouco motivados a estudar tais questões –, produzindo um diálogo interdisciplinar que pode ser muito proveitoso, principalmente se conseguir despertar o interesse por uma relação não utilitária com o conhecimento e com a própria vida. Talvez seja o caso de começar a pensar em outras possibilidades de atuação e de formação para os cientistas sociais que não sejam tão endogâmicas, voltadas somente para formar professores doutores com a finalidade principal de trabalhar em faculdades públicas de Ciências Sociais. Uma parte desse campo de trabalho continuará, claro, nos cursos de Ciências Sociais e nas universidades públicas, mas também serão os outros cursos e as instituições privadas um espaço importante e considerável. Como mostram Sampaio e Sanchez (2017), apesar de certa expansão do setor público, em São Paulo, o setor privado está muito acima no que se refere ao número de instituições e matrículas em cursos de graduação. Precisamos, portanto, discorrer a respeito disso, sobre como é ler Marx numa universidade privada cujo lucro é o objetivo primordial, até mesmo para questionar a viabilidade desse tipo de instituição, inclusive para pensar nosso futuro como intelectuais, pesquisadores e professores. Vamos continuar falando apenas para nós mesmos? O que certamente é mais seguro. Ou vamos nos arriscar e encarar o desafio de debater a tarefa de fazer com que estudantes, que não são das Ciências Sociais e também não compõem o público classe média de outrora, desenvolvam um pouco de admiração por essa forma de pensar e entender o mundo, incentivando-os a ler Marx, ou Tocqueville, ou Lévi-Strauss, ou o que quer que queiramos que eles leiam, nos carros-fortes, bancos, supermercados, restaurantes, lojas, fábricas, escritórios, agências de viagens, ou qualquer outro lugar de trabalho? Considero, nesses tempos de incerteza, que essas são questões fundamentais para pensarmos nosso campo de trabalho, nossa atuação política, o futuro do ensino superior e a formação do cientista social no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa, 2009.
- ALMEIDA, Wilson. *Prouni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo, Musa/Fapesp, 2014a.
- ALMEIDA, Wilson. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, D. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João, 2014b. p. 239-272.
- BARREIRA, Irllys. O ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 63-85, jan. 2014.
- BECKER, Howard; GEER, Blanche; HUGHES, Everett; STRAUSS, Anselm. *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1977.
- CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 30-50, out. 1994.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COMIN, Alvaro; BARBOSA, Rogério. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.
- CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 166-184, 2010.
- CORROCHANO, Maria. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê: para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUTIERREZ, Carlos. *A reflexividade evangélica a partir da produção crítica e construção de projetos de vida na Igreja Universal do Reino de Deus*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- HOBBES, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HOLSTON, James. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan. 2014.
- MEHAN, Hugh. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1979.
- MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MILLS, Charles W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

- ONG, Aihwa. *Flexible citizenship: the cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press, 1999.
- POCHMANN, Marcio. *Nova classe média: o trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 99-124.
- SADER, Eder; PAOLI, Maria Célia. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 39-67.
- SAMPAIO, Helena; SANCHEZ, Ilara. Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em educação: USP e Unicamp. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1268-1291, out./dez. 2017.
- SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.
- SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Recebido em: 06 FEVEREIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 12 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E DIREITOS DE CIDADANIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE SEXUAL¹MARIA LÚCIA MIRANDA AFONSO^IMAXIMILIANO RODRIGUES^{II}EDUARDO FRANCISCO DE OLIVEIRA^{III}

RESUMO

Com base em pesquisa quantitativa sobre sentidos atribuídos por jovens universitários à cidadania, este artigo enfoca a parte de diversidade sexual e direitos humanos. Após revisão sobre juventude, política e percepção da diversidade sexual, apresenta-se um survey, com 423 estudantes, amostra selecionada com margem de erro de 5% e intervalo de confiança de 0,95%. Existe uma alta porcentagem de estudantes que apoiam noções genéricas de direitos. Porém essa frequência cai de forma acentuada quando se trata de traduzir direitos em políticas públicas. A análise de tabelas de contingência entre variáveis indica influência da orientação sexual, do sexo e da religião sobre as atribuições de sentidos, e dos pertencimentos sociais sobre a religião. Discutem-se as contradições no discurso igualitário diante dos pertencimentos sociais e da garantia de direitos.

JUVENTUDE • GÊNERO • EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS • HOMOFOBIA

UNIVERSITY YOUTH AND CITIZENSHIP RIGHTS: MEANINGS ATTRIBUTED TO SEXUAL DIVERSITY

ABSTRACT

Based on quantitative research on the meanings attributed by young university students to citizenship, this article focuses on sexual diversity and human rights.

After a review on youth, and the policy on and perception of sexual diversity, we present a survey with 423 students, a sample with a 5 percent margin of error and a 95% confidence interval. A high percentage of students support generic notions of rights, but this frequency falls sharply when it comes to translating rights into public policy. The analysis of contingency tables between variables indicates the influence of sexual orientation, sex, and religion on meaning attribution, and of social belonging on religion. The paper discusses contradictions in the egalitarian discourse, considering social belonging and the guarantee of rights.

YOUTH • GENDER • HUMAN RIGHTS • HOMOPHOBIA

1

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e Centro Universitário Una, Belo Horizonte (MG), Brasil.

I

Centro Universitário Una, Belo Horizonte (MG), Brasil; luafonso@yahoo.com

II

Centro Universitário Una, Belo Horizonte (MG), Brasil; maximiliano.rodrigues@hotmail.com

III

Centro Universitário Una, Belo Horizonte (MG), Brasil; eduardooliveiraweb@gmail.com

JEUNESSE UNIVERSITAIRE ET DROITS DE CITOYENNETÉ: LES SIGNIFICATIONS ATTRIBUÉES À LA DIVERSITÉ SEXUELLE

RÉSUMÉ

Cet article traite de la question des droits humains et de la diversité sexuelle à partir d'une recherche quantitative concernant les significations que les jeunes universitaires attribuent à la citoyenneté. Après s'être penché sur la jeunesse, la politique et la perception de la diversité sexuelle, le texte présente une enquête statistiquement significative menée, auprès de 423, étudiants avec $p =$ ou $<0,05$ et une marge de confiance de 0,95%. Le soutien élevé aux notions génériques des droits diminue considérablement lors de la traduction de ces droits en politiques publiques. Les croisements variables indiquent l'influence de l'orientation sexuelle, du sexe et de la religion sur les attributions des significations ainsi que celle de l'appartenance sociale sur la religion. L'article aborde les contradictions du discours égalitaire face aux appartenances sociales et l'assurance des droits.

JEUNESSE • GENRE • DROITS HUMAINS • HOMOPHOBIE

JUVENTUD UNIVERSITÁRIA Y DERECHOS DE CIUDADANIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS A LA DIVERSIDAD SEXUAL

RESÚMEN

Basado en una investigación cuantitativa sobre los significados atribuidos por los jóvenes universitarios a la ciudadanía, este artículo enfoca la parte de la diversidad sexual y los derechos humanos. Después de un examen sobre la juventud, la política y percepción de la diversidad sexual, se presenta una encuesta estadísticamente significativa con 423 estudiantes, $p =$ o <0.05 y un margen de confianza de 0.95%. Hay un alto porcentaje de apoyo a las nociones genéricas de derechos, que se reduce significativamente al traducir los derechos en políticas públicas. Hay influencia de la orientación sexual, el sexo y la religión en las atribuciones de significados y de la pertenencia social sobre la religión. Se aborda las contradicciones en el discurso igualitario considerando las pertenencias sociales y la garantía de los derechos.

JUVENTUD • GÉNERO • DERECHOS HUMANOS •

LA HOMOFOBIA

ESTE ARTIGO ANALISA DADOS DA PESQUISA *GESTÃO SOCIAL DO AMANHÃ: JUVENTUDE universitária, cidadania e direitos humanos* (AFONSO et al., 2015), que buscou investigar os sentidos atribuídos, por jovens universitários, aos direitos humanos e de cidadania. Neste artigo, é feita a análise dos dados referentes aos sentidos atribuídos à diversidade sexual e aos direitos das pessoas homossexuais. Inicia-se por uma revisão literária sobre juventude, sentidos atribuídos à cidadania, à homossexualidade e homofobia. Em seguida, são expostas a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e as considerações finais.

Em uma perspectiva psicossocial, a pesquisa buscou abordar os sentidos atribuídos pelos sujeitos sociais (jovens universitários) a outros sujeitos sociais (homossexuais) não apenas como resultado de preconceitos aprendidos (embora essa seja uma discussão importante), mas principalmente como reconhecimento de direitos ligados às políticas públicas no contexto sócio-histórico. O artigo sugere que tanto a efetivação dos direitos é afetada pelos preconceitos quanto o influxo de novos sentidos, na história coletiva, pode acirrar ou combater preconceitos aprendidos, nas trajetórias individuais, dinamizando as estratégias de atribuição de sentidos e remetendo-as à dialética da sociedade.

O reconhecimento dos direitos das pessoas homossexuais confronta as normativas sociais sobre a sexualidade, que estão baseadas na valorização da heterossexualidade e do domínio masculino, inclusive com a desvalorização das mulheres, crianças e pessoas de sexualidade

desviante da norma. Indaga-se como a parcela da juventude com acesso à universidade, que cresceu nos anos de construção democrática da sociedade brasileira – a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) –, entende os direitos de cidadania no campo da diversidade sexual.

A DIVERSIDADE SEXUAL COMO AMEAÇA À ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE HETERONORMATIVA

Esta pesquisa adota, em seus fundamentos teóricos, a explicação apresentada por Schiefer (2004): os direitos de cidadania são aqueles inscritos nos estatutos legais, abrangendo um amplo leque que regula a relação entre os cidadãos e o Estado. Os direitos humanos reafirmam um horizonte político, ético, filosófico e podem ganhar materialidade por meio dos direitos de cidadania conquistados em cada contexto social e histórico. Nessa perspectiva, a pesquisa também sustenta que os direitos sexuais incluem o direito à diversidade sexual e fazem parte dos direitos humanos e de cidadania (ANJOS, 2002; RIOS, 2006; MOTT, 2006). Entretanto, como afirma Lima (2017), o conjunto dos direitos humanos constituem um espaço do político, onde muitas negociações, confrontos e lutas ocorrem. É importante lembrar que, no Brasil, os avanços legais não foram acompanhados de avanços correspondentes no acesso aos direitos, o que inclusive desencadeou diversos conflitos sociais.

A homofobia pode ser definida como manifestações de preconceitos e discriminações sociais que desrespeitam, violentam e oprimem os homossexuais (JUNQUEIRA, 2007), ameaçando os seus direitos. Em uma perspectiva crítica, a homofobia deve ser entendida como fenômeno complexo e multifacetado.

Segundo Lionço e Diniz (2008), a homofobia é construída historicamente, sendo uma prática de violência e discriminação, baseada na suposição de que a normalidade está na heterossexualidade, nomeada como heteronormatividade. A sociedade consagra as práticas heterossexuais como normais e estigmatiza outros tipos de sexualidade. A heteronormatividade é fundada sobre mecanismos ideológicos e de controle social, enredados em um sistema de poder de relações econômicas, sociais e culturais, que englobam as relações de gênero.

Retoma-se aqui o texto referencial de Scott (1990) segundo o qual gênero designa a organização social que é criada em torno das diferenças sexuais, ligadas às relações de poder, dentro de um contexto social e histórico, impondo a subordinação às mulheres, em suas diversas dimensões. Outras autoras, como Matos (2008), contribuíram para se compreender o campo de estudos de gênero como mais abrangente e não restrito às divisões binárias entre masculino e feminino. Abordam as relações de gênero, incluindo demandas por cidadania e pelo reconhecimento da diversidade dos corpos e da orientação sexual.

Em um sistema regido pela heteronormatividade, instala-se uma lógica dicotômica. Discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino, e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição de práticas e marcas fora do normatizado. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade (LOURO, 2009, p. 91). Assim, a heteronormatividade caracteriza-se não apenas como um sistema de crenças ou de padrões de socialização dos sujeitos. Mais importante, funciona como um sistema de poder que se alia às bases do poder na sociedade (WELZER-LANG, 2001).

A homofobia está presente nos diversos espaços da sociedade, com a constante violação de direitos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). O *Relatório de violência homofóbica no Brasil* (BRASIL, 2013) apresenta dados sobre os diferentes tipos de violações: violência psicológica (40,1%); discriminação (36,4%); violência física (14,4%); negligência (3,6%); e outros (5,5%). Jovens e adolescentes continuam sendo as maiores vítimas: 54,9% delas estão na faixa etária de 15 a 30 anos.

A rejeição da diversidade sexual não é puramente individual ou resultado apenas de conceitos ou preconceitos aprendidos na trajetória de cada um, mas constitui uma ideologia de exclusão na qual diversos interesses podem estar abrigados (BORRILO, 2010), sendo as diversidades sexuais consideradas, “na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (BORRILO, 2010, p. 31).

De um lado, a hegemonia se alimenta de confrontos entre forças opostas, a partir de diversos pontos e em meio a relações desiguais. Para Foucault (1979), o discurso dominante busca racionalizar os seus pressupostos, apresentando-os como verdade absoluta. Esses assim chamados discursos da verdade (como o homofóbico) são criados e reproduzidos em sociedade, por meio da linguagem, valores e práticas. Colaboram nas relações de poder e têm efeito de aprisionamento dos sujeitos aos padrões socialmente determinados. Os discursos não são meros conjuntos de sentidos: alimentam demandas e lutas sociais, enunciam ou emudecem direitos.

De outro lado, sujeitos sociais, ativos em seu contexto, podem perceber e produzir tensões e fraturas nos discursos, desconstruir significados instituídos, construir novos sentidos e transformar relações sociais, em processos individuais e coletivos. A reivindicação por reconhecimento e igualdade, expressa na luta por cidadania, é uma força que vem se contrapor à heteronormatividade. Não se trata, então, de definir (ou redefinir) a normalidade sexual, mas, sim, de garantir a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual, direitos iguais de cidadania e a dignidade humana previstos nos direitos humanos.

Buscando enfatizar os jovens dentro de seu contexto histórico, fez-se importante incluir, nesta pesquisa, o programa *Brasil sem homofobia* (BRASIL, 2004, p. 11-12), que se coloca como forma de combate à violência e à discriminação contra LGBTs:

[...] a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e [...], portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira.

Segundo Bastos, Garcia e Sousa (2017), embora tenha sido formulado a partir de uma parceria tencionada entre o Estado e a sociedade civil organizada, o Programa trouxe uma visão importante para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil, para as pessoas LGBT, buscando abrir espaço para a consolidação de avanços políticos, sociais e legais. Afirmam que, naquele momento histórico, o Programa adotou uma posição de defesa dos direitos dessa população como direitos humanos (universais, indivisíveis, interdependentes). Também Lima (2017), estudando os movimentos sociais LGBT no Brasil e em Portugal, enfatiza a construção tanto de discursos de resistência à heteronormatividade quanto de discursos propositivos da cidadania LGBT como direitos humanos que devem ser garantidos pelo Estado e pela sociedade. Porém, é importante lembrar que, dentro desse mesmo contexto histórico, os direitos que vão sendo conquistados podem ser colocados em risco, diante dos conflitos políticos, sociais e culturais.

Justamente por isso, a presente pesquisa interessou-se em conhecer os sentidos atribuídos pelos estudantes universitários tanto a formulações genéricas, sem implicações sociais definidas, quanto a afirmativas que expressam direitos, claramente derivados dos instrumentos legais de defesa da igualdade e da cidadania, como o *Brasil sem homofobia*.

JUVENTUDES BRASILEIRAS DIANTE DA HETERONORMATIVIDADE: UMA BREVE REVISÃO LITERÁRIA

Nesta pesquisa, adota-se o pressuposto teórico de que a juventude não constitui um grupo social homogêneo. Conforme discutem Boghossian e Minayo (2009), trata-se de um tempo de construção de identidades e valores, com diversidade de inserções no contexto cultural, social e político. Para basear a discussão, foi feita uma revisão de literatura, para o período de 2000 a 2017. Foram privilegiadas produções com foco nas

crenças e posicionamentos políticos dos jovens, preferencialmente universitários, sua participação social e posicionamento diante da heteronormatividade.

Estudando o preconceito de jovens universitários contra homossexuais, Lacerda, Pereira e Camino (2002) encontraram três posições: o preconceito flagrante baseado em preceitos morais e religiosos; o preconceito sutil em que a aceitação se dá de maneira contraditória, atribuindo a homossexualidade a algum tipo de desvio biológico ou psicológico; e a posição não-discriminatória, que adere ao pressuposto da igualdade. Pereira e Camino (2003) mostraram que o posicionamento dos estudantes universitários sobre direitos humanos estava diretamente relacionado à sua participação política. Lima-Nunes e Camino (2011) estudaram a relação entre as posições políticas e ideológicas de universitários e o preconceito racial. Concluíram que, embora negado nas falas explícitas, o preconceito racial continuava presente, de modo sutil, no contexto universitário. A diferenciação entre sutil e flagrante também foi adotada por Fleury e Torres (2007) e por Gusmão *et al.* (2016) nos estudos sobre preconceito.

A importância da socialização política na família e na escola foi discutida por Fuks (2012), que, entretanto, chama atenção para a necessidade de se investigar outros fatores que influenciam os conteúdos e os processos da socialização política dos jovens, tais como a escolaridade e o engajamento político dos pais. O preconceito resultaria de construções ideológicas amplamente compartilhadas pelos grupos sociais. Também na presente pesquisa procura-se pensar como o sistema de relações de gênero colabora para manter a violência de gênero, incluindo a homofobia, por um conjunto de valores, sentidos e práticas que se interconectam para dar legitimação (e não legitimidade) ao sistema.

Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004) dizem que o envolvimento dos jovens com os direitos de cidadania tende a ser abstrato, com ideias favoráveis, mas sem desenvolver práticas de defesa desses direitos. Vieira e Barros (2008) analisam que, apesar dos universitários enunciarem um discurso crítico sobre a sociedade, também mantêm uma visão de mundo apartada dos interesses coletivos. Entretanto, autores como Dayrell e Carrano (2014) e Mayorga (2011, 2013) argumentam que os jovens, dependendo de seus pertencimentos sociais, contextos e pares, podem assumir posições ligadas ao combate às desigualdades e injustiças sociais. Para Scalón e Oliveira (2012), são os jovens de nível socioeconômico baixo que expressam maior apoio à igualdade social, ao mesmo tempo em que confiam no esforço individual para superar as desigualdades. Silva *et al.* (2008) acrescentam que a religiosidade interfere na maneira como os jovens compreendem a sexualidade, a normatividade sexual e sua própria experiência sexual.

Sposito (2009) compreende a relação entre juventude e política como um processo histórico em permanente transformação, que inclui diferentes causas e crenças, desconstruindo a ideia de que a juventude é sempre revolucionária. Em trabalho mais recente, Sposito e Tarábola (2016) discutem que há uma multiplicidade possível de participação dos jovens, não dependendo apenas de veículos formais, mas também de formas que vão surgindo em um contexto de profundas mudanças políticas, como o do Brasil desde a década de 1990. A participação não se resume às formas politicamente instituídas, mas liga-se também às formas culturais e às lutas por reconhecimento identitário das minorias sociais, dentre outras.

Outros autores, como Milani (2008) e Castro (2009), refletem que a participação política não se processa no vazio, mas está relacionada à maneira como a sociedade se organiza, aos espaços e meios existentes para participação, bem como às contradições encontradas, seus pontos de tensão e conflitos. Melquíades e Afonso (2017) acrescentam que seria preciso avaliar se e como os espaços de participação política, incluindo aqueles da sociedade civil organizada (conselhos, fóruns, conferências), após a Constituição Federal de 1988, têm de fato incorporado as demandas e a participação dos jovens. Finalmente, há que se reconhecer, junto a Dayrell, Moreira e Stengel (2011), Moreira, Rena e Souza (2013) e Mayorga (2013), que a visão política dos jovens é influenciada pelos seus pertencimentos sociais (classe, gênero, etnia e outros) bem como pelas formas de organização política do seu contexto.

Em relação à heteronormatividade e às relações de gênero, a literatura também mostra uma diversidade de posições. Pesquisando concepções sobre sexualidade entre jovens de 18 a 24 anos, Heilborn (2006) critica o mito da pretensa erotização na cultura brasileira, pois os comportamentos sexuais ainda denotavam posições tradicionais de gênero diante da vivência da sexualidade para mulheres e homens. Em relação à homossexualidade, há um índice considerável de pessoas que a tomavam como *doença* ou *falta de vergonha*.

Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017), estudando 2.159 estudantes do ensino médio, em três cidades de São Paulo, discutem que existe uma tolerância moderada em relação aos homossexuais, mas também contradições, como o aumento da rejeição quando a homossexualidade é explícita. Méndez-Tapia (2017), pesquisando em universidades do México, argumenta que a homofobia não é meramente uma questão de socialização e é fortemente influenciada pelo poder que reafirma a ordem normativa sexual em torno da heterossexualidade e das relações de poder entre os gêneros.

Nesta pesquisa, adota-se a posição teórica de Méndez-Tapia (2017) e Lima (2017): a homofobia é uma expressão das relações de poder. Entende-se que discursos homofóbicos não apenas são produzidos

por indivíduos, mas estão ligados às instituições e a outros discursos normativos na sociedade, contrapondo-se à busca por novos sentidos. Neste artigo, argumenta-se que a dimensão em que uma prática discriminatória pode ser sutil ou flagrante depende dos discursos que circulam no contexto e do grau de conflito que instiga os grupos sociais a demandarem direitos e reconhecimento, ou seja, de virem a perceber e a interpretar práticas sociais como justas ou injustas, jogando sobre elas a visibilidade do debate político.

Natividade (2006) estudou a perspectiva evangélica que vê a homossexualidade como antinatural, um problema espiritual e comportamental, que deve ser curado. Dez anos depois, Mesquita e Perucchi (2016) revelam essa mesma visão nas religiões cristãs católica e evangélica. Ambas rejeitam a homossexualidade e a entendem como pecado ou doença. As religiões integram os mecanismos de poder que sustentam a sociedade heteronormativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada por meio de um *survey*,² que teve como objetivo estudar os sentidos atribuídos, por jovens universitários, na faixa etária de 18 a 29 anos, aos direitos humanos e de cidadania, com ênfase nos direitos sociais e civis – tais como igualdade racial, igualdade de gênero, direito à diversidade sexual, à saúde, à educação, à renda e ao trabalho. Este artigo analisa os dados sobre igualdade de direitos e diversidade sexual.

A pesquisa foi realizada em três instituições universitárias, uma pública situada em uma cidade de médio porte de Minas Gerais, e duas particulares, em Belo Horizonte. O universo da pesquisa foi maior do que 50.000 sujeitos, levando ao cálculo de uma amostra simples de 387 casos, para um intervalo de confiança de 95% e margem de erro de 5%. A coleta de dados cobriu 423 casos. É importante informar que, em nenhuma das respostas analisadas, o número de respondentes foi inferior a 387, inclusive quando retirados os *missing cases*. A análise de significância da diferença entre grupos foi feita por meio da aplicação do teste qui-quadrado, com nível de significância menor ou igual a 5% (p).

É importante assinalar que a análise, baseada em estatística descritiva, foi feita com base nas distribuições percentuais intragrupos. Por exemplo, para cada questão sobre sentidos atribuídos a um dado fator, foi feita uma comparação entre a porcentagem de mulheres que atribuiu determinado sentido a esse fator dentro do grupo de mulheres e a porcentagem de homens que fornece essa mesma resposta dentro do grupo de homens. E assim por diante.

O instrumento de pesquisa foi um questionário com respostas fechadas, dividido em módulos, que deviam ser respondidos sucessi-

2

É importante esclarecer que esta pesquisa deu origem a diversos artigos, com a mesma metodologia. Abordaram-se separadamente os temas da diversidade sexual, igualdade de gênero, igualdade racial e direitos sociais. Pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos são similares, uma vez que se trata da mesma pesquisa.

vamente. Foi organizado na seguinte ordem: a) dados de identificação socioeconômica dos sujeitos, idade, sexo, cor, orientação sexual, curso e período cursado, renda familiar e pessoal, local de nascimento, religião, escolaridade e ocupação dos pais; b) questões sobre igualdade racial; c) questões sobre igualdade de gênero; d) questões sobre igualdade de direitos e diversidade sexual; e e) questões sobre direitos humanos e cidadania, com ênfase em direitos sociais – como acesso à saúde, educação, trabalho e renda.

A aplicação se deu em salas de aula, escolhidas a partir de horários disponíveis, com o consentimento de coordenadores e professores. Houve aplicação nos turnos diurno/noturno e em mais de 20 cursos, de diferentes áreas. Os estudantes recebiam explicação sobre os objetivos da pesquisa e o seu direito de participar ou não. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era explicado e entregue, com cópia, para assinatura. O questionário era dado para que cada indivíduo marcasse suas respostas livremente. Um membro da equipe ficava disponível para esclarecimentos. A pesquisa cumpriu com todos os requisitos éticos, tendo sido aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa e cadastrada na Plataforma Brasil com o número 0203.2812.9.0000.5098.

ANÁLISE DOS DADOS

Dentre os estudantes universitários pesquisados, 67,4% assinalaram como resposta ser do sexo feminino e 32,6% do masculino. Do total de respondentes, 92,4% se declararam heterossexual, 2,4% homossexual, 3,1% bissexual e 2,1% não souberam dizer. É interessante notar que a contagem dos que se compreendem fora da ordem heterossexual representa 7,6% dos respondentes. Considerando que essa resposta pode tender à subnotificação, dada a delicadeza de tocar em assunto tão íntimo, marca-se aqui a importância desse dado para a universidade, em possíveis ações de apoio aos direitos humanos.

Quanto à idade, 77,8% tinham de 18 a 23 anos e 22,2%, de 24 a 29 anos. Adotou-se a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para cor/etnia, e pediu-se aos entrevistados que indicassem a sua cor. Considerando os percentuais válidos, a maioria simples 52,1% se declarou branca, enquanto 37,1% se disseram pardos, 9,5% negros, 0,7% orientais e 0,5% indígenas. É interessante notar algumas semelhanças com os dados de Tosta (2017), para a Universidade Federal de Goiás (UFG), onde havia 49,1% de brancos, 36,6% de pardos, 10% de negros e 2,7% de outras.

Do total de respondentes, 63,1% foram criados no catolicismo, 12,6% em religiões protestantes, 21,4% em outras e 2,9% em nenhuma. Atualmente, 50% são católicos, 14% protestantes, 11% têm outras religiões e 25% nenhuma. Metade da amostra (50,4%) informou que sua renda

familiar não era superior a cinco salários mínimos (sm), 25,3% informaram que a sua renda familiar era maior que 5 sm e não superior a 10 sm e 24,3%, que era maior que 10 sm. Sobre a escolaridade do pai, 21,1% marcaram até o ensino fundamental incompleto, 17,8% ensino fundamental completo, 33,9% ensino médio completo e 27,1%, ensino superior completo ou mais. Já a escolaridade da mãe era de até o fundamental incompleto para 17,5%, fundamental completo para 12,7%, ensino médio completo para 36,5% e superior ou mais para 33,2%. Conforme encontrou Tosta (2017), em sua pesquisa na UFG, a maioria dos estudantes universitários ainda advém de estratos da população mais favorecidos em termos da renda e da escolaridade, inclusive no caso de pardos e negros, quando comparados com a população brasileira em geral.

A presente pesquisa aponta para uma composição da juventude universitária com diversidade de pertencimentos sociais: renda, religião, escolaridade dos pais. Não se pode pensar em homogeneidade de perfil ou de posicionamentos diante das questões sociais.

ANÁLISE DOS SENTIDOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL

Nesta parte, são apresentadas as distribuições de frequência percentual referentes à opinião dos estudantes (discorda plenamente ou discorda, tem dúvida ou não tem opinião e concorda plenamente ou concorda) diante de cada uma das afirmativas pesquisadas, segundo a orientação sexual declarada pelo estudante. A Tabela 1 focaliza os sentidos atribuídos aos direitos humanos e à diversidade sexual em afirmativas de formulação geral; a Tabela 2 traz os sentidos atribuídos ao relacionamento interpessoal e social com pessoas homossexuais; a Tabela 3 registra os sentidos atribuídos sobre a homossexualidade; e a Tabela 4 aponta os sentidos atribuídos sobre os direitos de cidadania da população LGBT.

Além da porcentagem de estudantes que escolhem determinada resposta para uma afirmativa em relação ao total da amostra, as tabelas exibem a porcentagem dessa mesma resposta dentre os que se declaram heterossexuais (H) e aqueles que se declaram homossexuais ou bissexuais, aqui designados não heterossexuais (NH). Excluíram-se, para maior rigor, os casos em que o sujeito respondeu não saber sua orientação sexual (nove casos). Desse modo, 414 jovens universitários permanecem na amostra, sendo 22 NH e 392 H. Inseriu-se, nas tabelas, uma coluna com o valor de p (nível de significância descritivo do teste) e a informação se a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa (S) quando p é igual ou menor que 0,05 ou não (NS).

Na Tabela 1, perante o total da amostra, vê-se que são altas as porcentagens dos que concordam com os valores universalistas, tal como o de que ninguém deve ser discriminado por causa de sua orien-

tação sexual (95,6%). À primeira vista, os jovens universitários declaram um apoio grande à igualdade das pessoas, independentemente de sua orientação sexual. Entretanto, é possível notar, à medida que as assertivas tocam em pontos mais definidos (como trabalho e comportamento), uma diminuição do apoio e o aumento da dúvida, principalmente no grupo H e também na amostra como um todo (vale dizer que a distribuição percentual da amostra será, em geral, semelhante à distribuição dos H, pois o grupo NH é pequeno). Deve-se, então, indagar: onde aparecem os pontos de tensão e as fraturas do discurso da igualdade?

TABELA 1
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE SEXUAL E AOS DIREITOS HUMANOS,
SEGUNDO ORIENTAÇÃO SEXUAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

	Orientação sexual	Porcentagem			p S/ NS
		Discorda ou discorda plenamente	Não tem opinião ou tem dúvida	Concorda ou concorda plenamente	
Ninguém deve ser discriminado por causa de sua orientação sexual	H	1,8	2,8	95,4	0,57
	NH	0,0	0,0	100,0	NS
	Total	1,7	2,7	95,6	
Homossexuais não podem reivindicar os mesmos direitos das pessoas heterossexuais	H	85,5	8,8	5,7	0,35
	NH	95,7	4,3	0,0	NS
	Total	86,1	8,6	5,4	
Os direitos de <i>gays</i> e lésbicas fazem parte dos direitos humanos	H	4,9	10,3	84,8	0,12
	NH	0,0	0,0	100,0	NS
	Total	4,5	9,8	85,6	
É inaceitável que alguém seja discriminado no trabalho por ser <i>gay</i> ou lésbica	H	12,0	3,1	84,9	0,34
	NH	4,3	0,0	95,7	NS
	Total	11,5	2,9	85,5	
A discriminação contra <i>gays</i> é inevitável porque o seu comportamento é inaceitável	H	84,0	10,1	5,9	0,63
	NH	95,7	4,3	0,0	NS
	Total	84,7	9,7	5,6	

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Afonso *et al.* (2015).

Legendas: H= heterossexuais, NH= não heterossexuais;

(S) Diferença estatisticamente significativa entre os grupos estudados;

(NS) Diferença não estatisticamente significativa entre os grupos estudados.

Na Tabela 2, a seguir, pode-se observar que, quando há maior visibilidade para o comportamento homossexual, crescem a rejeição e a dúvida entre os H. Quando se comparam os 95% de apoio à afirmação “ninguém deve ser discriminado por sua orientação sexual” (Tabela 1) aos 41% de pessoas que dizem não ver problemas em casais de *gays* se beijarem em público (Tabela 2), pode-se problematizar que os participantes da pesquisa relativizam o que é ou não discriminação, permitindo-se inserir, como lógicas, tensões e contradições no discurso da igualdade. É importante notar que é justamente quando o comportamento é mais explícito que a diferença entre os grupos torna-se expressiva.

Surge uma primeira reflexão: no caso estudado, quem sofre com a discriminação mostra-se mais engajado no discurso não discriminatório. Os demais expressam contradições quanto à coerência e lógica desse discurso. Por exemplo, afirmam que poderiam conviver com *gays*, mas que há problemas no fato deles se beijarem em público. Assim, “conviver” tem um sentido ambivalente e limites indefinidos retorcem os signos de igualdade.

TABELA 2
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO RELACIONAMENTO SOCIAL E INTERPESSOAL COM PESSOAS HOMOSSEXUAIS, SEGUNDO A ORIENTAÇÃO SEXUAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

	Orientação sexual	Porcentagem			p S/ NS
		Discorda ou discorda plenamente	Não tem opinião ou tem dúvida	Concorda ou concorda plenamente	
Eu não teria amizade com homens <i>gays</i>	H	93,5	4,4	2,1	0,78
	NH	95,7	4,3	0,0	NS
	Total	93,6	4,4	2,0	
Eu não teria amizade com mulheres lésbicas	H	92,0	5,4	2,6	0,71
	NH	95,7	4,3	0,0	NS
	Total	92,2	5,4	2,4	
Aceito que uma pessoa seja <i>gay</i> , mas prefiro não conviver com ela	H	86,2	8,7	5,1	0,53
	NH	91,3	8,6	0,0	NS
	Total	86,4	8,7	4,8	
Não vejo problemas no fato de casais de <i>gays</i> ou lésbicas se beijarem em público	H	30,2	29,2	40,6	0,00
	NH	4,3	4,3	91,4	S
	Total	28,8	27,8	43,4	

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Afonso *et al.* (2015).

H= heterossexuais, NH= não heterossexuais.(S) Diferença estatisticamente significativa entre os grupos estudados; (NS) Diferença não estatisticamente significativa entre os grupos estudados.

Como se dá essa torção de sentidos? A Tabela 3 mostra as crenças sobre a homossexualidade. Iniciando com a negação de que seja um crime (97,7%), aumenta-se a dúvida entre os H se é uma doença (6,7%) a ser tratada (9,2%). Os H dizem que ninguém deve ser discriminado por sua orientação sexual (95,4%, na Tabela 1), mas que a homossexualidade não é normal (20,3%), sendo um “pecado” (15,6%) mais do que uma doença ou um crime. Esse deslocamento permitiria buscar uma coerência mínima no discurso sobre a igualdade, mantendo o preconceito encapsulado em uma visão religiosa.

TABELA 3
SENTIDOS ATRIBUÍDOS A CRENÇAS SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE,
SEGUNDO ORIENTAÇÃO SEXUAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

	Orientação sexual	Porcentagem			p S/ NS
		Discorda ou discorda plenamente	Não tem opinião ou tem dúvida	Concorda ou concorda plenamente	
A homossexualidade é um crime	H	97,7	1,3	1,0	0,02
	NH	91,3	8,6	0,0	S
	Total	97,3	1,7	1,0	
A homossexualidade é uma doença	H	91,0	6,7	2,3	0,7
	NH	95,5	4,3	0,0	NS
	Total	91,2	6,6	2,2	
Pessoas <i>gays</i> deveriam ser tratadas para curar a homossexualidade	H	89,0	9,2	1,8	0,63
	NH	95,2	4,8	0,0	NS
	Total	89,3	8,9	1,7	
A homossexualidade é um pecado	H	76,2	8,2	15,6	0,02
	NH	91,3	8,6	0,0	S
	Total	77,1	8,2	14,7	
A homossexualidade é um comportamento humano tão normal quanto a heterossexualidade	H	20,3	19,5	60,2	0,01
	NH	4,3	4,3	91,4	S
	Total	19,4	18,7	61,9	

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Afonso *et al.* (2015).

H= heterossexuais, NH= não heterossexuais.

(S) Diferença estatisticamente significativa entre os grupos estudados;

(NS) Diferença não estatisticamente significativa entre os grupos estudados.

A presente análise corrobora com a literatura estudada que entende a heteronormatividade como fundamentada em diversos mecanismos ideológicos, incluindo as religiões. E, ainda, que o preconceito pode ser negado de forma aberta e, ao mesmo tempo, afirmado de forma sutil (LIONÇO; DINIZ, 2008; FLEURY; TORRES, 2007). Nessa sequência, busca-se avançar na compreensão da discriminação, que não se limita às crenças, mas envolve o posicionamento diante dos direitos e das condições de exercício da cidadania (Tabela 4).

TABELA 4

SENTIDOS ATRIBUÍDOS A DIREITOS DE CIDADANIA DA POPULAÇÃO LGBT, SEGUNDO ORIENTAÇÃO SEXUAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

	Orientação sexual	Porcentagem			p S/ NS
		Discorda ou discorda plenamente	Não tem opinião ou tem dúvida	Concorda ou concorda plenamente	
O Estado deve garantir o bom funcionamento de serviços para o recebimento de denúncias sobre violência contra mulheres lésbicas	H	6,9	13,4	79,7	0,05
	NH	0,0	0,0	100,0	S
	Total	6,6	12,6	80,8	
As escolas deveriam apoiar projetos de prevenção à discriminação contra pessoas <i>gays</i> nos diferentes níveis de ensino	H	8,8	14,9	76,3	0,09
	NH	0,0	4,3	95,7	NS
	Total	8,3	14,4	77,4	
Os serviços de saúde devem oferecer um atendimento que respeite os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas homossexuais	H	6,7	22,2	71,1	0,03
	NH	0,0	4,3	95,7	S
	Total	6,3	21,2	72,4	
O Estado tem a obrigação de desenvolver políticas públicas para garantir os direitos das pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual	H	13,8	16,9	69,3	0,00
	NH	0,0	0,0	100,0	S
	Total	13,0	16,0	71,0	
Deveria haver leis que punissem a discriminação social contra todas as pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual	H	16,8	17,0	66,2	0,06
	NH	13,0	0,0	87,0	NS
	Total	16,5	16,1	67,4	
As pessoas transexuais devem ter o direito de adotar um nome diferente (nome social) do que consta na sua certidão de nascimento, masculino ou feminino, que corresponda ao sexo com o qual elas se identificam.	H	12,8	29,7	57,5	0,00
	NH	0,0	0,0	100,0	S
	Total	12,1	28,0	59,9	
O Estado deveria financiar pesquisas para mapear a situação socioeconômica da população homossexual a fim de promover os direitos desta população	H	24,4	34,0	41,6	0,15
	NH	21,7	17,4	60,9	NS
	Total	24,3	33,1	42,6	

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Afonso *et al.* (2015).

H= heterossexuais, NH= não heterossexuais.

(S) Diferença estatisticamente significante entre os grupos estudados;

(NS) Diferença não estatisticamente significante entre os grupos estudados.

Na Tabela 1, 86% dos respondentes concordaram que os direitos dos homossexuais fazem parte dos direitos humanos. Porém essa porcentagem caiu de maneira expressiva para 71% quando se tratou de garantir direitos em políticas públicas (Tabela 4). E, nesse caso, a diferença entre os grupos H e NH é estatisticamente significativa. O pressuposto de normalidade, a possibilidade de viver os comportamentos de maneira aberta e o acesso aos direitos são pontos de tensão no discurso da igualdade. Os NH, como sujeitos que sofrem diretamente com a discriminação, declaram-se mais favoráveis aos direitos LGBT. Já no grupo H, o que era sutil, em termos de preconceito, aparece de maneira mais explícita.

As contradições e tensões no discurso igualitário também podem ser vistas na proporção dos que expressam dúvidas ou falta de opinião à medida que se abordam direitos. Pode ser que, dada a faixa etária dos jovens, essas questões sejam realmente novidade, e eles não se sintam preparados para respondê-las – o que não tira a relevância de pontuar que aquilo sobre o que têm dúvidas é justamente a matéria mais concreta da cidadania: os direitos. Aderindo a uma noção genérica e abstrata de igualdade e direitos humanos, talvez não reconheçam a necessidade de ações específicas para garantir direitos.

Como enfatiza Candau (2007), existem aqueles que apoiam o princípio da igualdade em democracias, mas eliminam ou relativizam as diferenças. Dessa forma, deslegitimam as lutas específicas por direitos, como se fossem demandas por privilégios.

SEXO E RELIGIÃO: MARCADORES DE DIFERENÇAS DE SENTIDOS

Aprofundando a análise, as variáveis que mais se relacionam com os sentidos atribuídos pelos jovens à homossexualidade e à diversidade sexual são sexo e religião. Além do fato de que os NH são os que mais defendem os direitos LGBT, há que se comentar que as mulheres também defendem mais esses direitos. Porém, isso não se dá sem contradições.

Na Tabela 5, são apresentadas as proposições que trazem diferenças estatisticamente significantes entre homens e mulheres. As mulheres expressam mais sentidos positivos em relação à diversidade sexual e à convivência com as pessoas LGBT. Dentre os homens, há mais dúvidas ou falta de opinião. Nesse sentido, a presente análise corrobora Louro (2009), para quem os comportamentos heteronormativos são mais visíveis em sujeitos do sexo masculino, pois haveria rejeição das características femininas e de tudo aquilo que foge da heteronormatividade.

Entretanto, as dúvidas das mulheres também aumentam quando se trata de avaliar comportamentos homossexuais mais explícitos e alguns direitos de cidadania LGBT. Se, por um lado, os homens estão mais diretamente implicados nas posições de poder nas relações sociais de gênero – mesmo quando desejam criticá-las –, as mulheres se recusariam mais a discriminar pessoas LGBT porque elas também sofrem discriminação de gênero. Por outro lado, seus demais pertencimentos sociais, tais como classe e etnia, podem colocá-las em posição de ambiguidade, pois defender direitos LGBT poderia implicar, em algumas situações, a perda de privilégios como heterossexuais, ou de cor branca, ou de classe alta.

TABELA 5
PROPOSIÇÕES A RESPEITO DE DIREITOS DE CIDADANIA E DIVERSIDADE SEXUAL, SEGUNDO O SEXO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

	Sexo	Porcentagem			p É menor ou igual a 0,05
		Discorda ou discorda plenamente	Não tem opinião ou tem dúvida	Concorda ou concorda plenamente	
Eu não teria amizade com homens <i>gays</i>	M	96,8	2,2	1,1	0,00
	H	87,6	8,8	3,6	
	Total	93,8	4,3	1,9	
A homossexualidade é uma doença	M	94,0	5,3	0,7	0,00
	H	86,1	8,8	5,1	
	Total	91,4	6,4	2,1	
Aceito que uma pessoa seja <i>gay</i> , mas prefiro não conviver com ela	M	93,7	3,5	2,8	0,00
	H	71,7	19,6	8,7	
	Total	86,5	8,8	4,7	
A discriminação contra <i>gays</i> é inevitável porque o seu comportamento é inaceitável	M	88,0	6,7	5,3	0,04
	H	77,2	16,9	5,9	
	Total	84,5	10,0	5,5	
As escolas deveriam apoiar projetos de prevenção da discriminação contra pessoas <i>gays</i> nos diferentes níveis de ensino	M	6,4	12,4	81,2	0,05
	H	11,6	17,4	71,0	
	Total	8,1	14,0	77,9	
Deveria haver leis que punissem a discriminação social contra todas as pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual	M	13,7	14,8	71,5	0,04
	H	22,1	17,6	60,3	
	Total	16,4	15,7	67,9	
As pessoas transexuais devem ter o direito de adotar um nome diferente (nome social) do que consta na sua certidão de nascimento.	M	9,1	28,4	62,5	0,04
	H	17,4	28,3	54,3	
	Total	11,8	28,4	59,8	

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Afonso *et al.* (2015).
 Legendas: M=mulheres, H= Homem.

A outra variável relevante foi o pertencimento religioso, descrito na Tabela 6.

TABELA 6
PROPOSIÇÕES A RESPEITO DE DIREITOS DE CIDADANIA E DIVERSIDADE SEXUAL, SEGUNDO A RELIGIÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

	Opinião	Porcentagem				Total	P É menor ou igual a 0,05
		Nenhuma	Católica	Protestante	Outra		
O Estado tem a obrigação de desenvolver políticas públicas para garantir os direitos das pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual	1	13,7	16,9	19,6	10,4	15,7	0,00
	2	6,9	14,4	25,0	4,2	12,8	
	3	79,4	68,7	55,4	85,4	71,5	
Pessoas <i>gays</i> deveriam ser tratadas para curar a homossexualidade	1	7,9	6,0	25,0	2,1	8,7	0,00
	2	91,1	92,5	71,4	95,7	89,6	
	3	1,0	1,5	3,6	2,1	1,7	
A homossexualidade é um pecado	1	6,9	10,1	8,8	4,2	8,5	0,00
	2	91,2	81,2	26,3	89,6	77,1	
	3	2,0	8,7	64,9	6,2	14,5	
A homossexualidade é um comportamento humano tão normal quanto a heterossexualidade	1	16,0	24,1	16,1	4,2	18,7	0,00
	2	8,0	15,8	58,9	6,2	18,7	
	3	76,0	60,1	25,0	89,6	62,7	
Não vejo problemas no fato de casais <i>gays</i> ou <i>lésbicas</i> se beijarem em público	1	24,8	30,2	21,4	29,2	27,6	0,00
	2	12,9	31,2	51,8	20,8	28,3	
	3	62,4	38,5	26,8	50,0	44,1	
Os direitos de <i>gays</i> e <i>lésbicas</i> fazem parte dos direitos humanos	1	4,9	11,7	14,3	8,5	10,0	0,00
	2	2,0	3,9	12,5	2,1	4,4	
	3	93,1	84,4	73,2	89,4	85,6	
Os serviços de saúde devem oferecer um atendimento que respeite os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas homossexuais	1	17,6	21,7	32,1	12,5	21,0	0,02
	2	2,9	6,9	12,5	4,2	6,4	
	3	79,4	71,4	55,4	83,3	72,6	
Deveria haver leis que punissem a discriminação social contra todas as pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual	1	8,0	18,4	25,0	10,4	15,8	0,00
	2	16,0	14,5	26,8	12,5	16,3	
	3	76,0	67,1	48,2	77,1	67,9	
O Estado deveria financiar pesquisas para mapear a situação socioeconômica da população homossexual a fim de promover ações	1	33,7	33,8	32,7	35,4	33,8	0,01
	2	26,7	21,1	40,0	10,4	23,8	
	3	39,6	45,1	27,3	54,2	42,4	
O Estado deve garantir o bom funcionamento de serviços para o recebimento de denúncias sobre violência contra mulheres <i>lésbicas</i>	1	12,7	13,1	12,3	8,3	12,3	0,01
	2	4,9	5,8	17,5	0,0	6,5	
	3	82,4	81,1	70,2	91,7	81,1	
As escolas deveriam apoiar projetos de prevenção da discriminação contra pessoas <i>gays</i> nos diferentes níveis de ensino.	1	11,8	10,7	24,6	21,3	14,1	0,01
	2	7,8	7,3	15,8	4,3	8,3	
	3	80,4	82,0	59,6	74,5	77,6	
As pessoas transexuais devem ter o direito de adotar um nome diferente (nome social) do que consta na sua certidão de nascimento.	1	17,6	34,8	36,8	16,7	28,7	0,00
	2	6,9	12,6	19,3	10,4	11,8	
	3	75,5	52,7	43,9	72,9	59,4	

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Afonso *et al.* (2015).
 Legendas: 1= Não tem opinião ou tem dúvida, 2= Discorda plenamente ou discorda e 3=Concorda ou concorda plenamente.

Nas afirmativas da Tabela 6, pode-se notar que o pertencimento religioso impacta os sentidos atribuídos à diversidade sexual e aos direitos LGBT. Embora a maioria dos respondentes apoie os direitos, o apoio decresce à medida que comportamentos mais explícitos e ações de política pública estão envolvidos. Dentro desse quadro, observa-se então que os menores índices de apoio e os maiores índices de dúvida são do grupo das religiões protestantes. O catolicismo vem em seguida. Aqueles ligados a outras religiões ou a nenhuma constituem grupos mais flexíveis no que diz respeito à aceitação e apoio aos direitos LGBT.

Entretanto, é interessante observar que, se a religião é um fator que impacta os sentidos atribuídos aos direitos LGBT, de forma alguma a religião se coloca como um dado isolado na cultura e na sociedade. O que se vê, na sociedade brasileira, é que o pertencimento religioso tem muitas articulações com outros pertencimentos sociais, como renda e educação.

Assim, é importante mencionar que, nesta pesquisa, foram obtidas outras tabelas de contingência para examinar relações entre as variáveis referentes aos sentidos atribuídos à diversidade sexual e as variáveis renda familiar, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, cor e idade. Apesar de uma ou outra tabela de contingência apresentar nível de significância descritivo inferior ou igual a 5% na aplicação do teste qui-quadrado, não houve consistência nesses resultados para que se pudesse concluir que tais variáveis provocassem impacto na atribuição de sentidos, como foi descrito na Tabela 6.

No exame das tabelas de contingência de sexo, cor, renda familiar, nível de escolaridade paterna e materna segundo a religião atual, a única variável que não indicou relação estatisticamente significativa com o pertencimento religioso ($p > 0,05$) foi a renda familiar.

As mulheres representam 67,4% da amostra e estão mais ligadas à religião: 18,7% não tinham religião, 51,8% eram católicas, 17,6% protestantes e 11,9% praticavam outras religiões. Já entre os homens, 36,8% não tinham religião, 46,3% eram católicos, 5,9% protestantes e 11% tinham outras religiões. Ou seja, se as mulheres dão mais suporte aos direitos LGBT do que os homens, se elas são mais inseridas em religiões, se as religiões expressam limitações para os direitos LGBT, a atribuição de sentidos pela amostra como um todo se revela mais positiva a esses direitos pelo contingente de mulheres presentes.

Em termos da variável cor e a relação com a religião atual do estudante universitário: os brancos estão mais presentes na religião católica (56,1%), em nenhuma (21,5%), em outras (13,6%) e, por fim, na protestante (8,9%). Já pardos e negros, embora também declarem maior pertencimento ao catolicismo (46,1% e 37,5%) e a nenhuma religião (27,5% e 27,6%), praticam o protestantismo (17,8% e 22,5%) mais do que os brancos e também outras religiões (8,6% e 12,5%). Evidentemente, é preciso lembrar que essas proporções refletem o pertencimento religioso no ensino superior e não no todo da sociedade.

A escolaridade paterna ($p= 0,01$) e a materna ($p=0,01$) mostraram que há forte associação com a escolha religiosa. A porcentagem de estudantes universitários católicos ou protestantes cujos pais têm nível alto de instrução é inferior à correspondente porcentagem para o total da amostra. O pertencimento ao protestantismo é maior nos níveis de instrução mais baixos.

Assim, não obstante, nesta pesquisa, não ter sido possível detectar com maior rigor a influência das variáveis cor, renda, escolaridade do pai e da mãe sobre os sentidos atribuídos à cidadania LGBT, sugere-se a realização de novas pesquisas com amostras maiores, possivelmente divididas em *clusters*, visando a responder a novas perguntas nessa área. A associação da opção religiosa com os sentidos atribuídos aos direitos LGBT poderá ser melhor compreendida se situada em um conjunto de variáveis contextuais que expressem a formação religiosa na formação social brasileira e seus valores culturais.

A religião pode ser de fato uma mediadora de visões de mundo sobre a sexualidade e a heteronormatividade. No entanto, é preciso lembrar que as escolhas religiosas têm um lugar na história do país. O catolicismo foi hegemônico até o aparecimento ou o reconhecimento de outras religiões, como o protestantismo e o candomblé, na segunda metade do século XX. Seria interessante pesquisar se há diferenças na juventude brasileira em relação à questão da religiosidade e como essas diferenças se articulam aos sentidos que atribuem à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual geração de jovens universitários cresceu em uma sociedade marcada ao mesmo tempo por profundas desigualdades sociais, pelos esforços de democratização e pelas resistências à democracia. No final do século XX e início do século XXI, a expansão do acesso ao ensino superior mudou muito a composição da juventude universitária, como mostra a *Sinopse da educação superior no Brasil* (BRASIL, 2011). No curso desse processo, houve também mudanças nas relações de gênero e no padrão de heteronormatividade. Esta pesquisa buscou compreender como os jovens universitários se posicionam diante de mudanças referentes à diversidade sexual, considerando a cidadania das pessoas LGBT. Os resultados apontaram para contradições e fraturas no discurso sobre a igualdade e os direitos de cidadania.

Quando assertivas genéricas são apresentadas aos jovens, nota-se um alto grau de aceitação da homossexualidade (no intervalo de 90% a 95%). No entanto, essa aceitação declina quando se coloca em questão a convivência com pessoas homossexuais e, ainda mais, quando se aborda o apoio aos seus direitos de cidadania. Isso nos leva a pensar que as mudanças no sistema da heteronormatividade são ainda superficiais, no

sentido de se colocarem mais no âmbito das generalizações e suposições. Assim, é importante reconhecer a abertura de horizontes dessa geração, mas não se esquecer de que as lutas sociais, no Brasil atual, podem ter um efeito de desestruturação, reimprimindo força aos discursos tradicionais e fazendo desmanchar no ar aquilo que hoje parece sólido!

As designações sutis ou flagrantes para indicar o preconceito e a discriminação são úteis (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002; PEREIRA; CAMINO, 2003; LIMA NUNES; CAMINO, 2011; FLEURY; TORRES, 2007; GUSMÃO et al., 2016), porém, neste estudo, busca-se aprofundar a compreensão de que tais sutilezas/expressividades das práticas discriminatórias dependem dos discursos que circulam no contexto, do grau de conflito entre grupos sociais a demandarem direitos e reconhecimento, e da sua interpretação das práticas sociais como justas ou injustas, jogando sobre elas a visibilidade do debate político, o que corrobora as contribuições de Lionço e Diniz (2008), Diniz (2011), Lima (2017) e Méndez-Tapia (2017), dentre outras.

Na pesquisa, houve pertencimentos sociais que influenciaram o suporte aos direitos humanos e à cidadania LGBT: mulheres e pessoas sem vinculação religiosa. Entretanto, foram notadas também contradições nessas posições, sendo que, à medida que são questionados sobre o acesso aos direitos, todos os respondentes mostram maior percentual de dúvida ou negação.

O pertencimento ao grupo LGBT mostra maior suporte aos direitos tanto em termos genéricos quanto na relação com a cidadania. Levanta-se a velha máxima: aqueles que sofrem com a desigualdade podem ser os primeiros a denunciá-la. Ou seja, serão os esforços de democratização da sociedade, com a efetiva participação dos diversos setores, que colocarão em questão a mudança das relações de gênero para uma equação de maior igualdade, inclusive no que diz respeito à diversidade sexual e à diversidade da juventude.

As assertivas relativas aos direitos de cidadania também fazem crescer a presença de dúvidas. Pode-se pensar que, dada a faixa etária dos jovens, a dúvida pode, em parte, acontecer porque eles ainda estão formando a sua opinião. Entretanto, não deixa de chamar a atenção o fato de que é justamente sobre a questão dos direitos que elas ocorrem.

Em um ambiente universitário, mesmo sendo anônima a resposta ao questionário, talvez os estudantes prefiram não enunciar respostas conservadoras. Ou talvez se trate de uma falta de implicação com a questão. Pode ser que a experiência acadêmica venha a trazer novas percepções sobre o mundo. E também pode ser que, uma vez conquistado o diploma, o mercado de trabalho e a renda, as posições deslizem para uma instância mais tradicional. Ora, o tempo da experiência acadêmica pode representar um período de abertura de horizontes intelectuais e culturais ou, pelo contrário, pode funcionar como uma moratória para as ideias conservadoras.

As transições políticas atuais da sociedade brasileira não deixam muita margem para uma visão otimista. Percebe-se que as lutas pela igualdade de gênero e respeito à diversidade continuam e terão que encontrar novas expressões. São os jovens que, hoje e amanhã, nos dirão sobre a sua visão de futuro e como, ocupando lugares de saber e poder, vão agir a favor de ou contra uma sociedade democrática e igualitária.

Nesse contexto, é válido ressaltar que as instituições de ensino superior precisariam criar estratégias, em todos os cursos, visando à formação do aluno em uma sociedade complexa e plural. Segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2012), a universidade tem um papel a desempenhar para a construção de uma cultura democrática. Mais do que um conjunto de conteúdos acadêmicos, deve-se buscar oferecer, além de informação, espaços de reflexão sobre a cidadania e os direitos humanos, no ensino, na pesquisa e na extensão. Nos dizeres de Schilling e Angelucci (2016), não se espera um consenso nas discussões sobre (in)justiça no contexto escolar e também, poder-se-ia dizer, na sociedade. As autoras propõem que a democracia – ou uma instituição democrática – não alcança necessariamente o consenso, mas constrói a possibilidade de lidar com as diferenças, divergências e conflitos de forma não violenta.

Nesse sentido, é válido lembrar o conjunto de ações em direitos humanos para instituições de ensino superior que Lourenço e Afonso (2015) sugerem, incluindo debates, oficinas, rodas de conversa, projetos culturais, editais de pesquisa, projetos de extensão, conteúdos transversais, dentre outras possibilidades. Como argumenta Bertolin (2017), a formação integral e cultural no ensino superior colabora para formar o cidadão crítico que, por sua vez, pode contribuir para a democracia. O ensino superior comporta a possibilidade da crítica diante do conhecimento, em todas as áreas, e de sua aplicação à sociedade. Evoca-se a própria prática do estudante, em todos os cursos, respondendo a demandas que são não apenas as do mercado, mas também demandas sociais, fortalecendo iniciativas de inclusão social e redução das desigualdades.

Finalmente, é importante apontar algumas das limitações desta pesquisa. Iniciada para conhecer os sentidos que os jovens atribuem à cidadania e aos direitos humanos, percebeu-se, ao longo do processo, que as análises poderiam ter sido mais amplas com uma amostra maior e que se organizasse em coortes para que algumas comparações intergrupos pudessem ser mais sólidas. Nesse caso, seria mais viável trabalhar as relações entre um conjunto de variáveis, tais como gênero e etnia, com outro conjunto de variáveis, como renda familiar, grau de instrução dos pais e religião, para que uma melhor visão de conjunto pudesse ser construída. Assim, sugere-se a realização de novas pesquisas com essas características, que possam aprofundar a questão, tão atual, dos diferentes aspectos vividos pela juventude brasileira na relação com os direitos de cidadania e os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. Lúcia M. et al. *Gestão social do amanhã: juventude universitária, cidadania e direitos humanos*. Relatório de pesquisa. Fapemig. Belo Horizonte, 2015.
- ANJOS, Gabriele dos. Homossexualidade, direitos humanos e cidadania. *Sociologias*, n. 7, p. 222-252, jun. 2002.
- BASTOS, Gustavo Grandini; GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão. A homofobia em discurso: direitos humanos em circulação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 11-24, jan./abr. 2017.
- BERTOLIN, Júlio. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 848-871. jul./set. 2017.
- BOGHOSSIAN, Cynthia O.; MINAYO, Maria Cecília de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito* (tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Sinopse da educação superior no Brasil*. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 5 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Relatório de violência homofóbica no Brasil*. 2013. Brasília: SEDH, 2013.
- CANDAUI, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 399-412.
- CASTRO, Lúcia R. de. *Juventude e socialização política: atualizando o debate*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 479-487, out./dez. 2009.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, Carla L. (Org.). *Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.
- DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez C.; STENGEL, Márcia. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2011.
- DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 39-50, abr. 2011.
- FLEURY, Alessandra R. D.; TORRES, Ana Raquel R. Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 24, n. 4, p. 475-486, dez. 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FUKS, Mario. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. *Opinião Pública*, v. 18, n. 1, p. 88-108, jun. 2012.
- GUSMÃO, Estefânea Éldida da Silva et al. Valores humanos e atitudes homofóbicas flagrante e sutil. *Psico-USF*, v. 21, n. 2, p. 367-380, ago. 2016.
- HEILBORN, Maria Luíza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 3-59, jan./abr. 2006.
- JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

- LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leôncio. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2002.
- LIMA, Andréa Moreira. *Os direitos humanos LGBT entre o universal e o particular*. Belo Horizonte: Relicário, 2017.
- LIMA-NUNES, Aline V.; CAMINO, Leôncio. Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossociais do preconceito racial? *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 135-143, 2011.
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, dez. 2008.
- LOURENÇO, Clície A. P.; AFONSO, Maria Lúcia M. Educação em direitos humanos no ensino superior: estratégias políticas, teóricas e metodológicas. *Competência*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 83-100, jan./jul. 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.
- MATOS, Marlise. Teoria de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 440, maio/ago. 2008.
- MAYORGA, Cláudia. Juventude e participação. In: MOURA, Maria Aparecida (Org.). *Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas*. Belo Horizonte: UFMG, PROEX, 2011. p. 31-34.
- MAYORGA, Cláudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política – notas metodológicas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 343-350, abr./jun. 2013.
- MELQUÍADES, Roseane L.; AFONSO, Maria Lúcia M. A participação juvenil nas políticas públicas para a juventude: uma questão de legitimidade? *Tecer*, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 159-169, nov. 2017.
- MÉNDEZ-TAPIA, Manuel. Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 673-686, jun. 2017.
- MESQUITA, Daniele Trindade; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 105-114, abr. 2016.
- MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 551-579, maio/jun. 2008.
- MOREIRA, Maria Ignez C.; RENA, Luiz C. C. B.; SOUZA, Maria do Carmo. Os sentidos construídos por adolescentes e jovens em contextos institucionais no Barreiro (BH) e Betim (MG) para a participação social e política. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 397-404, abr./jun. 2013.
- MOTT, Luis. Homo-afetividade e direitos humanos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 509-521, set. 2006.
- NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 115-132, jun. 2006.
- PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leôncio. Representações sociais, envolvimento nos Direitos Humanos e ideologia política em estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 447-460, 2003.
- PEREIRA, Cícero; RIBEIRO, Ana Raquel; CARDOSO, Sandro José. Envolvimento nos direitos humanos e sistemas de valores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 55-65, jan./abr. 2004.
- RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, dez. 2006.

- RONDINI, Carina A.; TEIXEIRA FILHO, Fernando S.; TOLEDO, Livia G. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, abr. 2017.
- SCALON, Celi; OLIVEIRA, Pedro Paulo de. A percepção dos jovens sobre desigualdades e justiça social no Brasil. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 408-437, dez. 2012.
- SCHIEFER, Uyára. Sobre os direitos fundamentais da pessoa humana. *Revista Persona*, n. 28, 2004. Disponível em: <<http://www.revistapersona.com.ar/Persona28/28Schiefer.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 694-715, jul./set. 2016.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SILVA, Cristiane Gonçalves da et al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, dez. 2008.
- SPOSITO, M. P. (Org.). *O campo de estudos de juventude no Brasil: estado da arte (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. V.2. 536p.
- SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1009-1028, dez. 2016.
- TOSTA, Tania Ludmila Dias. A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 896-910, set. 2017.
- VIEIRA, Camila Mugnai; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Cidadania: entre o compromisso e a indiferença. Desvendando as representações sociais de universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 513-522, jul./set. 2008.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

Recebido em: 12 MARÇO 2018 | Aprovado para publicação em: 25 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ARTIGOS

REPRESENTACIÓN ANDROCÉNTRICA DEL TRABAJO EN EL DISCURSO DE TEXTOS ESCOLARES CHILENOS¹

MARÍA CECÍLIA FERNÁNDEZ DARRAZ^I

ELIZABETH MONTANARES VARGAS^{II}

OLGA CARRILLO MARDONES^{III}

RESUMEN

El artículo analiza la representación androcéntrica del trabajo en manuales escolares chilenos. Empleando el Modelo de Valoración para Estudios del Discurso, se concluye que aun con mayor inclusión de mujeres en los últimos años, el androcentrismo se expresa en cuatro aspectos centrales: en la consideración del trabajo desde una perspectiva tradicionalmente masculina que devalúa la función reproductiva; en la representación de mujeres en roles tradicionalmente femeninos; en la sobrevaloración de las capacidades físicas y psicológicas de los hombres versus la construcción de mujeres pobres y sufrientes; y en la representación de mujeres integradas al mercado laboral como un fenómeno social reciente que ignora la histórica participación femenina en el mundo del trabajo.

LIBRO DE TEXTO • TRABAJO • HOMBRES • MUJERES

ANDROCENTRIC REPRESENTATION OF THE WORK IN CHILEAN BOOKS

ABSTRACT

The article analyzes the androcentric representation of work in Chilean books. Using the Appraisal framework for Studies of Discourse, it can be concluded that even with the greater inclusion of women in recent years, the androcentrism is expressed in four main aspects: consideration of work from a traditionally male perspective devalues the reproductive function; representation of women in traditionally female roles; overvaluation of the physical and psychological capabilities of men versus the construction of poor and suffering women; and, representation of women integrated into the labor market as a recent social phenomenon, which ignores the historic female participation in the world of work.

TEXTBOOK • WORK • MEN • WOMEN

¹ Proyecto financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Temuco, Proyecto VIPUCT N° 2016GI-MB-02.

^I Universidad Católica de Temuco, Temuco, Araucanía, Chile; fernandezdarraz@gmail.com

^{II} Universidad Católica de Temuco, Temuco, Araucanía, Chile; emontanares@uct.cl

^{III} Universidad Católica de Temuco, Temuco, Araucanía, Chile; ocarrillo@uct.cl

REPRÉSENTATION ANDROCENTRIQUE DU TRAVAIL DANS DES MANUELS SCOLAIRES CHILIENS

RÉSUMÉ

Cet article analyse la représentation androcentrique du travail dans les manuels scolaires chiliens. L'utilisation du modèle de valorisation appliqué à l'analyse du discours a permis de conclure que, malgré une plus grande inclusion des femmes ces dernières années, l'androcentrisme continue à s'exprimer à travers quatre aspects principaux: considération du travail à partir d'une perspective traditionnellement masculine qui dévalorise la fonction reproductrice; représentation des femmes dans des rôles traditionnellement féminins; survalorisation des capacités physiques et psychologiques des hommes s'opposant à une présentation des femmes comme pauvres et en souffrance et représentation de l'insertion des femmes sur le marché du travail comme un phénomène social récent ignorant la participation historique des femmes dans le monde du travail.

MANUEL D'ENSEIGNEMENT • TRAVAIL • HOMMES • FEMMES

REPRESENTAÇÃO ANDROCÊNTRICA DO TRABALHO EM LIVROS ESCOLARES CHILENOS

RESUMO

O artigo analisa a representação androcêntrica do trabalho em livros escolares chilenos. Utilizando o Modelo da Valoração para Estudos do Discurso, pode-se concluir que, mesmo com uma maior inclusão de mulheres nos últimos anos, o androcentrismo se expressa em quatro aspectos centrais: consideração do trabalho a partir de uma perspectiva tradicionalmente masculina que desvaloriza a função reprodutiva; representação das mulheres em papéis tradicionalmente femininos; supervalorização das capacidades físicas e psicológicas dos homens versus a construção de mulheres pobres e sofredoras; e representação das mulheres integradas ao mercado de trabalho como um fenômeno social recente, que ignora a histórica participação feminina no mundo do trabalho.

LIVRO DIDÁTICO • TRABALHO • HOMENS • MULHERES

LOS MANUALES ESCOLARES CONSTITUYEN RECONTEXTUALIZACIONES DE interpretaciones disciplinarias en las que operan mecanismos de decolocación y recolocación para adecuar el conocimiento académico a la función social que cumplen en el contexto educativo (BERNSTEIN, 1998; OTEÍZA, 2006, 2011, 2014). Este proceso de selección de contenidos tiene el potencial de mantener o de transformar el enfoque androcéntrico que ha dominado la construcción del conocimiento en general y el discurso escolar en particular.

Analizar el trabajo como categoría analítica en el discurso de los manuales escolares implica considerar dos espacios que constituyen el mundo laboral de las mujeres. En primer término el ámbito productivo, tradicionalmente asignado a los hombres, al cual las mujeres se han “incorporado” en el siglo XX, de acuerdo a la versión de los textos escolares y de discursos historiográficos tradicionales. Este espacio es socialmente entendido como trabajo, en tanto está vinculado al mercado y tiene valor de cambio. En segundo término, el ámbito reproductivo, espacio histórica y mayoritariamente femenino; asociado a la maternidad, a la crianza de los hijos e hijas y al cuidado del hogar y la familia. Las actividades que se inscriben en esta esfera no tienen el mismo reconocimiento y valoración que el trabajo productivo, puesto que no tienen asociado un valor de cambio. Esta dicotomía entre lo público y lo privado, entre el trabajo productivo y

reproductivo ha sido tensionada por los estudios feministas desde la década de 1970 (BENERÍA, 2006).

En este artículo se analizan los recursos valorativos del lenguaje que tienden a mantener el enfoque androcéntrico en el discurso que se refiere al trabajo en manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales editados en Chile. Para este efecto, se estudió un corpus constituido por diecinueve textos escolares distribuidos entre 1983 y 2013 en establecimientos educacionales subvencionados por el Estado. La selección del corpus incorporó textos editados antes y después de la implementación de las políticas de equidad de género en el país, las cuales tienen como referente el Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999. En materia de educación, este instrumento reconoció que la discriminación que afecta a las mujeres no radica en el acceso al sistema escolar, sino en la reproducción de la desigualdad a través del currículum explícito, de los materiales didácticos y las prácticas educativas. Por esta razón, el gobierno chileno se propuso avanzar hacia la erradicación del sexismo en la educación, que incluyó –entre otras tareas– una revisión de aquellos aspectos discriminatorios contenidos en los manuales escolares (CHILE, 1994).

A partir de lo anterior, desde fines de la década de 1990 en los manuales escolares chilenos se observa una mayor intención de construir a las mujeres como sujetos históricos y como trabajadoras, especialmente en ediciones posteriores al año 2000. Esto último se expresa en la inserción de testimonios y de diversas fuentes disciplinares que han intentado recuperar el rol de las mujeres en el mercado laboral. Sin embargo, en el discurso predominan recursos valorativos que favorecen la invisibilidad del trabajo reproductivo, la vinculación de las mujeres a roles tradicionalmente femeninos, la sobrevaloración del sujeto masculino, y la representación de las mujeres como actoras sociales emergentes en el mundo del trabajo remunerado durante la primera mitad del siglo XX.

Las preguntas que se propone responder este artículo son dos: ¿Cuáles son las principales expresiones de androcentrismo en los contenidos referidos al trabajo de los manuales escolares? Y ¿cuáles son los recursos valorativos del lenguaje que tienden a mantener el enfoque androcéntrico en el discurso?

MARCO TEÓRICO

EL TEXTO ESCOLAR COMO ARTEFACTO DE ENSEÑANZA

Existen numerosos estudios que relevan el valor de los manuales escolares como artefactos de enseñanza desde distintas disciplinas y enfoques teórico-metodológicos. Al respecto, destacan investigaciones

en Europa y en los países nórdicos, como los de Seelander (2009) y Valls (2001). En Estados Unidos sobresale el trabajo de Apple (1989). En América Latina, los estudios de Ramírez (2003), Torres y Moreno (2008); Aisenberg (2008), Negrín (2009) y Valle Taiman (2011). En el caso de Chile, estudios como los de Oteiza (2006, 2009, 2011, 2014), Oteiza y Pinuer (2012, 2016), Ásgeirsdóttir (2007), Fernández (2010, 2015, 2017), Rivera (2012), Villalón y Pagés (2015), y del Ministerio de Educación (CHILE, 2004) presentan avances en la materia. En general, todos los autores coinciden en el valor de la utilización del manual escolar como material de enseñanza, pero a la vez reconocen las limitaciones que posee en su rol de mediación al aprendizaje que los y las estudiantes pudiesen lograr en las variadas disciplinas.

Este interés por estudiar el texto escolar se entiende a través de lo que expresa Benito (2012) en cuanto éste expone las nociones esenciales de una disciplina en un nivel dado, y además son conscientemente diseñados y organizados para servir a los fines de la escolarización (BOURDIEU; PASSERON, 1995). Por otra parte, el surgimiento de este material de enseñanza se vincula con la creación de la escuela pública de comienzos del siglo XIX. Esta idea es compartida por el estudio más reciente de Massone, Romero y Finocchio (2014), quienes además acentúan su valor reconociéndolo como objeto portador de conocimiento privilegiado y base principal de la práctica cotidiana de los docentes y soporte fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, autores como Bourdieu y Passeron (1995) sostienen que el saber que contienen los manuales escolares es limitado, ya que representa marcos morales de la sociedad dominante. En esta misma línea, para Choppin (2001) el manual escolar es un dispositivo complejo y polifuncional, depositario de los conocimientos que una sociedad estima necesarios y oportunos para ser transmitidos a la juventud. Para el caso particular de la enseñanza de la historia, Oteiza (2014) plantea que en los textos escolares se difunden saberes autorizados provenientes de discursos disciplinares que revelan consensos sociales y políticos sobre el pasado.

Igualmente, hay acuerdo en que los textos escolares evidencian congruencia con los programas de estudio (LEVEL; MOSTACERO, 2011), lo que los convierte en una poderosa herramienta de control curricular. En este sentido, Rafael Valls sostiene que estos materiales evidencian las corrientes historiográficas preponderantes en cada época; plasman sus propuestas didácticas; susurran tramas relativas al imaginario sobre alumnos y docentes; narran testimonios respecto de una memoria colectiva y develan profundas actitudes ideológicas que miden incluso el grado y amplitud de su propagación (VALLS, 1995, 2001).

En definitiva, el texto escolar como artefacto de enseñanza ha captado la atención de la investigación educativa global por ser la base del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto actúa

como repositorio de conocimientos y valores de un limitado grupo social que influye en las ideas y creencias que los estudiantes van construyendo a lo largo de su proceso escolar. Esta facultad de los manuales escolares de transmitir valores y discursos también los posiciona como herramienta para mantener o construir desde el aula relatos asociados a las relaciones de género.

ANDROCENTRISMO EN LOS TEXTOS ESCOLARES

El androcentrismo se ha entendido como un enfoque unilateral de interpretación de la realidad que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas (SAU, 2000). Este enfoque ha construido la realidad histórica desde un punto de vista restringido e interesado que no sólo ha ignorado la participación de las mujeres en el mundo público, sino también ha menospreciado sus roles y funciones vinculadas a la reproducción de seres humanos y a todo aquello que se relaciona con el mundo privado (MORENO SARDÁ, 2006). Así, el enfoque androcéntrico ha dominado la construcción del conocimiento en general y ha permeado el discurso escolar, lugar donde se recontextualiza el conocimiento académico de las distintas disciplinas (BERNSTEIN, 1998; OTEÍZA, 2006, 2011, 2014).

Los manuales escolares como parte del repertorio de discursos que se despliegan en el sistema escolar no están exentos de un enfoque androcéntrico, pues operan como mediadores entre docentes y estudiantes en la transmisión no sólo de conocimientos, sino también de valores, actitudes, estereotipos y modelos culturales que refuerzan creencias culturales sobre la posición social de las mujeres (RAMÍREZ, 2002). Este sistema de creencias sobre las relaciones de género se reproduce, de manera explícita o tácita, en cada sector de aprendizaje, incluso en aquellos que podrían considerarse más neutrales o libres de ideología (DUARTE, 2010).

La transmisión de estereotipos de género, el sexismo y el enfoque androcéntrico en los manuales escolares han sido vastamente estudiados en países como España y Chile, en diversos sectores de aprendizaje y con variados enfoques analíticos. La mayor parte de las investigaciones concluye que aun cuando en los últimos años hay avances, todavía persisten mecanismos más o menos explícitos de transmisión de estereotipos y sesgos de género. Al respecto, el estudio de Terrón y Cobano-Delgado (2009), además de constatar menor presencia de mujeres en imágenes de manuales escolares españoles, reveló una representación estereotipada en cuanto a sus roles y funciones sociales. Así, los hombres predominan en espacios públicos y las mujeres en espacios privados. También en España, un estudio desarrollado en las diecinueve asignaturas obligatorias en los cuatro cursos de la

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con manuales publicados en 2007, concluyó que las mujeres aparecen con carácter excepcional, a la vez que tienen una escasa repercusión en los libros de texto de todas las asignaturas. Esto último implicaría una falta de consideración social hacia las mujeres y una práctica de exclusión (LÓPEZ-NAVAJAS, 2014).

Otro estudio español analizó la presencia de mujeres en libros de texto de Educación Física de 3° y 4° de ESO. A partir de un enfoque mixto midió la presencia y recurrencia de las mujeres en el texto escrito y en las imágenes, y concluyó que los manuales contribuyen a mantener el *status quo* androcéntrico. Así, los resultados revelan que los hombres se asocian a roles activos mientras las mujeres se relacionan con rasgos afectivo-expresivos, físicamente pasivos. Por otra parte, el mismo estudio muestra que a pesar de que en las imágenes las mujeres tienen una presencia similar a la de los hombres, se mantienen los estereotipos sexistas, pues el hombre es asociado al modelo deportivo dominante, principalmente a actividades de competencia (fútbol, balón mano). Las mujeres, en cambio, aparecen relacionadas con una menor variedad de actividades (SÁNCHEZ; MARTOS-GARCÍA; LÓPEZ, 2017). Este hallazgo es coherente con el estudio desarrollado por Táboas y Rey (2011) que concluye que en los textos escolares las mujeres están más relacionadas con actividades como el yoga, el fitness o el taichí, y los hombres están más asociados al deporte.

En Chile, un estudio desarrollado en una muestra de trece manuales escolares de 2°, 4° y 6° básico de las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales distribuidos por el Ministerio de Educación, concluyó que los textos analizados transmiten roles sexuales tradicionales, una división sexual del trabajo y mayor presencia y protagonismo de personajes masculinos. El estudio, además, reveló que existe paridad en algunos roles sexuales cuando se asignan características como analítico/a, atlético/a, cariñoso/a tanto a hombres como a mujeres. También hay paridad entre hombres y mujeres en lo que respecta a participación social y recreación. Sin embargo, de manera similar al estudio de López-Navajas (2014) desarrollado en España, la investigación chilena observó mayor disparidad en asignaturas o en contenidos que tienen un enfoque más histórico; por ejemplo, cuando se abordan objetivos relacionados con historia de la ciencia, o cuando se tratan contenidos referidos a las formas cómo las sociedades construyen el conocimiento, independientemente de la asignatura a la que corresponda el texto. Esto explicaría que los manuales escolares de matemática sean más paritarios, pues tienen menos contenidos históricos (COVACEVICH; QUINTELA-DÁVILA, 2014).

Por su parte, un estudio sobre Representaciones Sociales desarrollado en Chile analizó los enfoques de género, generación e

interculturalidad en manuales escolares de los niveles preescolar, básico y medio empleados durante el año 2009 y los que se encontraban en evaluación para ser distribuidos el año 2010. El estudio concluyó que aún se encuentran referencias a la división sexual del trabajo, tanto en la iconografía como en el lenguaje verbal, lo que podría incidir en la opciones futuras de niños, niñas y jóvenes. Además, concluye que el mercado laboral se representa segmentado por sexo, en la medida que las mujeres aparecen asociadas a oficios y profesiones de menor valor social, mientras los hombres se presentan en un espectro más amplio de posibilidades laborales. En lo que se refiere al trabajo doméstico, si bien el estudio advierte una mayor presencia de hombres realizando actividades en este ámbito, se observa una diferencia porque aparecen en un rol de colaboración y como un complemento de sus funciones públicas. Las mujeres, en cambio, son representadas principalmente en tareas que no reciben remuneración, como las actividades domésticas y de cuidado de personas (DUARTE, 2010).

La investigación de Minte (2010) en textos escolares chilenos concluyó que en la época precolombina a las mujeres se las asociaba al cumplimiento de funciones domésticas y agrícolas consideradas importantes. Sin embargo, posteriormente la presencia de la mujer pierde relevancia y aparece en un rol reproductor, subordinada a la imagen masculina.

Finalmente, un estudio desarrollado en manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales editados en Chile a lo largo de treinta años concluyó que el androcentrismo ha ido adoptando distintas expresiones. Así, ha transitado desde la supresión o exclusión radical de las mujeres como sujetos históricos en manuales de la década de 1980 y 1990, hacia un discurso compensatorio desde el año 2000 en adelante. De esta forma, si bien en los últimos años se observa una intención explícita por visibilizar a las mujeres y algunos procesos que significaron avances en su posición social, el discurso carece de un enfoque que integre relacionamente a hombres y mujeres en todos los planos de la vida social. Por otra parte, la inclusión de las mujeres y de procesos sociales como el sufragio o el acceso a la educación superior tienden a construirse de manera aislada, escasamente integrada a los eventos históricos nacionales y carente de explicaciones sobre la estructura social y cultural patriarcal que ha dominado la mayor parte de las sociedades (FERNÁNDEZ, 2015, 2017).

ANTECEDENTES SOBRE EL TRABAJO FEMENINO

El trabajo femenino ha sido objeto de debate desde distintas corrientes feministas y respecto de él se han construido discursos que revelan posiciones divergentes en torno a la concepción del mismo. Para

el Feminismo de la Igualdad de los años sesenta y setenta, desde la fundamental dicotomía entre mundo privado y mundo público, el trabajo remunerado era la vía hacia la emancipación de las mujeres. A este respecto, Simone de Beauvoir (2005) planteó en el año 1949 que el trabajo era la única posibilidad de salvar la distancia que separa a las mujeres de los hombres y la única forma de garantizar su libertad. Por su parte, Betty Friedan (2009) en *La Mística de la Feminidad*, escrita en la década de 1960, describe la insatisfacción de las mujeres relegadas al espacio doméstico. Estos y otros planteamientos inspiraron al feminismo de la Segunda Ola en su lucha por reivindicar el derecho de las mujeres al trabajo remunerado en iguales condiciones que los hombres.

Desde otra perspectiva, feministas de inspiración marxista como Federici (2013), cuestionan que el trabajo productivo remunerado sea el camino hacia la liberación de las mujeres. Al contrario, sostienen que las condiciones laborales a las cuales se someten, perpetúan la discriminación y la subordinación femenina. A la vez, reivindican el trabajo reproductivo como base de todo sistema político y económico, abogan por revertir su devaluado estatus y por transformarlo en un trabajo liberador, objeto de valoración social y económica.

Por su parte, en el campo de la historiografía laboral también se ha desarrollado un largo camino para incorporar el trabajo femenino como objeto de estudio, por un lado; y para construir a las mujeres como sujetos en la vida económica, por otro. A este respecto, Zárata y Godoy (2005) analizan ambos aspectos en los estudios históricos desarrollados en Chile y revisan el proceso que ha tenido lugar en la construcción de la historia para transitar desde la invisibilidad de las mujeres a un enfoque compensatorio y, más tarde, avanzar hacia la inclusión del género como categoría de análisis. Las autoras identifican, en primer término, un enfoque liberal que desde el siglo XIX se centró en la clase política dirigente y en las instituciones republicanas con una escasa visibilidad de las mujeres, con la excepción de algunas figuras destacadas dentro de la aristocracia y algunas habitantes de la periferia. Desde un enfoque conservador, en el siglo XX, autores como Encina y Vial dedican atención a las mujeres. Pero en el primer caso, a pesar de que se asigna algún grado de protagonismo, se las construye como un ejemplo negativo de las “fuerzas modernizadoras” de la sociedad. En el caso de Vial, se observa que predomina la inclusión de mujeres destacadas por su inteligencia y rescatan, como novedad, la incorporación de mujeres de la clase media (ZÁRATE; GODOY, 2005).

Para Zárata y Godoy (2005), pese a que la Nueva Historiografía Social y Económica desarrollada desde fines de la década de 1950 abrió paso a la representación de actores y sistemas que antes no habían sido considerados, tales como las mujeres, los niños, los esclavos, la cuestión social, entre otros, el reconocimiento de la participación laboral de las

mujeres es todavía incipiente y no presenta mayores diferencias con otras corrientes historiográficas.

De esta forma, aun cuando algunos autores reconocen avances en la investigación historiográfica, principalmente en la recuperación de las mujeres como sujetos históricos, tales avances no logran transferirse a los procesos de enseñanza. En este sentido, se acusa desconexión entre la disciplina académica y la historia que se enseña en las escuelas, lo que favorece la mantención del enfoque androcéntrico (MAROLLA; PAGÉS, 2015; GARCÍA LUQUE, 2016).

MARCO ANALÍTICO METODOLÓGICO

EL MODELO DE VALORACIÓN

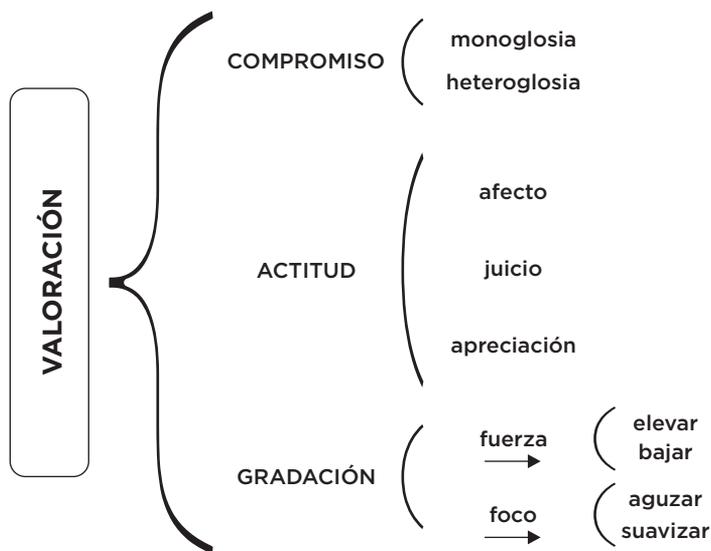
El Modelo de Valoración (en adelante MVA) es un sistema que se inscribe en la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF), teoría del lenguaje que lo concibe como una red de opciones disponibles para construir e interpretar significados en contextos sociales y culturales determinados (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). La LSF distingue tres metafunciones del lenguaje que se realizan de manera simultánea en el nivel léxico- gramatical. En primer lugar, la metafunción ideacional, a través de la cual hablantes y/o escritores organizan la experiencia del mundo interno y externo. En segundo lugar, la metafunción interpersonal, a partir de la cual se construyen los significados asociados a la relación entre quienes participan del evento comunicativo. Finalmente, la metafunción textual, relacionada con los recursos que favorecen la organización de los discursos en un todo coherente (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Tanto para la LSF como para el MVA, las opciones semánticas de hablantes o escritores no son casuales, sino opciones que persiguen un propósito. Así, el MVA se centra en la metafunción interpersonal del lenguaje y favorece el análisis de los recursos que emplean hablantes y escritores para expresar sentimientos y reacciones emocionales, para evaluar conductas y comportamientos humanos; y para valorar objetos, artefactos u otras entidades.

Aun cuando en algunas versiones del discurso de la historia académica, así como en el discurso de la historia escolar, se observa una pretensión de neutralidad y una intención de construir un relato exento de valoración, los estudios del discurso han llevado a sostener que no hay objetividad posible y que las versiones del pasado, en la medida que constituyen procesos interpretativos, portan evaluaciones y valoraciones. A este respecto, Oteíza y Pinuer (2010) afirman que la reconstrucción discursiva del pasado incluye selecciones ideológicas y valorativas específicas que abren espacio a la construcción de diferentes

pasados. Estas recontextualizaciones discursivas (BERNSTEIN, 1990; VAN LEEUWEN, 2008; OTEÍZA 2006, 2009, 2011, 2014) son desarrolladas por historiadores que no son omniscientes ni imparciales (COFFIN, 2003).

El MVA constituye un marco analítico que favorece el estudio de la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad de hablantes y escritores, a la vez que permite identificar sus posturas de aprobación o desaprobación, de crítica o rechazo, así como los recursos que utilizan para convocar a sus lectores u oyentes a compartir sus posiciones (MARTIN; WHITE, 2005). En síntesis, el modelo se enfoca en la interacción entre los participantes de un evento comunicativo, en la forma cómo se negocian las relaciones sociales y en la expresión de sentimientos (KAPLAN, 2007). Para este efecto, el MVA integra los dominios semánticos de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, cada uno con los respectivos subsistemas que se presentan en la siguiente figura:

FIGURA 1
SISTEMA DE VALORACIÓN



Fuente: Hood y Martin (2005).

El sistema de ACTITUD se relaciona directamente con los sentimientos autoriales o no autoriales. Incluye reacciones emocionales, juicios de conducta y evaluación de cosas (MARTIN; WHITE, 2005). Los sentimientos, emociones o juicios pueden expresarse en el texto de manera inscrita (explícita) o evocada (implícita) y se expresan en polaridades positivas o negativas. Este dominio semántico contiene tres subsistemas: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN.

- a) El AFECTO alude a la expresión de sentimientos de felicidad/infelicidad, seguridad/inseguridad y satisfacción/insatisfacción sobre personas, eventos, fenómenos o cosas. Martin y White (2005) explican que la realización del

AFECTO puede ser a través de cualidades (epítetos, atributos o circunstancias), de procesos (afectivos mentales o afectivos conductuales) o de comentarios que revelan el estado emocional del autor o de un tercero. Además, el AFECTO puede expresarse en función de estados presentes o futuros. En este último caso se implican intenciones o situaciones que aún no se han concretado y que se asocian al deseo y al miedo (MARTIN; WHITE, 2005).

- b) El JUICIO expresa evaluaciones de conducta de seres humanos respecto de las normas institucionalizadas en contextos sociales determinados. Este subsistema se divide en JUICIOS positivos o negativos de Estima Social y de Sanción Social. Los primeros se refieren a significados de Normalidad, Capacidad y Tenacidad. Los segundos se relacionan con dimensiones éticas y morales del comportamiento, asociadas a la Veracidad y a la Integridad de las personas (MARTIN; WHITE, 2005). Los efectos de las evaluaciones de JUICIO tienen consecuencias distintas según se trate de Estima o de Sanción Social, pues mientras en el caso de la Estima Social se pone en juego el prestigio de las personas, las valoraciones de Sanción Social aluden a la integridad moral y, por ende, tienen un mayor impacto ético (MARTIN, 2000).
- c) La APRECIACIÓN permite evaluar significados positivos o negativos de orden estético relacionados con la valoración de productos, procesos y entidades. Por medio de las categorías de Reacción, Composición y Valuación se construyen evaluaciones sobre artefactos, textos o constructos abstractos.

El sistema de COMPROMISO, referido a la fuente de la ACTITUD, incluye las opciones semánticas de monoglosia y heteroglosia. La primera construye proposiciones que no reconocen otros puntos de vista, o bien ignoran posturas alternativas a las expresadas por el hablante o escritor. La segunda opción reconoce puntos de vista distintos y, por tanto, abre las posibilidades de negociación de significados (WHITE, 2003; MARTIN; ROSE, 2007). Para la construcción de significados heteroglósicos se pueden emplear recursos de intravocalización que reflejan la voz interna del emisor, o de extravocalización que introducen en el texto voces externas a la del autor. Mientras la opción monoglósica expresa los enunciados como algo que se da por sentado y sin espacio de discusión, la heteroglósica los presenta como problemáticos, polémicos o novedosos y, por lo tanto, pueden cuestionarse, resistirse o rechazarse (MARTIN; WHITE, 2005).

Finalmente, el sistema de GRADACIÓN incluye las categorías de Fuerza y Foco encargadas de graduar la ACTITUD. La primera se relaciona con la Fuerza que se le asigna a los significados valorativos por medio de recursos lingüísticos que actúan como intensificadores que suben o bajan el volumen de los sentimientos (HOOD; MARTIN, 2005). La segunda categoría (Foco), en tanto, se encarga de agudizar o suavizar un significado; o, como sostiene Kaplan (2007), construye el valor de los enunciados en relación a si son centrales o se sitúan en un estatus marginal.

En síntesis, el estudio de la valoración permite explorar sentimientos, juicios y apreciaciones respecto de actores sociales, procesos, eventos y otras entidades concretas o abstractas. Estas evaluaciones, que pueden provenir de los propios autores de los textos escolares o de otras voces reconocidas de manera directa o indirecta, revelan posiciones androcéntricas cuando se identifican, por ejemplo, distinciones valorativas entre hombres y mujeres, evaluaciones diferenciadas de los roles que cumplió cada uno en determinados eventos o procesos, o brechas valorativas de los aportes que hombres y mujeres han hecho a lo largo de la historia. Todas estas distinciones, basadas en la diferencia sexual, contribuyen a mantener y/o reforzar el androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia. Por otra parte, este marco teórico-metodológico abierto a nuevas categorías de análisis permite estudiar los recursos que emplean autores/as y hablantes para convocar a su audiencia a compartir sus propias valoraciones de género, o bien se abren a otras posiciones textuales con un mayor o menor grado de adhesión.

CORPUS

Este artículo forma parte de una investigación de mayor alcance que analizó, entre otras dimensiones, la representación del trabajo en un corpus constituido por veintidós manuales escolares seleccionados a partir de los siguientes cuatro criterios: a) distribuidos entre 1983 y 2013 por el gobierno de Chile en establecimientos educacionales subvencionados por el Estado, b) con contenidos de historia de Chile de los siglos XIX y XX referidos a alguna de las dimensiones de estudio, c) que estuvieran físicamente disponibles en la Biblioteca Nacional², y d) que hayan sido licitados por el Ministerio de educación, en el caso de los manuales editados a partir del año 2000³.

Para este trabajo se seleccionaron diecinueve textos, pues se excluyeron los que no abordaron la temática del trabajo y los que presentaban los contenidos de manera similar a ediciones anteriores de los mismos autores.

Así, el corpus estuvo constituido por los siguientes manuales escolares:

2

La Biblioteca Nacional es el organismo público encargado de almacenar, preservar y difundir el material bibliográfico patrimonial del país.

3

Se hace la distinción del año porque el Ministerio de Educación chileno sólo dispone de un registro de textos escolares licitados y editados para establecimientos subvencionados desde el año 2000 en adelante.

TABLA 1

MANUALES ESCOLARES QUE CONSTITUYEN EL CORPUS

Nº	AUTORES	TITULO	CURSO	EDITORIAL	AÑO
1	Ricardo Krebs Wilcken, Sergio Villalobos, Lenka Domic, Patricia Baltierra, Judith Michelson-Boschaner	Historia y geografía: 8 año básico	8° básico	Universitaria	1983
2	Ricardo Krebs Wilckens, Sergio Villalobos, Lenka Domic, Pedro Cunill	Historia y geografía: 7 año básico	7° básico	Universitaria	1983
3	Sergio Villalobos R, Julio Retamal, Fredy Soto, Adela Fuentes	Historia y geografía: ciencias sociales: 7 año enseñanza básica	7° básico	Zig-Zag	1983
4	Sergio Villalobos, Ximena Toledo y Eduardo Zapater	Historia y Geografía de Chile 4° medio	4° medio	Universitaria	1985
5	Clara Díaz R., Liliana Domínguez Q.	Historia y geografía 7	7° básico	Arrayán Editores	1988
6	Andrea Krebs y Verónica Matte	Historia y Geografía 7	7° básico	Universitaria	1996
7	Andrea Krebs, Verónica Matte y Nelly Musalem	Historia y Geografía 8	8° básico	Universitaria	1997
8	Verónica Matte, Andrea Krebs, Victoria Silva, Eduardo Sepúlveda	Estudio y Comprensión de la Sociedad	6° básico	Mc. Graw Hill	2000
9	Dina Cembrano Perasso, Luz Eliana Cisternas Lara.	Estudio y comprensión de la sociedad: 6° básico	6° básico	Arrayán Editores	2002
10	Liliam Almeyda Hidalgo, Pedro Milos, Hurtado, Pablo Whipple Morán; colaboración Pilar Pablos Ochoa.	Historia y ciencias sociales 2o. medio: texto para el estudiante	2° medio	Mare Nostrum	2002
11	Georgina Giadrosic, Michelle León y Marco Avilés	Estudio y Comprensión de la Sociedad	6° básico	Mare Nostrum	2004
12	Dina Cembrano y Luz Eliana Cisternas	Historia y Ciencias Sociales	2° medio	Zigzag	2004
13	Marina Loreto Donoso Rivas, Lucía Valencia Castañeda, Daniel Palma Alvarado, Rolando Álvarez Vallejos	Historia y ciencias sociales: 2° educación media: texto para el estudiante	2° medio	Santillana del Pacífico	2006
14	Pedro Milos, Liliam Almeyda, Pablo Whipple	Historia y Ciencias Sociales	2° Medio	Maren Nostrum	2007
15	Verónica Méndez, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez, Isidora Puga	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2° medio	Santillana del Pacífico	2009
16	Javiera Müller, Magdalena Valdés y María Caracci	Historia y Ciencias Sociales	2° medio	Santillana	2009
17	Liliam Almeyda, María José Cot, Susana Gazmuri y Pedro Milos	Historia y Ciencias Sociales 3° medio	3° medio	Mare Nostrum	2010
18	Alvarez, Gonzalo y Barahona, Macarena	Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 6°	6° básico	Zigzag	2012
19	Alvarez, Gonzalo, Barahona Macarena, Latorre, Ignacio y Nuñez Cristián	Historia y Ciencias Sociales, III medio	3° medio	Zigzag	2012

Fuente: Elaboración de las autoras.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis desarrollado a partir del MVA revela que los contenidos referidos al trabajo en el discurso de los manuales escolares mantienen el enfoque androcéntrico expresado en cuatro aspectos centrales: la construcción masculina del trabajo, la representación de las mujeres en roles tradicionalmente femeninos, la sobrevaloración de lo masculino, y la versión de la incorporación femenina al mercado laboral a mediados del siglo XX.

CONSTRUCCIÓN MASCULINA DEL TRABAJO: INVISIBILIDAD Y SUBORDINACIÓN DEL ROL REPRODUCTIVO

En la representación de actores sociales en los manuales escolares analizados predomina una construcción androcéntrica expresada, en primer lugar, en el uso recurrente del lenguaje masculino (hacendados, campesinos, mineros, trabajadores, entre otros). Estos usos léxicos constituyen convenciones gramaticales que han sido objeto de debate a partir de la década de 1990 por la invisibilidad en que sitúa a las mujeres. A este respecto, Cabeza y Rodríguez (2013), sostienen que a la base del sexismo lingüístico que otorga preeminencia a un género gramatical sobre otro, subyacen motivaciones ideológicas de orden cultural y tradicional. Por lo tanto, plantean, es posible desarrollar intervenciones en el uso de la lengua para evitar que se perpetúen los efectos pragmáticos de la interpretación del masculino genérico y promover la equidad entre los sexos

Por otra parte, en la mayor parte de los manuales escolares se conciben como trabajo las actividades que se desarrollan en el espacio productivo, lo que invisibiliza y devalúa el rol reproductivo que tradicionalmente han cumplido las mujeres. En este sentido, los estudios feministas de la década de 1970 enfatizaron la distinción entre trabajo productivo y reproductivo con el objeto de poner en evidencia la invisibilidad del trabajo que desarrollaban las mujeres y por el cual no recibían remuneración. La economía feminista y organismos como las Naciones Unidas, entre otros, se han encargado de revelar el aporte del trabajo reproductivo no remunerado y han propiciado avances en materia de medición del impacto de estas actividades a la economía de los países (BENERÍA, 2006).

Además de la exclusión de las funciones reproductivas, en algunos textos escolares las mujeres se representan como actoras sociales subordinadas a los hombres trabajadores, en su rol de esposas⁴:

- 1) Mujeres de obreros *realizando* compras en la pulpería de una salitrera. (VILLALOBOS; TOLEDO; ZAPATER, 1985, p. 98, IV)⁵
- 2) Las mujeres que habitaron en las salitreras eran, en su mayoría, casadas con algún minero. (ÁLVAREZ; BARAHONA, 2012, p. 119, 6)

4

Para distinguir los significados de la valoración, se empleará: **negrita normal** cuando la ACTITUD esté inscrita y **negrita cursiva** cuando esté evocada. En el caso de la GRADACIÓN, se usará subrayado para los valores de Fuerza y cursiva subrayada para los de Foco. En los casos en que se combinen significados de ACTITUD y de GRADACIÓN se empleará **negrita subrayada**.

5

Con el propósito de distinguir el nivel de enseñanza al que corresponden los textos escolares se empleará, después de los datos de año y página, números arábigos para identificar los de enseñanza básica o primaria, y números romanos cuando se trate de textos de enseñanza media o secundaria.

En una representación tradicionalmente androcéntrica, en el ejemplo N°1, que corresponde al epígrafe de una imagen, se presenta a las mujeres cumpliendo el rol de comprar en la pulpería. En este caso, las mujeres se representan en un rol activo; sin embargo, no se construyen como actoras productivas, sino en una relación de dependencia respecto de los hombres trabajadores: “mujeres de obreros”. De manera similar, en el ejemplo N° 2 se hace referencia a las mujeres que habitaron en las salitreras y también se las reconoce como “casadas con algún minero”.

Los extractos presentados corresponden a textos escolares de la década de 1980 y de la década del 2000 respectivamente, lo que implica que a lo largo de veinte años tiende a mantenerse una representación que junto con ignorar la importancia del rol reproductivo y de presentar a las mujeres en un rol subordinado, omite a aquellas que desarrollaron funciones productivas de distinta naturaleza en las salitreras. Esto último se omite radicalmente en los manuales de los años '80 y '90 y comienza a develarse en ediciones posteriores al año 2000.

MUJERES TRABAJADORAS EN ROLES TRADICIONALMENTE FEMENINOS

A pesar de que en textos editados desde la década del 2000 en el contexto de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en Chile se reconocen avances traducidos en la incorporación de apartados que desarrollan aspectos referidos al trabajo femenino, el discurso mantiene sesgos androcéntricos que tienden a ignorar las distintas funciones que desempeñaron las mujeres en el ámbito del trabajo productivo.

Así, en los libros de texto con mayor presencia de mujeres vinculadas a actividades productivas, se construyen relaciones intertextuales con discursos disciplinares que han intentado recuperar el rol de las mujeres en la Pampa Salitrera en el denominado “ciclo del salitre”, situado cronológicamente entre 1880 y 1930. En estos casos, las mujeres se asocian principalmente a los oficios tradicionalmente femeninos de cantineras, costureras, lavanderas, entre otras. Dicha representación excluye a las mujeres que, tanto en la Pampa Salitrera como en otros espacios, desempeñaron actividades que excedían los cánones tradicionales de la división sexual del trabajo, sostenida en una estructura social y cultural patriarcal:

- 3) Las mujeres pampinas *trabajaron tanto o más* que los hombres. *Hay un desconocimiento* de estas tareas y oficios, un *no reconocimiento* de que su labor constituye *realmente* un trabajo, porque esos quehaceres no eran en su mayoría administrados por la oficina. El oficio femenino *por excelencia* fue el de cantinera. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2004, p. 149, 6)

- 4) Las mujeres *se desempeñaban* como costureras, cocineras y lavanderas o *trabajaban* en las pulperías y en las casas de la gente más acomodada de la oficina. La prostitución fue otra ocupación que *se practicaba cotidianamente* en dicho mundo, compuesto principalmente por hombres solteros. (MÜLLER et al., 2009, p. 192, II)

Los dos ejemplos presentados (3 y 4), así como la mayor parte del discurso de los textos escolares que reconoce la participación laboral de las mujeres en la actividad salitrera, las circunscribe a actividades típicamente femeninas que, efectivamente, desempeñaron, pero no de manera exclusiva. Excepcionalmente, en un texto del año 2004 se encuentra una inserción de un testimonio que revela que las mujeres también cumplían otras funciones:

- 5) Yo me casé en el cantón de Aguas Blancas, en año 20. Tenía quince años. Las mujeres *iban a trabajar con el hombre*. Las que *querían ir a las calicheras*, trabajaban para ayudarlo al marido. Ellas, *con sus manos, sacando el material*; ellos, haciendo hoyos, haciendo el tiro con sus barretas. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2004, p. 149, II)

En este texto se logra mostrar, en parte, la realidad ignorada en casi la totalidad de los manuales analizados acerca de las mujeres que se internaban en el trabajo de la mina. A este respecto, se observa una escasa recontextualización de interpretaciones historiográficas que recuperaron los distintos roles que cumplieron las mujeres. Un ejemplo es el trabajo historiográfico de González (2002), que señala que las mujeres constituyeron el 40% de la mano de obra de la provincia de Tarapacá entre los años 1880 y 1920. Complementando este dato, Nuñez (2008, p. 97) sostiene que de acuerdo a información aportada por Censos de la República, había alrededor de “mil obreras trabajando en la pampa salitrera entre calicheras, salitreras, toneleras, carboneras, mineras y gañanes que abandonaron la feminidad hegemónica para adentrarse en la extracción del nitrato”. Sin embargo, en los textos escolares predomina la representación femenina en actividades de madres, esposas, pulperas, cocineras, prostitutas y cantineras, lo que aporta una visión parcial de la historia laboral de las mujeres.

SOBREVALORACIÓN DE LO MASCULINO: HOMBRES CAPACES VERSUS MUJERES TENACES, POBRES Y SUFRIENTES

Una tercera cuestión que revela el androcentrismo en el discurso escolar se relaciona con la sobrevaloración del sujeto masculino trabajador, dotado de múltiples atributos y capacidades que aportaron al surgimiento del país:

- 6) Hombres mineros como éstos fueron los que *entregaron* la riqueza de Agua Amarga, Tres Puntas, Arqueros y Chañarcillo al país. Con sólo las fuerzas de sus brazos y su espalda sacaban la plata en grandes sacos de cuero. (VILLALOBOS et al., 1983, p. 75, 7)
- 7) José Santos Ossa, **típico** empresario del siglo XIX, dotado de gran empuje y habilidad. (VILLALOBOS; TOLEDO; ZAPATER, 1985, p. 58, IV)

En los ejemplos presentados se construyen JUICIOS evocados, en el primer caso, e inscritos y graduados, en el segundo, que revelan la sobrevaloración de la capacidad masculina en el desarrollo económico del país.

Otro ejemplo, de un manual del año 2004, inscribe la siguiente cita de un libro del historiador chileno Francisco Encina, donde se expresa una acumulación de valoraciones referidas a la capacidad masculina:

- 8) **La vitalidad física, las fuerzas musculares, la resistencia a la intemperie y la frugalidad** del minero chileno de mediados del siglo XIX, llamaron la atención de cuanto observador tomó contacto con él...Era cosa corriente verle subir al hombro el capacho con ocho, diez y doce arrobas de peso...

La índole de su faena y la vida adherida al cerro, engendraron en el minero **la independencia de carácter**. *No necesita de nada ni de nadie*. Casi siempre sin hogar, su vida afectiva no vas más allá del compañero o amigo predilecto...

Trabaja sin descanso hasta la ancianidad, y cuando, **agotado**, siente acercarse su fin, se tiende a la resolana para recalentar sus huesos ateridos...

El minero **es bravo y pendenciero**, venga todo agravio y juega a cada instante su vida por el placer de jugarla. El **cobarde o prudente** se queda en la hacienda, de vaquero, chacarero o peón; en la mina no hay lugar para él. En Historia de Chile, Tomo XIII, Santiago, 1949. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2004, p. 213, II)

Del análisis se desprenden diferencias significativas en el tipo de JUICIOS con los que se valora a hombres y a mujeres en el discurso. A los primeros se les evalúa por su capacidad referida a importantes atributos físicos y psicológicos para el desempeño de sus tareas y, en algunos casos, por su tenacidad. En el caso de las mujeres, en cambio, los significados valorativos aluden a la tenacidad y al esfuerzo. Esto se

debe, principalmente, a la tendencia del discurso escolar a representar a la mujer trabajadora relacionada con el dolor y la pobreza:

Muchas veces, la cabeza de las familias obreras era la mujer, quien **debía mantener** a sus hijos allegados. Los principales oficios femeninos fueron de lavandera, costurera y tejedora. (MÉNDEZ et al., 2009, p. 203, II)

Otro ejemplo que corresponde a una extravocalización o inserción de cita es el siguiente:

La madre pobre

La situación mía es muy mala, yo me encuentro enferma debido a tanto hijo que he tenido... he sido lavandera **más de ocho años**, debido a eso **me encuentro enferma**, una **debilidad general**, descalcificación a los huesos y los riñones y principio de reumatismo al corazón. (MÜLLER et al., 2009, p. 282, II)

A través de la inserción de una cita textual, en el ejemplo N° 10, se construye la imagen de la mujer trabajadora vinculada a la precariedad y a la enfermedad. La valoración se inscribe con la combinación de los sistemas de ACTITUD (JUICIO de Estima Social de Tenacidad) y de GRADACIÓN (Fuerza por Extensión de Tiempo), los cuales revelan la Tenacidad de la mujer que durante **más de 8 años** ha desarrollado el oficio de lavandera. Por otra parte, se identifican significados de AFECTO negativo de felicidad e insatisfacción, expresados por la propia mujer trabajadora. Ambas valoraciones provienen de una voz testimonial que construye una opción heteroglósica.

En general, buena parte de la construcción de las mujeres como actoras sociales insertas en el mercado del trabajo productivo, las sitúa como sinónimo de obreras, pobres y sufrientes. Si bien ésta es una representación que contribuye a visibilizar las precarias condiciones laborales en que se desempeñan muchas mujeres, aporta una representación sesgada que no da cuenta de las diversas realidades de las mujeres que trabajan en forma remunerada.

En síntesis, se observa que mientras los hombres son altamente valorados por sus capacidades para enfrentar el trabajo productivo, las mujeres son evaluadas con significados asociados a la tenacidad, al esfuerzo y a la precariedad. Respecto de esto último, es también un sesgo androcéntrico el hecho de que se represente el sentimiento de las mujeres, pero se ignoren las razones culturales por las cuales ellas están más afectadas que los hombres por la informalidad laboral, por el trabajo precario y por fenómenos de segregación vertical y horizontal

en el empleo. Esto último construye un significado parcial de la realidad laboral chilena.

LAS MUJERES INTEGRADAS AL MERCADO LABORAL COMO FENÓMENO SOCIAL RECIENTE

Una forma recurrente de representar a las mujeres en los textos escolares es como actoras sociales que se incorporaron al mercado laboral en un momento particular de la historia, producto de una repentina transformación social. Esta construcción omite la histórica participación femenina en el mundo del trabajo y sus aportes a la economía nacional. A este respecto, merece la pena distinguir esta presencia histórica, de un proceso que tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XX y que, producto de la expansión educacional, favoreció la diversificación de las actividades productivas de las mujeres y su inserción en ámbitos tradicionalmente reservados a los hombres (ZÁRATE; GODOY, 2005):

- 9) En otro orden de cosas, ha tomado *importancia* el papel de la mujer, no ya en las labores del hogar, sino en el trabajo y la vida pública. La difusión de la enseñanza y la necesidad de aumentar las entradas familiares han sido los factores determinantes. (VILLALOBOS; TOLEDO; ZAPATER, 1985, p. 29, IV)

En el ejemplo N° 11 se observa una clara vinculación del ingreso de las mujeres al trabajo remunerado y a otras actividades de la vida pública con el proceso de expansión educacional y los fenómenos sociales de cesantía masculina que se hicieron más masivos a principios del siglo XX. En este caso, los autores del manual escolar de la década de 1980 expresan una valoración hacia un rol menos tradicional de las mujeres: el del trabajo y la vida pública, lo que construye la ACTITUD a través de un significado evocado de APRECIACIÓN (Valuación).

Un ejemplo similar es el que se presenta a continuación, tomado de un texto escolar del año 2002:

- 10) Este fue el período en que la mujer comenzó a *ganar espacios* en el campo laboral, político e intelectual, lo que tuvo *consecuencias* en la vida cotidiana y familiar. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2002, p. 69, 6)

En la primera parte del ejemplo N° 12, se evoca un JUICIO de Estima Social de Capacidad hacia las mujeres que comienzan a “*ganar espacios*” en distintos ámbitos de la vida social. Posteriormente, las autoras hacen referencia a las “consecuencias” que a nivel de la vida cotidiana y familiar tuvo la “incorporación” de las mujeres al trabajo remunerado. A este respecto, vale la pena considerar las tendencias que han seguido los estudios históricos y sociales en relación al trabajo femenino. A partir de la sistematización desarrollada por Zárate y Godoy

(2005), recién desde la década de 1970 el trabajo femenino se entiende como un derecho y una opción de las mujeres; entre los años 1930 y 1970, había una relación de empatía con el trabajo, especialmente el que realizaban las mujeres pobres para subsistir; y entre 1880 y 1930 el trabajo de las mujeres se concebía como un “problema social y un signo de decadencia moral”. El planteamiento del texto escolar, al no especificar cuáles fueron las consecuencias para la vida cotidiana y familiar, podría evocar un JUICIO de Sanción Social negativo de Integridad, dado que socialmente se mantiene una representación en torno a que la salida de las mujeres del hogar sería la razón que explicaría los problemas que enfrentan las familias y los/as jóvenes en el mundo actual. La ambigüedad de este enunciado exige que cada estudiante, en base a sus experiencias subjetivas y a su propio sistema de creencias, construya una explicación respecto de las consecuencias de este fenómeno, las cuales podrán ser positivas o negativas.

En síntesis, el discurso dominante en los manuales escolares, en torno a la participación económica de las mujeres, es el de su incorporación como fenómeno social reciente que ignora la histórica participación laboral femenina:

- 11) Las mujeres *se convierten* en grandes protagonistas en este período, principalmente porque se incorporan al mundo laboral femenino. (DONOSO et al., 2006, p. 255, II)

Sobre este punto, Gálvez y Bravo (1992) desmitifican que la incorporación de las mujeres al mercado del trabajo sea un fenómeno del siglo XX. Las autoras analizaron información de los Censos de Población desarrollados en Chile entre los años 1854 y 1929 y concluyeron que en el siglo XIX las mujeres tenían participación en actividades remuneradas; en 1854, un 30,7% de las mujeres formaba parte del mercado laboral. Al igual que en la actualidad, observaron la existencia de la división sexual del trabajo, puesto que las mujeres se concentraban en algunas áreas productivas y los hombres en otras. La manufactura, de acuerdo a los datos aportados por las autoras, concentraba el mayor porcentaje de mujeres en oficios de hilanderas, tejedoras o costureras, los cuales precedieron a la industria textil. Casi la mitad de los trabajadores que se desempeñaba en la industria alimentaria eran mujeres, en oficios como amasanderas, panaderas, dulceras, lecheras y queseras. En 1854, el 78,9% de quienes trabajaban en esta área productiva eran mujeres. Los sectores de servicios, donde las mujeres trabajaban principalmente como cocineras, sirvientas y nodrizas; y el sector comercio y agricultura, son también áreas en las cuales se encontraba una importante participación femenina.

Interpretaciones disciplinares como la anterior están ausentes en el discurso de los manuales escolares analizados. Esto último favorece

el predominio de una versión que representa a las mujeres como actoras sociales que emergen en el mercado laboral a mediados del siglo XX, ocultando parte de la historia laboral femenina.

CONCLUSIONES

A partir del análisis desarrollado, empleando el Modelo de Valoración en el marco de los Estudios del Discurso, se concluye que la representación del trabajo se centra exclusivamente en el ámbito productivo, espacio donde tradicionalmente se han desempeñado los hombres debido a la asignación de roles de género. Desde esta perspectiva, se ignora o no se reconoce como trabajo al conjunto de actividades que se desarrollan en la esfera privada donde tienen principal presencia las mujeres. Sobre este ámbito de desempeño no hay referencias en ninguno de los textos analizados. A este respecto, vale la pena considerar los planteamientos de feministas como Federici (2013), que sostiene la necesidad de revalorar el trabajo reproductivo y situarlo a la base de todo sistema político y económico; o los postulados de Perrot (2008), quien afirma que las sociedades no se habrían reproducido ni desarrollado sin el invisible trabajo doméstico de las mujeres.

En relación a la participación femenina en el mercado laboral remunerado, se observa que en los textos de la década de 1980 y hasta fines de 1990 las mujeres están excluidas radicalmente como trabajadoras y, en algunos casos, se construyen en un rol de subordinación en relación a los hombres trabajadores. En textos escolares editados a partir del año 2000, se observa una mayor representación de mujeres trabajadoras, especialmente de aquellas que se desempeñaron en la actividad salitrera desarrollada en el norte de Chile entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Hacia ellas se inscriben valoraciones de ACTITUD a través de JUICIOS de Estima Social de Tenacidad por las difíciles condiciones que enfrentaron. Para estas representaciones, así como también para otras, los autores de los textos escolares recurren a voces externas a través de la inserción de citas de textos disciplinares que han estudiado la participación tanto de hombres como de mujeres en actividades económicas y se observa una tendencia a construir la intertextualidad (heteroglosia) con voces testimoniales. Esas inserciones se construyen como anexos o complementos de los contenidos que hacen referencia al trabajo que es, esencialmente, masculino y, así, las mujeres no se representan relacionamente al interior de una estructura laboral. Por otra parte, las inserciones de voces testimoniales se construyen aisladamente en el discurso, en la medida que no son recuperadas por los autores de los manuales y, por lo tanto, éstos últimos no expresan sus propias posiciones respecto de los contenidos de las citas.

En otro plano, el discurso de los textos escolares representa y valora principalmente los oficios tradicionalmente femeninos (cantineras, costureras, lavanderas, entre otras). Sobre este punto vale la pena plantear dos alcances. El primero de ellos se relaciona con que dicha representación excluye a las mujeres que, tanto en la Pampa Salitrera como en otros espacios, desempeñaron actividades que están fuera de los cánones tradicionales. Lo segundo, tiene que ver con que la representación de los oficios sin una mirada crítica al fenómeno de la división sexual del trabajo, producto de una estructura social y cultural patriarcal –omitida en el discurso–, favorece la reproducción cultural de la segregación laboral basada en la diferencia sexual.

Finalmente, la construcción del trabajo femenino representa a las mujeres como actrices sociales que se han “incorporado” a las actividades remuneradas en la segunda década del siglo XX. Si bien no se puede desconocer que el acceso a la educación y a la formación universitaria favoreció una integración masificada y diversificada en ese período, es una representación que ignora a un grupo importante de mujeres. Como se señaló previamente, ya en el Censo de Población de 1854 se constató la participación de mujeres en rubros como la manufactura y la industria alimentaria (GÁLVEZ; BRAVO, 1992). Este hallazgo es consistente con el recorrido de Zárate y Godoy (2005) por la producción historiográfica chilena, a partir del cual concluyen que la mayor visibilidad de las mujeres en el campo laboral y la ampliación de los temas de investigación en materia de trabajo femenino no han logrado generar un avance sustantivo en la incorporación de la categoría de género. Lo que existe, sostienen, es un conocimiento fragmentado de la historia laboral de las mujeres con la que se intenta “completar” la historia del trabajo. Por lo tanto, si el desarrollo historiográfico presenta estas limitaciones, es aún más comprensible que el discurso escolar avance lentamente en esta materia.

En síntesis, la valoración en el discurso distingue a hombres capaces de mujeres tenaces, a hombres fuertes de mujeres sufrientes, a hombres históricamente trabajadores de mujeres que emergen al mundo laboral. Todas estas representaciones, construidas discursivamente a través de distintas estrategias valorativas, contribuyen a mantener el androcentrismo en la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

AISENBERG, Beatriz. Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, n. 7, p. 37-45, 2008.

ÁLVAREZ, Gonzalo; BARAHONA, Macarena. *Historia, geografía y ciencias sociales*. 6°. Santiago: Zig-Zag, 2012.

APPLE, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós, 1989.

ÁSGEIRSDÓTTIR, Ingibjörg. ¿Qué es lo que hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos que todos los estudiantes reciban uno? 2007. Disponible en: <https://materialdidactico2011.files.wordpress.com/2011/08/documento-2_c2bfq3a9-hace-que.pdf>. Acceso en: enero 2018.

BEAUVOIR, Simone de. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, 2005.

BENERÍA, Lourdes. Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 24, p. 8-21, 2006.

BENITO, Agustín. El manual como texto. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, 2012.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Fontanamara, 1995.

CABEZA, María; RODRÍGUEZ, Susana. Aspectos Ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n. 52, p. 7-27, 2013.

CEMBRANO, Dina; CISTERNAS, Luz. *Historia y ciencias sociales*. 2° medio. Santiago: Zig-Zag, 2004.

CEMBRANO, Dina; CISTERNAS, Luz. *Estudio y comprensión de la sociedad*. 6° básico. Santiago: Arrayán, 2002.

CHILE. Ministerio de Educación. *Nuevas perspectivas y visión de la educación especial*. Informe de la comisión de expertos. Santiago de Chile: Mineduc, 2004. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf>. Acceso en: enero 2018.

CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. *Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres (1994-1999)*. Santiago: SNM, 1994. Disponible en: <http://www.sernam.cl/pmg/archivos_2010/PIO_94-99.pdf>. Acceso en: enero 2018.

CHOPPIN, Alain. El Pasado y Presente de los Manuales Escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 13, n. 29-30, p. 207-229, 2001.

COFFIN, Caroline. Reconstruals of the past – settlement or invasion? The role of judgement analysis. In: MARTIN, Jim; WODAK, Ruth (Ed.). *Re/reading the past: critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2003. p. 219-246. (Discourse approaches to politics, society and culture, 8).

COVACEVICH, Catalina; QUINTELA-DÁVILA, Gastón. *Desigualdad de género el currículo oculto en textos escolares chilenos*. New York: Banco Interamericano del Desarrollo, 2014. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20género,%20el%20currículo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>>. Acceso en: enero de 2018.

DONOSO, Marina; VALENCIA, Lucía; PALMA, Daniel; ÁLVAREZ, Rolando. *Historia y ciencias sociales 2° educación media*. Texto para el estudiante. Santiago: Santillana del Pacífico, 2006.

DUARTE, Claudio. *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Departamento de Sociología, 2010. Disponible en: <https://nucleojuventudes.uchile.cl/wp-content/uploads/2016/12/INFORMEFINAL-Consolidado_publico-2010.pdf>. Acceso en: enero 2018.

FEDERICI, Silvia. *Revolución en Punto Cero*. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Traficantes de Sueños, 2013.

FERNANDEZ, María Cecilia. La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 50, n. 95, p. 361-384, 2017.

FERNÁNDEZ, María Cecilia. *Análisis diacrónico del androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia de Chile: tres décadas de textos escolares*. Tesis (Doctorado) – Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile, 2015.

FERNÁNDEZ, María Cecilia. Las mujeres en el discurso pedagógico de la Historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, Talca, CL, n. 125, p. 84-99, 2010.

FRIEDAN, Betty. *La Mística de la Femenidad*. Madrid: Cátedra, 2009.

GÁLVEZ, Thelma; BRAVO, Rosa. Siete décadas de registro del trabajo femenino, 1854-1920. *Revista Estadística y Economía*, Santiago, n. 5, p. 2-52, 1992.

GARCÍA LUQUE, Antonia. Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico formativo. *Perspectivas: Revista PH*, Sevilla, n. 89, p. 147-149, 2016.

GONZÁLEZ, Sergio. *Hombres y mujeres de la Pampa*. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre. Santiago: LOM, 2002.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2014.

HOOD, S.; MARTIN, Jim. Invocación de Actitudes. El Juego de la Gradación de la Valoración en el Discurso. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 38, n. 58, p. 195-220, 2005.

KAPLAN, Nora. *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. 2007. Tesis (Doctorado) – Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2007.

LEVEL, María; MOSTACERO, Rudy. El texto escolar: ¿Artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, Caracas, v. 26, n. 2, p. 9-56, 2011.

LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, Madrid, n. 363, p. 282-308, enero/abr. 2014.

MAROLLA, Jesús; PAGÉS, Joan. Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, Buenos Aires, n. 20/21, p. 223-236, 2015.

MARTIN, Jim. Beyond exchange: APPRAISAL Systems in English. In: HUNSTON, Susan; THOMPSON, Geoff. (Ed.). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University, 2000. p. 142-175.

MARTIN, Jim; ROSE, David. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. London: New York: Continuum, 2007.

MARTIN, Jim; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MASSONE, Marisa.; ROMERO, Nancy; FINOCCHIO, Silvia. Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 555-579, 2014.

MÉNDEZ, Verónica; SANTELICES, Carolina; MARTÍNEZ, Rodrigo; PUGA, Isidora. *Historia y geografía 2° medio*. Santiago: Santillana del Pacífico, 2009.

MINTE, Andrea R. Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de historia de Chile: análisis crítico. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, septiembre de 2010, Buenos Aires. *Ponencia...* Buenos Aires, 2010. Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/MUJERYEDUCACION/RLE2408_Minte.pdf>. Acceso: en enero de 2018.

MORENO SARDÁ, Amparo. Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En: RODRÍGUEZ, Carmen (Comp.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2006. p. 103-130.

- MÜLLER, Javiera; VALDÉS, Magdalena; CARACCI, María. *Historia y Ciencias Sociales 2° medio*. Santiago: Santillana, 2009.
- NEGRÍN, Marta. Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa, v. VI, n. 6, p. 187-208, 2009.
- NUÑEZ, Isabel. El Sujeto Femenino en la Pampa Salitrera. Una Mirada desde los Estudios de Género. *Diálogo Andino*, Arica, n. 31, p. 91-100, 2008.
- OTEÍZA, Teresa. Intertextualidad en la Recontextualización Pedagógica del Pasado Reciente Chileno. *Discurso y Sociedad*, La Pampa, v. 8, n. 1, p. 109-136, 2014.
- OTEÍZA, Teresa. Representación de las memorias del pasado: Intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En: OTEÍZA, Teresa; PINTO, Derrín (Ed.). *En (Re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago: Cuarto Propio, 2011. p. 129-172.
- OTEÍZA, Teresa. Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglóscas y heteroglóscas. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 42, n. 70, p. 219-244, 2009.
- OTEÍZA, Teresa. *El Discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis, 2006.
- OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 49, n. 92, p. 377-402, 2016.
- OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, Barcelona, v. 6, n. 2, p. 418-446, 2012.
- OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n. 46, p. 81-99, 2010.
- PERRROT, Michelle. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- RAMÍREZ, Tulio. El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 24, n. 70, p. 273-292, 2003.
- RAMÍREZ, Tulio. Una Aproximación al Estudio del Nacionalismo en los Textos Escolares Venezolanos. *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 23, n. 63, p. 41-72, 2002.
- RIVERA, Patricio. La Guerra de 1879 y la integración: desde la enseñanza de la historia. *Revista Historia*, Santiago, CL, v. 1, n. 45, p. 325-328, 2012.
- SÁNCHEZ, Nuria; MARTOS-GARCÍA, Daniel; LÓPEZ, Ana. Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos*, Murcia, n. 32, p. 140-145, 2017.
- SAU, Victoria. *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria, 2000.
- SEELANDER, Staffan. *Nordic identities in Transition: as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus, 2009.
- TÁBOAS, María; REY, Ana. Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 293-322, 2011.
- TERRÓN, María; COBANO-DELGADO, Verónica. El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 27, n. 1, p. 231-248, 2009.
- TORRES, Yury; MORENO, Raúl. El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, v. 14, n. 27, p. 53-75, 2008.
- VALLE TAIMAN, Augusta. El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Revista Educación*, Lima, v. 20, n. 38, p. 81-106, 2011.
- VALLS, Rafael. Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 15, p. 23-36, 2001.

VALLS, Rafael. Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber*, Barcelona, n. 4, p. 105-119, 1995.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University, 2008.

VILLALOBOS, Sergio; TOLEDO, Ximena; ZAPATER, Eduardo. *Historia y geografía de Chile*. 4° Medio. Santiago: Universitaria, 1985.

VILLALOBOS, Sergio; RETAMAL, Julio; SOTO, Fredy; FUENTES, Adela. *Historia, geografía y ciencias sociales: 7° año de enseñanza básica*. Santiago: Zig-Zag, 1983.

VILLALÓN, Gabriel; PAGÉS, Joan. La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino*, Arica, n. 47, p. 27-36, 2015.

WHITE, Peter. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, v. 23, n. 2, p. 259-284, 2003.

ZÁRATE, María; GODOY, Lorena. *Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer, 2005. (Cuadernos de Investigación, 2). Disponible en: <<http://www.cem.cl/pdf/cuaderno2.pdf>>. Acceso en: enero 2018.

Recibido el: 29ENERO 2018 | Aprobado para publicación el: 12 JUNIO 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

ARTIGOS

MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE HIERARQUIAS ENTRE PARES¹CINTHIA TORRES TOLEDO^IMARÍLIA PINTO DE CARVALHO^{II}**RESUMO**

Buscando compreender as concepções coletivas de masculinidade entre os meninos e as possíveis implicações dessas concepções em seus desempenhos escolares, realizamos uma pesquisa etnográfica com crianças de aproximadamente dez anos de idade das camadas trabalhadoras, alunos/as de uma escola pública da cidade de São Paulo, utilizando observações e entrevistas. Identificamos que ser “bom aluno” não parecia contraditório para a afirmação da masculinidade daqueles meninos; ao contrário, o engajamento escolar era reconhecido como um aspecto positivo entre eles. Para ser “bom aluno”, no entanto, os garotos precisavam conseguir jogar nas relações de poder entre pares, valendo-se de práticas de masculinidades valorizadas, (re)construindo hierarquias escolares e sociais em suas interações.

RELAÇÕES DE GÊNERO • MASCULINIDADE • ESCOLARIZAÇÃO • PESQUISA ETNOGRÁFICA

MASCULINITIES AND SCHOOL PERFORMANCE: THE CONSTRUCTION OF HIERARCHIES AMONG PEERS

ABSTRACT

Seeking to understand the collective conceptions of masculinity among boys and the possible implications of such conceptions on their school performance, we conducted an ethnographic research with working-class students aged approximately ten years, from a public school in São Paulo city, Brazil, using observations and interviews. We identified that being a “good student” did not contradict the affirmation of the masculinity of those boys; on the contrary, school engagement was recognized as a positive aspect among them. Nonetheless, to be “good students”, boys needed to be able to play in the power relationships between peers, drawing on practices of valued masculinities, and (re)constructing school and social hierarchies in their interactions.

GENDER RELATIONSHIP • MASCULINITY • SCHOOLING • ETHNOGRAPHIC RESEARCH

¹ O artigo deriva da pesquisa de mestrado de Cinthia Torres Toledo (2016), orientada por Marília Pinto de Carvalho e financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo n. 2014/11899-7.

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; cinthiatt@gmail.com

^{II} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; mariliac@usp.br

MASCULINITÉS ET RÉSULTATS SCOLAIRES: LA CONSTRUCTION DE HIÉRARCHIES ENTRE PAIRS

RÉSUMÉ

Souhaitant comprendre les conceptions collectives de la masculinité chez les jeunes garçons et leurs possibles incidences sur leurs résultats scolaires, nous avons effectué une recherche ethnographique, basée sur des observations et des entretiens, concernant des enfants d'environ 10 ans appartenant au milieu ouvrier dans une école publique de la ville de São Paulo. Nous avons identifié que le fait d'être "bon élève" ne semblait pas être en contradiction avec l'affirmation de leur masculinité et que, au contraire, l'engagement scolaire était perçu comme positif. Cependant, pour être "bons élèves", les enfants devraient entrer dans le jeu des rapports de pouvoir entre pairs ayant recours à des pratiques de masculinités valorisées, et (re) construire des hiérarchies scolaires et sociales dans leurs interactions.

**RAPPORTS DE GENRE • MASCULINITE • SCOLARITE •
RECHERCHE ETHNOGRAPHIQUE**

MASCULINIDADES Y DESEMPEÑO ESCOLAR: LA CONSTRUCCIÓN DE JERARQUÍAS ENTRE PARES

RESUMEN

Para tratar de comprender las concepciones colectivas de masculinidad entre los niños y las posibles implicaciones de dichas concepciones en sus desempeños escolares, realizamos una investigación etnográfica con niños de cerca de diez años de edad de las clases trabajadoras, alumnos/as de una escuela pública de la ciudad de São Paulo, por medio de observaciones y entrevistas. Identificamos que el ser "buen alumno" no parecía contradictorio para la afirmación de la masculinidad de los chicos; al contrario, el compromiso escolar era reconocido como un aspecto positivo entre ellos. Sin embargo, para ser "buen alumno" los chicos debían lograr jugar en las relaciones de poder entre pares a través de prácticas de masculinidades valorizadas, (re)construyendo jerarquías escolares y sociales en sus interacciones.

**RELACIONES DE GÉNERO • MASCULINIDAD • ESCOLARIZACIÓN •
INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX, PODEMOS IDENTIFICAR NO BRASIL UM processo de “inversão do hiato de gênero”, ou seja, historicamente excluídas da educação formal, as mulheres passaram a apresentar indicadores educacionais superiores aos dos homens de um mesmo segmento de cor/raça (BELTRÃO; ALVES, 2009; ROSEMBERG; MADSEN, 2011). Essa inversão sinaliza para a tendência de os meninos, sobretudo os garotos negros, apresentarem trajetórias de escolarização mais conturbadas, curtas ou marcadas por interrupções, exigindo para a sua compreensão uma análise de gênero que contemple também uma reflexão sobre masculinidades e educação.

Entendemos gênero como uma categoria de análise que nos permite perguntar como as diferenças sexuais são produzidas e mantidas nas instituições e práticas cotidianas (SCOTT, 1995). Compreendemos, ainda, que gênero não se refere simplesmente a identidades individuais, mas também a uma maneira de organizar as relações sociais e atribuir sentido a tudo (HARDING, 1986). Para Raewyn Connell (1996), as noções de masculinidade e feminilidade são invenções históricas que variam de acordo com os contextos sociais e culturais, podendo ser diversas também dentro de um mesmo grupo de pares, existindo, por exemplo, diferentes noções e formas de “fazer” masculinidade entre alunos. Para além da pluralidade, a autora considera fundamental reconhecer que diferentes práticas de masculinidade estabelecem *relações* hierárquicas entre si, em disputas constantes pela hegemonia² nas relações de gênero.

² A apropriação do conceito de hegemonia de Gramsci realizada por Connell tem sido alvo de discussão teórica. Para ver algumas ponderações sobre o tema, consultar Connell e Messerschmidt (2013).

ro. Assim, as práticas de masculinidade envolveriam a subordinação das mulheres aos homens, bem como hierarquias e subordinação entre os homens em articulação com outras estruturas de poder, como relações de classe, raça e nacionalidade. Nessa concepção, portanto, para entender gênero é preciso ir além do gênero (CONNELL, 2005, p. 76), assim como é necessário dar relevância às *relações* estabelecidas entre diferentes configurações de masculinidade.

Connell (1996) considera ainda que masculinidades existem em níveis coletivos e podem ser definidas e sustentadas em regimes institucionais, envolvendo relações de poder, divisão de trabalho, padrões de emoção e estruturas simbólicas. Nessa perspectiva, a instituição escolar não é simplesmente reprodutora de noções de masculinidade e feminilidade formadas em outras instituições, mas também um *locus* de produção de concepções de gênero em suas estruturas e práticas cotidianas. A agência de alunos e alunas em seus grupos de pares é uma das dimensões desse regime, envolvendo a assunção de que as crianças não são passivas em seus processos de socialização e considerando a importância do grupo na elaboração de concepções de masculinidade ou feminilidade. É nesse sentido que para a autora também existe uma ordem de gênero própria e dinâmica entre as crianças, na qual “os grupos de alunos/as, não os indivíduos, são portadores de definições de gênero”³ (CONNELL, 1996, p. 220, tradução nossa).

A importância do grupo para pensar a articulação entre concepções coletivas de masculinidade e a adesão ou não a práticas escolares pode ser encontrada de forma pioneira no trabalho de Paul Willis (1991). Realizada na década de 1970, a obra é considerada um estudo clássico sobre a escolarização de jovens brancos do sexo masculino da classe operária inglesa, durante a transição do ensino secundário para o trabalho. Por meio de uma pesquisa etnográfica em uma escola masculina de um distrito industrial, o autor analisou a forma como alunos brancos que se autodenominavam “*lads*” (“rapazes”) produziam uma cultura contraescolar baseada na oposição à autoridade e na compreensão do trabalho escolar e mental como uma atividade feminina. Os “*lads*” se opunham tanto aos professores quanto aos alunos “conformistas”, chamando estes meninos de “*ear’oles*” (“cê-dê-efes”), termo que fazia referência justamente à passividade e inferioridade daqueles meninos na percepção dos “*lads*”. Segundo Paul Willis (1991, p. 14), era principalmente no âmbito sexual que os “*lads*” se consideravam superiores, vangloriando-se do “êxito” em suas relações heterossexuais, o que ressaltaria a adesão a uma “dominação masculina patriarcal e sexista existente dentro da própria cultura da classe operária”.

Por meio da ênfase no estudo da cultura, o autor demonstrou como os garotos da classe operária tomavam parte em sua própria “danção” ao aderirem a uma cultura de resistência à escola, o que acabava

3

No original: “The peer groups, not individuals, are the bearers of gender definitions”.

levando-os a processos de escolarização mais curtos e ao trabalho manual (WILLIS, 1991). Embora a ênfase de sua pesquisa estivesse na reprodução de classe, o autor desenvolveu uma análise atenta a possíveis entrelaçamentos com o “patriarcado” (termo utilizado pelo autor) e, em menor medida, com hierarquias raciais.

Podemos ver a influência da perspectiva de Paul Willis na literatura anglófona sobre masculinidades e educação. Epstein (1998), por exemplo, apresenta um diálogo com trabalhos de outros autores que evidenciaram uma possível imagem de que meninos “de verdade” não poderiam demonstrar dedicação e esforço em relação às atividades escolares. Em sua pesquisa sobre a experiência de homossexuais na escola, as pessoas entrevistadas relataram diversas situações em que foram alvos de violência por demonstrarem interesse pelas atividades escolares, ou mesmo situações nas quais eram agentes dessa violência contra meninos que se dedicavam aos estudos, frequentemente insultando ou sendo insultados com qualificativos similares a “gay”. No mesmo artigo, a autora pondera que a identificação do trabalho escolar como feminino e as consequentes posturas de “resistência” à escola têm predominado em estudos sobre a escolarização de jovens da classe trabalhadora e apresenta indícios – presentes em suas entrevistas e em outras pesquisas – de que o trabalho escolar poderia ser identificado como feminino também por crianças e em escolas de elite, sugerindo uma profunda relação com a “heterossexualidade compulsória”, na qual a rejeição ao trabalho acadêmico como “feminino” poderia ser uma rejeição ao risco de ser considerado homossexual (EPSTEIN, 1998). A autora, sem apresentar afirmações conclusivas, indica a necessidade de se realizarem mais pesquisas no sentido de discutir a articulação entre desempenho escolar e masculinidades, levando em conta os efeitos da misoginia e do heterossexismo também na educação primária e não apenas entre alunos e alunas jovens da classe trabalhadora.

Ao lado da bibliografia anglófona, consideramos pesquisas realizadas anteriormente por uma das autoras desse artigo no contexto brasileiro. Em levantamento de teses e dissertações, Marília Carvalho (2012) identificou que muitas pesquisas tendiam a reiterar a explicação sobre o desempenho escolar inferior dos meninos, atribuindo-o a processos de socialização que os condicionariam a agir de modo mais “agitado”, “agressivo”, “indisciplinado”. Essa socialização, portanto, não formaria disposições compatíveis ao modo de funcionamento da escola e contribuiria para que os meninos apresentassem trajetórias escolares mais conturbadas. Em contraposição, as meninas supostamente seriam socializadas para serem “passivas”, “obedientes”, “quietas”, disposições que favoreceriam a adaptação ao funcionamento da escola e ao “ser aluna” (CARVALHO, 2012).

A respeito dessa explicação, Carvalho (2003) coloca como questionamento o fato de que, nos contextos de suas pesquisas, as professoras não mencionavam como bons alunos e alunas crianças passivas, mas sim aquelas que, segundo suas percepções, participavam ativamente das aulas. As meninas citadas como boas alunas e que possuíam um comportamento mais quieto eram entendidas como boas, apesar de serem pouco participativas, ou seja, esta característica não era considerada positiva pelas professoras na determinação de uma boa aluna. Também contrariando o estereótipo que associa a passividade à feminilidade e ao bom desempenho escolar, foi mencionado pelas professoras um maior número de meninos considerados bons alunos, a maioria deles percebida como brancos e todos destacados como ativos, críticos e participativos. Nestas escolas, os meninos geralmente eram indicados como alunos ou “excelentes” ou “muito complicados”, enquanto as meninas permaneciam num lugar mediano: “não são tão brilhantes, mas também não dão tanto problema” (CARVALHO, 2003, p. 189).

As professoras do ensino fundamental I também se referiam a um grupo significativo de meninos que seriam bastante rápidos na execução das tarefas, mas também bastante indisciplinados: assim que acabavam suas atividades, passavam a atrapalhar as outras crianças. A despeito da indisciplina desses garotos, a atitude deles parecia despertar nas professoras “admiração e aprovação”: “elas culpavam a si mesmas por não oferecer a eles estímulos suficientes” (CARVALHO, 2009, p. 52). Apesar da admiração em relação a esses meninos, práticas de masculinidades semelhantes pareciam incomodar as professoras quando desempenhadas por meninos menos “rápidos e espertos” ou quando os garotos assumiam uma postura de contestação das regras e enfrentamento da autoridade. Nesse sentido, a autora argumenta sobre a necessidade de conhecer as interações entre os meninos para compreender como alguns deles parecem conseguir acertar na “dose de masculinidade”, adotando posturas consideradas “masculinas” e ao mesmo tempo sendo bem avaliados por suas professoras, enquanto outros garotos parecem apresentar maiores dificuldades nessa articulação.

Tais pesquisas indicam a complexidade implícita na compreensão das diferenças de desempenho de meninos e meninas, para além das explicações baseadas no binarismo “atividade” e “passividade”. Nem o modelo de aluno/a ideal expresso pelas professoras, nem suas percepções sobre as dificuldades das crianças parecem corresponder plenamente a esta explicação, que precisa, então, ser nuançada. Esses levantamentos sinalizam também que nem todos os meninos enfrentam problemas durante a escolarização e que, naquele contexto, os meninos pareciam até mesmo corresponder, mais do que as meninas, ao ideal das professoras sobre quem são alunos excelentes.

Decidimos, portanto, pesquisar sobre meninos avaliados como “bons alunos” pelas professoras, uma vez que a presença destes meninos nos indica que há quem consiga

[...] articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras e indica também que precisamos ainda entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os nossos alunos. (CARVALHO, 2003, p. 189)

Optamos por estudar como meninos avaliados positivamente por suas professoras se relacionavam com as demais crianças da escola, em especial com outros meninos, tomando essas relações como indicadoras das concepções coletivas de masculinidade entre os alunos.

“Bom aluno” é um termo aqui utilizado para identificar meninos que, a partir da perspectiva de suas professoras, correspondiam às expectativas escolares. Não se trata de desconsiderar a variedade de concepções do que é ser ou não “bom aluno”, mas sim identificar alunos que, ao serem bem avaliados, apresentavam maiores probabilidades de estabelecer uma trajetória escolar positiva, admitindo que no contexto escolar as professoras determinam se as crianças são reprovadas ou aprovadas, encaminhadas para atividades de reforço escolar, assim como fornecem retornos formais e informais a crianças e familiares.

Considerando a literatura exposta anteriormente, adotamos como hipótese inicial a ideia de que o trabalho escolar poderia ser identificado como feminino e desvalorizado nas concepções coletivas de masculinidade das crianças. Em função dessa concepção, os meninos teriam que negociar um bom desempenho escolar perante seus pares, tarefa que deveria contribuir para uma maior probabilidade de apresentarem trajetórias escolares conturbadas. Nosso objetivo era compreender se a atividade escolar era entendida como uma atividade feminina entre os meninos e, nesse caso, analisar como os “bons alunos” articulavam a avaliação positiva de suas professoras e a interação em seus grupos de pares, buscando desvelar estratégias utilizadas pelos meninos na construção de um processo de escolarização positivo.

MENINOS “DE VERDADE” NÃO SÃO “BONS ALUNOS”?

Com tais objetivos realizamos uma pesquisa etnográfica em uma escola pública municipal, localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. A escola atendia majoritariamente a crianças das camadas trabalhadoras, com renda familiar média de até dois salários mínimos. No mesmo prédio funcionavam os dois segmentos do ensino fundamental, nas moda-

lidades regular e Educação de Jovens e Adultos, com aproximadamente 610 alunos e contando com um corpo de 49 professoras e professores.

Duas a três vezes por semana, acompanhamos o cotidiano escolar de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, ao longo do segundo semestre de 2014, e de outra turma de 5º ano, durante o primeiro semestre de 2015. Havia em torno de 30 crianças por turma, sendo que um terço das crianças do 4º ano de 2014 estava na turma de 5º ano observada no ano seguinte. Foram realizadas 44 entrevistas com as crianças (25 meninas e 19 meninos)⁴ durante os dois semestres de realização da pesquisa empírica. Também entrevistamos os professores polivalentes de cada uma das duas turmas, Alberto⁵ (4º ano) e Tatiana (5º ano), questionando como avaliavam as crianças, quem consideravam “bons alunos” ou “boas alunas” e solicitando que classificassem as crianças de acordo com as categorias de cor/raça do IBGE. Ao longo da pesquisa também foram aplicados questionários socioeconômicos aos familiares dos alunos/as e questionário de autodeclaração racial para as crianças.

Imaginávamos encontrar duas situações entre os “bons alunos”: o estereótipo do “nerd” isolado dos demais garotos ou mesmo grupos de “nerds” isolados dos demais meninos, como na oposição entre “lads” e “ear’oles” de Paul Willis (1991); e o caso de meninos que, embora pudessem se afirmar enquanto bons alunos e acertar na “dose de masculinidade”, deveriam negociar este lugar com dificuldade, valendo-se de prestígio derivado de outras dimensões e práticas de masculinidades, como o bom desempenho em esportes, ou de privilégios socioeconômicos e raciais repostos numa escala microssociológica. Assim, mesmo quando considerávamos a possibilidade de alguns “bons alunos” serem bem-sucedidos ao negociar o próprio desempenho escolar entre pares, prevíamos também identificar dificuldades e tensões nessa conciliação.

Durante as observações buscamos ficar atentas a comentários e interações entre as crianças que nos informassem sobre o envolvimento dos meninos com as atividades escolares, as concepções de masculinidades entre os alunos e as *relações* entre diferentes configurações de práticas de gênero.⁶ Já nos primeiros dias de observação, começamos a perceber que Rafael e Daniel, os dois garotos destacados como “bons alunos” pelo professor Alberto, não enfrentavam muitos problemas entre seus pares. Ao contrário, pareciam ocupar um lugar de destaque positivo entre eles, mesmo falando abertamente que gostavam de estudar e fazer lição. Também não presenciámos comentários entre as crianças sobre uma suposta homossexualidade desses meninos e nem daqueles considerados “bons alunos” no ano seguinte.

Na turma de 5º ano havia um número maior de meninos considerados “bons alunos” por sua professora, Tatiana, entre eles Renato e Lucas. Em diferentes momentos presenciámos Renato falando que estudava em casa e recomendando ao seu colega, Lucas, que este precisa-

4 As crianças foram entrevistadas apenas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis legais. Além da autorização formal, buscamos estar atentas à vontade das crianças de participarem das entrevistas, respeitando distanciamentos ou pedidos de não participação.

5 Os nomes dos sujeitos de pesquisa são fictícios.

6 Por razões de espaço, este artigo não aborda as interações entre as meninas.

va estudar mais. Observando uma situação de interação entre os dois, ouvimos uma conversa em que demonstravam expectativa de vencer um campeonato de tabuada. Eles competiriam com outras crianças da turma e não entre si. Durante a conversa, Renato olhou para uma das pesquisadoras e pediu para torcer por Lucas naquela etapa da competição: “*Vamos torcer pro bebê, bebê tem que virar homem*”. A baixa estatura de Lucas era muitas vezes evocada por várias crianças, o que parece ter contribuído para que o menino fosse chamado de “bebê”. Apesar disso, é ainda mais significativo verificar que ganhar uma competição de matemática faria o colega “virar homem”, na perspectiva de Renato.

A partir de situações semelhantes, passamos a perceber que, para o conjunto dos meninos estudados, o engajamento escolar não parecia permeado de uma tensão explícita em relação ao julgamento dos pares. A interação entre Renato e Lucas parecia indicar até mesmo o oposto: uma associação possível entre masculinidade adulta (ainda mais valorizada do que a masculinidade infantil) e o bom desempenho em atividades escolares. Além disso, em diversas interações, independentemente do conteúdo ou da disciplina escolar, presenciamos meninos comemorando explicitamente quando acertavam perguntas ou exercícios, comparando notas de provas e valorizando as notas maiores, dedicando-se às tarefas e até mesmo competindo para ver quem estava certo sobre determinadas atividades. Situações de comemoração pelo desempenho positivo e de engajamento com o trabalho escolar podiam ser percebidas também entre meninos que não eram considerados “bons alunos”, embora fossem menos frequentes. Em nenhuma situação verificamos reações negativas ao envolvimento escolar.

“AQUELE ALUNO INTELIGENTE, MAS MEIO DESALERTADO”

De modo geral, todas as crianças ao serem questionadas sobre o que era ser um “bom aluno” ou uma “boa aluna” mencionaram a necessidade de ter um bom desempenho nas disciplinas, assim como de apresentar determinados comportamentos considerados positivos, como “respeitar o professor” e “não brigar”. A despeito das semelhanças entre as respostas das crianças, apenas entre “bons alunos” e “boas alunas” ocorreram respostas que, de diferentes maneiras, afirmavam a necessidade de conciliar o estudo e momentos de descontração, seja mencionando precisamente que poderia conversar na “hora certa”, seja afirmando que não poderia “ser **muito** bagunceiro” e “não gritar **tanto**” (grifos nossos). As respostas de meninos e meninas apresentam muitas semelhanças e não identificamos um padrão polarizado por sexo na percepção do que é ser “bom aluno” ou “boa aluna”. Como foi identificado em pesquisas já mencionadas em relação às professoras, ser “bom aluno” na perspectiva dessas crian-

ças também não parecia atrelado à necessidade de adotar posturas de extrema dedicação ou passividade em sala de aula. A noção de “bom aluno” naquele contexto, portanto, parece ter espaço para meninos brincarem em sala de aula, conversarem, serem até “indisciplinados”, desde que conciliem essas práticas com o desenvolvimento das atividades escolares.

Admitindo essa maleabilidade em relação ao que é necessário fazer para ser considerado um “bom aluno”, é notável a maneira como Rafael falou de seu envolvimento com a escola. Mencionado como uma “sumidade” pelo professor Alberto, o garoto teria um “pensamento rápido”, “gostava de desafios”, “fazia as atividades rápido” e uma postura em sala que o professor considerava de “adulto”. Já na avaliação da professora Tatiana (5º ano de 2015), Rafael foi reconhecido como um aluno que se destacava principalmente por sua dedicação aos estudos, “*um aluno muito, muito bom pelo tanto que ele se dedica, que ele tenta, que ele busca ajuda, que ele participa*”. Também entre os meninos, o garoto foi citado como um aluno estudioso e que se envolvia com as atividades escolares: “*Ele estuda bastante [...]. Ele estuda tudo. E sempre que eu faço alguma coisa de errado, ele vai lá e corrige pra mim. Fala ‘tá errada’. Ai eu vou lá e faço de novo*” (aluno Daniel sobre Rafael).

Apesar de a dedicação de Rafael ser reconhecida, no julgamento que o garoto fazia de si mesmo seu desempenho positivo estava atrelado, sobretudo, à percepção de si como um menino inteligente. Nas entrevistas,⁷ o garoto procurou dar destaque à sua prática de se envolver com as lições, mas ao mesmo tempo brincar e conversar com colegas de turma. Na segunda entrevista, ele foi ainda mais enfático ao falar sobre seu desempenho escolar:

Pesquisadora: *Mais alguém [que bagunçava muito em sala de aula]? Rafael (“bom aluno”): Eu vou ser honesto. Eu. Eu tava conversando na sala, quando a professora estava explicando as lições, ela pedia pra eu parar, eu não parava. Ai parece que nem passou pela minha cabeça ainda. Quando era amanhã eu continuava e a professora pedia pra eu parar.*

Pesquisadora: *Mas você acha que você é um mau aluno?*

Rafael: *Mau aluno eu acho que não. Todos esses anos, que o professor ou a professora falava pro meu pai, que falava pra mim eu não achava que eu era mau aluno, não. Só acho que eu sou aquele aluno inteligente, mas meio desalertado que bagunça muito.*

Pesquisadora: *Você acha que você bagunça muito?*

Rafael: *Muito, muito, não. Mas eu bagunço um pouco sim. Tipo quando a professora sai, eu saio do lugar, levanto e vou falar com fulano, volto e vou falar com aquele fulano, volto e sento na minha cadeira. Isso mais ou menos pra mim é bagunçar.*

Pesquisadora: *Entendi, mas você acha que você é inteligente?*

Rafael: *Inteligente eu acho que eu sou sim.*

7

O aluno Rafael foi entrevistado uma vez em 2014 e uma vez em 2015.

A percepção que Rafael tem de si é informada pela avaliação de suas professoras e professores ao longo dos anos. Ao se reconhecer como “aquele aluno inteligente, mas meio desalertado que bagunça muito”, parece evitar uma imagem estigmatizada de “bom aluno” e reforça a possibilidade de bagunçar e mesmo assim ser bem avaliado por suas professoras como um aluno “inteligente”. Aqui cabe retomar a consideração de Connell (2005, p. 164) sobre frequentemente associarmos como característica dominante da masculinidade a agressividade física, esquecendo de que a “razão” é socialmente considerada um atributo masculino. Ser “bom aluno” para os meninos estudados estava relacionado à possibilidade de ser percebido como inteligente, mas não como uma criança extremamente passiva ou isolada. Desse modo, os “bons alunos” não pareciam se encaixar em um estereótipo de “nerd”, tanto na nossa concepção quanto na das crianças. Uma pergunta que parece pertinente, portanto, é por que alguns meninos conseguem ser bem-sucedidos nesse empreendimento, enquanto outros parecem falhar?

QUEM É BOM ALUNO?

Becky Francis, Cristine Skelton e Barbara Read (2012), autoras que estudaram alunos e alunas com alto desempenho escolar de diversas escolas de ensino secundário do Reino Unido, também afirmam que em suas pesquisas apenas um subgrupo pequeno dos jovens com “alto desempenho escolar” era considerado “nerd” por seus pares. Mais do que isso, muitos meninos com alto desempenho escolar eram bastante populares em suas escolas, e as características normalmente percebidas entre os jovens como importantes para torná-los populares eram altamente “generificadas”, tais como ser visto como heterossexual, apresentar habilidades nos esportes ou poder físico, ter habilidades interpessoais como o humor e ser percebido como inteligente (FRANCIS; SKELTON; READ, 2012, p. 107). Essas características pareciam amplamente reconhecidas em Rafael que, mais do que qualquer outro “bom aluno”, apresentava práticas de masculinidade bastante valorizadas entre as crianças, sendo considerado bonito e desejado como namorado por várias meninas, excelente atacante no futebol, bem-humorado, divertido e inteligente. Cabe destacar que, por mais que o professor Alberto e a professora Tatiana tenham avaliado outros meninos positivamente, Rafael era descrito de modo ainda mais elogioso, como uma “sumidade” e “impressionante” pelo professor Alberto, e como “o amor da minha vida” pela professora Tatiana.

Outros meninos considerados “bons alunos” não apresentavam todas essas características, mas conseguiam negociar diante de certo ideal. Como é o mais comum em nossa cultura, na escola estudada o futebol estava fortemente marcado como uma expressão de masculinidade, significado bastante evidente na exclusão das meninas dos jo-

gos no momento do recreio e na valorização dos meninos que jogavam bem. Artur e Jorge – “bons alunos” e maus jogadores – conseguiam ser admirados e valorizados nas interações entre pares ao expressarem conhecimentos sobre jogos gráficos – características que dependiam também da possibilidade de ter um bom videogame em casa ou um computador com acesso à internet, o que marcava diferenças de poder de consumo entre as famílias dos meninos. Ser branco ou ter o tom de pele mais claro também parecia privilegiar Artur e Jorge nessas interações,⁸ especialmente no que dizia respeito a Artur, um dos poucos garotos loiros da escola. Chamava a nossa atenção a frequência com que Artur era convidado pelos colegas para participar das atividades e até situações em que parecia ser protegido por outros meninos. Em certa atividade, por exemplo, as crianças deveriam escolher uma personalidade negra para pesquisarem sobre suas vidas, mas só poderiam fazer tal escolha quando terminassem a atividade que estavam desenvolvendo. Antes mesmo de concluir sua lição, Artur disse em voz alta que gostaria de pesquisar sobre Pixinguinha. Instantaneamente a maioria dos meninos começou a falar para ninguém escolher o músico, assim como Rafael pediu para professora marcar na lousa a decisão de Artur, na tentativa de modificar o combinado sobre a ordem de escolha. Apesar de a professora não ter seguido o pedido de Rafael, ficou evidente a mobilização em torno de Artur. Nessa mesma turma, autotclassificado e heterotclassificado como preto pela professora Tatiana, Caio foi o último a escolher a personalidade que iria pesquisar, mas não recebeu nenhum tipo de mobilização semelhante dos outros meninos. O aluno, ao contrário, era frequentemente excluído das atividades ou brincadeiras em grupo, sofrendo com muitos insultos de cunho racial, como “macaco” e “Negrinho do Pastoreio”. Se a cor/raça dos meninos não era determinante exclusiva para a popularidade entre os alunos – existindo meninos brancos isolados e “maus alunos” –, na inter-relação com outras características, como práticas de masculinidades valorizadas, brancos pareciam tanto desfrutar de microprivilégios, quanto não precisavam lidar com situações frequentes de discriminação racial entre as crianças.

Assim, as práticas de masculinidades dos meninos bem avaliadas pela professora Tatiana e pelo professor Alberto não eram idênticas, mas de modo geral todos eles pareciam bem-sucedidos nas negociações entre seus pares para apresentar configurações de práticas de gênero consideradas positivas entre as crianças, seja jogando futebol, mostrando interesse pelas meninas, seja pelo humor, por meio do conhecimento sobre jogos e tecnologias, pela prática de lutas fora da escola ou ainda pela percepção de que eram bonitos e inteligentes. Com nuances em relação a cada aluno, se não ocupavam uma posição de prestígio ou de destaque positivo entre os meninos, no mínimo, os “bons alunos” pareciam beneficiados pelo bom desempenho escolar em suas interações.

8

Em 2014, Jorge foi heterotclassificado como branco pelo professor Alberto e se autotclassificou como pardo. Em 2015 também foi heterotclassificado como branco pela professora Tatiana e se autotclassificou como branco. Artur foi heterotclassificado e autotclassificado como branco em 2015 e só participou da pesquisa nesse segundo momento.

A AGÊNCIA DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

Contrariando nossa expectativa inicial, muitos dos garotos desvalorizados nas interações entre pares e que pareciam ocupar uma posição hierárquica inferior nas relações de poder entre os meninos eram justamente aqueles considerados “maus alunos” ou, no mínimo, alunos sobre os quais apareciam muitas ressalvas na avaliação docente. “Maus alunos” frequentemente sentavam-se isolados dos demais meninos ou perto de algum outro também considerado “mau aluno” (sem chegar a constituir um grupo de “maus alunos”). Mesmo quando “maus alunos” estavam perto de “bons alunos”, muitas vezes aqueles garotos avaliados negativamente pareciam excluídos ou eram mais constantemente alvo de provocações e comentários negativos, em grande medida, proferidos por aqueles avaliados positivamente pelo professor ou pela professora. Raramente presenciamos situações em que meninos “bons alunos” ajudavam “maus alunos” com as tarefas escolares. Pelo contrário, pareciam bastante incomodados ao terem que fazer atividades juntos: quando precisavam trabalhar em dupla com um “mau aluno” simplesmente ficavam virados de costas a ele; outras vezes nem ao menos conversavam para a realização das tarefas; e reclamavam insistentemente por terem que fazer as atividades com aqueles garotos. Mesmo quando “maus alunos” se disponibilizavam para ajudar “bons alunos”, observamos movimentos de recusa da ajuda oferecida.

Esses movimentos pareciam indicar que os meninos avaliados positivamente pela professora ou pelo professor tendiam a se distanciar dos “maus alunos”, em uma dinâmica de *acirramento do contraste*. Tais movimentos, no entanto, não pareciam ocorrer simplesmente de acordo com o desempenho escolar – até mesmo porque o desempenho escolar parecia se configurar em meio a essas relações entre os meninos –, mas também de acordo com processos de diferenciação e hierarquização permeados pela articulação de desigualdades socioeconômicas,⁹ de gênero e raça.

Denis, por exemplo, foi citado pela professora Tatiana como o aluno que mais precisava de ajuda e também parecia ser uma das crianças mais isoladas da turma, relatando na entrevista diversas tentativas frustradas de fazer amigos desde o 1º ano. Além de dificuldades com os conteúdos escolares, o garoto não gostava de jogar futebol e nos momentos de lazer muitas vezes se divertia realizando trabalhos manuais pouco valorizados entre os meninos, como dobraduras, construção de potes com palito de sorvete e pulseiras de elásticos. Também os meninos explicitamente considerados “femininos”, “*gays*” ou “viados” pelas crianças permaneciam bastante isolados dos demais alunos e nenhum deles foi avaliado positivamente pelo professor ou pela professora.

9

Como o grupo era bastante homogêneo quanto à renda familiar, as diferenças socioeconômicas e os processos de hierarquização decorrentes dessas diferenças pareciam sutis e uma análise mais nuançada certamente demandaria um referencial teórico mais atento às dimensões simbólicas de disposições de classe incorporadas pelos alunos e possivelmente mobilizadas nessas interações.

Se anteriormente citamos o desafio de acertar na “dose de masculinidade” pensando em determinados meninos avaliados como indisciplinados, também parecia existir o constrangimento para ser considerado “masculino” por seus pares e professores/as. Para o professor Alberto, por exemplo, Leonardo era um menino que *podia* ser um aluno “avançado”, mas que estava “se perdendo”. As práticas de gênero de Leonardo pareciam constituir um dos motivos centrais para as ressalvas do professor. Frequentemente a suposta “feminilidade”, “homossexualidade” ou mesmo postura “efeminada” constituíam o tópico principal mobilizado pelo professor quando buscava referir-se ao garoto. As interações de Leonardo com as demais crianças eram permeadas por situações de exclusão e conflito que acabavam também por influenciar negativamente no envolvimento do garoto com as atividades escolares. Os meninos da turma sistematicamente o chamavam de “homem feminino”, falando “homem” em tom de voz alto e complementando com o “feminino” em forma de cochicho. Essa forma de estigmatizá-lo parecia desafiar a possibilidade de o professor repreender os meninos e Leonardo era frequentemente atrapalhado na realização de suas atividades por comentários ou provocações semelhantes.

ENTRE O PÁTIO E A SALA DE AULA: ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO E RAÇA

Entrelaçada às configurações de práticas de gênero, tivemos indicações de que a cor/raça era um dos fatores mais marcantes de hierarquização entre os meninos. Essas hierarquizações não pareciam acontecer de acordo com o binômio branco/negro, mas sim por meio do acesso e da manipulação de características fenotípicas e simbólicas associadas à branquidão, que permitiam a diferenciação entre as crianças, processo característico do racismo brasileiro conformado pela ideologia do embranquecimento (GUIMARÃES, 2009). Entre as diferentes características fenotípicas em jogo, a cor da pele parecia ser o elemento mais decisivo, sendo mais explícitas e frequentes as situações de discriminação ou de ofensa racial em relação às crianças com tom de pele mais escuro. Na situação a seguir poderemos ver João, único aluno na turma de 4º ano auto e heterodeclarado “preto”, em interação com Rafael, Daniel e Leandro. Rafael e Daniel eram considerados “bons alunos” pelo professor Alberto, enquanto Leandro e João foram classificados como alunos “medianos”. Também foram mobilizados elementos ligados à masculinidade e à heterossexualidade.

Após o recreio, Rafael (“bom aluno”) falava em tom de deboche e com um sorriso no rosto: “O Daniel deveria ganhar o prêmio de mais inteligente do mundo, do Brasil, de São Paulo, do [Nome da escola]”, em referência a um erro cometido por Daniel (“bom aluno”) durante uma aula sobre mitologia grega. Enquanto Rafael “tirava sarro” de seu colega, o

professor distribuiu folhas de sulfite para que as crianças fizessem um desenho. Elas passaram a fazer seus desenhos, ao mesmo tempo em que conversavam, comentavam sobre seus trabalhos e davam risada uns dos outros. Daniel (“bom aluno”), por sua vez, desde o momento em que Rafael falou sobre o seu erro na aula anterior, passou a fazer a atividade em silêncio e avisou aos amigos que estava com dor de cabeça por ter sinusite. Mesmo num clima de conversa e brincadeira entre os alunos, Daniel continuava concentrado e rapidamente terminou a atividade.

Então Daniel começou a reclamar insistentemente para que o professor tirasse Leandro e João de perto dele porque os dois só conversavam. Leandro e João responderam aos comentários de Daniel afirmando que o garoto só estava reclamando dos dois porque estava bravo por ter cometido o erro na aula anterior. Mas outros garotos, incluindo Rafael (“bom aluno”), passaram a aderir à reclamação de Daniel, revezando-se entre criticar diretamente João e Leandro e levantar para reclamar com o professor. Após várias reclamações, o professor ameaçou colocar João no fundo da sala, sozinho, mas não fez nenhuma ameaça a Leandro. Mesmo após a ameaça do professor, Daniel, com o apoio de outros meninos, voltou a reclamar que João e Leandro não paravam de falar. Rafael (“bom aluno”) também repreendeu João e, indignado, João respondeu: “*Quem disse? O professor mandou fazer a atividade e eu fiz quietinho*”.

Repentinamente, o professor mandou João e Leandro saírem da sala e disse em voz alta que os meninos estavam passando a mão um no outro. Assim que o professor saiu com os garotos para levá-los à inspetoria, Rafael olhou para Daniel com um sorriso no rosto e começou a falar como se estivesse cantando:

- Sonhar, sonhar, sonhar... Você sonhou e eles foram para fora...

Quando os garotos voltaram para a sala, o professor finalizou a sua bronca afirmando: “*vai ter que me respeitar como homem e como professor. Não vai ficar passando a mão um no outro*”. Alguns dias depois do evento descrito, João contou à pesquisadora que o professor teria brigado porque ele estava brincando de “passar cartão” com Leandro, brincadeira que ocorre predominantemente entre meninos, na qual se tenta passar algo entre as nádegas da outra pessoa. Além de mostrar o quanto as concepções de gênero do professor podem interferir naquilo que deve ser repreendido, escolhemos descrever esse episódio porque nele é possível perceber que, antes da decisão do professor de colocar João e Leandro para fora da sala de aula, Daniel (“bom aluno”) fez muitas reclamações para ele. É justamente Daniel – considerado um “bom aluno” e que está em silêncio fazendo a atividade – que consegue a cumplicidade de outros meninos para criticar e reclamar sobre João e Leandro ao professor. Durante a crítica de Rafael (“bom aluno”) a João, parece igualmente

relevante a resposta de João: “*Quem disse? O professor mandou fazer a atividade e eu fiz quietinho*”, indicando a valorização e também a reivindicação de ser um aluno que faz a atividade e se comporta.

Ainda é relevante para a discussão sobre masculinidades e desempenho escolar considerar a possibilidade de Daniel ter ficado em silêncio, dizendo que estava com dor de cabeça, justamente para se proteger dos comentários de que havia falado algo errado durante a aula, como João e Leandro interpretaram. Acertar é desejável para não ser ridicularizado entre os meninos, e a atitude de Daniel pode ser interpretada como um movimento para demarcar sua posição como um “bom aluno”, diferenciando-se de Leandro e João. A partir de suas reclamações, o foco das interações entre os meninos mudou do seu erro para a suposta indisciplina inaceitável de João e Leandro.

Podemos pensar que João e Leandro seriam colocados para fora da sala de aula em qualquer outra circunstância, uma vez que, na perspectiva do professor, seria inaceitável que os meninos passassem a mão no corpo um do outro. Além disso, o professor Alberto avaliava João como um aluno que tinha potencial para ser “avançado”, mas frequentemente fazia ressalvas em relação ao comportamento do aluno, afirmando que muitas vezes precisava tirá-lo da sala para conseguir dar aula. Em muitas situações observadas não conseguíamos entender o que motivava o professor a tomar essas atitudes. Talvez a explicação se relacione a uma postura já descrita na literatura, em que professores/as suspeitam rapidamente de meninos negros em situações de indisciplina coletiva, principalmente quando precisam agir de maneira rápida, sem conseguir analisar quem estava realmente bagunçando (CONNOLLY, 1998).

Além de um processo de discriminação racial do aluno pelo professor, a cena descrita anteriormente sinaliza também para a agência das crianças – incluindo aqui o protagonismo dos “bons alunos” – na situação que culminou com a retirada dos garotos da sala. A reação de Rafael, ao comentar que Daniel teria sonhado com isso, leva-nos a refletir sobre a influência das reclamações anteriores na construção da situação em que João e Leandro foram repreendidos. Caso a sucessão de reclamações não tivesse antecedido, no momento da brincadeira de “passar cartão” eles teriam sido repreendidos exatamente daquela maneira? O professor teria percebido a brincadeira ou estava em alerta justamente por causa das reclamações? Neste sentido, além do *acirramento de contraste* dos “bons alunos” em relação aos “maus alunos”, podemos ver a *agência do grupo de pares na construção da avaliação docente* e, consequentemente, do desempenho escolar das crianças. Assim, se há uma “dosagem de masculinidade” permitida, essa não é encontrada sozinha pelo aluno e nem determinada unicamente pelo/a professor/a, mas sim construída também nas relações de poder entre as crianças.

Além disso, a situação descrita nos ajuda a entender as relações contraditórias entre diferentes configurações de práticas de masculinidades, na medida em que João não correspondia exatamente ao exemplo de “mau aluno”, nem de criança isolada na escola. Pelo contrário, João era avaliado como um aluno com “potencial” pelo professor Alberto, que frequentemente destacava o fato de o garoto apresentar leitura fluente, participar das aulas e acertar exercícios. Além disso, João parecia reunir um conjunto de características valorizadas enquanto práticas de masculinidade em seu grupo de pares: teve algumas namoradas ao longo do ano letivo e era valorizado por ser um excelente atacante no futebol. O próprio garoto se considerava amigo da maioria dos meninos:

Pesquisadora: *Então, você gosta da escola por causa do futebol?*

João: *Não! Por causa dos meus amigos!*

Pesquisadora: *Por causa dos seus amigos, nem é por causa do futebol?*

João: *Não. Porque a gente interage bastante, mas a gente interage mais no futebol, **porque quando a gente joga futebol é como se a gente falasse um com o outro.*** (grifo nosso)

Pesquisadora: *Ah é? Por que você acha isso?*

João: *Porque no futebol a gente se comunica mais do que quando a gente não tá fazendo nada. **Quando a gente tá na aula, eu tento conversar com alguém, mas alguém manda eu ficar quieto, porque senão o professor vai dar bilhete.*** (grifo nosso)

No excerto acima João reconhece se comunicar melhor com seus amigos durante o futebol do que em sala de aula, onde os outros alunos o reprimiam para ficar quieto, sinalizando tanto para a preocupação dos meninos em relação à avaliação do professor quanto para a agência dos alunos na afirmação daquilo que é supostamente correto ou errado em suas interações em sala de aula. Em sua entrevista, João também exalta muitas interações com Rafael (“bom aluno”) e outros meninos nos jogos de futebol, além de contar que frequenta a casa de Daniel (“bom aluno”) para jogar videogame e caminha com ele e outros garotos no trajeto para a escola e para casa.

A maioria dos alunos que estabelecia relações de amizade fora da sala de aula mobilizava essa rede de amizades também durante a realização das atividades em classe e João foi um dos poucos meninos requisitados em suas interações no pátio e na quadra, mas que em sala era sistematicamente excluído ou mesmo boicotado pelos demais meninos. Um dia uma das pesquisadoras tentou se aproximar e questionar o garoto sobre o motivo para estar sentado longe dos demais meninos. A princípio o aluno afirmou estar sozinho para o professor não reclamar

que ele só ficava falando e, em seguida, complementou que os outros meninos o isolavam, não sabia o porquê, mas ele sempre era excluído.

Em sua entrevista quando questionamos João se ele era um “bom aluno”, o garoto respondeu que só lhe faltava uma coisa: falar menos. Mais do que esse reconhecimento, chama a atenção sua explicação de que falava muito em aula porque as pessoas não o escutavam:

Pesquisadora: Eu já vi o professor reclamando que você fala bastante.

João: Isso também é verdade.

Pesquisadora: E você concorda?

João: Concordo.

Pesquisadora: Você não acha que você fala o mesmo tanto que os outros meninos?

João: Não. Muito mais.

Eu: E o que você tanto fala durante a aula?

João: Sei lá. É que às vezes eu falo uma coisa, aí ninguém escuta, aí eu quero falar de novo, aí ele fica com raiva de mim.

João afirmou ainda que Daniel (“bom aluno”) frequentemente o criticava, mas que apesar disso o considerava “amigão mesmo”. Presenciamos Daniel criticando João enfaticamente em diversos momentos: ouvimos que João tinha mau hálito, teria um chulé insuportável, era chato e falava muito. No nosso julgamento, João estava sempre muito bem arrumado, até mesmo usando roupas mais caras do que o uniforme escolar, o que nos fazia estranhar os comentários negativos sobre a higiene do menino. Outras pesquisas têm abordado a ocorrência de crianças negras ofendidas como “fedidas”, com “mau hálito” ou “pio-lho” no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2000), e passamos a observar que, mesmo quando não havia insultos marcadamente raciais sendo proferidos, outros meninos “pretos” pareciam ser mais facilmente associados pelas demais crianças com diversas características negativas: eram chatos, erravam, estavam falando demais. No caso de João, essas associações contribuíam para que ele – mesmo apresentando muitas práticas de masculinidades valorizadas pelos meninos – expressasse também o sentimento de exclusão ou fosse alvo de críticas constantes.

Se anteriormente citamos o entendimento de Connell (2005) de que a noção de razão foi historicamente construída nas sociedades ocidentais como uma das características da masculinidade hegemônica, caberia considerar também que o racismo enquanto estrutura ideológica tende a associar a população negra ao domínio do biológico – “Preto simboliza o biológico” (FANON, 2008, p. 144). Desse tipo de associação, por exemplo, decorrem práticas discriminatórias nas quais são mobilizados termos como “macaco” ou referências a um suposto mau chei-

ro, situações vividas por João e outros alunos negros na escola. Não se trata aqui unicamente de pensar no efeito do racismo no desempenho escolar de meninos, mas também de buscar compreender possíveis articulações entre gênero e raça que nos permitam perceber nuances nos sentidos de ser menino na escola. Assim, é a partir de associações com o “biológico” que homens e meninos negros podem ser percebidos como não racionais em sociedades racializadas e racistas:

Mais do que qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais. Sob a visão estereotipada do racismo e do sexismo que os veem como mais corpo do que mente, homens negros estão propensos a serem recebidos pela sociedade da supremacia branca capitalista, imperialista e patriarcal, como sujeitos que parecem ser idiotas ou, como nós que crescemos nos anos 1950 costumávamos dizer, pessoas lentas (isto é, pouco inteligentes). (HOOKS, 2015, p. 678)

Como João conseguia realizar as atividades escolares com facilidade, a persistência desse tipo de sentido sobre o que é ser menino negro ficava ainda mais evidenciada, seja quando o professor Alberto, embora considerasse que João tinha uma “abstração fora de série”, também afirmava que ele tinha “cara” de que seria jogador de futebol ou cantor de pagode, seja quando os colegas o chamavam para as partidas de futebol, mas apenas Rafael (“bom aluno”) o citou como uma possível companhia para realizar atividades escolares em grupo.¹⁰ Nenhuma criança o mencionou como um “bom aluno”, mas ele também não foi citado como um “mau aluno” por nenhum dos meninos da turma.

Muito embora ser “bom aluno” não signifique simplesmente ser considerado “inteligente”, muitas vezes meninos classificados como “bons alunos” se percebiam ou eram percebidos como “inteligentes” pelas outras crianças. Diante das práticas recorrentes dos meninos “bons alunos” de se distanciarem e se diferenciarem dos “maus alunos”, parece que meninos negros podem constituir um alvo provável e frequente de práticas de hierarquização e diferenciação entre pares que acabavam por dificultar a eles o encontro da “dose de masculinidade” aceitável em aula. As relações raciais pareciam tornar o equilíbrio entre os mundos da “sala de aula” e do “pátio” muito mais desafiador para meninos negros e mais fácil para os brancos.

Tendo em vista que em um contexto de interação estruturado pelo racismo um dos sentidos de ser menino negro é a possibilidade de ser percebido como “mais corpo do que mente” (HOOKS, 2015, p. 617), parece plausível pensar a atitude de hostilidade de Daniel (“bom aluno”) em relação a João como algo maior do que uma “amargura” individual

¹⁰

Rafael escolheu João apenas para realizar atividades em grupo. Primeiramente escolheria Daniel (bom aluno) para fazer atividades em dupla e depois Gustavo B. (mau aluno) para fazer atividades em trio.

ou uma atitude discriminatória individual. Trata-se de um indicativo possível de que Daniel – autoclassificado como “pardo”, heteroclassificado como “pardo” pelo professor Alberto e preto pela professora Tatiana –, ao se entender como um “bom aluno”, também tinha que lidar com sentidos negativos do que é ser menino negro, recorrendo a uma conduta de diferenciação em relação aos colegas auto e heteroclassificados como pretos. O mesmo podia ser pensado, por exemplo, em relação a Rafael (“bom aluno”) – autoclassificado como indígena, heteroclassificado como “pardo” pelo professor Alberto e “indígena” pela professora Tatiana –, que, em um processo de aproximação com a branquidade, frequentemente ressaltava o fato de seu cabelo ser liso, ridicularizando o cabelo de algumas meninas negras ou mesmo comparando o seu cabelo com o de outros meninos negros em momentos de conflito. Isto é, parece-nos que o fato de não serem vistos como brancos tornava mais premente a necessidade de meninos como Daniel e Rafael reforçarem sua diferenciação e suposta superioridade frente a João e outros meninos “pretos”, levando-os a ressaltar as hierarquias tanto racial quanto de desempenho escolar.

CONCLUSÕES

Podemos afirmar que, entre os sujeitos de nossa pesquisa, o trabalho escolar não era percebido como uma atividade feminina. Embora Epstein (1998) tenha sugerido que a associação entre trabalho escolar e homossexualidade poderia estar presente tanto entre jovens quanto entre crianças, assim como na classe trabalhadora e na elite, os meninos brasileiros de camadas populares que estudamos não relacionavam o fraco desempenho escolar com a masculinidade ou o bom desempenho escolar de meninos com a homossexualidade, associações presentes na literatura de língua inglesa (CONNELL, 1996; DAVIS, 2001; JACKSON, 1998; WILLIS, 1991).

Nesse sentido, também não identificamos uma cultura contraescolar entre os alunos ou uma oposição entre grupos de alunos “conformistas” e “oposicionistas”, tal como entre os jovens estudados por Paul Willis (1991). Parece-nos que o esforço analítico deve ser de evitar interpretações das relações entre “bons” e “maus alunos” de modo dicotômico e estático. Os “bons alunos” não estavam imunes a críticas nem fora das relações de poder. Ao longo do artigo, mencionamos, por exemplo, que Renato (“bom aluno”) tendia a criticar Lucas (“bom aluno”), dizendo que este precisava estudar mais. Também descrevemos uma situação em que Rafael (“bom aluno”) ridicularizou um erro de Daniel (“bom aluno”) ao afirmar ironicamente que este era “o mais inteligente”. Mas, diferentemente dos “maus alunos”, os meninos “bons alunos” pareciam dispor de mais recursos para se esquivarem de ofensas, até mesmo mobilizando uma rede de amizades maior. Diante da ameaça de ser considerado burro, por exemplo, Daniel conseguiu a cumplicidade de outras

crianças para reclamar insistentemente sobre Leandro e João, culminando na retirada dos meninos da sala de aula pelo professor Alberto.

Nas entrevistas, os meninos considerados “maus alunos” foram muito menos citados por outras crianças como possível companhia para a realização de atividades escolares. Além disso, “maus alunos” também pareciam enfrentar mais dificuldades para interagir com “bons alunos” nos momentos de lazer. Nesse sentido, passamos a considerar que o não envolvimento com a aprendizagem está relacionado também a uma situação de dificuldades com a instituição escolar como um todo, incluindo as interações entre pares. Considerando as práticas de distanciamento e de acirramento do contraste entre “bons e maus alunos”, é possível afirmar uma dimensão relacional na percepção de si como um “bom aluno”, uma posição construída por meio da oposição àqueles que eram avaliados negativamente. Isto é, para perceber a si mesmo como um bom aluno e afirmar esse lugar na classificação de mérito no interior da turma, os “bons alunos” agiam demarcando diferenças, criticando e distanciando-se de relações com os “maus alunos”. A hierarquia interna à escola, cristalizada nas figuras do “bom” e do “mau aluno”, era bem conhecida das crianças, que não titubearam em apontar, nas entrevistas, os e as colegas que se encaixavam em cada um destes lugares, nem em explicar os motivos.

Assim, parece-nos que os alunos eram agentes em práticas de hierarquização com base em estruturas sociais mais amplas que tendiam a se converter em hierarquizações escolares das quais eles participavam ativamente. Nesse sentido, a hierarquia entre alunos não era estritamente meritocrática, mas se combinava com desigualdades sociais – especialmente as raciais, mas também distinções socioeconômicas – e com habilidades valorizadas como masculinas, como jogar bem futebol ou videogames e ser considerado bonito pelas meninas. Essas características se combinavam de diferentes maneiras, umas influenciando as outras num jogo de ida e volta, do micro ao macro, do intra ao extraescolar, do que é relativo ao aprendizado às demais relações que ocorrem dentro da escola.

Se para ser um “bom aluno” era necessário encontrar o equilíbrio entre a realização das atividades escolares e a participação em momentos de descontração, isto significava mais do que simplesmente saber brincar na hora certa. Era preciso também conseguir jogar nas relações de poder entre pares. Obrigados a lidar com hierarquias sociais e escolares que estruturavam o mundo ao seu redor, os alunos atuavam intensamente na construção e reconstrução dessas hierarquias, demarcando diferenças, aproximações e distanciamentos, definindo os lugares de cada um. Assim, o lugar de “bom aluno” não decorria estritamente da capacidade e desempenho de cada menino, mas sim da possibilidade de mobilizar o suporte dos colegas ou sofrer seu boicote, em situações que influenciavam até mesmo a percepção do professor e da professora sobre o desempenho de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papirus, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-161, jan./abr. 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CONNELL, Raewyn. Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.
- CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. 2nd. California: University of California Press, 2005.
- CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.
- CONNOLLY, Paul. *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge, 1998.
- DAVIS, James Earl. Transgressing the masculine: African American boys and the failure of schools. In: MARTINO, W.; MEYENN, B. (Ed.). *What about the boys: issues of masculinity in schools*. Philadelphia: Open University Press, 2001. p. 140-154.
- EPSTEIN, Debbie. Real boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'. In: EPSTEIN, D. et al. (Ed.). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Philadelphia: Open University Press, 1998. p. 96-108.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FRANCIS, Becky; SKELTON, Christine; READ, Barbara. *The identities and practices of high achieving pupils: negotiating achievement and peer cultures*. London: Continuum, 2012.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: 34, 2009.
- HARDING, Sandra. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 1986.
- HOOKS, bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, dez. 2015.
- JACKSON, David. Breaking out of the binary trap: boy's underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, Debbie et al. (Ed.). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Philadelphia: Open University Press, 1998. p. 77-95.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal e gênero no Brasil. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- TOLEDO, Cinthia Torres. *Ser menino e "bom aluno": masculinidades e desempenho escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Recebido em: 29 ABRIL 2018 | Aprovado para publicação em: 25 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

RESENHAS

OS DESAFIOS PARA MATERIALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

<https://doi.org/10.1590/198053145066>

LUIZ ALBERTO RIBEIRO RODRIGUES¹

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p.

Essa publicação de Luiz Dourado (2017) apresenta um balanço crítico analítico em relação aos três anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2017), no contexto histórico do planejamento educacional brasileiro. Recupera aspectos minuciosos e articulados do processo de construção de políticas educacionais pactuadas na esfera pública, no período de quase duas décadas recentes.

Nesse contexto, o propósito do autor é analisar historicamente a relação entre o planejamento no Brasil e os planos nacionais de educação, com foco no conjunto de políticas recentes, que recuam acordos e impactam diretamente nas condições à materialização do atual PNE.

Desse modo, a ideia do PNE como epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira – metáfora embasada nos conceitos da geofísica – se refere ao lugar de destaque que ele ocupa, no ponto mais elevado e central da luta da sociedade por uma política educacional, em contextos de consenso, e de contradição, marcados por disputas de projetos em torno do papel do Estado.

¹ Universidade de Pernambuco (UPE), Recife (PE), Brasil; *luiz.rodrigues@upe.br*

Assim, a análise posta indica que o PNE é atingido, em primeiro lugar, pelo desmonte educacional decorrente das decisões do governo Temer (2016 até os dias atuais) e, nesse sentido, corre riscos de inviabilidade no cumprimento dos compromissos assumidos, em razão de políticas voltadas ao favorecimento de setores privados e da adoção de políticas de ajuste fiscal.

A partir desses argumentos, no primeiro capítulo, Dourado (2017) apresenta uma valiosa retrospectiva histórica acerca das discussões sobre a proposição e materialização de planos nacionais para a educação. Mesmo que de modo sucinto, o autor resgata o movimento que ocorre no Brasil desde a década de 1930, até o PNE de 2014, marcado por disputas em torno de projetos para uma educação pública, diante de interesses e projetos privados, sobretudo relacionados à questão do financiamento e da gestão da educação.

Nesse quadro analítico, dois distintos olhares orientam a ideia de planejamento da educação no período de 1930 a 2014, sem no entanto configurar ou constituir-se efetivamente como planos nacionais de educação. Como observa o autor, os documentos da educação estiveram ora vinculados a planos de desenvolvimento econômico do País, ora pensados na perspectiva da sistematização de suas etapas, a partir de diferentes concepções filosóficas acerca da educação.

Resgata-se, nesse sentido, as primeiras ideias de Plano Nacional de Educação, originadas no ideário escolanovista, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e, a partir daí, a institucionalização do compromisso constitucional da União em fixar o Plano Nacional de Educação. Partindo desse resgate histórico, foi observado que, em 1946, há uma desmobilização em torno desse compromisso, ano em que a Constituição Federal (CF) atribuiu à União competência para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Deixa-se de lado a ideia do PNE, só retomado em 1967, quando a CF volta a estabelecer o compromisso da União para com a elaboração do PNE, surgindo daí um Plano Nacional para o período de 1968-1971.

Assim, na lógica da educação como desenvolvimento, encontra-se o Plano de Educação elaborado no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), em que a educação foi planejada como uma das estratégias para Plano Global de Desenvolvimento (1968-1971); o Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966), que considerou a educação no sentido das consequências econômicas; e ainda o III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985), que foca a educação como um direito social.

Em outra lógica, a concepção de Plano se vincula à organização da educação em etapas (ensino primário, ensino médio e ensino superior), tendo como eixo de referência a história da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir de 1961, que veio a ser desmontada com o golpe de

1964. A partir daí, em 1968, veio a Reforma Universitária e, em 1971, alteraram-se a estrutura e o funcionamento do ensino.

É na CF de 1988 (BRASIL, 1988) que há de fato um avanço considerável no planejamento educacional, ao inserir-se a educação no campo dos direitos sociais. Nessa direção vai o PNE 2001-2010, ao estabelecer uma atenção à educação como um direito, à luz de princípios, de sua obrigatoriedade, das condições de oferta, da gestão e do seu financiamento em todos os níveis.

Um marco desse novo tempo é o papel que assume o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao romper a lógica das políticas centradas no ensino fundamental, assumindo, a partir de então, os recursos e as condições políticas ao desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais de educação.

Desse modo, nessa mesma década, outra referência às políticas educacionais é dada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007 pelo governo federal. Originado no PDE escola, o PDE educação universalizou uma estratégia de financiamento de programas diretamente à escola, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Dourado (2017) atribui ainda uma importante referência política ao papel da participação da sociedade no planejamento educacional, realizado por meio das conferências nacionais de educação, com destaque à Conferência de Educação Básica (Coneb), em 2008, e às conferências nacionais de educação (Conae), de 2010 e 2014, bem como a todas as conferências estaduais e municipais que as antecederam. Dessa forma, segundo o autor, o esforço histórico em torno da garantia do direito à educação, pela construção de um sistema nacional de educação, traduzida na construção coletiva das políticas de Estado, desafia o “Estado brasileiro a garantir a materialização do PNE” e revela sistematicamente o movimento da sociedade civil e política no acompanhamento do PNE (DOURADO, 2017, p. 40).

No quadro dessas ideias, o capítulo 2 analisa, a partir de notas teóricas, os avanços, limites e ambiguidades do PNE, com base na tese de que ele se constitui como eixo das políticas educativas. Dourado (2017) utiliza-se de referenciais teóricos gramscianos para situar as contradições inerentes ao conceito de Estado como “expressão da correlação de forças contraditórias”, não se limitando à classe dominante. Assim, considera o Estado “ampliado (integral) que não se reduz ao governo [...] espaço e força efetiva para a consciência e organização das classes sociais” (DOURADO, 2017, p. 77).

O autor utiliza-se ainda das ideias de S. Ball a respeito da teoria do ciclo de política, para explicar o caráter não linear, mas de movimento, em que ocorrem as políticas após sua produção. Diferencia-se, assim, o processo de proposição das políticas de sua efetiva prática.

Sustenta, desse modo, que o movimento das políticas não ocorre na direção de sua implementação, mas do seu desenvolvimento, da interpretação criativa.

Assim sendo, os conceitos de Estado “ampliado” e de política pública como ciclo em desenvolvimento são fundamentais para a avaliação do PNE em suas diferentes fases, desde o processo de sua produção, aprovação até o desafiador período de materialização, conforme proposto por Dourado, nesta obra, “como política pública, na qualidade de expressão da articulação entre epistemologia, e política, subjetividade e objetividade, cotidiano e estrutural social” (2017, p. 41). Ganha sentido, nessa lógica avaliativa, a atuação de entidades e de órgãos educacionais na “tramitação do Plano, apresentação de emendas, mobilizações, manifestações, elaboração de documento e notas públicas”, em um ambiente de disputas de concepções acerca “da relação sociedade e educação, público e privado, qualidade, gestão, avaliação e regulação, diversidade e educação” (p. 47).

É nesse ambiente de disputa e embates por concepções fundamentais da política educacional que Dourado analisa, no 3º capítulo, o processo de materialização do PNE. A avaliação das metas do PNE, postas nesse capítulo, considera a articulação entre aspectos da quantidade e qualidade, referenciados em Gramsci, como categorias centrais inerentes a todos os fenômenos. Deve-se observar que, conforme Gramsci, os termos quantidade e qualidade são, de certo modo, inseparáveis. Refere-se o primeiro ao que se quer desenvolver, ao “aspecto corpóreo do real”, e qualidade é posta como problema “pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável” (DOURADO, 2017, p. 77). O capítulo visa, assim, a realizar uma análise por meta, na direção da “compreensão dos limites e possibilidades do PNE (2014-2018) e para os desafios à sua efetiva materialização” (p.73).

Nesse contexto, um ingrediente central nesse processo de disputa, especialmente quanto ao financiamento, são as articulações políticas de setores privados, pondo riscos à política por formatos de privatização, alterando a concepção de que financiamento público é exclusivo para o setor público, contrariando os princípios de cooperação e colaboração, marcos da relação que propõe o PNE entre os entes federados.

Merece destaque ainda a questão do ensino médio, objeto da Meta 3, ao propor medidas de superação, entre elas o Mais Educação, o Programa Ensino Médio Inovador e as discussões relacionadas à Reforma do Ensino Médio e que foram atropeladas pela MP 746, encaminhada pelo governo Temer. A Reforma do Ensino Médio, como chamou o governo, apresentou-se frágil e controversa, sofrendo inúmeras críticas da sociedade civil, dos especialistas e até de parlamentares. Nessa reforma são apontadas fragilidades e contradições na redução da complexidade do currículo em apenas algumas ênfases ou itinerários

formativos, o que implicará a negação do direito às múltiplas oportunidades formativas e à formação básica comum, além de provocar um estrago significativo na atual LDB. Essa reforma ainda aguarda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa, a fim de definir estratégias para operacionalização.

Situa ainda esta obra questões de concepção em torno da BNCC. A primeira posição em defesa do papel da União na coordenação das políticas nacionais, incluído aí a BNCC; a segunda entende a BNCC como a definição de um currículo mínimo nacional; e a outra visão, em defesa do currículo local. Uma questão central em torno da BNCC é sua vinculação às avaliações externas e ao controle do trabalho docente.

Compreende-se, pois, que os desafios à materialização do PNE são, de fato, complexos, “especialmente, se a luta política for pela sua materialização como Plano de Estado que visa a democratização do acesso, permanência e gestão com qualidade à educação básica e superior” (p. 177). Porém, a médio e longo prazo, o impacto maior à materialização do PNE vincula-se ao corte nos investimentos em educação impostos pela chamada PEC¹ dos gastos.

Assim, como articulador do Sistema Nacional de Educação, a vitalidade do PNE carece da “necessária articulação entre planos nacional e subnacionais aos outros instrumentos de planejamento, como o Plano de Ações Articuladas e os planos plurianuais” (p. 178) e requer organização e mobilização da sociedade civil em defesa do PNE, marco histórico dos esforços e avanços na última década.

Com essa obra, Luiz Dourado (2017) coloca à disposição da comunidade acadêmica uma fonte inicial de pesquisa que traduz em linguagem simples a complexidade da política educacional no Brasil, em diferentes fases de produção e materialização. Constitui um sólido registro de quem viveu intensamente os principais fatos recentes da política educacional no Brasil, ora como pesquisador, ora como membro do Conselho Nacional de Educação e ora como militante da política educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p. ISBN: 978-85-93380-18-1

Recebido em: 29 OUTUBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 27 MARÇO 2018



DIRETRIZES AOS 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 *on-line* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

