



Trimestral

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

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

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

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

## BASE DE DADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico* (Espanha)  
[https://www.redib.org/recursos/Seriales/Record/oai\\_revista1740](https://www.redib.org/recursos/Seriales/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](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.br>

## VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 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](mailto:cadpesq@fcc.org.br)

## SUBMISSÕES ON-LINE

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

## PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

## DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

## 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

---

### 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)

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

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

Luciôla 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

### CENÁRIOS DE GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NO BRASIL: QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DA PROVA BRASIL 1038

SETTINGS OF MANAGEMENT OF MUNICIPAL SCHOOLS IN BRAZIL:  
THE CONTEXTUAL QUESTIONNAIRE OF PROVA BRASIL

SCÉNARIOS DE GESTION DES ÉCOLES COMMUNALES AU BRÉSIL:  
QUESTIONNAIRE CONTEXTUEL DE L'EXAMEN PROVA BRASIL

ESCENARIOS DE GESTIÓN DE ESCUELAS MUNICIPALES EN BRASIL:  
CUESTIONARIO CONTEXTUAL DE LA PROVA BRASIL

Angela Maria Martins, Sandra Zákia Sousa, Cristiane Machado,  
Giselle Cristina Martins Real, Maria Helena Aguiar Bravo

### PROPUESTA DE INDICADORES DE GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA LOCAL CHILENA 1062

MANAGEMENT INDICATORS PROPOSAL FOR LOCAL PUBLIC EDUCATION IN CHILE

PROPOSITION D'INDICATEURS DE GESTION POUR L'ÉDUCATION PUBLIQUE LOCALE CHILIENNE

PROPOSTA DE INDICADORES DE GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA LOCAL CHILENA

Sebastian Donoso-Díaz, Genara Díaz López, Nivaldo Benavides-Moreno

### ESTRATÉGIAS ORGANIZATIVAS DO LOBBY DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE 87-88 1088

ORGANIZATIONAL STRATEGIES OF THE EDUCATIONAL LOBBY  
IN THE 87-88 CONSTITUENT ASSEMBLY

STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES DU LOBBY DE L'ÉDUCATION  
À L'ASSEMBLÉE CONSTITUANTE 87-88

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS DEL LOBBY DE LA EDUCACIÓN  
EN LA CONSTITUYENTE 87-88

Lucas Nascimento Ferraz Costa

**GÉNERO Y PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO DE  
ADOLESCENTES Y UNIVERSITARIOS 1114**

GENDER AND PHYSICAL EXERCISE IN ADOLESCENTS AND COLLEGE STUDENTS

LE GENRE ET LA PRATIQUE D'EXERCICES PHYSIQUES CHEZ LES ADOLESCENTS ET LES  
ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

GÉNERO E PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS DE ADOLESCENTES E UNIVERSITÁRIOS

**Vivianne Oliveira Gonçalves, Juan Parra Martínez**

**RELAÇÕES ENTRE JULGAMENTO MORAL, RACISMO  
E EMPATIA EM CRIANÇAS 1130**

RELATIONS BETWEEN MORAL JUDGMENT, RACISM AND EMPATHY IN CHILDREN

RAPPORTS ENTRE JUGEMENT MORAL, RACISME ET EMPATHIE CHEZ LES ENFANTS

RELACIONES ENTRE JUICIO MORAL, RACISMO Y EMPATÍA EN LOS NIÑOS

**Daniela Santos Bezerra, Francelly Oliveira Pereira dos Santos,  
Sheyla Christine Santos Fernandes**

**SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA  
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL 1148**

THE EDUCATIONAL STATUS OF CHILDREN AND YOUNG ADULTS WITH DISABILITIES  
IN SOCIAL CARE INSTITUTIONS

SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS ET DES JEUNES HANDICAPÉS  
EN ACCUEIL INSTITUTIONNEL

SITUACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y JÓVENES COM DISCAPACIDAD  
EN LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES

**Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, Naim Rodrigues de Araújo**

**PENSANDO CON PIERRE BOURDIEU LA CATEGORIZACIÓN  
DE LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES 1168**

THINKING WITH PIERRE BOURDIEU ABOUT THE CATEGORIZATION OF STUDENTS  
WITH LEARNING DISABILITIES

PENSER LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS  
AVEC PIERRE BOURDIEU

PENSANDO COM PIERRE BOURDIEU A CATEGORIZAÇÃO DOS ALUNOS  
COM DIFICULDADES

**Christophe Roiné, Gustavo Barallobres**

**O LEGADO DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO PARA A SOCIOLOGIA  
DA INFÂNCIA NO BRASIL 1194**

THE LEGACY OF VIRGÍNIA LEONE BICUDO FOR THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD IN BRAZIL

L'HÉRITAGE DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO POUR LA SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE AU BRÉSIL

EL LEGADO DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA EN BRASIL

**Elisângela da Silva Santos**

**RESENHAS • REVIEWS • COMPTE RENDU • COMENTARIOS**

**A FUNÇÃO EDUCATIVA DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO  
ITALIANO CONTEMPORÂNEA 1218**

THE EDUCATIONAL FUNCTION OF FAMILIES IN THE CONTEMPORARY ITALIAN CONTEXT LA FONCTION

ÉDUCATIVE DE LA FAMILLE DANS LE CONTEXTE ITALIEN ACTUEL

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO ITALIANO CONTEMPORÁNEO

**Flávio Santiago**

**POR QUE AS CRIANÇAS OBEDECEM AUTORIDADES  
E SEGUEM REGRAS? 1224**

WHY DO CHILDREN OBEY AUTHORITIES AND FOLLOW RULES?

POURQUOI LES ENFANTS OBLÈTENT-ILS AUX AUTORITÉS ET AUX RÈGLES SUIVANTES?

¿POR QUÉ LOS NIÑOS OBEDECEN AUTORIDADES Y SEGUIR NORMAS?

Herbert Rodrigues

**NOS PASSOS DA EXPERIÊNCIA: REGISTRO E PESQUISA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1230**

FOLLOWING IN THE FOOTSTEPS OF EXPERIENCE: REGISTRY AND RESEARCH IN EARLY CHILDHOOD

ÉDUCATION SUIVRE L'EXPÉRIENCE: RAPPORT ET RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION DES ENFANTS

EN LOS PASOS DE LA EXPERIENCIA: REGISTRO E INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Adriane Ogêda Guedes, Anelise Monteiro Nascimento

**AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS • ACKNOWLEDGEMENTS •  
REMERCIEMENTS AUX AVIS • AGRADECIMIENTOS A LOS PARECERISTAS 1236**

**DIRETRIZES AOS AUTORES • GUIDELINES FOR AUTHORS •  
LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS • DIRECTRICES A LOS AUTORES 1244**

ARTIGO





## ARTIGOS

# CENÁRIOS DE GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NO BRASIL: QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DA PROVA BRASIL

ANGELA MARIA MARTINS<sup>I</sup>

SANDRA ZÁKIA SOUSA<sup>II</sup>

CRISTIANE MACHADO<sup>III</sup>

GISELLE CRISTINA MARTINS REAL<sup>IV</sup>

MARIA HELENA AGUIAR BRAVO<sup>V</sup>

### RESUMO

*Este artigo discute resultados de estudo que caracterizou cenários de gestão vigentes em escolas municipais no Brasil, com base em respostas dos diretores ao questionário contextual da Prova Brasil de 2015. Teve como propósito analisar a potencialidade de práticas declaradas no instrumento para contribuir com a democratização da educação. Identificados limites nos constructos dos itens, o referido instrumento trouxe subsídios para exame de: dados de perfil, trajetórias de formação e profissional; participação de famílias e demais membros da comunidade na gestão das escolas; iniciativas que incidem no acesso e permanência dos alunos na escola com garantia da aprendizagem. Utilizou-se o software IBM SPSS Statistics-20, programa desenvolvido para realizar análises estatísticas.*

**GESTÃO • ESCOLAS MUNICIPAIS • PROVA BRASIL**

<sup>I</sup>  
Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; [ange.martins@uol.com.br](mailto:ange.martins@uol.com.br)

<sup>II</sup>  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; [sanzakia@usp.br](mailto:sanzakia@usp.br)

<sup>III</sup>  
Universidade Estadual Paulista (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; [cristiane13machado@yahoo.com.br](mailto:cristiane13machado@yahoo.com.br)

<sup>IV</sup>  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados (MS), Brasil; [gcreal@terra.com.br](mailto:gcreal@terra.com.br)

<sup>V</sup>  
Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; [mh.bravo@yahoo.com.br](mailto:mh.bravo@yahoo.com.br)

## SETTINGS OF MANAGEMENT OF MUNICIPAL SCHOOLS IN BRAZIL: THE CONTEXTUAL QUESTIONNAIRE OF PROVA BRASIL

### ABSTRACT

*This article discusses the results of a study that characterized management settings in municipal schools in Brazil, based on principals' responses to the contextual questionnaire of Prova Brasil 2015. The purpose of this study was to analyze the potential of the practices reported in the instrument to contribute to the democratization of education. After the identification of limits in the constructs of the items, this instrument brought information on: profile data, education and professional trajectories; participation of families and other community members in the management of schools; initiatives that affect the access and permanence of students in school with guaranteed learning. We used the IBM SPSS Statistics-20 software, a program designed to perform statistical analysis.*

**MANAGEMENT • MUNICIPAL SCHOOLS • PROVA BRASIL**

## SCÉNARIOS DE GESTION DES ÉCOLES COMMUNALES AU BRÉSIL : QUESTIONNAIRE CONTEXTUEL DE L'EXAMEN PROVA BRASIL

### RÉSUMÉ

*Cet article présente les résultats d'une étude sur les scénarios de gestion en place dans des écoles communales au Brésil caractérisées à partir des réponses fournies par les directeurs au questionnaire contextuel de l'examen Prova Brasil de 2015. Son but était d'analyser la potentialité des pratiques déclarées dans cet instrument afin de contribuer à la démocratisation de l'éducation. Cet instrument a permis non seulement d'identifier les limites présentes dans l'élaboration de ses items, mais aussi de procurer des informations pour examiner: les données sur le profil, les trajectoires de formation et professionnelles; la participation des familles et d'autres membres de la communauté dans la gestion des écoles; les initiatives jouant un rôle dans l'accès et le maintien des élèves à l'école tout en assurant l'apprentissage. Le logiciel IBM SPSS Statistics-20, a été utilisé pour l'analyse statistique.*

**GESTION • ÉCOLES COMMUNALES • PROVA BRASIL**

## ESCENARIOS DE GESTIÓN DE ESCUELAS MUNICIPALES EN BRASIL: CUESTIONARIO CONTEXTUAL DE LA PROVA BRASIL

### RESUMEN

*Este artículo discute resultados de un estudio que caracterizó escenarios de gestión vigentes en escuelas municipales en Brasil, en base a respuestas de los directores al cuestionario contextual de la Prova Brasil de 2015. Tuvo el propósito de analizar la potencialidad de prácticas declaradas en el instrumento para contribuir con la democratización de la educación. Luego de identificar límites en los constructos de los ítems, el referido instrumento aportó subsidios para el examen de datos de perfil, trayectorias de formación y profesional; participación de familias y demás miembros de la comunidad en la gestión de las escuelas; iniciativas que inciden en el acceso y permanencia de los alumnos en la escuela con garantía del aprendizaje. Se utilizó el software IBM SPSS Statistics-20, programa desarrollado para realizar análisis estadísticos.*

**GESTIÓN • ESCUELAS MUNICIPALES • PROVA BRASIL**

**E**STE ARTIGO DISCUTE RESULTADOS DE ESTUDO QUE CARACTERIZOU CENÁRIOS DE GESTÃO vigentes em escolas de redes municipais no Brasil, com base nas respostas dos diretores ao questionário contextual da Prova Brasil (PB) de 2015. Tem como propósito analisar a potencialidade de práticas por eles declaradas no instrumento para contribuir com a democratização da educação.

Optou-se pela noção de democratização da educação por considerá-la condizente com as possibilidades de exploração dos itens respondidos pelos diretores municipais ao questionário contextual, que extrapolam questões usualmente tratadas em estudos de gestão escolar democrática, como, por exemplo: reuniões dos conselhos de escola e de classe; elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP); participação de famílias e demais membros da comunidade no espaço. As respostas permitem explorar outras dimensões da noção de democratização, para além de aspectos restritos aos processos participativos, relativos a órgãos coletivos que remetem a decisões compartilhadas.

A democratização da educação básica – processo que vem se consolidando desde a segunda metade do século XX – vem ocorrendo primordialmente por meio da ampliação de acesso e cobertura na escola. Porém são muitos os desafios a serem superados, como: atendimento e cobertura na educação infantil e no ensino médio; superação das taxas de reprovação e evasão; melhoria das condições de infraestrutura das escolas; valorização do magistério e implementação de planos de

carreira condizentes com o perfil e os desafios do exercício da profissão. A garantia do direito à educação supõe que ao processo de ampliação da cobertura corresponda um conjunto de práticas, ações e relações que promovam sua qualidade, com permanência de alunos que logrem sucesso escolar.

O debate sobre a democratização de sistemas, redes e unidades de ensino é tributário do processo de redemocratização da sociedade brasileira no lastro dos princípios que direcionaram a Constituição Federal de 1988. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (2016), a reiteração desses princípios nos textos legais no campo da educação – com características textuais semelhantes ao longo do tempo, desde então – pode indicar que, até o atual contexto político e institucional, os mecanismos para sua implementação ainda não estão efetivados. Como marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996) regulamenta, em seu Título II, princípios e fins da educação nacional, preconizando, dentre outros, os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996). Desde esse período e diante do funcionamento tripartite no campo da educação – baseado nas relações intergovernamentais entre federação, estados e municípios –, redes e sistemas de ensino implementam de diferentes maneiras as medidas legais no que se refere a esses princípios.

No Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), consta um conjunto de metas e estratégias estruturantes para viabilizar a democratização da educação, dentre as quais: metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11, que garantem o direito à educação básica com qualidade – acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; as metas 4 e 8, que se referem à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, com o objetivo de incluir todos na escola via desenvolvimento de ações que garantam a permanência de crianças e jovens; metas de 15 a 18, referentes à valorização dos profissionais da educação; metas 12, 13 e 14, com foco na necessidade de efetivação da formação em ensino superior.

No que tange à democratização da educação, portanto, são componentes imprescindíveis para sua efetivação iniciativas – no âmbito das unidades escolares – de professores e equipes de gestão, tais como: critérios coerentes de admissão e alocação de alunos, assim como de atribuição de turmas aos professores, para que todos tenham a mesma atenção nas relações de ensino e aprendizagem; redução das taxas de abstenção, abandono e reprovação, por meio de atividades de reforço escolar e incentivo à permanência na escolaridade obrigatória; projetos voltados para a mediação de situações de conflito, indisciplina e

violência, com repercussões na melhoria nas relações de convivência e no clima escolar. Contudo, órgãos governamentais devem implementar medidas legais e ações de planejamento, programas e projetos para dar sustentabilidade a essas iniciativas intraescolares: desenvolvimento de políticas adequadas e de qualidade de formação dos profissionais da educação; valorização da carreira por meio de planos e salários condizentes ao exercício do magistério; e, por fim, estruturação das unidades escolares com recursos materiais e financeiros suficientes para que as iniciativas endógenas se efetivem com sucesso.

## NUANCES DE ESTUDOS DA ÁREA

Em Estado do Conhecimento – realizado como desdobramento da pesquisa original –, foi possível identificar ampla diversidade de concepções e abordagens metodológicas em torno do tema “gestão escolar”. Na sequência, são apresentados alguns estudos do referido inventariado.<sup>1</sup>

Inicialmente, registra-se que há um volume considerável de revisões bibliográficas já realizadas sobre o tema apontando amplitude de opções teórico-metodológicas, problemas nos desenhos dos estudos e, concomitantemente, potencialidades na ampliação do debate e na construção do conhecimento no campo das políticas públicas de educação (PEREZ, 2010; MAIA, 2008; MARTINS, 2011; SOUZA, 2006).

Os estudos que versam sobre a democratização da gestão escolar – e seus desdobramentos no âmbito das unidades escolares –, de modo recorrente, tratam essa questão como componente imprescindível de uma educação de qualidade que vise à transformação social, com diferentes recortes e abordagens: relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública (SOUZA, 2009); indicação de proposta autogestionária como via democratizante (PASSADOR; SALVETTI, 2013); relações da escola com a família; indisciplina do aluno; desamparo pedagógico; descontinuidades da prática docente e imprecisão no gerenciamento escolar (COELHO, 2015); configuração do clima escolar e o *ethos* de unidades escolares (GRIGOLI et al., 2010); a gestão escolar, a função social da escola no cenário contemporâneo, as relações de convivência, a cultura juvenil, as situações de indisciplina, os conflitos e a violência em escolas públicas (MARTINS; MACHADO, 2016; MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016); a identidade profissional de diretores como um conjunto de representações que circulam em discursos oficiais e nos modos de ser e agir dos gestores de escola no cotidiano de trabalho (SILVA, 2011); a presença ou a ausência de satisfação no trabalho dos diretores/gestores da educação básica pública e sua interferência na gestão escolar (SANTANA et al., 2012); a participação da comunidade escolar por meio de gestão compartilhada (BRITO; SÍVERES, 2015; VELOSO; CRAVEIRO; RUFINO, 2012); a gestão democrática e compartilhada em

<sup>1</sup> Há diferentes concepções no que se refere às definições de revisões bibliográficas sistematizadas, que diferem em grau de amplitude e profundidade. Pode-se denominar inventário todo levantamento sistematizado de elementos de um determinado grupo, em período de tempo definido, optando-se por identificar, analisar e divulgar uma parte da produção da área/tema/objeto. O inventário possibilita, ainda, comparar diferentes objetos e realidades. No caso do Estado do Conhecimento realizado como desdobramento da investigação maior, ficamos atentos para evitar julgamentos valorativos, tendo em vista que a finalidade era a de divulgar contribuições produzidas no campo teórico-metodológico em torno do tema em pauta e seus correlatos. Participaram desse estudo: Angela Maria Martins (Fundação Carlos Chagas (FCC)/Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – Coordenadora); Maria Helena de Aguiar Bravo (FCC – bolsista); Claudia Oliveira Pimenta (FCC); e Caio Palma Fernandes (Prefeitura de São Paulo).

contraposição ao viés gerencialista que tem marcado as políticas educacionais (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011; CABRAL NETO; CASTRO, 2011); o papel do diretor na constituição e funcionamento de conselhos escolares (CABRAL NETO; CASTRO, 2011); formas de acesso à direção escolar, seja como cargo eletivo conforme escolha das comunidades escolares, como função com base em conhecimentos técnicos para participação em concursos e/ou como cargo de confiança da hierarquia do sistema de ensino (WERLE; MANTAY; ANDRADE, 2009).

Outras perspectivas emergentes de abordagem do tema “gestão escolar” são os estudos que adotam modelos estatísticos para analisar como condições e/ou características da gestão escolar podem afetar a qualidade do ensino ofertado, embora eles ainda não sejam predominantes na área. Essa vertente realiza tratamentos estatísticos de dados das avaliações externas – como indicadores do sucesso ou do fracasso do desempenho escolar, indicando a gestão como elemento a ser considerado nesse processo – ou elabora estudos qualitativos para argumentar sobre os limites dessas avaliações: a utilização dos resultados de testes padronizados como instrumentos de gestão educacional em escolas e regulação do trabalho escolar por meio dos incentivos monetários por desempenho (PASSONE, 2014); relações entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o contexto escolar, considerando o perfil dos alunos e as características do estabelecimento de ensino, com base em análise empírica que utilizou dados da Prova Brasil, do Censo Escolar e do próprio Ideb, por meio de modelos de regressão linear múltipla (ALVES; SOARES, 2007); relações entre práticas administrativas e pedagógicas de escolas municipais do ensino fundamental e sua contribuição para o desempenho dos alunos na Prova Brasil, por meio de pesquisa quanti-qualitativa (análise envoltória de dados), que classifica as escolas em eficientes e ineficientes em relação ao grupo selecionado (SALGADO JUNIOR; NOVI; FERREIRA, 2016); relações entre a avaliação na escola básica, suas interfaces com a gestão escolar e repercussões das práticas em decisões e ações no cotidiano da instituição (SILVA, 2010); percepções de diretores e associação com resultados alcançados pela escola por meio da análise de respostas de professores a questionários contextuais da Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011, utilizando análise fatorial, uma variável indicativa do provimento de cargo do diretor e regressão linear, relacionando essas variáveis ao desempenho dos alunos do 5º ano, mensurado pela média nos testes de matemática (OLIVEIRA; CARVALHO, 2015).

Estudos que discutem o efeito da escola no desempenho dos alunos (SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; CANDIAN 2007) reconhecem limitações de dados estatísticos oriundos de questionários das avaliações em larga escala; porém consideram que essas coletas disponibilizam informações relevantes para analisar efeitos de fatores referentes à gestão e à infraestrutura escolar e pedagógica para aquilatar a qualidade da educação.

Em balanço histórico sobre as avaliações externas no Brasil, Gatti (2009) assinala os riscos de se reduzir o conceito de qualidade educacional a rendimentos fundamentados em resultados de testes em larga escala – que podem conduzir a uma distorção curricular nas escolas, pois os currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes do que tais textos propõem. O grande desafio ainda permanece no âmbito da apropriação, por unidades escolares, dos resultados obtidos por seus alunos para reorganizar e reorientar atividades de ensino.

Acrescente-se que os demais fatores escolares – aqueles para além dos resultados de desempenho em língua portuguesa e matemática e fluxo escolar – não logram a relevância do Ideb nas discussões sobre sucesso escolar de alunos, provocando lacunas no que se refere a aquilatar elementos relacionados aos demais condicionantes que incidem na gestão escolar: professores bem formados; condições de trabalho; infraestrutura adequada nas unidades escolares; perfil socioeconômico dos alunos.

## **PERCURSO METODOLÓGICO: USOS DO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL**

A Portaria MEC n. 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), modificou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, e determinou que este fosse configurado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, sendo a Aneb uma avaliação amostral e a Anresc censitária, abrangendo aplicação de testes aos alunos em língua portuguesa e matemática. Além disso, as condições escolares e extraescolares que incidem no processo ensino-aprendizagem são exploradas por meio de questionários contextuais, que abarcam aspectos da vida escolar, de seus profissionais e do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos. Os questionários são apresentados em formato de múltipla escolha e são aplicados a alunos, professores e diretores antes da realização do teste e devem ser recolhidos ao final da prova. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre a escola, o qual levanta dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis (BRASIL, 2018).

Em estudo realizado por Karino, Vinha e Laros (2014), que examinaram, por meio de análise fatorial, a validade dos constructos das questões que compuseram o questionário contextual do Saeb 2009, os autores apontaram limites do instrumento:

[...] é preciso investir em outras formas de coletas das informações. O uso de questionários em papel e a limitação das respostas a poucos professores têm reduzido a participação dos mesmos e inibido



respostas sinceras devido ao medo de serem identificados. Assim, sugere-se o uso de questionários *on-line* com a participação de todos os professores das escolas, e não somente daqueles das séries avaliadas. É importante ainda um trabalho de conscientização sobre a importância dos questionários. (KARINO; VINHA; LAROS, 2014, p. 293)

Bonamino (2016) analisa, em perspectiva histórica, os instrumentos contextuais integrantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica desde 1990 e destaca aperfeiçoamentos do ponto de vista metodológico e teórico-conceitual. No entanto, em conclusão, observa que o aprimoramento dos questionários do aluno, do professor e do diretor não se deu de modo contínuo e progressivo no que se refere à consideração de:

[...] fatores escolares e sociais associados ao desempenho cognitivo dos alunos, [pois] ora tendeu a aproximar-se, ora a afastar-se de algumas das mais importantes contribuições da sociologia da educação para o campo da avaliação em larga escala. (BONAMINO, 2016, p. 114)

De qualquer forma – guardados seus limites –, o questionário contextual aplicado aos diretores traz subsídios que permitem examinar dados de: perfil, trajetórias de formação e profissional; participação de famílias e demais membros da comunidade na gestão das unidades escolares; iniciativas que incidem no acesso e permanência dos alunos na escola com garantia da aprendizagem. Para desenhar o cenário brasileiro no que se refere à gestão escolar em escolas municipais, utilizou-se o *software* IBM SPSS Statistics-20, programa desenvolvido para realizar análises estatísticas.

Optou-se pela utilização do questionário contextual dos diretores da Prova Brasil porque este se mostrou adequado como fonte de pesquisa, uma vez que levanta informações de diversas dimensões e situações da gestão escolar, em âmbito nacional. Esses instrumentos estão disponibilizados no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e o acesso ao conjunto de respostas se dá por meio dos microdados da Prova Brasil, que oferecem, ainda, os resultados dos testes de Língua Portuguesa e Matemática.

O processamento dos dados da Prova Brasil 2015 realizado no estudo teve como objeto um total de 55.693 respostas de diretores/as de escolas brasileiras ao questionário da Prova Brasil. Do total, 1.844 (3,3%) são diretores/as de escolas privadas; 67 (0,1%) são diretores/as de escolas federais; 19.280 (34,6%) são diretores/as de escolas estaduais; e 34.502 (62%) são diretores/as de escolas municipais de educação. Do total de diretores/as municipais, 29.581 (85,7%) estão lotados/as em escolas

que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental e apenas 13.739 (39,8%) em escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental.

O total de questionários tratados na pesquisa (43.320) é superior ao número de respondentes diretores de escolas municipais (34.502) em decorrência de casos em que o mesmo diretor atua em escolas que ofertam anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. O processamento das respostas referentes a cada etapa de ensino foi realizado separadamente, considerando que o foco de análise é a gestão escolar (e não a escola), sob o pressuposto de que práticas de diretores podem ter especificidades no que se refere a cada um dos níveis de ensino ofertados por escolas municipais.

O tratamento das informações oriundas do questionário permitiu abrangente e rica descrição e interpretação dos cenários de gestão – embora circunscritos aos limites identificados no que se refere à validade dos constructos das questões –, resultando na estruturação de três dimensões de análise: a) dados pessoais; formação inicial e continuada; remuneração; experiência profissional e ingresso no cargo/função; b) práticas de gestão declaradas pelos diretores; c) condicionantes de funcionamento das unidades em redes escolares municipais.

Para análise dessas dimensões, tomaram-se como base, inicialmente, os 111 itens do questionário dos diretores. Após o processamento estatístico e análise das tabelas de contingência, optou-se por trabalhar com 59 questões que qualificavam o objeto deste estudo.

## PERFIL DOS DIRETORES: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Na primeira dimensão de análise, foram explorados os itens relativos a: dados pessoais; formação inicial e continuada; remuneração; experiência profissional; e o ingresso no cargo/função. Sinteticamente, as informações permitem caracterizar que a direção escolar vem sendo ocupada predominantemente por mulheres, com 84,6% do total de respondentes do Ensino Fundamental I (EFI) e 75,8% dos respondentes de Ensino Fundamental II (EFII)<sup>2</sup> do sexo feminino. Os profissionais se declaram, em sua maioria, pardos e brancos e se encontram no meio de suas carreiras profissionais, com formação em instituições de ensino superior privadas.

O acesso à função/cargo se deu, majoritariamente, por meio de indicação (56% dos diretores de EFI e 61,6% dos diretores de EFII) ou de processos combinados de seleção e indicação (5,3% dos diretores de EFI e 5,4% dos de EFII), dinâmica que evidencia o poder decisório do executivo municipal na escolha dos profissionais que exercem a direção escolar. Essa constatação reitera limites na ampliação de formas democráticas de acesso ao cargo, já apontados em outras pesquisas, revelando ser ainda predominante, na realidade das redes

2

No Brasil, utilizam-se os termos ensino fundamental I e anos Iniciais do ensino fundamental para designar os cinco primeiros anos de escolaridade nessa etapa. Também se utilizam anos finais do ensino fundamental e ensino fundamental II para designar os últimos quatro anos de escolaridade nessa etapa.

municipais de ensino, a concentração de poder em órgãos centrais, caracterizada inclusive por indicações políticas do executivo e/ou de representantes do legislativo local. Outros 21% dos diretores municipais de EFI e 17,7% dos diretores de EFII afirmaram ter acessado/ingressado na função/cargo por meio de eleição apenas, além de 6,7% de diretores para EFI e 6% para EFII que o fizeram por meio de combinações entre eleição e processo seletivo.

Como a escolha de dirigentes escolares (não abordada na LDB) é feita de diferentes formas por estados e municípios, desenha-se um mosaico, conforme apontam pesquisas da área. Em alguns estudos, a eleição de diretores escolares é invocada como condição *sine qua non* para a democratização da gestão escolar e, em outros casos, aparece como mecanismo de manipulação por parte de interesses locais, configurando-se um movimento pendular nessa discussão (SILVA; MARTINS, 2014).

Em sua maioria, os diretores municipais recebiam, em 2015, de três a seis salários mínimos brasileiros, correspondendo às classes econômicas D e C (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016). Essa faixa de remuneração salarial pode explicar o fato de que aproximadamente um terço dos profissionais exercia, à época, outra atividade para complementação de renda. Esse dado alerta para eventuais limites, no exercício da direção escolar, para a efetivação de iniciativas democráticas que demandam, entre outras condições, disponibilidade de tempo para dedicação às atividades escolares, envolvendo diversos segmentos na participação em unidades de ensino.

## PRÁTICAS DE GESTÃO DECLARADAS

As questões de número 29 a 32 e 53 e 54 tratam do funcionamento de conselhos escolares: quantidade de reuniões, composição dos conselhos em cumprimento da legislação prevista e relacionamento da escola com as famílias e a comunidade externa.

Em torno de 80% de diretores do EFI e EFII realizaram três ou duas reuniões do Conselho Escolar em 2015; 8,3% dos diretores do EFI e do EFII afirmaram realizar apenas uma reunião; cerca de 2% dos diretores de EFI e EFII não realizam reunião do Conselho Escolar. Ainda, 8,5% de diretores do EFI e 8,1% de diretores do EFII afirmaram que em suas escolas não existe Conselho Escolar.

No que se refere à questão 30 – que buscou abordar em que medida diretores cumprem a legislação preconizada para composição do Conselho Escolar, incluindo a participação de professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis –, para 54,3% dos diretores de EFI e 69,4% dos diretores de EFII, essa exigência legal é cumprida. Entretanto, vale destacar que: 31% dos diretores do EFI e 16,7% dos diretores do EFII excluem a

participação dos alunos nessa instância, mantendo professores, funcionários e pais/responsáveis; e, para 2,1% dos diretores de EFI e 1,5% dos de EFII, o Conselho Escolar é composto apenas por professores e pais/responsáveis. Essas respostas também corroboram resultados de pesquisas que apontam restrições à participação de alunos, sobretudo do EFI, em decisões da escola, por meio de órgãos colegiados e/ou de programas específicos (CASTELLANI, 2017; TONUCCI, 2005).

Tendo em vista a regulamentação específica preconizada pelo escopo legal – em nível federal – e a autonomia delegada a estados e municípios para complementarem legislação pertinente ao tema, os dados ratificam estado da arte (MARTINS, 2011) que identificou problemas no que se refere à efetivação para estruturar e colocar em funcionamento os órgãos colegiados no espaço escolar. Já se apontava que, nos processos em curso, não há efetividade de participação democrática, prevalecendo muitas vezes grupos de interesses. O estado da arte também assinalou que não há definição sobre o que se entende por colegiados escolares, considerados tanto os Conselhos Escolares quanto congêneres, pois descritores aparecem como “colegiado”, “colegiado escolar”, “coletividade”, “coletivo escolar”, “conselho”, “conselho de classe”, “conselho de escola”, “conselho de representantes”, “conselho escolar”, “conselhos participativos”, “grêmio estudantil” (MARTINS, 2011).

As respostas dos diretores municipais à questão 31 – quantidade de reuniões do Conselho de Classe em 2015 – indicam que cerca de 60,0 % dos diretores de EFI e EFII realizaram três ou mais reuniões do Conselho de Classe, em cumprimento ao preconizado no escopo legal; em torno de 19,0% de diretores de EFI e do EFII afirmaram ter realizado duas reuniões no ano. Nesse item, alguns dados merecem destaque: 5,9% dos diretores de EFI e 6,6% dos de EFII realizaram apenas uma reunião no ano e cerca de 3% do total dos diretores afirmou não realizar reunião; 17,8% dos diretores de EFI e 15,1% dos diretores de EFII afirmaram que em suas unidades escolares não existe Conselho de Classe. Considerando que esse é um órgão colegiado que tem por objetivo reunir professores das diversas disciplinas e a equipe de direção para discutir e avaliar o desempenho dos alunos – em busca de instaurar mudanças nas relações de ensino e de aprendizagem, por meio de processos avaliativos que reorganizem o conhecimento e as práticas pedagógicas declaradas no PPP da escola –, pode-se inferir, pelas respostas declaradas, que esse processo ainda está para ser construído de forma a efetivar a democratização da educação.

As respostas declaradas à questão 32, sobre a elaboração do PPP da escola, mostram que cerca de 43,0% dos diretores de EFI e de EFII lançaram mão de um modelo pronto, com adaptações discutidas com a equipe escolar, e 39% dos diretores de EFI e EFII elaboraram um modelo; cerca de 5,0% dos diretores de EFI e EFII afirmaram não existir PPP na

escola e/ou afirmaram não saber como o PPP havia sido elaborado. Os dados não permitem afirmar até que ponto e em que medida as adaptações de modelos prontos e/ou a elaboração de projetos pedagógicos próprios atenderam às especificidades das escolas, em concatenação com os princípios da legislação vigente para efetivar uma educação de qualidade.

Duas questões abordaram a abertura da escola para a comunidade externa: a questão 53, sobre a frequência com que a escola realiza eventos para a comunidade, e a questão 54, sobre a promoção de eventos pela comunidade, nas unidades escolares. As questões foram elaboradas com as alternativas “às vezes”, “sempre”, “quase sempre”, “frequentemente” e “nunca”. Se considerarmos que as respostas dadas para “sempre” ou “quase sempre” podem ser vistas como “frequentemente”, cerca da metade dos diretores municipais afirmaram realizar com frequência atividades para a comunidade; na questão 54, cerca de 35% das escolas afirmam que a comunidade realiza eventos nas escolas. Como afirmado anteriormente – seja na primeira ou na segunda perspectiva –, ao que tudo indica, as respostas sinalizam uma iniciativa de abertura, ainda que as questões não permitam qualificá-la, como dinâmica instituída para promover a cultura democrática de maior amplitude social, por envolver diversos atores sociais.

As questões de números 37 e 39 do questionário do diretor dão pistas sobre processos de acolhimento dos alunos pela escola e de sua alocação por turmas.

As respostas relativas aos critérios adotados para a admissão de alunos pela escola foram exploradas com o propósito de inferir a adoção, por parte da escola, de mecanismos de triagem dos alunos que a procuram. Embora com limites de interpretação das respostas obtidas, foi possível constatar não haver tendência de seleção de alunos para admissão na escola. A matrícula setORIZADA foi a opção declarada por cerca de 40% dos diretores, concentrando o maior número de indicações, possivelmente por ser esse um procedimento estabelecido em normas vigentes nas respectivas redes de ensino. Nesses casos, a escola tende a ter uma clientela composta por alunos de nível socioeconômico e cultural semelhante ao do seu entorno; no entanto, essa normatização não impede a existência, em uma mesma área ou região, de escolas mais homogêneas e mais heterogêneas, como registram estudos que se voltaram a essa discussão (ALVES et al., 2015; COSTA; KOSLINSKI, 2011, 2012; ÉRNICA; BATISTA, 2012; PADILHA et al., 2013).

No entanto, foi possível constatar que 29,8% dos diretores que atuam no EFI e 34% dos que atuam no EFII estabelecem critérios próprios da escola para ingresso dos alunos, que podem representar alguma modalidade de triagem dos ingressantes, ao terem assinalado fazer seleção ou adotar “outro critério” de admissão. A opção por essas alternativas

de resposta excluiu opções supostamente mais democráticas, como o sorteio, a ordem de chegada ou a matrícula setorizada.

Após conhecer como se dá a matrícula na escola, buscaram-se elementos que permitissem caracterizar como são organizadas as turmas, explorando se os critérios adotados tendem à composição de classes homogêneas ou heterogêneas, seja quanto à idade ou ao rendimento escolar. A formação de turmas homogêneas com base na idade dos alunos foi a resposta preponderante, tendo sido assinalada por pouco mais de 30% dos diretores, o que pode resultar em classes heterogêneas quanto ao rendimento dos alunos, supondo-se que alunos de mesma idade não necessariamente tenham desempenho escolar semelhante. As alternativas que apresentavam como princípio a heterogeneidade quanto à idade ou ao rendimento, juntas, obtiveram pouco mais de 23% do total de respostas assinaladas. Esses dados não permitem, no entanto, aquilatar com precisão a tendência dominante nas decisões das escolas, se mais ou menos pautadas por princípios democráticos, considerando a imprecisão da questão proposta aos respondentes.

Assim como para os alunos, também em relação aos professores foi solicitado aos diretores que registrassem os critérios utilizados para a sua alocação por classes ou turmas, o que é indagado na questão 40. Tal como apresentada no questionário, essa questão também impõe limites para sua interpretação.

Quanto à forma, as dez alternativas de resposta oferecidas na formulação da questão não eram excludentes, embora o estabelecido para o respondente fosse optar por apenas uma delas. Além das restrições de interpretação daí decorrentes, quanto ao conteúdo ponderou-se, no âmbito deste estudo, o risco de tratamento dessa temática de modo restrito; ou seja, embora a literatura destaque o desempenho do professor como elemento muito influente no desempenho dos alunos, não se pode desconsiderar a gama e complexidade de fatores e interações que incidem no ensino e na aprendizagem. Ainda, ponderamos que, apesar de a literatura consultada trazer aportes que apoiam a opção de se estimar como positiva a ação de alocação de “professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta”, essa opção pode indicar a adoção, pela escola, de composição de turmas homogêneas por nível de desempenho dos alunos, prática que tende a trazer implicações para turmas/alunos de “aprendizagem mais lenta”, comprometendo seu potencial supostamente democratizante.

Registra-se que as respostas dos diretores se concentraram nas seguintes alternativas: a) escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação, assinalada por 23,8% dos diretores de EFI e 23,3% dos diretores de EFII; b) atribuição pela direção da escola, assinalada por 16,1% dos diretores de EFI e 14,4% dos diretores de EFII; e c) preferência dos professores, apontada por 14,6% dos diretores de EFI e 11,1% dos diretores de EFII.

As questões 41, 42, 43 e de 45 a 49 tratam de aspectos relativos a práticas de gestão direcionadas ao combate do fracasso escolar. Focalizam iniciativas da escola para lidar com o abandono e a reprovação escolar, além de investigar ações de reforço à aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades escolares, trazendo pistas, dentre as alternativas de resposta, que apoiam indicações da implementação – ou não – de ações com potencial democratizante.

Nesse sentido, destacam-se os aspectos referentes: à melhoria dos indicadores de fluxo escolar; à adoção de medidas institucionais voltadas para reforço escolar e controle da frequência estudantil.

Quanto ao abandono escolar, as respostas dos gestores à questão 41 indicaram ser esse um problema ainda não superado e que se faz presente de modo mais intenso nos anos finais do ensino fundamental – apenas 20,7% das escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental e 8,6% que ofertam os anos finais do ensino fundamental não registraram enfrentar o problema do abandono escolar. As informações disponibilizadas pelas respostas dadas ao questionário da PB 2015 não permitem compreender como as escolas vêm lidando com o abandono escolar; no entanto, possibilitam identificar quantas vêm desenvolvendo ações para seu enfrentamento e o sucesso alcançado – ou não – com essas iniciativas.

As respostas dos gestores das escolas indicam que somente 32,7% das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental obtiveram resultados positivos com as ações desenvolvidas, enquanto que 42,3% delas, apesar das ações adotadas, não lograram resultados positivos ou não avaliaram os seus resultados. Ainda, considerando que há 4,2% de instituições que não conseguiram sequer desenvolver ações nessa direção, tem-se um quadro de não existência ou de dificuldade na condução de ações voltadas ao controle do abandono no âmbito das escolas em 46,5% das instituições.

Situação ainda mais preocupante se evidencia nos anos finais do ensino fundamental, em que apenas 28,4% das escolas apontam resultados positivos para as ações realizadas, enquanto que 57,3% não lograram resultados positivos ou não conseguiram avaliar os resultados das ações implementadas, além de 5,8% que sequer realizaram ações de controle ao abandono.

Esses dados sugerem que, embora haja iniciativas conduzidas pela escola para enfrentamento da evasão, essas nem sempre vêm sendo eficazes, o que se compreende frente à complexidade de fatores que condicionam essa problemática, inclusive fatores extraescolares.

Quanto às ações voltadas para a redução das taxas de reprovação, tema tratado na questão 42, é possível afirmar, com base nas declarações dos diretores, que há empenho das escolas para sua redução. Há um reconhecimento, por parte dos diretores, de que esse é um



problema enfrentado pela escola, tendo sido registrado por 97,2% dos diretores dos anos iniciais e 98,8% dos diretores dos anos finais do ensino fundamental.

No entanto, para a maioria dos diretores, as ações desenvolvidas para seu enfrentamento não alcançaram êxito, uma vez que apenas 41,1% dos diretores avaliam que elas tiveram resultados positivos junto aos anos iniciais do ensino fundamental e 34,5% avaliaram como satisfatórias as ações voltadas para os anos finais.

A presença desses percentuais sugere processo paulatino de apreensão, por parte da escola, de perspectivas mais inclusivas, que caminham em direção à superação de crenças tradicionalmente vigentes no contexto escolar, pautadas por concepções de avaliação e de justiça escolar de caráter normativo e meritocrático, conforme pontuam as pesquisas sobre reprovação escolar (CRAHAY, 2006; GOMES, 2005; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC, 2016a, 2016b).

Dentre ações potencialmente capazes de incidir no combate ao fracasso escolar, algumas foram objetos de investigação no questionário da Prova Brasil 2015. As questões 43 e de 45 a 49 do questionário indagaram sobre reforço escolar, conversas com os alunos que faltam às aulas, envio de aviso aos responsáveis e visita de pessoa da escola à casa do aluno para verificar as faltas. O levantamento de informações sobre esses aspectos permite explorar ações implementadas pelas escolas em duas direções, sendo uma voltada para a aprendizagem e outra focada no controle da frequência escolar.

Realizar atividades de reforço escolar visando a promover a aprendizagem dos alunos foi uma prática pedagógica registrada pela maior parte das escolas, com 89,2% dos diretores apontando o uso desse recurso no contexto dos anos iniciais e 88,1% nos anos finais do ensino fundamental.

O controle de frequência é realizado e, no caso dos alunos faltosos, as estratégias utilizadas, de acordo com as respostas dos diretores, concentram-se em: a) conversar com os alunos que faltam às aulas, uma vez que 93% dos diretores informam que “frequentemente”, “sempre” ou “quase sempre” realizam conversas com os alunos no que se refere aos anos iniciais, e 88,8% no contexto dos anos finais; e b) avisar os responsáveis sobre as faltas dos alunos, medida adotada por 95,6% das escolas de anos iniciais e 94,4% de escolas de anos finais do ensino fundamental. Ainda 38,6% das escolas dos anos iniciais e 33,7% dos anos finais do ensino fundamental enviam pessoa à casa do aluno para verificar suas faltas de forma frequente e com regularidade.



## CONDICIONANTES DE FUNCIONAMENTO DAS UNIDADES EM REDES ESCOLARES MUNICIPAIS

O questionário contextual respondido pelos diretores escolares abrange questões que remetem a uma caracterização de condições de funcionamento das escolas, as quais, sem dúvida, trazem aportes para a identificação de fatores que incidem na gestão escolar. As questões 67, 69 a 71 e 73 a 75 tratam de temas relativos a: recursos financeiros e pedagógicos disponíveis na escola; suficiência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico; abstenção e rotatividade do corpo docente. Destaca-se que a formulação das questões e alternativas de respostas do questionário dos diretores, dada a sua imprecisão, condicionaram as possibilidades de interpretação das informações disponíveis. Ao respondente foram apresentadas quatro possibilidades de resposta a cada questão – “não”; “sim, pouco”; “sim, moderadamente” e “sim, muito” –, o que não permite aquilatar com precisão as diferenças entre os julgamentos dos respondentes.

Especialmente nos países em desenvolvimento, em que há grande diferença e variação das condições estruturais no conjunto das escolas, como no Brasil, análises sobre suas condições de funcionamento ganham relevância por ser um dos aspectos que contribuem para a aprendizagem (GOMES; REGIS, 2012). Nas palavras de Soares (2011, p. 175):

[...] os fatores que determinam o desempenho cognitivo pertencem a três grandes categorias: os associados à *estrutura escolar*, os associados aos *grupos sociais* a que o aluno pertence, notadamente sua família, e aqueles relacionados ao *próprio aluno*. (destaques do autor)

Nessa perspectiva é que se faz oportuno o mapeamento de manifestações dos diretores municipais quanto aos condicionantes de funcionamento de suas escolas.

Embora não sejam desprezíveis os percentuais de resposta que indiquem a presença de aspectos que condicionam negativamente a gestão escolar, como se verá a seguir, nota-se tendência de apreciação positiva por parte dos diretores no que se refere aos conteúdos abordados nas questões. Pode-se inferir que essa tendência seja resultante de proximidade entre a direção escolar e os órgãos gestores municipais, o que aponta para apreciações menos isentas de contaminação, em particular nos casos em que o acesso à função/cargo de direção tenha sido por indicação.

No entanto, dada a quantidade de escolas municipais brasileiras e o total de alunos nelas atendidos no ensino fundamental, não é desprezível o total de unidades submetidas a condições precárias de funcionamento, ainda que as respostas indicando carências apresentem menores percentuais.

No que se refere aos recursos pedagógicos, 49,4% dos diretores de EFI e 45,1% dos diretores de EFII afirmaram que não houve problemas; para outros 50,6% de EFI e 54,9% de EFII há insuficiência de recursos pedagógicos em algum nível. É preciso registrar que, nesse item, seria necessário levar em conta todos os aspectos de recursos pedagógicos ofertados pela secretaria municipal de educação que deem suporte às atividades nas unidades de ensino: existência de laboratórios com materiais apropriados para informática, ciências; salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, via Plano de Ações Articuladas (PAR); proposta curricular e materiais que delineiem estratégias de ensino e aprendizagem; explicitação de critérios nos processos avaliativos; formação continuada no espaço escolar e no âmbito dos órgãos centrais; articulação entre programas e projetos educacionais da secretaria municipal de educação, com órgãos federais e estaduais. A questão, porém, não permite identificar com maior acuidade quais são os condicionantes que incidiriam em insuficiência (ou não) de recursos pedagógicos em unidades municipais (UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME, 2017).

Quanto à carência de pessoal administrativo, as respostas se dividem: diretores que indicam não haver carência perfazem 56,9% dos diretores de EFI e 53,5% dos diretores de EFII, enquanto que, para 43,1% dos diretores de EFI e 46,5% dos de EFII, há insuficiência de pessoal administrativo em suas escolas.

Também é possível constatar diferentes respostas no que se refere à carência de pessoal de apoio pedagógico: para 58,3% dos diretores de EFI e 53,7% dos diretores de EFII, suas escolas têm número suficiente de profissionais; outros 41,7% dos diretores de EFI e 46,3% dos de EFII afirmam não ter apoio pedagógico em suas escolas.<sup>3</sup>

Para uma melhor exploração desses percentuais, como já assinalado, esbarra-se em limites da própria formulação das questões, evidenciando-se a oportunidade de que levantamentos dessas condições sejam realizados por meio de procedimentos e fontes complementares aos utilizados no estudo em pauta.

Com relação à insuficiência de recursos financeiros, para 33,4% dos diretores de EFI e 30,7% dos diretores de EFII, esse problema não ocorreu; para outros 66,7% de EFI e 69,3% de EFII, houve insuficiência de recursos financeiros na escola em alguma medida. Nessa direção, vale destacar problemas apontados em estudo de Adrião e Peroni (2007), sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atualizado pela Resolução/CD/FNDE n. 3, de 27 de fevereiro de 2003, que dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do PDDE, e dá outras providências.

<sup>3</sup>  
De acordo com orientação da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Para recebimento dos recursos, há exigência de Unidades Executoras (UEX), entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar, para ampliar a flexibilidade na gestão dos recursos repassados do salário-educação, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As autoras assinalam que “os repasses levam em conta as desigualdades regionais, de tal forma que os estados das regiões Norte (N), Nordeste (NE) e Centro-Oeste (CO) recebem valores ligeiramente maiores que os das regiões Sul (S) e Sudeste (SE) e Distrito Federal (DF)” (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 258). As autoras identificaram, ainda, crescimento de 545% no número de escolas com UEX, no período de 1999 a 2004, com evidentes consequências na gestão de escolas.

No que se refere às faltas dos professores, 64,2% dos diretores de EFI e 51,5% dos diretores de EFII afirmam não ter esse problema em suas escolas. Entretanto, para 23,2% dos diretores de EFI e 29,8% dos de EFII, os professores faltam pouco; para 9,1% dos diretores de EFI e 13% dos de EFII, os professores faltam moderadamente; para 3,5% dos diretores de EFI e 5,7% dos de EFII, os professores faltam muito.

É relevante tecer considerações acerca dessa questão, que vem sendo analisada em diversos estudos da área. Allensworth, Poniscia e Mazzeo (2009) ponderam que as taxas de abstenção docente podem produzir problemas organizacionais, como a dificuldade de consolidação e coordenação do trabalho em equipe dos professores e a interrupção do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo.

Com relação à rotatividade dos professores, os dados indicam que, para 71,3% dos diretores de EFI e para 66,1% dos de EFII, esse problema não existe. Para outros 19,5% dos diretores de EFI e para 22,7% dos de EFII, há pouca rotatividade dos professores; e para 6,5% dos diretores de EFI e para 7,9% dos de EFII, há rotatividade moderada dos professores. A ocorrência muito alta de rotatividade é apontada por 2,8% dos diretores dos anos iniciais e 3,3% dos anos finais.

Sobre a rotatividade do corpo docente, devem ser considerados os fatores que motivam a escolha de determinadas escolas pelos professores, em detrimento de outras, tendo em vista que condicionantes extraescolares – ambiente socioeconômico, cultural, composição demográfica da população – influenciam escolhas dos profissionais que podem, por direito adquirido em planos de carreira, estatutos do magistério e/ou demais legislações pertinentes ao exercício do magistério em âmbito municipal, transferir-se para unidades próximas de locais considerados mais seguros para trabalhar e com menor incidência de problemas sociais. Ainda assim, não é de todo improvável que:

[...] numa mesma localidade, uma escola com boa reputação atraia muitos candidatos ao cargo de professor para preencher

determinada vaga, enquanto uma instituição de ensino com baixo prestígio tenha vagas disponíveis e falta de candidatos para preenchê-las. (CUNHA, 2015, p. 44)

Para cotejarmos os dados de rotatividade docente, tomamos como referência os dados do Indicador de Regularidade do Docente (IRD),<sup>4</sup> calculado pelo Inep, para as escolas municipais brasileiras. Esse indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas no período de 2012 a 2016.

Destaca-se certo descompasso no que se refere à percepção dos diretores sobre a rotatividade docente e os dados públicos. De acordo com o IRD, houve baixa regularidade docente em 14,8% das escolas municipais brasileiras para o período, cerca de 12 pontos percentuais a mais do que a porcentagem de diretores que disseram ter alta ocorrência de rotatividade em suas escolas. Contudo, Pereira Júnior e Oliveira (2016) apontam a não existência de valores-padrão para o estabelecimento de taxas “aceitáveis” de rotatividade docente, o que pode fazer com que as percepções dos diretores respondentes variem dentro das especificidades e contextos particulares.

No outro extremo, observamos que, segundo os dados do Inep, apenas 11,6% das escolas municipais brasileiras conta com alta regularidade docente, enquanto que, para diretores, em 71,3% das escolas de EFI e em 66,1% das de EFII, esse problema não existiria.

4

Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação, de forma que fosse valorizado: o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos cinco anos, a atuação do docente na escola em anos mais recentes e a atuação em anos consecutivos. O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola, e, quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. O Indicador de Regularidade de cada escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes e representa, assim, a regularidade média do corpo docente da escola. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do Indicador de Regularidade: Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); e Alta (IRD médio maior que 4 até 5).

**TABELA 1**  
**PERCENTUAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS BRASILEIRAS SEGUNDO FAIXA DO IRD (2016)**

PERCENTUAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS SEGUNDO A FAIXA DO INDICADOR DE REGULARIDADE DOCENTE (IRD)				
LOCALIZAÇÃO	BAIXA (0-2)	MÉDIA-BAIXA (2-3)	MÉDIA-ALTA (3-4)	ALTA (4-5)
Total	14,8	34,7	38,9	11,6
Urbana	8,7	38,6	46,2	6,5
Rural	20,6	30,8	31,9	16,7

Fonte: Inep/Censo Escolar (2016).

Ainda que pouco se conheça sobre como as condições organizacionais das escolas e do sistema educativo influenciem a permanência e a rotatividade docentes, estudos da área (INGERSOLL, 2001; JOHNSON, 2006) as compreendem como efeitos de outras dimensões do processo educativo. Fatores como a faixa-etária dos professores, cultura ou clima escolar, adequados recursos materiais, suporte administrativo e recursos pedagógicos, entre outros, podem influenciar positiva ou negativamente os professores na escolha das transferências para outras escolas

ou na saída definitiva do sistema público de ensino (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016).

## CONSIDERAÇÕES

O estudo aqui apresentado traz elementos que permitem elucidar cenários de gestão vigentes em escolas municipais do Brasil. As respostas dos diretores municipais foram apreciadas quanto ao potencial que revelam as práticas declaradas de incidirem na democratização da educação, compreendidas como iniciativas capazes de promover a permanência de alunos na escola, com sucesso escolar, sustentadas por relações colegiadas e participativas.

No primeiro eixo de análise, exploraram-se itens que permitiram caracterizar que a direção escolar, numa visão sintética, em 2015, vem sendo ocupada predominantemente por mulheres. Os profissionais se declaram, em sua maioria, pardos e brancos e se encontram no meio de suas carreiras profissionais, com formação em instituições de ensino superior privadas.

O acesso à função/cargo se deu majoritariamente por meio de indicação ou de processos combinados de seleção e indicação, dinâmica que evidencia o poder decisório do executivo municipal na escolha dos profissionais que exercem a direção escolar, revelando ser ainda predominante, na realidade das redes municipais de ensino, a concentração de poder em órgãos centrais, caracterizada inclusive por indicações políticas do executivo e/ou de representantes do legislativo local.

No segundo eixo de análise, foram examinadas as respostas agrupadas por conteúdos que possibilitaram explorar cenários de gestão e o potencial democrático das práticas vigentes nas escolas municipais, lembrando as limitações decorrentes da formulação de algumas questões.

Com relação aos Conselhos Escolares, os dados da pesquisa ratificam outros estudos da área que analisam problemas no que se refere à estruturação e funcionamento dos mecanismos institucionais de representação no espaço escolar.<sup>5</sup> As respostas também corroboram resultados de pesquisas que apontam restrições à participação de alunos, sobretudo do EFI, em decisões da escola, por meio de órgãos colegiados e/ou de programas específicos.

As respostas dos diretores municipais à questão sobre Conselho de Classe, um órgão colegiado que tem por objetivo reunir professores das diversas disciplinas e a equipe de direção para discutir e avaliar o desempenho dos alunos, apontam que esse processo ainda está para ser construído de forma a efetivar a democratização da educação.

As respostas às questões sobre abertura da escola para a comunidade externa sinalizam uma iniciativa de abertura, ainda que as

<sup>5</sup> Estudos e pesquisas que apoiaram a discussão das informações oriundas dos questionários estão referenciados no corpo do relatório.

questões não permitam qualificá-la, como dinâmica instituída para promover a cultura democrática de maior amplitude social, por envolver diversos atores sociais.

As questões sobre processos de acolhimento dos alunos pela escola e de sua alocação por turmas, embora com limites de interpretação das respostas obtidas, permitiu-nos constatar que, por um lado, no momento da admissão dos alunos, não há tendência de seleção por parte da escola e, por outro, observa-se que a idade do aluno ou seu rendimento escolar influenciam a composição de classes homogêneas ou heterogêneas.

Com relação às práticas de gestão direcionadas ao combate do fracasso escolar – iniciativas da escola para lidar com o abandono e a reprovação escolar, e ações de reforço à aprendizagem dos alunos –, os dados sugerem processo paulatino de apreensão, por parte da escola, de perspectivas mais inclusivas, que caminham em direção à superação de crenças tradicionalmente vigentes no contexto escolar, pautadas por concepções de avaliação e de justiça escolar de caráter normativo e meritocrático, conforme pontuam as pesquisas e a literatura especializada em temáticas sobre reprovação escolar referenciadas neste trabalho.

No terceiro eixo de análise, foram exploradas respostas que permitiram examinar condições de funcionamento das escolas que concorrem para a efetivação de práticas democráticas e a instauração de uma cultura que fortaleça relações participativas e colegiadas.

Pode-se inferir que tendências de apreciação positiva por parte dos diretores no que se refere aos conteúdos abordados nessas questões indiquem proximidade entre a direção escolar e os órgãos gestores municipais, o que pode ter ocasionado apreciações menos isentas de contaminação, em particular nos casos em que o acesso à função/cargo de direção tenha sido feito por indicação, conforme demonstram os dados da primeira dimensão de análise.

Os elementos que configuraram os cenários de gestão das escolas suscitam estudos que venham a explorar os contextos nas quais se inserem, investigando relações e articulações com a implementação das políticas na esfera municipal. Desde a Constituição de 1988 – que conferiu autonomia aos municípios e centralidade às câmaras municipais, prevendo o regime de colaboração dos entes federados no atendimento da educação –, instaurou-se o debate sobre possibilidades e limites da esfera municipal na formulação e gestão das políticas públicas. Parte desse debate vem apontando insistentemente a necessidade de dotar os entes federados de estratégias e mecanismos de ação pública que sustentem as relações intergovernamentais, sem ferir a autonomia dos municípios, evitando-se também a sobreposição de medidas e programas nas localidades.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

ALLENSWORTH, Elaine; PONISCIA, K. Stephen; MAZZEO, Christopher. *The schools teachers leave: teacher mobility in Chicago public schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research; University of Chicago, 2009.

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; ÉRNICA, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2015.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA – ABEP. Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016. Disponível em: <[www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07](http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07)>. Acesso em: 25 set. 2018.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. *Em aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 55, seção 1, p. 17, 22 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Informações estatísticas*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil*: apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil?msg=1&ml=c3VwM3JtNG4nPnN1cDNybTRu>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRITO, Renato de Oliveira; SÍVERES, Luiz. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. *Sophia*, Armenia, Colômbia, v. 11, n. 1, p. 9-20, 2015.

CASTELLANI, Denise. *Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional Formação e Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Reprovação escolar: adesão depende das crenças que o professor tem sobre avaliação e justiça e do acesso a pesquisas sobre o tema. *Boletim Educação & Equidade*, São Paulo, n. 3, dez. 2016a.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Crenças de professores sobre a reprovação escolar*: relatório de pesquisa. São Paulo: Cenpec, nov. 2016b.



- COELHO, Fabiana Martins. O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, out./dez. 2015.
- COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane. Quase mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.
- COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, maio/ago. 2012.
- CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, abr. 2006.
- CUNHA, Marcela Brandão. *Rotatividade docente na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2015. 172p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.
- GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo: Revista de Ciência da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 87-18, 2009.
- GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.
- GOMES, Adailda; REGIS, André. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 3., *Anais...* Zaragoza, Espanha, 2012.
- GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M.; VASCONCELLOS, Mônica. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr. 2010.
- INGERSOLL, Richard M. *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, 2001.
- JOHNSON, Susan Moore. *The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington: National Education Association, 2006. (Working paper).
- KARINO, Camila Akemi; VINHA, Luís Gustavo do Amaral; LAROS, Jacob Arie. Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 270-297, set./dez. 2014.
- LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, São Paulo. *Anais: PUC-SP*, p. 1-13, 2011.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.
- MARTINS, Angela Maria (Org.). *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Liber Livros, 2011.
- MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016.
- MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, jul./set. 2016.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPed, 37., 2015. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC-SC, 2015. p. 1-18.



- PADILHA, Frederica et al. Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 8-30, 2013.
- PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr./jun. 2013.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014.
- PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-333, 2016.
- PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, dez. 2010.
- SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 217-243, 2016.
- SANTANA, Luiza Lúcia Silva et al. Gestores escolares da rede pública em Minas Gerais: fatores de satisfação no trabalho. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 491-520, mar. 2012.
- SILVA, Itamar Mendes da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.
- SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, dez. 2011.
- SILVA, Cristina de Cassia Mabelini da; MARTINS, Angela Maria. A gestão escolar no âmbito das políticas educacionais contemporâneas: autonomia, gestão escolar e participação, à luz da literatura científica. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA ANPED SUDESTE, 2014, 11., *Culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. São João Del Rey: Universidade Federal de São João Del Rey, v. 1, p. 1-12, 2014.
- SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: MELLO E SOUZA, Alberto (Ed.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 174-204.
- SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-125, jan./mar. 2006.
- SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* São Paulo: Artmed, 2005.
- UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação – fundamentos, políticas e práticas*, Brasília, 2017.
- VELOSO, Luísa; CRAVEIRO, Daniela; RUFINO, Isabel. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 815-832, out./dez. 2012.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; MANTAY, Carla; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Direção de escola básica em perspectiva municipal. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 139-149, maio/ago. 2009.

Recebido em: 11 MAIO 2018 | Aprovado para publicação em: 7 AGOSTO 2018



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

## ARTIGOS

## PROPUESTA DE INDICADORES DE GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA LOCAL CHILENA

SEBASTIAN DONOSO-DÍAZ<sup>I</sup>GENARA DÍAZ LÓPEZ<sup>II</sup>NIBALDO BENAVIDES-MORENO<sup>III</sup>**RESUMEN**

*El texto precisa indicadores claves para la gestión de los sistemas educativos locales de la educación pública chilena. Materia sustantiva dado que ha sido constantemente señalada como una carencia importante y recurrente de este sector. Por ende, se necesitan avances en este ámbito, más aún dado que el año 2018 comenzó el traspaso gradual de la institucionalidad de la educación local hacia una nueva modalidad de organización (los Servicios Locales de Educación), causal relevante para corregir los problemas detectados, en el entendido que es posible a partir de su correcta medición y procesamiento. Sobre la base de una metodología cualitativa, basada en la consulta a informantes claves de las unidades de gestión de la educación pública local, se identifican y validan algunos indicadores, proveyéndose un conjunto de variables de simple aplicación, que permite a estas unidades mejorar su información para la mejor gestión.*

**GESTIÓN • ADMINISTRACIÓN LOCAL • EDUCACIÓN PÚBLICA • INDICADORES**

## MANAGEMENT INDICATORS PROPOSAL FOR LOCAL PUBLIC EDUCATION IN CHILE

**ABSTRACT**

*The study specifies key indicators for managing local education systems of public education in Chile, as there has been significant and recurring shortages in this sector. Therefore, it is necessary to move forward in this area, especially because the gradual transfer of the institutionality of the local education authority to a new form of organization (Local Education Services) started in 2018. This transfer is extremely relevant to solve the problems detected, as that can be done through correctly measuring and processing the problems. Based on a qualitative methodology, which in its turn was based on consultation with the main units for local public management education, some indicators are identified and validated, providing a set of variables of simple application, which allow these units to improve their information for better management.*

**MANAGEMENT • LOCAL GOVERNMENT • PUBLIC EDUCATION • INDICATORS**

<sup>I</sup> Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Chile; [sdonoso@utalca.cl](mailto:sdonoso@utalca.cl)

<sup>II</sup> Colegio Martín Abejón, Constitución, Región del Maule, Chile; [donoso.seb@gmail.com](mailto:donoso.seb@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Chile; [nbenavides@utalca.cl](mailto:nbenavides@utalca.cl)

## PROPOSITION D'INDICATEURS DE GESTION POUR L'ÉDUCATION PUBLIQUE LOCALE CHILIENNE

### RÉSUMÉ

*Ce travail examine les indicateurs clé de la gestion infranationale des systèmes éducatifs de l'éducation publique chilienne. Cette question de fond est constamment mise en avant comme une carence importante et récurrente du secteur. Il est donc nécessaire d'avancer dans ce domaine, une fois que 2018 marque le début du transfert progressif de l'institutionnalisation de l'administration scolaire locale vers une nouvelle modalité d'organisation (les Services d'Éducation Locale). Cette modalité s'avère très pertinent pour corriger les problèmes détectés, dans la mesure où sa dimension et son traitement sont analysés correctement. Cette recherche repose sur une méthodologie qualitative basée sur une consultation des principales unités de gestion de l'éducation publique locale. Certains indicateurs ont été identifiés et validés offrant un ensemble de variables d'application simple à fin de permettre à ces unités d'améliorer leurs informations en vue d'une gestion meilleure.*

**GESTION • ADMINISTRATION LOCALE • ÉDUCATION PUBLIQUE • INDICATEURS**

## PROPOSTA DE INDICADORES DE GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA LOCAL CHILENA

### RESUMO

*O texto especifica indicadores-chave para a gestão dos sistemas educativos locais da educação pública chilena. Matéria substantiva, pois tem sido constantemente apontada como uma carência importante e recorrente desse setor. Portanto, é preciso avançar nessa área, especialmente porque em 2018 foi iniciada a transferência gradual da institucionalidade da educação local para uma nova forma de organização (os Serviços de Educação Local), sumamente relevante para corrigir os problemas detectados, no entendimento de que isso é possível a partir de sua medição e processamento corretos. Com base em uma metodologia qualitativa, baseada na consulta às principais unidades de gestão da educação pública local, alguns indicadores são identificados e validados, fornecendo um conjunto de variáveis de simples aplicação, que permite que essas unidades melhorem suas informações para a melhor gestão.*

**GESTÃO • ADMINISTRAÇÃO LOCAL • EDUCAÇÃO PÚBLICA • INDICADORES**

## LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SUBNACIONAL Y LAS DEMANDAS DE MODERNIZACIÓN DEL SECTOR

**L**A EDUCACIÓN PÚBLICA A PARTIR DE LA REFORMA DE 1980, SUSTENTADA EN UNA visión de mercado neoliberal, manifiesta dos problemáticas sustantivas.

La primera, un déficit importante en la eficiencia de la gestión de los Departamentos de Administración de Educación Municipal (en adelante DAEM<sup>1</sup>), como entes responsables de su implementación, esencialmente respecto del manejo de los recursos, visión cortoplacista sobre el panorama educativo comunal y de sus establecimientos escolares (MARCEL; RACZYNSKI, 2009; GONZÁLEZ; GONZÁLEZ; GALDAMES, 2015), situación que ha acentuado las dificultades de gestión de la educación pública local en Chile, provocando adicionalmente que ésta no cumpla debidamente con las expectativas y requerimientos de la sociedad (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO –OCDE, 2004). Aspecto que se asocia a la segunda problemática, la sistemática caída de sus indicadores educacionales convencionales de eficiencia interna y externa, a saber: la matrícula total escolar pública pasó de atender al 78% –en 1981– al 36% de los estudiantes el año 2017 (OCDE, 2017a), e igualmente experimentó un complejo tránsito de los resultados de aprendizaje en las pruebas escolares nacionales, con impactos sustantivos en la gestión y financiamiento del

<sup>1</sup> Si bien de los 346 municipios 54 se gestionan bajo la figura de corporaciones municipales, que tiene algunas implicancias administrativas diferentes al formato DAEM; dado que esta modalidad es la dominante se utiliza el acrónimo DAEM para referirse a ambas modalidades.

sector, que han conformado un escenario crítico con serias implicancias sobre su viabilidad futura de mediano plazo (CHILE, 2006; BELLEI, 2015).

La reforma señalada generó transformaciones estructurales del sistema educativo, destacándose el traspaso de los establecimientos escolares (infraestructura), personal docente y administrativo desde el aparato central del Estado (Ministerio de Educación) a los municipios, proceso que se caracterizó –entre otros elementos– por ser una medida intempestiva e improvisada (WAISSBLUTH, 2013; LARRAÑAGA; PEIRANO; FALCK, 2009). En esos años el país carecía de experiencias relevante de gestión local de la educación, adoptándose por el Gobierno este camino, con medidas que no habían sido aplicadas en otras realidades, ni en esa escala de operación, traspasando el primer año al 70% de los establecimientos escolares y su totalidad un par de años después (DONOSO, 2016). Además, no consideró un acompañamiento y el apoyo del Gobierno nacional a los Municipios en la gestión, ni para adecuarse a la nueva modalidad de financiamiento vía subsidio a la demanda, ni para abordar los temas de gestión del personal, ello en un marco político diseñado para favorecer la privatización (JOFRÉ, 1988; JOIKO, 2012; BALL; YOUDELL, 2007).

La reforma en comento asignó al Municipio y específicamente al Alcalde como responsable de la gestión local de la educación pública, sin dotarla de los recursos financieros y técnicos indispensables para generar una institucionalidad consistente con la tarea de calidad por la que se le evalúa. Es decir, se han estipulado un conjunto de responsabilidades sin gestionar en estas unidades subnacionales las capacidades y recursos para enfrentarlas debidamente (ESPÍNOLA; SILVA, 2009; POLITEIA, 2008). Una muestra de la falta de rigurosidad en este proceso es que una década y media después de iniciada la reforma (en el año 1995), el Gobierno estableció el Plan Anual de Educación Municipal (en adelante PADEM) como el instrumento de planificación estratégica de la educación pública local, mecanismo de carácter obligatorio que desde entonces los Municipios deben formular en forma anual.

En la actualidad existen pocas dudas respecto de la crisis sistémica de la educación chilena, y sobre el hecho de que los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 tuvieron un papel decisivo al situar en la agenda pública las demandas de fortalecimiento de la educación pública escolar y superior, (DONOSO, 2013) y proponiendo orientaciones políticas que derivaron más tarde en una nueva ley que creó el Sistema de Educación Pública, cuya implementación –en forma gradual– se inicia el año 2018.

En este marco, las propuestas de fortalecimiento de la Educación Pública, sustentadas en la ley recientemente aprobada dio origen al Sistema Nacional de Educación Pública (CHILE, 2017), de progresiva aplicación a partir de este año (2018), en razón de lo cual es más

relevante identificar indicadores claves de los procesos de control de gestión de las unidades locales de educación pública, debido a que el nuevo sistema implicará una transición de la educación local municipal hacia los Servicios Locales de Educación (SLE), fenómeno programado para desarrollarse al menos por una década. Lapso en el cual operaran ambas modalidades organizativas en forma simultánea, los municipios con sus DAEM y por otra parte los nuevos SLE que se van generando.

Adicionalmente, los nuevos SLE necesitarán generar un plan estratégico con un horizonte de seis años, por ende indistintamente de cuál sea el instrumento de planificación que emplee el DAEM o el SLE, sus elementos medulares se referirán a la implementación, con la finalidad de superar las limitaciones que posee el instrumento vigente (PADEM), para no replicarles en una escala de mayor magnitud como es el SLE.<sup>2</sup>

El PADEM es un instrumento diseñado desde la gestión pública convencional, con escaso diálogo con la gestión moderna del sector educativo, evidenciando problemas de diseño y operación con el sector en su calendario de operación, así como de sinergia con otros instrumentos de planificación comunal y con los planes de desarrollo de cada establecimiento escolar: Proyecto Educativo Institucional y Proyecto de Mejoramiento Educativo. En este aspecto la educación pública chilena está entrapada por su obsolescencia en este plano y por la desconexión de los instrumentos en uso con el contexto social, económico y político del territorio en que se sitúa (ELACQUA; MARTÍNEZ; ANINAT, 2010).

A partir del año 2000, la educación avanzó lentamente en logros de aprendizaje, siendo más relevante en el marco explicativo de esos resultados el capital socioeconómico de la familia que el factor dependencia del establecimiento (público o privado), lo que se debe a que Chile es uno de los países más desiguales de América latina (PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO –PNUD, 2017). Diversos estudios muestran desde los complejos impactos del proceso de municipalización en la segregación y desigualdad social (VALENZUELA; BELLEI; DE LOS RÍOS, 2014; BELLEI, 2013; BELLEI; CABALIN; ORELLANA, 2014; OCDE, 2017a), hasta la dificultad de insistir en este camino dada la organización del Gobierno Local y el papel preponderante del Alcalde, que debilita el desarrollo institucional, lo que se ha llamado la “alcaldización” de la educación pública (ELACQUA; MARTÍNEZ; ANINAT, 2010; DONOSO, 2016).

La crisis de la educación pública chilena fue definida por el Consejo Asesor<sup>3</sup> (2006), señalando que a partir de los impactos de la municipalización en los cuales la institucionalidad de la educación pública ha sido particularmente impropia, como la eficiencia, equidad y calidad de los resultados educativos, sobre los cuales, si bien no existe pleno consenso, hay claridad en términos de que “el esquema institucional ha mostrado limitaciones, vacíos e inconsistencias” (CHILE, 2006, p. 111).

<sup>2</sup>  
Aproximadamente cada SLE reunirá 4 o 5 comunas o más, de forma que los 346 DAEM actuales se concentrarán en 70 SLE.

<sup>3</sup>  
El Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación fue la instancia definida por el Gobierno como salida a la crisis generada por el movimiento estudiantil del año 2006. Su informe final es insustituible para comprender el contexto y dimensiones del problema tratado.

El Consejo concuerda que el desempeño del actual sistema de administración municipal de la educación es negativo. Hay acuerdo en un conjunto de condiciones que explican las falencias del sistema municipal, un financiamiento insuficiente para las obligaciones que poseen, disolución de responsabilidades entre el Ministerio y los municipios, escasa transferencia de competencias a las escuelas, relación desigual entre el sector municipal y el particular subvencionado. Algunos consejeros señalan que también influye el tamaño y las capacidades de gestión entre ellos. (CHILE, 2006, p. 115)

Previamente, un informe de la OCDE (2004) sobre la situación educativa chilena expresó la inconveniencia del modelo de municipalización por su asociación al financiamiento por subsidio a la demanda, y la preeminencia de este criterio, a la hora de las decisiones finales por sobre las razones educacionales. Ampliando la discusión del problema al sistema de financiamiento de la educación.

Las debilidades administrativas de las regiones y municipalidades y la ambigüedad funcional en la división de responsabilidades a través de los niveles administrativos perjudican una entrega más efectiva de educación de calidad a los niños socialmente marginados. (OCDE, 2004, p. 279)

También el informe expresó la traba que significan las escasas atribuciones de las autoridades subnacionales (regionales y provinciales) del Ministerio de Educación ante sus autoridades nacionales (OCDE, 2004, p. 280).

El Ministerio de Educación –desde 1980– desconcentró gradualmente sus funciones en las unidades territoriales, pero con un desbalance de poder/responsabilidad entre las atribuciones del servicio central y las delegadas a las unidades subcentrales. Lo que se expresa en que el Ministerio define planes nacionales y subnacionales sin la expresa necesidad de interactuar con los municipios, que son los responsables y operadores de los establecimientos escolares públicos, y también impulsando negociaciones con los gobiernos regionales, aunque no existe la práctica regular de construir un diseño de planificación de carácter participativo con los entes subnacionales, sino a partir de las propuestas del Ministerio central (MARCEL; RACZYNSKI, 2009; DAVIS; DONOSO, 2016).

La búsqueda de solución a los principales problemas del sistema educativo sin salir de la lógica de mercado dio lugar a contradicciones relevantes en el sector, las que se generaron al buscar compatibilizar iniciativas correctivas a los instrumentos de mercado con políticas de financiamiento de mercado (COX, 2003), experimento que no fructificó

en términos generales, por cuanto las medidas pro mercado han sido dominantes en educación, confirmando con ello la prevalencia del paradigma económico neoliberal en este ámbito (ATRIA, 2014; BELLEI, 2015).

En este cuadro, algunos grupos conservadores insisten en mantener el sistema vigente (solo con DAEM), mejorando el valor del subsidio y reduciendo algunas trabas burocráticas (EYZAGUIRRE, 2012), e incluso en la visión de la nueva institucionalidad han remarcado que su cambio no es fundamental para mejorar la educación pública.

En referencia a estos elementos se han llevado a cabo los debates de la educación tras el movimiento estudiantil del año 2011, incorporando dimensiones no consideradas, como a su vez originando tensiones entre la gestión del Estado y la gestión de la educación con las demandas locales, con tópicos muy diferentes de los esquemas convencionales de agrupación de los actores políticos, que no responden del todo a los cánones más conocidos, generando nuevas situaciones relevantes en el escenario a atender (RUÍZ, 2016; GARRETÓN, 2016), e instalando la temática de la gobernabilidad del sector en entredicho (DE LA MAZA, 2016). Materias que no se limitan a situaciones puntuales o conflictos parciales, sino a elementos sustantivos sobre lo que ha hecho el Estado y lo que podría hacer bajo distintas concepciones que dicen relación con la gobernabilidad del sector (MAZZUCATO, 2014).

Para abordar los desafíos del Estado subnacional en educación es imprescindible dotarle de mejores herramientas de gestión, con una visión estratégica que supere los problemas del cortoplacismo que saturan el escenario político. El PADEM plantea una visión general de la gestión de la educación municipal; no obstante, lo importante es que en un alto porcentaje de municipios esta perspectiva no se traduce en metas estratégicas ni en plazos adecuados para lograrlas. Por otra parte, tampoco queda claramente evidenciado cómo y por qué las inversiones y actividades declaradas en el PADEM conducirán a la educación municipal de la comuna a los resultados deseados (DONOSO; BENAVIDES, 2017). Por ello no es de extrañar que algunos de los problemas y dificultades que arrastra el PADEM como instrumento de planificación sean relevantes, como lo refieren Raczynski y Salinas (2009, p. 148):

Aunque los PADEM casi siempre plantean una visión general que enmarcaría la administración/gestión de la educación municipal, en un alto porcentaje de municipios esta visión no se traduce en metas estratégicas ni en plazos estimados para lograrlas y no es evidente cómo y por qué las inversiones y actividades que enuncia el PADEM contribuirán a acercar la educación municipal de la comuna al horizonte deseado.



Complementariamente, los autores mencionan: “El PADEM plantea metas anuales de gestión en distintas áreas [...]; por lo general, las metas tienen pobres indicadores y mecanismos de seguimiento y evaluación de sus logros” (RACZYNSKI; SALINAS, 2009, p. 182). Tales debilidades son consistentes con la institucionalidad municipal, ya que pese a los esfuerzos llevados a cabo para fortalecer sus capacidades de gestión del área educacional, éstos no han sido suficientes. En general la administración municipal presenta una débil imagen pública y se enfrenta al desafío de consolidarse como órgano impulsor del gobierno local en esta área (ZAMORANO, 2006).

A partir de lo señalado, es necesario generar un instrumento plurianual de planificación estratégica, asociado al del periodo de gobierno de los directivos locales (4 años), sustentado en un diagnóstico fundado y sólido, con un sistema de indicadores relevantes que permita establecer metas anuales y del período, hacer el seguimiento adecuado de su evolución, precisar brechas y definir requerimientos de ajustes y corrección, incluyendo el ámbito presupuestario (DONOSO; BENAVIDES, 2017).

En razón de lo expuesto, el objetivo del trabajo es disponer de indicadores que aporten información sustantiva a los instrumentos de planificación estratégica que tanto los DAEM como también los nuevos Servicios Locales de Educación Pública utilicen en este campo con la finalidad de aumentar significativamente la eficiencia de su gestión. Siguiendo a Armijo (2011, p. 8-11),

[...] cuando hablamos de planificación estratégica nos estamos refiriendo a las grandes decisiones, al establecimiento de los Objetivos Estratégicos que permiten materializar la Misión y la Visión [...] La planificación estratégica en el ámbito público es una herramienta que nos ayudará al establecimiento de prioridades, objetivos y estrategias como apoyo a la definición de los recursos que necesitamos para lograr los resultados esperados, por lo tanto debe ser un proceso simple e incorporado en la rutina de la toma de decisiones directivas en el proceso presupuestario. Desde esta perspectiva, debemos contar con estándares de confiabilidad para identificar aspectos claves que apoyen la gestión organizacional.

En esta línea, y de acuerdo a Rumelt (2011), lo central del trabajo del estratega es descubrir los factores cruciales de una situación y diseñar un camino para coordinar las acciones destinadas a enfrentarles. Consistentemente, los indicadores son elementos que van a permitir medir el impacto y obtener una apreciación confiable del desempeño de la estrategia. Su aplicación debiese mejorar la gestión, y por ende impactar en el proceso para que sea más eficiente y de calidad,

precisamente lo que se necesita y demanda a las unidades de gestión local de la educación pública chilena desde hace un tiempo.

En el sector educación existen diversos modelos de trabajo que se asemejan en sus áreas de acción, de los que pueden derivarse indicadores sustantivos. El modelo de gestión escolar de la Fundación Chile (2015) define cinco áreas: (i) Convivencia y orientación hacia los estudiantes, familias y comunidad educativa (ii) Gestión de Competencias Profesionales; (iii) Liderazgo, (iv) Gestión Curricular y Pedagógica, (v) Gestión de Resultados. Por su parte la Agencia de la Calidad de la Educación Escolar (2015), actualiza y desarrolla el modelo SACGE centrado sobre (i) Liderazgo, (ii) Gestión Pedagógica, (iii) Convivencia, (iv) Gestión de Recursos. Estas dimensiones son las que se utilizaron en el instrumento dada su pertenencia con la gestión educacional y han sido instaladas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (CHILE, 2015) y también más recientemente, en el Marco para la Buena Dirección y el liderazgo local (URIBE et al., 2017), los que se usan como referentes generales de un área que requiere de nuevos desarrollos.

El trabajo considera responder a la problemática de disponer de indicadores relevantes para la gestión de la educación pública de las unidades subnacionales de educación, sean los actuales DAEM o los SLE –hoy en implementación–, a partir de los antecedentes expuestos que en lo fundamental destacan la ausencia de este tipo de señales, su escasa relevancia, las dificultades para su trazabilidad, los problemas de recursos financieros para instalar sistemas de control más complejos, y por ende, los impactos en la gestión local que implican no disponer de este tipo de herramientas en forma oportuna, adecuada y pertinente con elementos educacionales claves para el desarrollo estratégico de los sistemas locales de educación.

El sentido de esta propuesta es contribuir a incorporar la planificación estratégica de la educación como política de Estado de mediano y largo plazo y como factor esencial de desarrollo impactando a los territorios más necesitados.

## **LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA CHILENA**

La reforma de 1980 (CHILE, 1980) y posteriormente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (CHILE, 1990a) y la de organización del Ministerio de Educación (CHILE, 1990b), fueron las principales leyes sectoriales del régimen autoritario y dieron cuerpo a la institucionalidad actual, sumándose –en democracia– la Ley General de Educación (CHILE, 2009)– que sustituyó a la LOCE y luego, la del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CHILE, 2011), y la reciente ley creada por el Sistema de Educación Pública (CHILE, 2017a).

Adicionalmente es indispensable comprender que Chile es uno de los países de mayor centralización del Estado<sup>4</sup>, pese a los esfuerzos que se han venido haciendo en materia de descentralización y desconcentración (OCDE, 2017b). Si bien Chile a mediados de la década de los 70' empezó un proceso de descentralización, que ha avanzado lentamente, incluso tras el retorno de la democracia, el Ministerio de Educación en el nivel central ha conservado gran parte de sus atribuciones, desconcentrando hacia los territorios regionales algunas funciones menores.

Las principales transformaciones basales se generaron en la reforma de 1980. El sistema escolar de provisión mixta fortaleció decididamente a los privados –como fue consignado previamente–, y en la actualidad el sector particular subvencionado (55%) es el principal operador (2018), seguido por el sector público (36%), y a distancia por el particular pagado.

La organización del sector público, tras la ley de Aseguramiento de la Calidad (2011), entregó al Consejo Nacional de Educación (CNED) las atribuciones superiores de regulación y gobernanza del sistema. El Ministerio de Educación le reporta al CNED las materias curriculares (el país tiene planes y programas curriculares de carácter obligatorio) y de organización general del régimen escolar (ciclo de educación parvularia, enseñanza básica y media).

Algunas funciones que otrora cumplía el Ministerio de Educación, la ley en comento las distribuyó en dos nuevas entidades públicas independientes. Aquellas materias referidas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes son propios de la Agencia de Calidad (responsable de las pruebas nacionales e internacionales), como a su vez se creó la Superintendencia de Educación Escolar para el control de las normas financieras, laborales y operacionales de los establecimientos escolares (públicos y privados) y de la gestión de los DAEM y SLE.

En materia de financiamiento escolar, desde el año 1981 a la fecha se aplica el sistema de subsidio a la demanda que se entrega al sostenedor (privado o público), a partir de la asistencia promedio mes de los estudiantes al establecimiento, según criterios de valuación (por nivel: parvulario, básico, medio; y un factor adicional de complejidad: necesidades especiales de aprendizaje, de formación técnica o preferencial por pobreza). Lo cierto es que todo proceso de financiación sigue el sistema de subsidio, excepto el financiamiento del equipo técnico de los nuevos SLE y sus gastos operacionales.

La reforma de 1980 traspasó a los Municipios todos los establecimiento públicos, los que hasta entonces eran responsabilidad del Ministerio de Educación. De forma que a partir de esa fecha el único responsable operacional de la educación pública es el municipio (en cada una de las 346 comunas). Éste no tiene dependencia directa del Ministerio,

<sup>4</sup> Delamaza (2016) señalan que históricamente el país ha tenido una fuerte visión centralista, complementada con el hecho que los actores regionales han alcanzado un escaso impacto en la matriz sociopolítica del país.

salvo en materia curricular y algunas normativas básicas, por ende el Jefe DAEM –en los hechos– puede relacionarse con la institucionalidad pública central del Ministerio sin pasar por la feble institucionalidad subnacional. Esta situación se ha mantenido e incrementado con las nuevas funciones de los SLE. De allí la importancia de optimizar los procesos de gestión y esencialmente los relacionados con la formación de los estudiantes y sus aprendizajes (gestión del currículo).

Si bien en cada Municipio el responsable final de la educación es el Alcalde (sostenedor), corresponde al Jefe DAEM<sup>5</sup> –cargo inicialmente de confianza del Alcalde–, dirigir el día a día del sector. El Jefe DAEM debe guiar la elaboración del Plan Anual de Desarrollo Educativo (PADEM) y también responsabilizarse de sus resultados. Si bien el Plan requiere de la aprobación de los integrantes del Consejo Municipal, siguiéndose ciertos procedimientos y plazos, su normativa no regula precisamente los indicadores que debe adoptar, más allá de aquellos que normativamente define la Agencia de Calidad (CHILE, 2014c), esencialmente referidos a los aprendizajes de los estudiantes en cada nivel específico del sistema (DONOSO, 2018).

Los DAEM conforman realidades altamente dispares. Un 65% posee 8 o menos establecimientos escolares, con una matrícula total inferior a los 2 mil estudiantes, gran parte de ellos de enseñanza básica y con cuerpos docentes de 70 o menos educadores. En tanto, en el otro extremo, un reducido número de comunas (15%) posee sistemas públicos con más de 15 mil estudiantes y 800 docentes aproximadamente (CHILE, 2017b). No obstante estas diferencias, sus responsabilidades en el proceso educativo son las mismas. Los tamaños de las unidades impactan directamente los recursos económicos y humanos disponibles, de allí la importancia que los indicadores que se empleen sean relevantes (dirigidos a dimensiones claves); adecuados, esto es que la información pueda obtenerse y procesarse de manera simple y a bajo costo, y finalmente sean pertinentes, es decir, entreguen información que oportunamente ilumine la situación del momento y sus tendencias, para que puedan adoptarse las correcciones requeridas.

Un segundo problema en esta línea es que el principal instrumento de planificación de los establecimientos educacionales, el Proyecto de Mejoramiento Educativo, que es la carta de navegación de cada centro escolar, no dialoga con el PADEM. Es decir, no existe una articulación específica entre ambos instrumentos, y por tanto coexisten pese a que no se complementan. En razón de ello, es fundamental definir indicadores que sean vinculantes (compartidos) por ambos instrumentos, para articularles y potenciar su aporte.

El trabajo pone a disposición de las unidades de gestión local, DAEM y SLE, indicadores relevantes para la gestión de la educación pública de las unidades subnacionales, que permitan a sus equipos

5 Si bien actualmente el cargo se selecciona por el Sistema de Alta Dirección Pública, el Alcalde posee plenas atribuciones para designar a cualquier integrante de la terna o quina final o bien declarar desierto el concurso.

directivos tener un seguimiento efectivo de sus objetivos y metas, y determinar las brechas de cumplimiento, a fin de adoptar decisiones oportunas que optimicen su labor, materia que en la educación pública chilena es de carácter estratégico, dada la situación en que se encuentra tras casi cuatro décadas de compleja existencia.

## METODOLOGÍA

Los datos que se exponen corresponden a un estudio exploratorio/descriptivo de carácter cualitativo (desarrollado el año 2017), que se enfoca a precisar y relevar indicadores sustantivos de las unidades de gestión local de la educación pública, con la finalidad de proponer un marco de indicadores agrupados en dimensiones relevantes para estas unidades, con la finalidad de mejorar los procesos de gestión y en razón de ello, el cumplimiento de sus objetivos.

Primeramente se realizó una revisión documental de los principales indicadores de gestión utilizados en los PADEM del año 2015<sup>6</sup> de las catorce (14) comunas del país con mayor cantidad de estudiantes en el sistema público (Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Coquimbo, Santiago, Pudahuel, Puente Alto, San Bernardo, Peñalolén, Concepción, Valdivia, Osorno). Estos planes son públicos, por ende se accede a ellos sin restricciones. Se identificaron y analizaron sus indicadores recurrentes, se clasificaron y agruparon en función de su finalidad.

Los criterios de selección fueron de frecuencia, es decir, aquellos más utilizados en los PADEM, conforme los marcos referenciales (Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en el Marco de la Gestión Local, ambos del Ministerio de Educación y el Modelo de la Fundación Chile). Se buscó simplificar e integrar las dimensiones en cuatro aspectos: (i) financiera y gestión del desempeño; (ii) Beneficiarios – Estudiantes; (iii) Gestión Pedagógica; y (iv) Resultados, formación y desarrollo.

En segunda instancia, los indicadores fueron validados y jerarquizados por ocho (8) responsables superiores de los Departamentos de Administración de la Educación Municipal elegidos al azar entre los 14 municipios (se conserva su anonimato para efectos del estudio), mediante una pauta de aplicación individual donde se presentan ordenados al azar, para que sean jerarquizados (se le asigna un puntaje de 1 a  $i=n$ , según la relevancia que el entrevistado le asigna), tras lo cual se procesan los resultados y se establece el valor promedio simple, el cual se ordena según recurrencia de importancia, derivándose la propuesta de indicadores debidamente jerarquizados. El diseño seguido implicó (véase Cuadro N° 1):

6  
Se usa como referencia ese año porque hay antecedentes de todas las comunas.

**CUADRO 1**  
**RELACIÓN OBJETIVOS - PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

OBJETIVO	PROCEDIMIENTO
(i) Identificar, producto de la revisión bibliográfica, los indicadores más frecuentes utilizados en los DAEM en los ámbitos definidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para lo cual se seleccionaron los PADEM del año 2015 de las dieciocho comunas con sistemas de educación pública más grandes en materia de estudiantes.</li> </ul>
(ii) Seleccionar los indicadores claves para crear un modelo para gestionar la educación comunal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los indicadores, clasificarlos, ponderarlos según mención y en función de ello determinar los imprescindibles (o suficientes) y los complementarios</li> </ul>
(iii) Validarlos y jerarquizarlos en función de su importancia, a partir de la experiencia de los actores claves consultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante una pauta aplicada a 8 Directores DAEM de las comunas anteriores seleccionados al azar.</li> </ul>
(iv) Proponer los indicadores estratégicos según la validación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propuesta final</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Previamente, la pauta fue validada con un protocolo ad hoc, con un grupo equivalente de participantes (ex jefes DAEM), que no participaron en el estudio final, incorporándose sus sugerencias al instrumento definitivo. Este proceso consistió en determinar si eran relevantes, si se comprendían, si les asignaban el carácter de imprescindibles, a saber, fundamentales y claves para todo sistema local, o de complementarios, definidos como aquellos que era útil tenerlos en consideración pero que no eran vitales directamente para el sistema.

La pauta definitiva sometida a evaluación de los ocho Jefes DAEM, DAEM, fue (Cfr. Cuadro 2):

**CUADRO 2****INDICADORES CONSIDERADOS**

	INDICADORES INDISPENSABLES	Nº IMPORTANCIA QUE ASIGNA AL INDICADOR	INDICADORES COMPLEMENTARIOS	Nº IMPORTANCIA QUE ASIGNA AL INDICADOR
	Resultados Prueba de Selección a la Universidad (PSU)		Tasa de participación de desarrollo de habilidades	
	Resultados Pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)		Nº de visitas al aula	
	% de aprobación		% de establecimientos clasificados según agencia de calidad.	
	Tasa de retiro		Tasa de colegios en convenio de desempeño.	
	Índice de Vulnerabilidad del establecimiento		Porcentaje de participación en programas de salud.	
	Tasa de cobertura curricular		Índice de vulnerabilidad de los padres	
	Tasa de matrícula		% de establecimientos clasificados según desarrollo personal y social	
	Tasa de repitencia		Nivel de satisfacción de los padres y/o apoderados	
	Tasa de asistencia		Porcentaje de utilización de Centro de recursos de aprendizaje	
	% de profesionales de apoyo educativo		Número de registros de violencia escolar	
	% de participación de padres y apoderados		% de implementación de prácticas pedagógicas	
	% de estudiantes becados		Y de establecimientos autónomos	
	Nº de horas contratadas para docencia		Otro cual...	
	Tasa de retención			
	Tasa de éxito oportuno y éxito total			
	Otro cual...			

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental.

**PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

La exposición de los resultados en esta primera fase se estructuró en función de las dimensiones derivadas de los marcos referenciales definidos, los que se centran en: liderazgo, convivencia escolar, gestión pedagógica y gestión de recursos. A partir de ello se identifican los indicadores más utilizados por los DAEM en sus PADEM, seleccionándose los ocho indicadores de mayor recurrencia en razón del principio de parsimonia que se busca aplicar.<sup>7</sup>

La primera área, Liderazgo (que considera la dirección unipersonal y del equipo directivo) con 122 datos, destaca como el indicador más

<sup>7</sup> Por razones de espacio, dado lo extenso de ese trabajo, no se detallan los resultados parciales, solamente se sintetizan los finales.

frecuente: Resultados PSU (Prueba de Selección a la Universidad), seguido por Resultados SIMCE (Pruebas estandarizadas de aprendizaje escolar aplicadas censalmente), Tasa de aprobación de estudiantes (anual), IVE del establecimiento<sup>8</sup> y Tasa de retiro de estudiantes (anual). Los municipios les asocian a factores de éxito y por ende es el reflejo de cómo se está llevando a cabo el liderazgo en el establecimiento.

Los resultados en las pruebas SIMCE y en la Prueba Nacional de Ingreso a las Universidades (PSU) son parámetros empleados regularmente para establecer ránquines de calidad (su uso en ese plano) y se han instalado como indicadores de calidad de los establecimientos, más allá de su real aporte, por lo cual son “obligatorios” en términos que no se pueden omitir como datos de importancia. Los restantes indicadores son parte de la familia de la eficiencia interna del sistema escolar y se refieren a los estudiantes que son promovidos de nivel o curso y que aprueban. Finalmente, el IVE es un factor que mide vulnerabilidad de la población escolar y es clave para determinar los pisos (y eventualmente techos) posibles de alcanzar en algunas variables, como asimismo los recursos adicionales que se asignan a los establecimientos.

En lo que se refiere al área de Gestión Pedagógica (que considera la organización de las actividades lectivas), con 63 respuestas, acusa los resultados más frecuentes: Porcentaje de estudiantes becados, Tasa de Participación en Talleres de Desarrollo de Habilidades (escolares), Número de Visitas al Aula (del equipo directivo) y Tasa de Cobertura Curricular del Establecimiento. Estos indicadores muestran que existen factores diferentes de los académicos que inciden desde el punto de vista pedagógico en el desarrollo del estudiante, que deben ser gestionados en esta dimensión. Las visitas al aula por el equipo directivo, hoy instaladas en el sistema de aseguramiento de la calidad como una obligación derivada de la ley del nuevo estatuto docente, son definidas como un factor clave en el hacer del establecimiento escolar, como de igual forma lo es la cobertura curricular. Esto es, cuánto (contenido, unidades, materias) del programa oficial se encuentra desarrollado (cubierto) en el hacer de la escuela en las diversas asignaturas y es un factor correlacionado positivamente con los resultados de los establecimientos escolares en materia de logros en las pruebas nacionales (SIMCE).

En cuanto al área de convivencia escolar (las normas, pautas y prácticas de comportamiento de los actores y comunidad educativa), con 53 respuestas, los indicadores dominantes fueron: Porcentaje de Participación de Padres y/o Apoderados en Actividades de Formación, y Porcentaje de Implementación del Manual de Convivencia Escolar. Asimismo, destacan luego: Nivel de Escolaridad de los Padres, y Porcentaje de Participación en Redes de Apoyo Comunales. Estos indicadores dan cuenta de la importancia del área en los establecimientos escolares, pues actualmente es obligación tener avances en esta

8

IVE, Índice de Vulnerabilidad Educativa, se aplica a cada establecimiento (anualmente) para clasificarle en función de un factor compuesto de vulnerabilidad que además se vincula con beneficios que se otorgan a los estudiantes, materiales de estudio, alimentación, y otros (CHILE, 2018).



materia de manera de fortalecer el proceso educativo, involucrando a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, especialmente a padres y apoderados. La incorporación en forma activa de estos últimos al establecimiento escolar ha sido señalada como un factor importante (WEINSTEIN; MUÑOZ, 2012), que se asocia –de preferencia– al mayor nivel de escolaridad de los padres (MONTECINOS et al., 2015).

En referencia a la gestión de recursos (manejo de infraestructura, equipamiento, personal y componentes financieros), con 101 respuestas evidencia como indicadores más frecuentes: Tasa de Matrícula (cobertura territorial), Tasa de Asistencia de los estudiantes (diaria), y Porcentaje de Profesionales de la Educación de Apoyo a la Docencia que son perfeccionados. Destaca también el indicador Número de Horas Contratadas para Docencia. Dado que el sistema financiero chileno se sustenta en la subvención basada en la obtención de recursos por la asistencia media (mensual) de sus estudiantes al establecimiento, ello incide más aún en el funcionamiento del aporte financiero de gratuidad, por lo tanto cobra sentido que los indicadores que se destacan sean tasa de matrícula y tasa de asistencia, pues son los que más impactan en la generación de recursos financieros de los establecimientos escolares y en función de ello dominan por sobre otros indicadores.<sup>9</sup>

A partir de los resultados reseñados se formuló la Propuesta de Indicadores y su validación por expertos. La pauta en cuestión se aplicó a los ocho expertos considerados (identificados con la letra C), quienes jerarquizaron sus respuestas en referencia a Indicadores Imprescindibles (necesario u obligatorio), y luego a complementarios (cualidad o circunstancia que se añade a otra para hacerla íntegra). En el cuadro siguiente se muestran los resultados:

**CUADRO 3**  
**ASIGNACIÓN DE IMPORTANCIA A LOS INDICADORES IMPRESCINDIBLES**

INDICADORES INDISPENSABLES	RESPUESTAS DE EXPERTOS								MEDIA ARIT.	POSICIÓN FINAL
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8		
1. Tasa de matrícula (cobertura Territorial)	2	8	5	3	3	1	6	7	4.34	1º
2. Porcentaje de aprobación de estudiantes anuales	7	2	11	2	5	4	4	2	4.65	2º
3. Resultados SIMCE	10	1	1	9	7	5	1	5	4.87	3º
4. Tasa de cobertura curricular	5	7	3	1	13	9	2	1	5.13	4º
5. Tasa de asistencia	3	11	4	4	4	2	10	8	5.75	5º
6. Tasa de repitencia	12	9	15	5	9	3	7	3	7.88	6º
7. Resultados PSU (Prueba de Selección Universitaria)	11	17	2	8	6	6	9	6	8.13	7º
8. Tasa de retiro de estudiantes anuales	8	10	10	16	10	7	5	4	8.75	8º
9. Tasa de retención de estudiantes	9	13	6	10	12	8	3	12	8.88	9º
10. Índice de Vulnerabilidad del establecimiento	6	16	7	6	1	15	8	13	9.00	10º
11. Porcentaje de profesionales de apoyo educativo	4	3	14	11	14	12	15	11	10.50	11º
12. N° de horas contratadas para docencia	1	4	12	14	15	11	11	9	10.87	12º
13. Porcentaje de participación de padres y apoderados	14	12	13	12	2	13	14	10	11.25	13º
14. Tasa de éxito oportuno y éxito total	15	15	16	15	8	10	13	17	13.63	14º
15. Porcentaje de estudiantes becados	13	14	17	13	11	14	12	14	14.75	15º

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de entrevistados.

9

Los recursos financieros para solventar el equipo técnico de los DAEM provienen de los recursos generados por la asistencia de los estudiantes. La Ley que rige a los SLE es diferente en este ámbito, pues provee un financiamiento directo para el personal directivo-administrativo del SLE, de acuerdo a una planta base definida.

En el análisis del Cuadro 3, Indicadores Imprescindibles, se destacan nítidamente aquellos referidos a la eficiencia interna del sistema escolar (tasas de matrícula, de asistencia, de promoción y de retención) y también de eficiencia externa de su hacer, esencialmente derivados de resultados en las diversas pruebas SIMCE y en las de admisión a la Universidad,<sup>10</sup> que conforman los parámetros regulares bajo los cuales se evalúa el desempeño de los establecimientos educacionales y por tanto de la gestión local, incluso con prescindencia de los recursos disponibles para acometer esta tarea por los municipios, aunque en el caso SIMCE se construyen grupos comparativos afines.

No obstante, si bien en forma regular se señala que no es posible concentrarse solamente en tales indicadores y se tiene conciencia que estos índices son en parte reduccionistas, es decir, se limitan a una dimensión importante pero insuficiente para formarse una visión completa, pese a ello tampoco se puede prescindir de ellos –entre otros motivos– porque todo el conjunto de señales del sistema educacional chileno los considera su piedra angular, derivando algunos estímulos económicos a los docentes y los establecimientos escolares que se fundan en los resultados SIMCE como componente fundamental.

Pese a lo señalado, la tasa de cobertura curricular es un indicador que puede ser aplicado en forma sistemática y que permite un control relevante del hacer del establecimiento y del subsistema local; en función de su grado de avance, puede generar desde los inicios del año escolar estrategias destinadas a su seguimiento y mejoramiento, con impactos sustantivos en los logros de los aprendizajes (CHILE, 2014b). Por otra parte, el uso de indicadores de eficiencia interna del centro escolar referidos a estudiantes (asistencia, repitencia, retiro y abandono), para ser adecuadamente dimensionados, necesita de los factores de eficiencia externa para su ponderación, pues en caso contrario se pueden producir distorsiones referidas a baja o sobre exigencia, la que puede apreciarse desde los resultados de las pruebas nacionales de logros (que están controladas por factores como nivel socioeconómico, tipo de establecimiento escolar, etc.).

A partir de la aplicación de los indicadores reseñados, mediante series de tiempo (mensuales, quincenales y anuales), la mayor parte de los cuales son de más fácil captura, registro, control, seguimiento y presentación, lo que habilita su utilización con bajos requerimientos técnicos por las unidades locales para acceder a esta información que es sustantiva y, en razón de ello, sistematizarla debidamente.

En el Cuadro siguiente (Nº 4) se ponderan los indicadores referidos a los aspectos complementarios:

10

Las prueba SIMCE se aplican censal y anualmente a estudiantes en 4º grado en Matemáticas y Lenguaje y alternadamente cada dos años a los 8º y 10 grado.

**CUADRO 4****ASIGNACIÓN DE IMPORTANCIA DEL INDICADOR COMPLEMENTARIO**

INDICADORES COMPLEMENTARIOS	RESPUESTAS								MEDIA ARITM.	POSICIÓN FINAL
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8		
1. % de establecimientos clasificados según agencia de calidad	2	10	2	8	3	1	7	4	4.63	1º
2. % de establecimientos clasificados según desarrollo personal y social	4	5	4	6	6	2	2	12	5.13	2º
3. Tasa de participación de desarrollo de habilidades	6	6	3	5	11	3	10	2	5.75	3º
4. Tasa de colegios en convenio de desempeño	3	1	8	7	8	8	8	6	6.13	4º
5. Tasa de retención	7	7	12	2	2	-	-	3	6.6*	5º
6. % de implementación de prácticas pedagógicas	5	12	13	1	7	5	5	1	6.25	6º
7. N° de registros de violencia escolar	9	2	7	11	10	6	4	8	7.25	7º
8. Nivel de satisfacción de los padres y/o apoderados	10	3	6	9	4	11	9	7	7.38	8º
9. N° de visitas al aula	8	11	1	16	12	7	1	5	7.65	9º
10. % de establecimientos autónomos	1	13	11	15	5	4	6	9	8.00	10º
11. Índice de vulnerabilidad de los padres	14	9	5	12	1	12	12	11	9.50	11º
12. % de utilización de CRA	12	8	10	13	9	9	3	13	9.63	12º
13. % de participación en programas de salud	13	4	9	17	14	10	11	10	11.0	13º
14. Tasa de éxito oportuno y éxito total	11	-	-	14	-	-	-	14	N/a	-

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de entrevistados.

En los indicadores complementarios expuestos en el Cuadro 4, se destacan la clasificación de calidad del establecimiento escolar que hace la Agencia de Calidad,<sup>11</sup> agregando el componente desarrollo personal y social que emana de una de las dimensiones que en la actualidad se miden en las pruebas SIMCE y que han mostrado su fortaleza para comprender la interacción de otras variables relevantes del proceso formativo (CHILE, 2014a, 2014b).

En una dimensión diferente se destaca la existencia de convenios de desempeño por establecimientos escolares, donde se establecen metas en diversos ámbitos para los años de gestión. Este punto es importante, pues introduce un criterio de mayor modernidad a la gestión del establecimiento, asociada a metas y a recursos financieros. La dimensión negativa del fenómeno expuesto es que pareciera no haber un compromiso del sistema con los establecimientos y unidades escolares que no tienen buenos resultados, más allá de establecer un situación extrema que amerite el cierre del centro escolar y el traslado de los estudiantes a otro establecimiento, lo que no parece ser una solución aplicable masivamente y que se debería revisar, atendiendo que se ha demostrado como relevante el compromiso de las unidades territoriales intermedias de gestión con los centros escolares (ANDERSON, 2003; ANDERSON et al., 2012; URIBE et al., 2017).

**DEBATE FINAL: PROPUESTA DE INDICADORES**

El sentido de definir indicadores claves es disponer, a partir de su aplicación, de antecedentes relevantes, cualquiera sea la herramienta de gestión final bajo la cual se organicen los datos, que permitan adoptar

11

La Categoría de Desempeño clasifica a los establecimientos en cuatro niveles: Alto, Medio, Medio bajo e Insuficiente, al respecto véase (CHILE, 2014a).

decisiones fundadas en forma oportuna y/o en momentos críticos o estratégicos.

Un segundo principio es que éstos sean pertinentes y sustantivos para medir procesos que conlleven el cumplimiento de los principales objetivos estratégicos de las unidades educacionales de gestión local y disponer de datos confiables y sólidos que aseguren la eficiencia del sistema.

Un tercer principio es que su operatoria sea simple y de bajo costo de gestión, de manera que puedan implementarse por unidades que no disponen de grandes recursos financieros ni humanos para levantar, procesar y analizar esta información, es decir, que no demandan de una inversión adicional que restrinja su aplicación.

Un cuarto principio, estrechamente asociado a los anteriores, es que la información provista provea antecedentes oportunos para orientar sistemáticamente el hacer de las unidades locales de gestión de la educación y el desempeño de los agentes claves de sus establecimientos educacionales.

La propuesta que se presenta y debate define siete (7) indicadores para el área de recursos financieros, siete para la de Beneficiarios (4 correspondientes al ámbito de Liderazgo y 3 al de Convivencia Escolar), y seis para Procesos Internos, y finalmente cinco para el área de formación y desarrollo de la organización.

**CUADRO 5**  
**PROPUESTA DE INDICADORES DIMENSIÓN FINANCIERA/ GESTIÓN DE DESEMPEÑO**

INDICADOR
1. Tasa de matrícula (cobertura de la población en edad escolar en la comuna)
2. Tasa de asistencia (% estudiantes asistan de forma regular a clases)
3. Capacitación a docentes y profesionales de apoyo educativo (% de docentes y asistentes de la educación de cada establecimiento que se perfecciona por año)
4. Número de horas contratadas para docencia (% dotación docente necesaria de cada escuela o comuna en relación a horas de programas de estudio)
5. Porcentaje de utilización de CRA (% de la cobertura del programa Centro de Recursos de Aprendizaje).
6. Número de horas contratadas para Asistentes de la educación con funciones de apoyo en aula
7. Número de horas contratadas para profesionales de la educación no docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de entrevistados

Como se registra en la Cuadro 5, los indicadores en esta dimensión son aquellos que le permitan a la unidad local tener claridad sobre el comportamiento de las fuentes de ingresos financieros; dado el sistema de subsidio a la demanda vigente en Chile, éstos se asociarán a la matrícula de estudiantes y a su asistencia (diaria/promedio mes) al centro escolar. Los otros indicadores priorizados se relacionan con insumos (y gastos) claves del sistema, a saber: horas docentes, horas de asistentes de la educación y de otros profesionales, que junto a la

utilización de materiales educativos (CRA), constituyen la base sobre la cual se asientan los procesos pedagógicos en el sector público.

Un factor complementario se refiere a la capacitación de los docentes que posee un claro sentido estratégico. Con estos indicadores, debidamente sistematizados y monitoreados regularmente (quincena/mes/trimestre), la unidad de gestión puede llevar un control efectivo de su operación y disponer a tiempo de los antecedentes para corregir el rumbo, esencialmente respecto del balance ingresos/egresos, dado que los ingresos suelen ser variables, por el sistema de financiamiento señalado- en tanto los egresos son mucho más estables. Ciertamente algunos de los indicadores (matrícula) suelen tener variaciones menores, pero es vital para el sistema atender a su evolución en momentos críticos, pues los efectos de los conflictos estudiantiles (paros de estudiantes, de docentes y ocupación o “toma” de los establecimientos escolares) inciden en forma directa en la migración de matrícula pública hacia el sector privado, de manera que se necesitan procesos de evaluación continuos y más eficientes (DONOSO; BENAVIDES, 2017).

**CUADRO 6**  
**PROPUESTA DE INDICADORES DIMENSIÓN BENEFICIARIOS**

Liderazgo	1. Porcentaje de establecimientos clasificados según categoría de desempeño
	2. Porcentaje de establecimientos que implementan visión estratégica compartida
	3. Número de directores que guían, dirigen y gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje
	4. Porcentaje de establecimientos que desarrollan capacidades directivas, docentes y asistentes de la educación
Formación y Convivencia	1. Porcentaje de implementación del Manual de Convivencia Escolar en los establecimientos
	2. Número de Registros de hechos de violencia escolar
	3. Porcentaje de asistencia de padres y apoderados a las actividades educacionales

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de entrevistados.

Desde la perspectiva del liderazgo (Cuadro 6) se definen los dos primeros indicadores referidos al establecimiento escolar, a saber: la clasificación según categoría de desempeño que se genera a partir de un conjunto de indicadores derivados de las pruebas nacionales, cuyas implicancias sobre la autonomía de la gestión del establecimiento son relevantes según la categoría que se alcance y que responden a los criterios de la Agencia de Calidad Escolar. La segunda agrupación (familia) de criterios es el grado de participación de los actores en el proyecto educativo, y más directamente del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la nueva normativa de gestión y de carrera docente, escenario en el cual también cabe el indicador final de esta sección (desarrollo de capacidades directivas).

Estos indicadores permiten dimensionar la gestión que se realiza en cada establecimiento y proponer medidas de apoyo o correctoras que apunten a cuestiones sustantivas. La clasificación de los establecimientos que establece la Agencia de Calidad Escolar tendrá variaciones anuales, en los casos en riesgo, pero los otros indicadores están expuestos a una actualización mensual y permiten, por ende, direccionar el sistema escuela en forma oportuna.

En el ámbito de la convivencia, que complementa esta área, se precisa en primer lugar, determinar el grado de cumplimiento de las normas legales al respecto, es decir si existe un manual en este plano y si su edición ha seguido el protocolo respectivo (discusión con padres, conocimiento de la comunidad escolar), luego el seguimiento de los registros de violencia escolar y su desenlace según los protocolos definidos para ello, y finalmente, el grado de involucramiento de las familias en las actividades del centro escolar, pues la convivencia requiere la presencia de los actores en un mismo contexto/ escenario. Todos estos indicadores pueden tener una actualización quincenal/ mensual y atender un área muy sensible en la sociedad chilena, que requiere de medidas eficientes lo más próximas a la ocurrencia de los hechos iniciales.

**CUADRO 7**  
**PROPUESTA DE INDICADORES DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA**

Gestión Pedagógica	1. Resultados de aprendizaje
	2. Repitencia
	3. Cobertura Curricular
	4. Tasa Retención
	5. Prácticas Pedagógicas Efectivas
	6. Tasa de titulación

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de entrevistados.

La gestión pedagógica (Cuadro 7) se estructura en función de dos criterios; primero netamente por resultados, a saber: logros de aprendizaje, tasa de repitencia anual de los estudiantes y tasa de titulación (graduación). Si bien operan estos registros en forma anual, se puede definir un seguimiento mensual de su evolución, esencialmente antes de la mitad del período escolar, y con ello prever los resultados y proyectarles, en función de los datos, según su ocurrencia en el tiempo, adoptando medidas que permitan cambiar su orientación.

La segunda dimensión se refiere a la tasa de cobertura curricular, factor que es clave para explicar los resultados en las pruebas nacionales de logros de aprendizaje y los resultados en este ámbito del establecimiento escolar, el cual se complementa con el estilo de prácticas pedagógicas implementadas, cuya incidencia sobre los aprendizajes es igualmente determinante, aunque en menor grado de la cobertura curricular.

La incidencia de estos factores es determinante sobre los resultados de aprendizaje, de allí su importancia y trascendencia para que su actualización sea por lo menos mensual.

**CUADRO 8**  
**PROPUESTA DE INDICADORES DIMENSIÓN RESULTADOS/ FORMACIÓN Y DESARROLLO**

Formación y Desarrollo	1. Promedio nacional en pruebas estandarizadas
	2. Estándares de Aprendizaje
	3. Indicadores de desarrollo personal y social
	4. Nivel de Satisfacción de Padres y/o Apoderados
	5. Eficiencia Interna

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de entrevistados.

Respecto de esta última dimensión (Cuadro 8), se establece como referente la comparación de los promedios nacionales de los resultados en las pruebas nacionales, contrastada con el promedio local, según los distintos estratos de clasificación que se empleen. El sentido de esta relación es determinar con diversos factores el lugar en que se encuentra frente a sí mismo, frente a unidades iguales y ante las desiguales, para apreciar el panorama en su complejidad.

En función de lo mismo, la referencia acerca de los estándares de aprendizaje, reforzados por los indicadores de desarrollo personal (como se señaló, derivados de las pruebas nacionales), sumados a la satisfacción de los padres como factor determinante en un sistema abierto como el chileno en el que no es vinculante la localización del hogar para definir el establecimiento escolar público al que asiste el estudiante, y finalmente los indicadores de eficiencia interna del sistema (tasa de éxito oportuno y total, repitencia, promoción, retención de estudiantes y tasa de escolaridad interna).

Finalmente, teniendo claro que es indispensable identificar regularmente oportunidades de mejora en un sistema educativo, los veinticinco indicadores definidos y aplicables en períodos e intervalos sistemáticos de tiempo y del año escolar, permiten obtener una situación adecuada y suficientemente completa del acontecer del sistema local de educación local y en función de ello, de cada uno de los establecimientos de su jurisdicción. Por ende resulta fundamental atender a los procesos (cobertura curricular, aprendizajes, didáctica, etc.) y resultados educativos en forma más oportuna y adecuada de lo que se hace en la actualidad.

Su operación en el tiempo debería incrementar crecientemente la eficiencia interna y externa del sistema local de educación. Para lo cual se necesita, básicamente: (i) identificar los responsables de su medición y control; (b) determinar nacional/localmente las metas y sentido del control para cada instancia; (iii) un sistema de reportes

de resultados accesible a las unidades y personas que necesiten dicha retroalimentación, (iv) evidencias sólidas que permitan decisiones adecuadas y oportunas.

Afortunadamente, con el apoyo de los recursos informáticos, estos requisitos pueden cumplirse de forma muy eficiente en la actualidad, si se suma a estos aspectos la familiaridad que presentan buena parte de estos indicadores para los gestores de la educación local, las experiencias que existen en el levantamiento de antecedentes, incluso diario,<sup>12</sup> la simplicidad de su registro y procesamiento, y la relevancia de información que se provee para la toma de decisiones. Todo lo cual permite que con una baja inversión de recursos en capacitación para los responsables de estos procesos sus efectos se logren prontamente, y su impacto se puede percibir inclusive ya en el corto plazo (dos años aproximadamente) (ERRÁZURIZ; KUTSCHER; WILLIAMSON, 2016).

## REFERENCIAS

- ANDERSON, Stephen. *The school district role in educational change: a review of the literature*. International Centre for Educational Change, 2003.
- ANDERSON, Stephen; MASCALL, Blair; STIEGELBAUER, Suzanne; PARK, Jaddon. No one way: differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, v. 13, n. 4, p. 403-430, 2012. DOI: 10.1007/s10833-012-9189
- ARMIJO, Marianela. *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Santiago: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), 2011.
- ATRIA, Fernando. *Derechos sociales en educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: LOM, 2014.
- BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Vº Congreso Internacional de Educación, Londres, 2007.
- BELLEI, Cristián. *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM, 2015.
- BELLEI, Cristián. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, Santiago, v. 39, n. 1, p. 325-345, 2013.
- BELLEI, Cristián; CABALIN, Cristián; ORELLANA, Víctor. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, v. 39, n. 3, p. 426-440, 2014.
- CHILE. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. *Ley n. 18.956, de 22 de febrero de 1990*. Reestructuró el Ministerio de Educación Pública. Santiago, 1990.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. *DFL n. 1-13.063, de 02 de junio de 1980*. Estableció la municipalización de la enseñanza. 1980.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. *Ley n. 20.370, de 12 de septiembre de 2009*. Establece Ley General de Educación de Chile (LGE). Santiago, 2009.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. *Ley n. 20.529, de 27 de agosto de 2011*. Establece el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”. Santiago, 2011.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. Agencia de Calidad de la Educación. *Categorías de desempeño de los establecimientos educacionales*. Santiago: Mineduc, 2014a.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago: Mineduc, 2014b.

12

La asistencia de los estudiantes al establecimiento escolar se realiza diariamente, en un registro de una plataforma nacional manejada por el Ministerio de Educación.



- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. Agencia de Calidad de la Educación. *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago: Mineduc, 2014c.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. *El marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Mineduc, 2015.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. *Ley n. 21.040, de 24 de noviembre de 2017*. Cera el Sistema Nacional de Educación Pública. Santiago, 2017.
- CHILE. Ministerio de Educación –Mineduc. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas –Junaeb. *Catálogo de Datos*. Índice de Vulnerabilidad. Santiago de Chile, 2018. Disponible en: <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad>. Acceso en: 16 mar. 2018.
- CHILE. Ministerio de Educación Pública. *Ley n. 18.962, de 10 de marzo de 1990*. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Santiago, 1990.
- CHILE. Presidencia de la República. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. *Informe Final*. Santiago, 2006.
- CHILE. Sistema Nacional de Información Municipal –SINIM. Subsecretaría de desarrollo Regional, Ministerio del Interior, 2017. Disponible on: <<http://www.subdere.gov.cl/programas/divisi%C3%B3n-municipalidades/sistema-nacional-de-informaci%C3%B3n-municipal-sinim>>. Acceso on: 22 ene. 2018.
- COX, Cristián (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.
- DAVIS, Giselle; DONOSO, Sebastián. Desafíos para la construcción de políticas educacionales de los gobiernos subnacionales chilenos: el caso de la Región del Maule. *Journal de Políticas Educacionais*, v. 9, n. 17 e 18, p. 4-20, jan./dez. 2016.
- DELAMAZA, Gonzalo. Sociedad civil, ciudadanía, movimiento social en el Chile de Hoy. In: GARRETÓN, Manuel Antonio (Comp.). *La gran ruptura, institucionalidad política y actores sociales en Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM, 2016. p. 109-132.
- DONOSO, Sebastián. Chilean education policy between the student movement of 2011 and reformist debates of 2014. *Universum*, v. 31, n. 1, p. 105-121, 2016.
- DONOSO, Sebastián. La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 29-48, mar./abr. 2018. DOI: 10.1590/01.04-4060.57480
- DONOSO, Sebastián; BENAVIDES, Nibaldo. Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: el caso de los Directores Comunales de Educación. *Innovar*, v. 27, n. 64, p. 29-42, 2017.
- DONOSO, Sofia. Dynamics of change in Chile: explaining the emergency of the 2006 Pingüino. *Movement: Journal of Latinamerican Studies*, v. 45, n. 1, p. 1-29, feb. 2013.
- ELACQUA Gregory; MARTÍNEZ, Matías; ANINAT, Cristóbal. ¿Cómo fortalecer la educación municipal? capacidad y responsabilidad política. In: MARTINIC, Sergio; ELACQUA, Gregory (Ed.) *¿Fin del ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Unesco-Santiago-PUCCh, Santiago, 2010. p. 101-130.
- ERRÁZURIZ, Manuela; KUTSCHER, Macarena; WILLIAMSON, Carlos. La Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad en los Colegios Públicos: efectos de la selección de directores por la Alta Dirección Pública (ADP). CLAPESUC, (N° 28). 2016. Disponible en: <http://www.clapesuc.cl/assets/uploads/2017/03/efectos-de-la-seleccin-de-directores-por-la-alta-direccin-pblica-adp.pdf> 2016. Acceso en: 1 oct. 2017.
- ESPÍNOLA, Viola; SILVA, María Ester. *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas Expansivas, 2009.
- EYZAGUIRRE, Silvia. Fortalecimiento de la educación escolar pública: ¿Desmunicipalización? *Puntos de Referencia*, 340. Disponible en: [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4958\\_3061/pder340\\_SEyzaguirre.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4958_3061/pder340_SEyzaguirre.pdf) . 2012. Acceso en: marzo 21, 2014.

FUNDACIÓN CHILE. *Modelo de calidad de la gestión escolar*. Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, 2015.

GARRETÓN, Manuel Antonio. La ruptura entre política y sociedad: una introducción. In: GARRETÓN, Manuel Antonio (Comp.). *La gran ruptura, institucionalidad política y actores sociales en Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM, 2016. p. 11-20.

GONZALEZ, Alvaro; GONZALEZ, Micaela; GALDAMES, Sergio. El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 52, n. 1, p. 47-64, 2015.

JOFRÉ, Gerardo. Subvenciones en educación. *Estudios Públicos*, n. 32, p. 31-55, 1988.

JOIKO, Sara. El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias. *Diálogos Educativos*, v. 12, n. 23, p. 148-174, 2012.

LARRAÑAGA, Osvaldo; PEIRANO, Claudia; FALCK, Denise. Una mirada al interior del sector municipal. In: MARCEL, M.; RACZYNSKI, D. (Ed.). *La asignatura pendiente*. Santiago Uqbar; CIEPLAN, 2009. p. 77-97.

MARCEL, Mario; RACZYNSKI, Dagmar. *La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública, dando cuenta con el rol de la gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar, 2009. (CIEPLAN).

MAZZUCATO, Mariana. *El Estado emprendedor*. Madrid: RBE Libros, 2014.

MONTECINOS, Carmen; AHUMADA, Luis; GALDAMES, Sergio; CAMPOS, Fabián; LEIVA, María Verónica. Targets, threats and (dis)trust: the managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 87, 2015. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO –OCDE. Chile. *Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. Santiago de Chile, OCDE, 2004.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO –OCDE. *Educación en Chile*. Evaluación de Políticas nacionales de Educación. Fundación SM para esta edición en español. París: OCDE, 2017a.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO –OCDE. *Making Decentralisation Work in Chile: Towards Stronger Municipalities*, OECD Multi-level Governance Studies. París: OECD, 2017b.

POLITEIA. *Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal*. 2008. Disponible en: <http://politeia.cl/proyectos/estudio-mejoramiento-de-la-gestion-y-la-calidad-de-la-educacion-municipal>. Acceso: Nov., 22 de 2009.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO –PNUD. *Desiguales*. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha Social en Chile. Santiago: PNUD, 2017.

RACZYNSKI, Dagmar; SALINAS, Daniel. Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. In: MARCEL, Mario; RACZYNSKI, Dagmar. (Ed.). *La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública de Gestión Local en Chile*. Santiago: Uqbar. 2009. p. 135-176.

RUIZ, Carlos. Crisis política en Chile: neoliberalismo, cambios sociales y democracia. In: GARRETÓN, Manuel Antonio (Comp.). *La gran ruptura, institucionalidad política y actores sociales en Chile del siglo XXI*. Santiago: Lom, 2016. p. 83-108.

RUMELT, Richard. *Good strategy/bad strategy: the difference and why it matters*. Crown Publishing, CA, 2011.

URIBE, Mario; BERKOWITZ, Daniela; TORCHE, Pablo; GALDAMES, Sergio. *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2017.

VALENZUELA, Juan Pablo; BELLEI, Cristián; DE LOS RÍOS, Danae. Socio-economic school segregation in a market oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2014.

WAISSBLUTH, Mario. *Cambio de rumbo: una nueva vía chilena a la educación*. Santiago: Random House Mondadori S.A., 2013.

WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* Santiago: Fundación Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.

ZAMORANO, Luis. *Descentralización de la educación y el desempeño de los municipios*. Santiago: Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM), 2006. (Documento, 21).

Recibido el: 15 MAYO 2018 | Aprobado para publicación el: 19 SEPTIEMBRE 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

## ARTIGOS

ESTRATÉGIAS ORGANIZATIVAS  
DO LOBBY DA EDUCAÇÃO NA  
CONSTITUINTE 87-88LUCAS NASCIMENTO FERRAZ COSTA<sup>1</sup>**RESUMO**

*O objetivo deste artigo é mostrar como os grupos de interesse na área da Educação se organizaram para defender interesses antagônicos quanto à regulamentação constitucional dos dispositivos que definiriam a destinação de recursos públicos para o ensino privado. Sustentamos a existência de um modelo teórico, baseado no conceito da centralização, que descreve as estratégias organizativas dos grupos de interesse nas áreas da Saúde, do Trabalho e, conforme mostramos neste estudo de caso, na área da Educação. Nossos resultados mostram que nesta área o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (Fórum) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) centralizaram interesses opostos, sendo seus padrões de organização compatíveis com o modelo proposto. Os dados são mostrados por meio de gráficos de redes sociais e são fundamentados através de análise histórico institucional.*

EDUCAÇÃO • HISTÓRIA • CONSTITUIÇÃO • REDES SOCIAIS

ORGANIZATIONAL STRATEGIES OF THE EDUCATIONAL  
LOBBY IN THE 87-88 CONSTITUENT ASSEMBLY**ABSTRACT**

*The objective of this article is to show how Education interest groups are organized to defend antagonistic interests regarding the constitutional regulation of devices that define the allocation of public resources to private education. We support the existence of a theoretical model, based on the concept of centralization, which describes the organizational strategies of interest groups in the areas of Health Care, Labor and, as shown in this case study, Education. Our results show that in this area the Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (Fórum) [The National Forum for the Defense of Public Schools Under the Constituent Assembly] and the Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) [National Conference of Brazilian Bishops] have centralized opposing interests, and their organizational patterns are compatible with the proposed model. The data are shown using social network graphs and are based on institutional historical analysis.*

EDUCATION • HISTORY • CONSTITUTION • SOCIAL NETWORK

<sup>1</sup> Fundação Getúlio Vargas (FGV), Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), São Paulo (SP), Brasil; [lucasnfcosta@gmail.com](mailto:lucasnfcosta@gmail.com)

## STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES DU LOBBY DE L'ÉDUCATION À L'ASSEMBLÉE CONSTITUANTE 87-88

### RÉSUMÉ

*Le but de cet article est de montrer comment les groupes d'intérêt dans le domaine de l'Éducation se sont organisés pour défendre des intérêts contraires concernant la régulation constitutionnelle des dispositifs qui définissaient l'allocation de ressources publiques à l'enseignement privé. Nous soutenons d'après cette étude de cas qu'il existe un modèle théorique, basé sur le concept de centralisation, qui décrit les stratégies organisationnelles des groupes d'intérêt non seulement dans les domaines de la Santé et du Travail mais aussi, dans celui de l'Éducation. Les résultats indiquent que le Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (Fórum) [Forum National pour la Défense de l'École Publique de l'Assemblée Constituante] et la Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) [Conférence Nationale des Évêques du Brésil] représentaient des intérêts opposés et que leurs modes d'organisation étaient compatibles avec le modèle proposé. Les données sont présentées par des graphiques de réseaux sociaux et étayées par un analyse historique et institutionnelle.*

ÉDUCATION • HISTOIRE • CONSTITUTION • RÉSEAUX SOCIAUX

## ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS DEL LOBBY DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUYENTE 87-88

### RESUMEN

*El objetivo de este artículo es mostrar cómo los grupos de interés en el área de la Educación se organizaron para defender intereses antagónicos en lo que se refiere a la reglamentación constitucional de los dispositivos que definirían el destino de recursos públicos a la enseñanza privada. Sostenemos la existencia de un modelo teórico, basado en el concepto de la centralización, que describe las estrategias organizativas de los grupos de interés en las áreas de la Salud, del Trabajo y, de acuerdo a lo que mostramos en este estudio de caso, también en el área de la Educación. Nuestros resultados muestran que en esta área el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública en la Constituyente (Foro) y la Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) centralizaron intereses opuestos, siendo sus patrones de organización compatibles con el modelo propuesto. Los datos se muestran por medio de gráficos de redes sociales y son fundamentados a través de un análisis histórico institucional.*

EDUCACIÓN • HISTORIA • CONSTITUCIÓN • REDES SOCIALES

**N**ESTE ARTIGO PROPOMOS UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS ESTRATÉGIAS ORGANIZATIVAS dos grupos de interesse que atuaram na área da Educação durante o processo constituinte de 1987-88. A literatura tradicionalmente tem apontado uma divisão nesta área correspondente aos interesses do ensino público e privado, os quais, em geral, se opunham. As análises, não obstante, são descritivas e históricas, inexistindo uma tentativa de compreender as ações do *lobby* e o resultado constitucional como uma relação de causa e efeito (MORAES, 2018; PINHEIRO, 1989; TAVARES, 2003). Exceção ao trabalho de Nelson Vasconcelos, o qual, contudo, concentrou sua análise na participação de grupos de interesse no processo legislativo que culminou na promulgação da Lei n. 4.751 de fevereiro de 2012 (a qual dispõe sobre o Sistema de Ensino e a gestão democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal) (VASCONCELOS, 2013). Consideramos essas abordagens, por serem casuísticas e esparsas, insuficientes para compreender o potencial impacto da influência desses *lobbies* no processo constituinte. Propomos uma abordagem alternativa. Observamos o funcionamento do *lobby* de longe. Em vez de analisarmos profundamente as estratégias de atuação adotadas por cada um dos grupos de interesse inseridos nas diferentes áreas de interesse<sup>1</sup> consideradas, nossa proposta é entender o funcionamento da macroestratégia dessas entidades, isto é, como se organizaram em conjunto para que seus interesses fossem melhor defendidos na Assembleia Nacional Constituinte (ANC).<sup>2</sup> Sustentamos que essa “macroestratégia” expressou

<sup>1</sup> Definimos como área de interesse um espaço no qual seja identificável a intersecção de interesses entre os grupos que o integram. Assim, dentro de uma área temática dos direitos sociais, Educação, por exemplo, podem e existiram, de fato, mais de uma área de interesse (defensores dos interesses da escola pública e defensores da escola privada).

<sup>2</sup> A primeira ocorrência das abreviações no corpo do texto será tratada da seguinte forma: por extenso, ora no corpo do texto, ora por notação em rodapé.

um modelo de organização dos grupos de interesse durante o referido processo constituinte, argumentando que a relação entre esses atores constituiu um padrão de atuação, observado na área da Educação (e da Saúde e do Trabalho).

O modelo adota o conceito de *lobby* como elemento central de nossa análise. Estamos cientes do caráter controverso dessa decisão. Embora diversos autores (DINIZ; BOSCHI, 1978; VIANNA, 1994, 1995), conforme Mancuso (2004), tenham argumentado que o padrão de atividade dos grupos de interesse da indústria brasileira se aproxima cada vez mais do *lobby* americano no que diz respeito ao nível de eficiência e profissionalização, ainda há uma distância considerável entre os dois modelos, pois o caráter informal do *lobby* no Brasil ainda constitui um obstáculo para conceitualizá-lo adequadamente. *Lobby*, portanto, descreve essencialmente um fenômeno norte-americano e, com ressalvas, europeu. Murillo de Aragão e Andréa Oliveira tratam o *lobby* como um fenômeno típico da democracia norte-americana, onde a atividade é fortemente institucionalizada e profissionalizada (ARAGÃO, 2000; OLIVEIRA, 2004).

Associamo-nos aos argumentos que implicam a incompatibilidade da aplicação *ipsis litteris* desse conceito ao caso brasileiro, pela óbvia distinção entre os dois ambientes. Porém entendemos que, a despeito das diferenças, há correspondências entre o processo ocorrido lá e aqui. Neste artigo focamos, portanto, no que há de comum entre o *lobby* norte-americano e o brasileiro: o *lobby* enquanto o conjunto de atividades relacionadas à prática de se constituir uma organização, cujo fim é levar um interesse, ou um conjunto de interesses, para os tomadores de decisão ou para demais atores que podem influenciar esses tomadores de decisão. Assim, há um duplo elemento que incorpora a atividade lobista: tradução de interesses e método de entrega do produto dessa tradução. Denominamos de “tradução” o método pelo qual o interesse é transformado em um conteúdo inteligível para o seu público-alvo. No caso da Constituinte brasileira de 1987-88 essas traduções constituíam sobretudo projetos constitucionais ou propostas para a área de interesse. A “entrega” diz respeito aos métodos adotados para que essa tradução chegue aos tomadores de decisão ou aos atores que poderão influenciar esses tomadores de decisão (pressão “corpo a corpo”, divulgação via imprensa, participação em audiências públicas, etc.).

Nosso modelo é compatível com o que a literatura internacional sobre *lobby* vem observando há mais de quarenta anos: grupos de interesse formam “coalizões”. Em primeiro lugar porque coalizões servem como meios econômicos e eficientes de se formar um bloco mais poderoso (BOX-STEFFENSMEIER; CHRISTENSON, 2014). Em poucas palavras, coalizões sinalizam aos tomadores de decisão um amplo apoio sobre determinado assunto, por isso estratégias de coalizão tendem a ser mais

eficazes do que estratégias individuais (ESTERLING, 2004; MAHONEY, 2004; MAYHEW, 1974). Segundo Box-Steffensmeier e Christenson (2014), outra vantagem estratégica de se integrar coalizões é que elas servem como canais pelos quais informações e conhecimentos fluem. Nosso modelo também é compatível com estudos mais voltados às teorias sobre redes sociais, isto é, sobre o papel relativo dos grupos de interesse dentro de uma coalizão. Nesse sentido, a centralidade de um grupo é a característica mais importante a ser considerada, pois os grupos mais centrais tendem a ser mais bem informados e parceiros mais atrativos de rede (BOX-STEFFENSMEIER; CHRISTENSON, 2014). Em geral, a literatura enfatiza a análise sobre como a centralidade afeta o fluxo de informações e, em consequência, as vantagens relativas de se constituir relações com um ou outro grupo (BURT, 2001; CARPENTER; ESTERLING; LAZER, 1998; GRANOVETTER, 1973). Neste artigo propomos uma análise empírica sobre a formação de coalizões de grupos de interesse no processo constituinte de 1987-88, não para entender o fluxo de informações entre os integrantes da rede, mas para analisar como blocos de interesses, liderados por um “grupo centralizador”, influenciaram a dinâmica das relações de pressão externa, influenciando o processo decisório.

Nossa hipótese central se baseia num modelo teórico que descreve o padrão de organização dos grupos de interesse durante o processo constituinte. Fundamentamos empiricamente este modelo por meio da análise dos padrões de atuação dos grupos de interesse nas áreas do Trabalho, Educação e Saúde. O modelo consiste em dois tipos de atuação lobista: (1) “lobby centralizador”: há uma tendência de ser exercido por apenas um grupo de interesse, o qual denominamos “grupo centralizador”. Esse grupo exerce estratégias com o fim de articular as propostas do conjunto de grupos na área de interesse na qual está inserido. (2) “lobby individual”: exercido pelos demais grupos de interesse, os quais denominamos “grupos individuais”. Embora haja interesses em comum entre as demandas defendidas por esses grupos e outros na mesma área de interesse, eles irão atuar de forma individual, por incapacidade de formar um bloco único e coeso, ou por preferirem focar sua atuação em interesses muito específicos, transferindo as demandas consensuais da área de interesse para outro grupo.

Nossa hipótese implica que a atuação individual dos grupos tende a ser menos relevante que o impacto do *lobby* enquanto uma coalizão. Portanto, sustentamos que uma análise macro sobre a rede de relações entre os grupos de interesse, em geral, revela mais sobre a influência dos *lobbies* no resultado (o que se deseja aprovar ou evitar que seja aprovado) do que a análise micro da atuação individual de cada um deles. Assim, o foco analítico se desloca das ações de cada grupo de interesse para a ação do “grupo centralizador”. O sucesso do *lobby* por um dado interesse ou conjunto de interesses é positivamente influenciado pela



capacidade de um único grupo em conciliar todos os demais grupos, convencendo-os a integrarem e manterem-se em sua coalizão por meio de incentivos que evitem um movimento dissociativo, inspirados por demandas extraconsensuais.

Nossas evidências indicam que a tendência de predominância de apenas um “grupo centralizador” sobre os demais “grupos individuais” é explicada pela percepção destes sobre a necessidade de atuação em bloco, dada a capacidade de pressão política de um projeto consensual representando os interesses de vários grupos, sendo esse o principal incentivo fornecido por um “lobby centralizador”. A análise dos casos mostra que o grupo escolhido como centralizador geralmente é aquele percebido pelos atores políticos dentro de cada área de interesse como detentor de características organizacionais de conciliação (sejam elas condições intrínsecas à própria existência do grupo ou conquistadas por meio de sua habilidade política), além de reconhecida capacidade técnica. Em alguns casos, o “grupo centralizador”, em vez de um ator com voz, é a expressão do consenso, o qual é defendido por meio de seus membros.

A ocorrência do modelo acima mencionado é demonstrável por meio de gráficos de redes, os quais revelam as relações entre os grupos e são a base dos resultados que analisamos nas próximas seções deste artigo.

## ANÁLISE DE REDES SOCIAIS: OS *LOBBIES* CENTRALIZADORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Na área dos direitos sociais, a agenda constituinte testemunhou um debate ferrenho entre os interesses público e privado. Neste artigo analisamos as relações entre os grupos de interesse na área da Educação, e entre eles e os constituintes, no que diz respeito à temática da destinação de recursos públicos para o ensino privado, a qual denominamos de “exclusividade”, questão que envolveu três teses (ou áreas de interesse), defendidas por blocos distintos de grupos de interesse: 1) verbas públicas devem ser destinadas exclusivamente para o ensino público (daí o nome “exclusividade”); 2) verbas públicas também podem ser destinadas para escolas particulares sem finalidade lucrativa; 3) verbas públicas podem ser destinadas para o ensino público e privado, indistintamente, incluindo escolas particulares com finalidade lucrativa.

Nossa análise de redes é constituída pelos atores, suas posições e as relações estabelecidas entre eles, conforme indicamos abaixo:

**Atores n:** denominados nódulos. Podem ser entidades n(e) ou constituintes n(c). (1) Entidades n(e): Todas as entidades, ou grupos de interesse, são representadas por retângulos, os quais são identificados pelas suas siglas; (2) Constituintes n(c): Os constituintes são representados

por diferentes formas geométricas, de acordo com o partido político ao qual era filiado: Triângulo = PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro); Elipse = PFL (Partido da Frente Liberal); Diamante = PDS (Partido Democrático Social); Hexágono = PDT (Partido Democrático Trabalhista); Octógono = PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); V = PT (Partido dos Trabalhadores); Paralelogramo = PL (Partido Liberal).

**Posições p:** em nosso gráfico consideramos três posições possíveis para cada ator. Cada uma dessas posições corresponde a uma das três teses defendidas na temática sobre a destinação de verbas públicas para o ensino privado e a cada uma foi atribuída uma cor. A posição  $p(x)$  indica que o ator se posicionou em favor da tese 1 (azul). A posição  $p(y)$  que o ator se posicionou em favor da tese 2 (vermelho). E a posição  $p(z)$  que o ator se posicionou em favor da tese 3 (laranja).

**Relações r:** nosso gráfico representa relações  $r$  entre atores  $n$ . Cada relação ocorre entre um primeiro ator  $n1$  e um segundo ator  $n2$ . As relações são representadas por setas. Nosso gráfico contém dois tipos de relações. Considerando que as setas partem do ator  $n1$  para o ator  $n2$ , temos que:

Relação 1  $r(1)$  (relação de legitimação): um primeiro ator  $n1$  legitimou sua posição  $p(1)$  por meio da posição  $p(1)$  de um segundo ator  $n(2)$ . No exemplo acima, a representação gráfica se dará:  $n1 \rightarrow n2$ . Relação 2  $r(2)$  (relação de influência): um primeiro ator  $n(1)$  afirmou ter alterado sua posição  $p(1)$  para uma entre as duas outras possíveis, em função da posição de um segundo ator  $n(2)$ . O primeiro ator ( $n1$ ) tinha uma posição  $p(x, y$  ou  $z)$ , que foi alterada para uma outra posição, distinta de sua inicial, e igual à posição do segundo ator  $n(2)$ . No exemplo acima, a alteração da posição do primeiro ator  $n(1)$  em função da posição do segundo ator  $n(2)$  será representada no gráfico por:  $n1 \rightarrow n2$ .

Consideramos relação de legitimação quando um primeiro ator justifica sua posição se baseando no trabalho técnico e/ou legitimidade em termos de representatividade de um segundo ator. Na relação de legitimação, a posição do primeiro ator não depende da existência da posição deste segundo. Na relação de influência, por outro lado, a posição de um primeiro ator depende, pelo menos em parte, da posição de um segundo ator.



O gráfico acima mostra o posicionamento de todos os constituintes membros da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes (8-a), dos grupos de interesse que fizeram *lobby* por cada uma das teses em disputa, bem como das relações entre esses atores. O gráfico permite visualizar o modelo de organização dos grupos de interesse teorizado nessa pesquisa. Observa-se a consolidação de dois blocos de entidades, um em defesa da exclusividade plena, centralizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (Fórum), e outro em defesa da destinação de verbas públicas para escolas particulares sem finalidade lucrativa, centralizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A terceira corrente, que se posicionou em defesa da destinação de verbas públicas também para escolas particulares com finalidade lucrativa encontra-se isolada, sendo representada por uma única entidade, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen).

Em termos quantitativos, o Fórum conta com um número de relações esmagadoramente maior do que qualquer outra entidade. Vinte e um atores legitimaram suas posições em relação à exclusividade mencionando o projeto do Fórum, sendo 19 entidades e 2 constituintes. Se considerarmos as relações indiretas (entidades que se relacionaram com entidades que se relacionaram ao Fórum), o número de atores permanece o mesmo, mas o número de relações aumenta para 27. À CNBB, que centralizou os interesses do setor confessional, foram atribuídas apenas duas relações de legitimidade, pelas duas entidades que subscreveram seu projeto para a Constituinte (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e Associação de Educação Católica do Brasil (AEC)). O Movimento de Educação de Base (MEB), no entanto, se relacionou à AEC e, portanto, indiretamente à própria CNBB, totalizando três atores que, diretamente ou indiretamente, se associaram ao projeto da CNBB. Nenhum ator se relacionou à Fenen, portanto, consideramos que essa terceira área de interesse (tese 3) não contou com um “*lobby* centralizador”. Apenas um constituinte defendeu posição semelhante da Fenen, mas, ainda assim, em nenhum momento citou a atuação da entidade para legitimar sua posição.

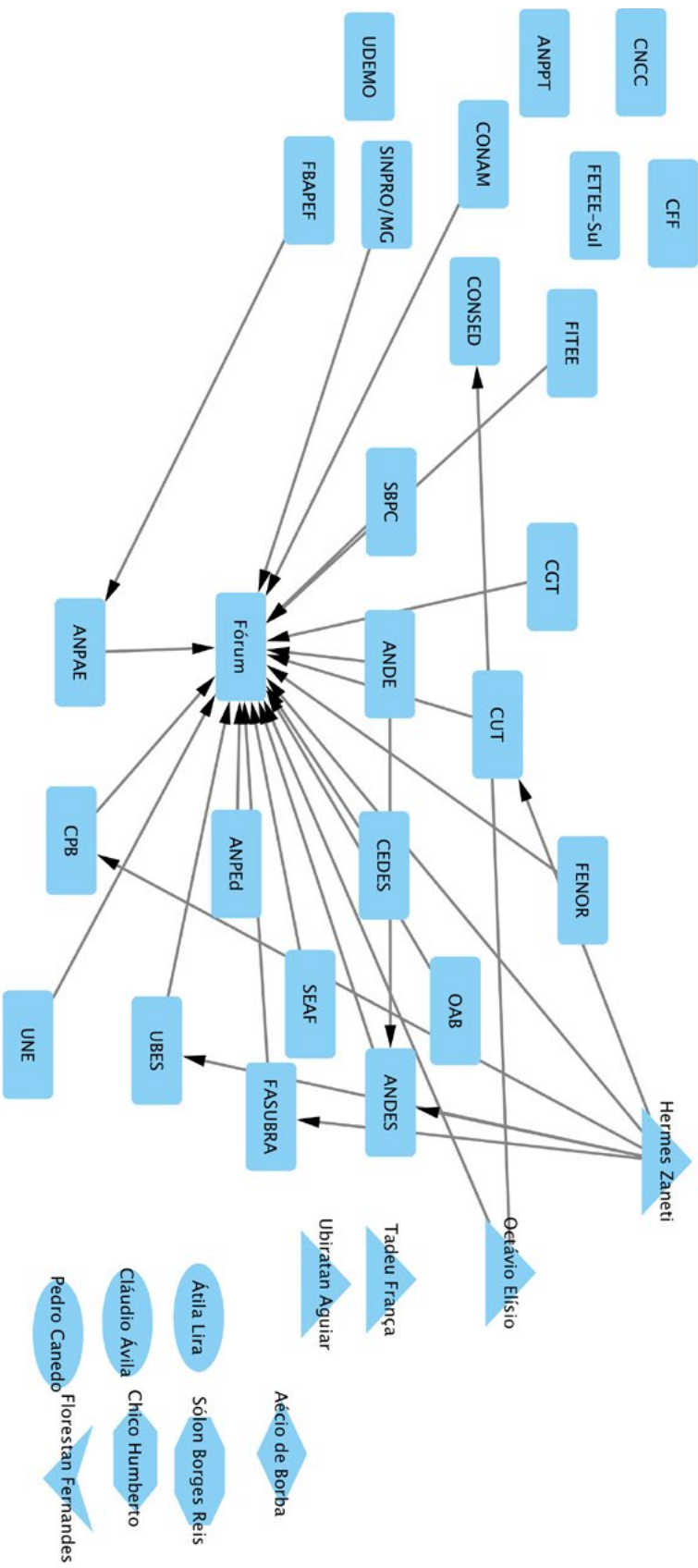
O gráfico revela outra informação importante que corresponde a um resultado esperado. É incomum que um constituinte atribua sua posição, ou até mesmo a legitime, por meio da atuação de um grupo de interesse. Apenas cinco dos 15 constituintes que se posicionaram sobre o tema da exclusividade durante os trabalhos da Subcomissão 8-a se relacionaram aos grupos de interesse. Nesse tipo de relação, o Fórum não leva vantagem em relação ao Conselho dos Reitores Universitários do Brasil (CRUB) e à Campanha Nacional de Escolas de Comunidade (CNEC). Cada uma dessas três entidades se relacionou com dois constituintes. CRUB e CNEC sequer foram “grupos centralizadores”. Esse fato reforça nossa tese segundo a qual os constituintes, em geral, mantiveram uma

relação reservada, ou “escondida”, com os grupos de interesse. Deles fizeram uso público raramente e apenas como uma forma de sustentação simbólica de suas próprias posições. Isso explica, por exemplo, porque a CNEC se relacionou com dois constituintes e se relacionaria com outros mais nas demais fases da ANC. A entidade expressou, no discurso dos constituintes, o símbolo da educação comunitária, a qual prestaria um relevante serviço público, e que estaria ameaçada pela tese da exclusividade plena. A própria CNEC, porém, quando convidada em audiência pública na Subcomissão 8-a fez defesa tímida da tese sobre a qual acabou se tornando símbolo. O CRUB, outra entidade que não classificamos como “grupo centralizador”, merece comentários à parte, não apenas por dois constituintes terem a ela se relacionado, mas pelo tipo de relação constituída com o constituinte Bezerra de Melo (PMDB/CE), que alterou sua posição após ser influenciado pela entidade. É a única relação desse tipo em nossa análise de redes.

## **LOBBY DA ESCOLA PÚBLICA: O FÓRUM DO CONSENSO**

Abaixo, no Gráfico 2, são representados todos os atores que se posicionaram em favor da exclusividade  $p(x)$ , constituintes  $n(c)$  e grupos de interesse  $n(e)$ , incluindo os quatro membros do Fórum que não se pronunciaram em audiência pública – Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOR) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

GRÁFICO 2  
 POSIÇÃO P(X), ENTIDADES N(E) E CONSTITUINTES N(C)



Fonte: Elaboração do autor.

Nota-se nesse gráfico que, entre as entidades defensoras da exclusividade, posição majoritária considerando o total de entidades, a maioria delas definiu relações de legitimação com o Fórum. Apenas seis das 25 entidades com posição  $p(x)$  não justificaram sua posição mencionando o Fórum ou uma entidade membro do Fórum. Esse padrão de relações constitui o que conceituamos como “lobby centralizador”. Segundo nosso modelo, o Fórum é o “grupo centralizador” na área de interesse pró-exclusividade. Todas as entidades relacionadas a ele são “grupos individuais”, os quais recorreram à representatividade do projeto do Fórum para legitimar suas posições.

Contudo, o “lobby centralizador” do Fórum conta com particularidades, diferindo-se da atuação de outros influentes *lobbies* do período, como o exercido pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), por exemplo (COSTA, 2016). Enquanto este assumiu as atividades típicas de uma entidade lobista (realização de estudos técnicos, difusão de seus interesses, aproximação dos tomadores de decisão, etc.), levando o projeto consensual dos trabalhadores para a arena decisória e tentando convencer os constituintes a adotarem suas propostas, o Fórum foi produto da interação mútua de suas entidades membros, as quais, elas próprias, assumiram o papel de propagadores da mensagem do grupo. Os “grupos individuais”, membros do Fórum, foram células lobistas que levaram a mensagem centralizada no projeto do Fórum para os tomadores de decisão, no caso os constituintes. O Fórum, portanto, constituiu-se como uma representação da legitimidade de todas aquelas entidades que dele faziam parte. O Fórum foi uma ferramenta centralizadora dos interesses da escola pública, criado *ad hoc* para a Constituinte.

Segundo Erasto Mendonça (2000, p. 71), os movimentos de caráter reivindicativo na área da educação começaram a surgir a partir do final dos anos 1970, tornando-se mais ativos nos anos 1980, em função do processo de redemocratização, o qual ofereceu terreno para que os interesses organizados dos educadores fossem expressos por meio de entidades de caráter acadêmico, preocupadas com a formação de uma escola pública de qualidade. Foi nesse contexto que surgiram a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES/CEES), em 1978 e a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979. Segundo Ivany Rodrigues Pino, essas três entidades organizaram bianualmente, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), as quais eram

[...] compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de

políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional. (PINO, 2010, p. 1)

Mendonça (2000, p. 71-72) considera que um segundo vetor da organização educacional foi expresso por meio de entidades articuladas em torno da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), as quais estariam mais centradas em questões corporativas e econômicas, como salários e aposentadoria especial para professores.

Para Luiz Antônio Cunha, a Andes convenceu as entidades organizadoras das CBEs a formarem um Fórum com as propostas consensuais dessas entidades, com o objetivo de elaborar um projeto constitucional para o capítulo da educação, o qual seria defendido durante a Constituinte (CUNHA, 1995, p. 433). Não coincidentemente o Fórum foi oficialmente instalado em fevereiro de 1987, junto com o início dos trabalhos da ANC.

Segundo Pino (2010), o projeto do Fórum expressava essencialmente as propostas discutidas pelas CBEs, em especial a IV CBE, realizada em Goiânia, em 1986. Nessa Conferência, cuja temática foi “Educação e Constituinte”, lançou-se o Manifesto dos Educadores que

[...] incluiu os princípios de uma política nacional, de dimensões democráticas, destacando como de obrigatoriedade constitucional. Derivou-se daí a construção da Carta de Goiânia, aprovada na assembleia final da conferência, contendo vinte e um (21) princípios sobre educação, sociedade e estado. Dentre eles, ressaltam-se: o princípio de direito de todos à educação e o dever do estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, na manutenção dos recursos públicos, exclusivamente para o ensino público, da gestão da educação democrática escolar e a obrigatoriedade do Estado de prover os recursos necessários para assegurar condições objetivas ao cumprimento da obrigatoriedade da educação, a obrigação do Estado de assumir as vagas em creches e pré-escola, como direito, para criança de zero a seis anos e onze meses de idade, o ensino público e gratuito para jovens e adultos, a universalização do ensino, acesso e permanência na escola, a carreira nacional do magistério com provimento de cargos por concurso, piso nacional, condições satisfatórias de trabalho e direito à sindicalização. (2010, p. 1)

Segundo Pino (2010), a intenção política das três entidades e das signatárias da Carta de Goiânia foi lançar as bases de um projeto de educação nacional que orientasse a organização dos movimentos da educação na Constituinte, inscrevendo seus princípios no capítulo



constitucional da educação. Ou seja, havia a percepção na área de interesse do ensino público sobre a importância de concentrar suas propostas por meio de um “*lobby* centralizador”, o qual foi exercido pelo Fórum. A literatura destaca que a atuação do Fórum se constituiu na tentativa de garantir que os interesses consensuais das entidades defensoras do ensino público fossem levados para a Constituinte através de um projeto sólido e legitimado por um bloco coeso de entidades. Contudo, segundo Maria Tavares (2003), o Fórum encontrou dificuldades para manter a coesão do bloco de entidades por ele representado. Não teria havido, por exemplo, um consenso em relação à questão da destinação das verbas públicas para o ensino, embora oficialmente o Fórum tenha defendido a exclusividade. Essa interpretação de Tavares, todavia, é incompatível com nossa análise empírica. As 11 entidades membro do Fórum, que foram convidadas para audiências públicas na Subcomissão 8-a, se posicionaram favoráveis à exclusividade. Apenas um dos representantes da ANPED, Jacques Velloso, sugeriu uma alternativa à proposta, mas ressaltando que essa era uma posição pessoal, que não representava a ANPED, tampouco o Fórum (BRASIL, 1987) (CUNHA, 1995). O próprio projeto que depois seria elaborado pelo Fórum, e serviria de base para o *lobby* das entidades durante o processo constituinte, defendia explicitamente a exclusividade plena. Houve, contudo, divergências entre os membros do Fórum em relação a outros temas, sobretudo na questão da priorização do ensino básico sobre o ensino superior. O documento com as propostas do Fórum é silencioso sobre esse tema, pelo motivo do mesmo não ser consensual entre o conjunto das entidades que o compunham.

A interpretação da literatura sobre o sucesso do *lobby* do Fórum é divergente. Em geral, admite-se que, embora não tenham sido aprovadas todas as propostas de seu projeto, o saldo final foi positivo para os defensores dos interesses do ensino público (BATISTA, 2002; PINO, 2010). O constituinte Octavio Elísio (PMDB/MG), membro titular da Subcomissão 8-a, avaliou, segundo Maria Tavares (2003), que, em comparação às constituições brasileiras anteriores, a área da Educação na Constituição de 1988 conta com inegáveis avanços, mas é inferior ao projeto do Fórum, do ponto de vista dos interesses do ensino público. Esse mesmo constituinte liderou os membros progressistas do PMDB nas negociações pela aprovação do acordo que definiu o texto final do Capítulo da Educação na Constituição de 1988.

Há, por outro lado, interpretações mais críticas, que consideram o resultado final amplamente positivo para os interesses privados (PINHEIRO, 1989; VIEIRA, 1988). Pinheiro avalia que

É impossível considerar o setor público vitorioso no 1º turno [de votação em Plenário], a menos que a expectativa criada após a Emenda nº 2.044 do Centrão, de caráter nitidamente privatista,

fosse de perder tudo que se tinha conseguido até então [...]. Mas se considerarmos a plataforma de defesa da escola pública no início da Constituinte, estes ganhos foram relativos, quando confrontados àqueles obtidos pelos demais grupos de interesses vinculados à escola privada. (1989, p. 81)

Conforme Maria das Graças Tavares (1990), o Fórum se esvaziou nos momentos decisórios da ANC, isto é, quando ocorriam as votações em Plenário para a definição do Capítulo da Educação. Os membros do Fórum teriam deixado de comparecer às suas reuniões.

Em entrevista concedida ao *Jornal da Constituinte*, o constituinte Gumercindo Milhomem (PT/SP) avaliou positivamente as conquistas progressistas na Constituição, as quais teriam revertido expectativas negativas em face de um Congresso majoritariamente conservador. Segundo Milhomem, elas apenas foram possíveis em função da participação popular, agindo como “forma de pressão popular, como participação”. O constituinte destacou o *lobby* na área da educação, que constituiu um “fórum nacional de educação”, viabilizando uma campanha para defender os interesses da escola pública na ANC (“Pressão popular foi importante”, *Jornal da Constituinte*, p. 13, 22 ago. 1988).

Consideramos que o texto final da Constituição se afastou consideravelmente das propostas do Fórum e do Anteprojeto da Subcomissão 8-a, sendo estes dois últimos muito semelhantes. Neste artigo privilegiamos os padrões de organização dos grupos de interesse ou conjunto de grupos. A avaliação sobre a influência dos *lobbies* no resultado final é uma análise conjectural, mas consideramos que o potencial de influência é determinado pelo modo como esses grupos se organizaram. Embora análises mais críticas dos resultados obtidos ao final da Constituinte questionem o sucesso do Fórum, consideramos que, do ponto de vista organizacional, seu projeto se impôs de forma contundente, correspondendo ao modelo proposto. A expressão do Fórum como “grupo centralizador” evidencia-se pela sua capacidade de reunir as principais entidades ligadas ao ensino público na época, além das duas principais centrais sindicais, CUT e CGT. Um artigo assinado por Airton Soares, então deputado federal pelo PT/SP, sustentava, ainda em 1984, que forças progressistas iriam

[...] impor sua participação no governo de transição, porque possui quadros importantes, capacitados, e que ainda mais saem de um contexto de lutas dentro de entidades democráticas como OAB, ABI, CUT, Conclat, UNE, Andes, SBPC [...]. (SOARES, 1984, p. 3).<sup>3</sup>

O Fórum foi, na área da Educação, a expressão dessas forças progressistas antecipadas por Soares. Entre as entidades mencionadas, apenas a ABI e a Conclat não fizeram parte do Fórum.

A dinâmica da relação entre o “grupo centralizador” e os “grupos individuais” que supomos em nosso modelo também foi observável. O Fórum e a SBPC, respectivamente “grupo centralizador” e “grupo individual”, apresentaram emendas populares para a ANC. A emenda do Fórum contava com propostas gerais e consensuais entre seus membros para a Educação, enquanto a da SBPC tratava de assunto específico ao seu ramo de atuação, propondo a proibição da fabricação, armazenamento e transporte de armas nucleares (COPPOLA, 1987). O fato de um grupo individual defender o projeto de um *lobby* centralizador, não impede que o mesmo atue em outras áreas não abordadas por esse projeto. A SBPC, aliás, realizou, durante a Constituinte, eventos independentes às reuniões do Fórum, nos quais reuniam-se professores universitários para debater questões de interesse da entidade, incluindo a educação. Durante a 39ª Reunião da SBPC, realizada entre 12 a 18 de julho (1987), em Brasília, uma das questões mais polêmicas debatidas foi exatamente a questão da exclusividade. Segundo matéria do *Correio Braziliense*, o professor de filosofia da Universidade de São Paulo (USP), José Gianotti, convidado naquele evento, criticou a proposta de exclusividade plena, oficialmente defendida pela SBPC e uma das principais propostas do Fórum (“A Constituinte ameaça Educação?”, *Correio Braziliense*, p. 8, 17 jul. 1987).

Não é possível afirmar o que seria da Educação na Constituinte caso inexistisse o Fórum. Mas as evidências sugerem que o trabalho reivindicatório realizado pelas suas entidades membros nos anos precedentes ao início da Constituinte e expresso durante sua realização a partir das propostas constitucionais formuladas pelo Fórum, influenciou significativamente no ambiente favorável aos interesses da escola pública durante a realização da Subcomissão 8-a. Não consideramos coincidência a correspondência entre o documento elaborado por essa subcomissão e as propostas do Fórum.

A imprensa destacou a emenda popular elaborada pelo Fórum, comparando-a com a emenda popular apresentada pela CNBB. As duas foram consideradas como antagônicas, pois defendiam princípios conflitantes para a área da Educação. Enquanto o Fórum propunha exclusividade plena e ensino laico, a CNBB defendia destinação de recursos públicos para escolas privadas sem finalidade lucrativa e ensino religioso (“A sociedade vai à Constituinte”, *Jornal da Constituinte*, p. 6, 29 jun. 1987; TAVARES, 1987).

Como argumentamos, o *lobby* do Fórum foi exercido pelos seus membros. Quase todas as entidades estiveram empenhadas na mobilização pela coleta de assinaturas para a apresentação de emendas populares. A Andes esteve próxima às lideranças partidárias nos momentos decisivos da ANC, por exemplo, quando sua direção foi recebida pelo Relator da Constituinte, Bernardo Cabral, para discutir o Anteprojeto

da Comissão de Sistematização, ocasião na qual Cabral aceitou acolher as reivindicações da entidade pela gratuidade no ensino público e pela vinculação das receitas tributárias para a Educação (“Cabral acolhe sugestões de sindicalistas”, *Jornal de Brasília*, p. 4, 16 set. 1987; “Relator conhece as dificuldades”, *Jornal do Brasil*, p. 4, 16 set. 1987).

A Confederação dos Professores do Brasil (CPB), outra atuante entidade membro do Fórum, também exerceu pressão por meio de estratégias lobistas clássicas, como a organização de mobilização popular. A entidade, por exemplo, mobilizou, por meio da campanha “De olho na Constituinte”, a comunidade educacional para acompanhar a votação dos Substitutivos de Cabral no dia 29 de setembro, sendo atendido por mais de 80 mil professores universitários que paralisaram suas atividades “em defesa das causas da escola pública e gratuita na Constituinte”, segundo Newton Lima, presidente da Andes (“Professores virão para ver de perto”, *Correio Braziliense*, p. 6, 24 set. 1987). Nesse mesmo dia, a Andes voltaria a exercer pressão direta sobre o Relator. Recebido por Cabral, Newton Lima entregou um documento que avaliava a questão da educação no Segundo Substitutivo da Comissão de Sistematização. Esse documento defendia as propostas base do Fórum, como gratuidade no ensino público, aposentadoria especial para professores, vinculação das receitas tributárias para a educação e exclusividade plena. Cabral teria prometido nessa conversa introduzir a aposentadoria para os professores e a vinculação das receitas tributárias, “mas lamentou não poder inserir o item que trata da exclusividade de verbas públicas para a escola pública” (“Segurança rígida faz ato atrasar”, *Correio Braziliense*, p. 7, 30 set. 1987).

A CPB também adotou a estratégia do *lobby* “corpo a corpo”. O grupo mobilizou cerca de dois mil professores de diferentes estados do Brasil, treinados para abordar os membros da Comissão de Sistematização, informando-lhes sobre as propostas para a Educação do conjunto de entidades formado pela Fórum. Segundo matéria do *Correio Braziliense*, assinada por Laurenice Noletto, em dois dias de visitas dos professores aos constituintes, 46 dos 93 membros da Comissão de Sistematização já teriam recebido os professores e ouvido suas reivindicações. 38 deles ainda teriam se comprometido a apoiar a gratuidade do ensino público em todos os níveis e a vinculação das receitas tributárias para a educação. A aposentadoria especial (aos 25 anos com salário integral) teria sido aprovada por 33 constituintes. Mas apenas 26 deles teriam apoiado a proposta de exclusividade plena, enquanto 15 se posicionaram contra. Para reforçar o compromisso dos constituintes, o presidente da CPB, Tomaz Wonghon, explicou que a entidade prepararia boletins divulgando as posições assumidas, estratégia também adotada pelo DIAP, com formidável sucesso (NOLETO, 1987).

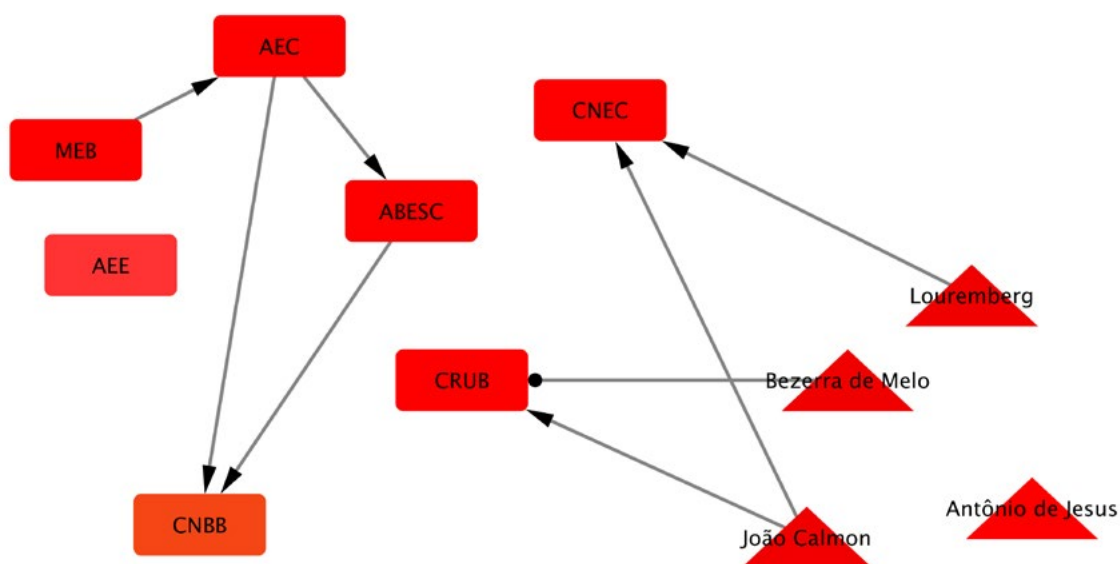
Nosso modelo teórico se expressou também, ainda que com diferentes proporções, na organização das entidades em torno do *lobby* confessional, como mostraremos a seguir.

## A DIVISÃO DO TRABALHO DO LOBBY CONFSSIONAL

Se o “*lobby* centralizador” do Fórum impressionou por seu impacto quantitativo, o “*lobby* confessional”, centralizado pela CNBB, exibiria números bem mais modestos, mas uma operação muito mais clínica, adotando estratégias organizativas eficientes. A CNBB atuou em frentes variadas, chegando a apresentar uma proposta integral de constituição, chamada de “Por Uma Nova Ordem Constitucional” (CNBB, 1986). O poder da entidade precedia sua importância na área educacional, mas nela ressoava. Embora a CNBB se alinhasse aos interesses conservadores na área da Educação, foi aliada dos progressistas em muitas outras causas. Por exemplo, embora tenha elaborado emenda popular defendendo princípios opostos aos do Fórum na área da Educação, apresentou outra emenda popular ao lado da CUT (membro do Fórum) pela reforma agrária. Trata-se, portanto, de uma entidade complexa, com facetas progressistas e conservadoras.

Abaixo mostramos o gráfico referente às entidades que defenderam a destinação de verbas públicas para escolas particulares sem finalidade lucrativa.

**GRÁFICO 3**  
**POSIÇÃO P(Y), ENTIDADES N(E) E CONSTITUINTES N(C)**



Fonte: Elaboração do autor.

Nesse gráfico podem ser observadas três coalizões de entidades. Uma delas corresponde ao setor confessional, subdividido em dois conjuntos, o primeiro centralizado pela CNBB e apoiado por dois grupos individuais: AEC e ABESC. A esse conjunto se associou indiretamente o MEB, o qual legitimou sua posição em relação à exclusividade por meio da AEC. O segundo subconjunto do setor confessional foi representado pela Associação Educativa Evangélica (AEE), defensora dos interesses da escola evangélica. A segunda coalizão, representada apenas pela CNEC, se associava aos interesses do ensino comunitário. A terceira coalizão foi representada pelo CRUB, o qual teve uma atuação independente em relação à questão da exclusividade.

O gráfico das posições  $p(y)$  revela relações mais complexas do que o gráfico com as posições  $p(x)$ . Apesar da CNBB apresentar-se como “lobby centralizador”, outros dois grupos legitimaram as posições de constituintes, a CNEC e o CRUB, sendo que este último foi responsável por alterar a posição do constituinte Bezerra de Melo (PMDB/CE), sendo esta a única relação desse tipo ( $r(2)$ ) em nossa análise de redes (BRASIL, 1987). Mas apenas a primeira dessas coalizões estabeleceu uma relação de “lobby centralizador”. Os defensores da destinação de verbas públicas para escolas particulares sem finalidade lucrativa articularam um “lobby centralizador” dos grupos confessionais católicos, centralizado pela CNBB. Essa constatação é compatível com a literatura sobre o tema e a complementa, dado que os autores analisados não consideraram o lobby da CNBB, apenas os da AEC e ABESC (PINHEIRO, 1989; TAVARES, 2003). Nossa análise empírica mostrou que a CNBB, AEC e ABESC estabeleceram uma divisão de trabalho, organizando seus lobbies de modo que cada organização enfatizasse sua atuação em uma área ou subárea específica. A CNBB, embora coordenadora do projeto com as propostas defendidas pelas três entidades, concentrou sua atuação na defesa do ensino religioso, enquanto as outras duas defenderam com maior ênfase seus interesses em torno da questão da exclusividade. Acreditamos que a escolha por essa divisão explica porque a literatura sobre o tema omitiu o lobby da CNBB, considerado em nossa análise o “grupo centralizador” em defesa dessa área de interesse.

Além de enviar representantes para as audiências públicas na Subcomissão 8-a e na Comissão de Sistematização, seja representando a própria CNBB ou seus dois membros associados, a instituição católica patrocinou (também ao lado da AEC e da ABESC) uma das Emendas Populares mais dignas da denominação “popular” no processo constituinte, a qual contou com mais de 700 mil assinaturas. Essa emenda propunha, entre outros dispositivos, a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas e a transferência de recursos públicos para escolas confessionais sem finalidade lucrativa.

É difícil mensurar a dimensão do *lobby* da CNBB especificamente para a área da Educação, mas sua atuação na Constituinte, em torno de todos os temas de seu interesse, os quais incluíam direitos dos trabalhadores, reforma agrária, normas sociais, como aborto e casamento, a lançou como um dos mais influentes grupos de interesse do período. A CNBB nomeou uma comissão para acompanhar os trabalhos constituintes, chamada de “Comissão de Assuntos Constitucionais da CNBB,” coordenada por Dom Cândido Padin, bispo de Bauru (SP), a qual contava com docentes da Universidade de Brasília (UnB), além do constituinte Plínio de Arruda Sampaio (PT/SP). Essa comissão era responsável por entrar em contato com os constituintes, criar articulações com outras entidades religiosas e populares, receber sugestões, manter a Igreja informada sobre os trabalhos constituintes, promover encontros com os constituintes e divulgar material técnico elaborado pela CNBB e pelas entidades associadas. Em resumo, todas as camadas de um *lobby* profissional (BARROSO, 1997; “CNBB vai reunir parlamentares em ‘café constituinte’ quinzenal”, *Folha de S. Paulo*, p. a5, 11 fev. 1987; “*Lobby* ‘santo’? É a CNBB na Constituinte”, *Jornal da Tarde*, p. 6, 12 fev. 1987).

Se considerarmos a questão do ensino religioso, o sucesso do *lobby* confessional é incontroverso. O dispositivo garantindo oferta obrigatória de ensino religioso nas escolas públicas foi imposto desde a instalação da ANC. Os constituintes progressistas, bem como os grupos de interesse associados à escola pública e defensores do ensino laico, incluindo o Fórum, em nenhum momento conseguiram ameaçar a proposta católica.

A questão da exclusividade foi mais complexa e sua definição também em favor do “*lobby* centralizador” da CNBB exigiu mais negociações. A primeira manifestação pública da CNBB contra a proposta de exclusividade plena foi publicada em matéria do *Jornal de Brasília*, de novembro de 1986. Dom Romeu Albert, bispo de Ribeirão Preto (SP) manifestou naquela época preocupação de que “o ensino venha a se estatizar” (“Igreja poderá levar propostas a constituintes”, *Jornal de Brasília*, p. 3, 28 nov. 1986). A proposta da entidade evoluiu e foi formalizada em seu projeto constitucional acima mencionado, além de integrar uma das Emendas Populares que patrocinou.

## A RADICALIZAÇÃO DA FENEN

“Controversa” pode ser a definição eufêmica para a atuação da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen) na Constituinte. Florestan Fernandes (PT/SP), como de costume, foi mais contundente, classificando-a como “fascista” (1987). A entidade adotou estratégias agressivas de pressão, as quais incluíram a distribuição de cartilhas incentivando seus apoiadores a encherem as galerias do Plenário para



atuarem como uma “tropa de ocupação”, oprimindo seus adversários políticos, conforme comentaremos adiante.

A radicalização da Fenen não se limitou às suas estratégias lobistas, mas também ao mérito da questão que defendia. Apenas a Fenen e um constituinte (Álvaro Valle (PL/RJ)) defenderam a terceira posição p(z), isto é, de que os recursos públicos fossem transferidos para as escolas públicas e privadas, sem distinção. A Fenen se posicionou em um dos extremos do espectro das teses em torno da exclusividade, sendo associado ao ensino empresarial, voltado aos lucros. As posições da Fenen não foram traduzidas em nenhum dos documentos elaborados ao longo da ANC. Apesar disso, não consideramos sua atuação inócua. Além de ter mostrado capacidade de expressar seus interesses por meio de um *lobby* profissional, a Fenen modificou o patamar teórico em torno da questão da exclusividade. Em contraste com as propostas defendidas pela Fenen e pelo Fórum, a posição do setor confessional, do “*lobby* centralizador” da CNBB, era moderada.

Chamada de Confenen (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino) a partir de 1990, a entidade fora criada em 1948 com o propósito de representar os interesses das escolas particulares, os quais, segundo a própria entidade, estariam vinculados aos seguintes valores: “liberdade de ensinar e de aprender”, “necessidade de existência do ensino privado ao lado do ensino público”, “não caracterização do ensino privado como concessão ou delegação do Poder Público, nem sua subordinação a ele no que significar satisfação e atendimento da vontade de governantes da cada época” e “obrigação de o Estado amparar os que não têm condição de optar pela liberdade de aprender que não seja a imposta por governantes através da escola estatal” (CONFENEN, 2014, p. 7). Segundo a Fenen, “em síntese: pilares do regime democrático” (CONFENEN, 2014, p. 7). Mas talvez o mais preciso fosse, em síntese: total independência do Estado, salvo no que toca o recebimento de recursos públicos.

Na Constituinte, a Fenen apostava alto, mas o fazia de forma calculada. Sabia que, se sua proposta para a exclusividade não fosse aprovada, ao menos sua atuação contribuiria para que a Constituinte rejeitasse a proposta da exclusividade plena, pretendida pelos progressistas. O dispositivo aprovado pela Constituição de 1988, no que pese seu distanciamento das propostas originais da Fenen, não pode ser entendido como uma derrota total. Os critérios estabelecidos pelo Art. 213 da Constituição em seus dois incisos, os quais limitavam a transferência de recursos públicos apenas para escolas privadas sem finalidade lucrativa, poderiam ser contornados, ou sem eufemismo, burlados, em especial por meio das mantenedoras (OLIVEIRA, 1989, p. 24).



Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1988/2009)

A Fenen não teve vergonha de jogar sujo. Conforme indicamos acima, a entidade se valeu de estratégias heterodoxas de pressão, expressas sobretudo em uma cartilha distribuída aos seus associados e que se tornou objeto de ampla divulgação pela imprensa. Além de Florestan Fernandes, Hermes Zaneti (PMDB/RS) e Aldo Arantes (PCdoB<sup>4</sup>/GO), também denunciariam em plenário o conteúdo opressor do documento, considerado por este último como “nazista” (FERNANDES, B., 1987).

A famigerada cartilha orientava os membros de seus sindicatos associados a enfrentar seus opositores “do primeiro ao último minuto de votação”, com “grito, discussão, insulto, provocação, briga, expulsão, constrangimento e tudo mais”. A cartilha ainda listava os nomes de constituintes considerados “amigos” e os opositores, chamados de “cubanos”. Seguiu recomendando até agressão física caso necessário (FERNANDES, B., 1987).

A Fenen também ameaçara no início de 1987 não reiniciar as aulas nas escolas representadas por sua federação caso o Governo mantivesse a fixação do reajuste das semestralidades em 35%. A entidade desejava liberdade para que as escolas estabelecessem o aumento que desejassem. Essa forma de pressão, considerada “irresponsável” até mesmo por um de seus integrantes, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, usou “o público como refém em defesa de seus interesses corporativos” (LEITE, 1987). E a pressão surtiria efeito, eventualmente o Governo cederia aos interesses da escola privada, o que, por sua vez, geraria reação dos progressistas (BRASIL, 1988, p. 147-148, 383, 411, 446, 534).

Além dessas formas de pressão, a Fenen também exerceu estratégias profissionais de *lobby*. Por exemplo, durante a fase de votações em primeiro turno no Plenário, a entidade levou um grupo de centenas de professores de escolas privadas para acompanharem a votação, enquanto o presidente da entidade e seu secretário-executivo, respectivamente Roberto Dornas e Bazzilli Anastassakis, articulavam no Plenário em busca de apoios de última hora. A entidade também manteve escritório em Brasília com lobistas escalados apenas para acompanhar os trabalhos na Constituinte (“Educação: o acordo, desfeito”, *Jornal da Tarde*, p. 8, 19 maio 1988).

Apesar de despertar a atenção da imprensa e fazer barulho, o ostensivo e imperioso *lobby* da Fenen não se constituiu de uma característica centralizadora. A entidade é, na verdade, um exemplo de “grupo individual” dissociado de um projeto de “*lobby* centralizador”. Por um lado, consideramos que essa sua atuação como “lobo solitário” lhe deu liberdade para defender teses que, caso contrário, seriam indefensáveis, pois violariam o limite mínimo de um eventual consenso estabelecido por um projeto centralizador. Por outro lado, seu isolamento custou-lhe o preço da legitimidade, ou melhor, da falta dela. Argumentamos neste artigo que os grupos de interesse organizados em torno de um projeto consensual, conduzidos por um “*lobby* centralizador”, contavam com um maior potencial de influência. A Fenen, propositalmente ou não, optou por seguir um caminho diverso e, por isso mesmo, não viu, nem poderia ver, suas propostas serem concretamente consideradas na agenda decisória. Seu *lobby* foi desprovido de realismo político, caracterizando-se mais pelo simbolismo do ensino-produto enquanto marca do pluralismo e democracia liberal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo mostramos como os grupos de interesse na área da Educação se organizaram em coalizões para defender suas propostas no que concerne ao tema chave dessa área: a destinação dos recursos públicos para o ensino privado. Trata-se de uma questão que segue como objeto de controvérsias e disputas políticas até hoje, trinta anos após a promulgação da Carta de 1988. Sustentamos que nossa análise de redes sociais evidenciou um modelo que descreve o padrão de organização desses grupos ao longo do processo constituinte. A organização em torno dos interesses da escola pública, em especial, mostra a constituição de um *lobby* centralizado e, por esse motivo, influente. Também os interesses divergentes contaram com a formação de coalizões, embora quantitativamente menos significativas.

Consideramos que nosso modelo organizacional contribui para os estudos sobre o papel dos atores civis na formação de preferências e definição de agendas no processo constituinte, na medida em que transfere o foco analítico da atuação individual dos atores para o *lobby* em coalizão e nesta, o papel do grupo responsável pela centralização dos interesses. A vantagem mais óbvia, portanto, é que a compreensão da atuação de um único ator permite inferir sobre a influência de todo um conjunto de atores, bem como sobre sua capacidade de influenciar no processo. Mas argumentamos que não se trata apenas de uma vantagem metodológica, nosso modelo é uma alternativa às análises que focam na atuação individual dos atores, porque ele apresenta uma descrição mais apurada sobre como os interesses em jogo foram representados e

defendidos pelos grupos de interesse. Em resumo, consideramos que a análise da soma das ações individuais não equivale à compreensão da atuação da coalizão, pois esta centralizou os interesses difusos e foi o verdadeiro jogo dos *lobbies* na Constituinte.

## REFERÊNCIAS

- A CONSTITUINTE ameaça Educação? *Correio Braziliense*, Brasília, 17 jul. 1987. p. 8.
- A SOCIEDADE vai à Constituinte. *Jornal da Constituinte*, Brasília, 29 jun. 1987. p. 6.
- ARAGÃO, Murillo de. *Brasil e Argentina: abordagem comparada sobre grupos de pressão no Poder Legislativo*. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- BARROSO, Pérsio Henrique. *Constituinte e Constituição: participação popular e eficácia constitucional (1987-1997)*. 1997. 290p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.
- BATISTA, Neusa Chaves. *Democracia e patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- BOX-STEFFENSMEIER, Janet M.; CHRISTENSON, Dino P. The evolution and formation of amicus curiae networks. *Social Networks*, v. 36, n. 1, p. 82-96, 2014.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Atas de comissões: Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes*. Brasília: [Senado Federal], 1987.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Atas de Plenário N016*. Brasília: [Senado Federal], 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até a Emenda Constitucional n. 2, de 12 de maio de 2008*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BURT, Ronald S. *Structural holes versus network closures as social capital*. In: LIN, Nan; COOK, Karen; BURT, Ronald S. (Org.). *Social Capital: Theory and Research*. New York: Routledge, 2001. p. 31-56.
- CABRAL acolhe sugestões de sindicalistas. *Jornal de Brasília*, Brasília, 16 set. 1987. p. 4.
- CARPENTER, Daniel P.; ESTERLING, Kevin; LAZER, David M. J. The strength of weak ties in lobbying networks: Evidence from health-care politics in the United States. *Journal of Theoretical Politics*, v. 10, n. 4, p. 417-444, 1998.
- CARTILHA da FENEN gera denúncias. *Correio Braziliense*, Brasília, 24 jul. 1987. p. 5.
- CNBB vai reunir parlamentares em “café constituinte” quinzenal. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 fev. 1987. p. a5.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO – CONFENEN. *70 anos da Confen: 1944-2014*. Brasília: Speed, 2014.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Assembleia Geral. *Por uma Nova Ordem Constitucional: declaração pastoral: 24ª Assembleia Geral, Itaiçi-SP, 9-18/4/1986*. São Paulo: Paulinas, 1986.
- COPPOLA, Marcelo. Em todo o país, circulam 9 propostas de iniciativa popular. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. a8, 24 maio 1987.
- COSTA, Lucas Nascimento Ferraz. O lobby dos trabalhadores no processo constituinte de 1987-88: um estudo sobre a atuação do DIAP. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 767-786, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. Niterói: Editora da UFF, 1995.

- DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato Raul. *Empresariado nacional e Estado no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- EDUCAÇÃO: o acordo, desfeito. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 19 maio 1988. p. 8.
- ESTERLING, Kevin. *The political economy of expertise: information and efficiency in American National Politics*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.
- FERNANDES, Bob. Cartilha da Fenen gera denúncias. *Correio Braziliense*, p. 5, 24 jul. 1987.
- FERNANDES, Florestan. Educação e Constituição. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 ago. 1987. p. a3.
- GRANOVETTER, Mark S. The strength of weak ties. *American journal of sociology*, v. 78, n. 6, p. 347-367, 1973.
- IGREJA poderá levar propostas a constituintes. *Jornal de Brasília*, Brasília, 28 nov. 1986. p. 3.
- LEITE, Marcelo. Um debate público. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 jan. 1987. p. a2.
- LOBBY “santo”? É a CNBB na Constituinte. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 12 fev. 1987. p. 6.
- MAHONEY, Christine. The power of institutions: State and interest group activity in the European Union. *European Union Politics*, v. 5, n. 4, p. 441-466, 2004.
- MANCUSO, Wagner Pralon. *O lobby da indústria no Congresso Nacional: empresariado e política no Brasil contemporâneo*. Dados, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 505-547, 2004.
- MAYHEW, David R. *Congress: the electoral connection*. Yale: Yale University Press, 1974.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MORAES, Viviane Merlim. *O direito à educação no campo político brasileiro: disputas ideológicas na elaboração da Constituição Federal de 1988*. 2018. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- NOLETO, Laurenice. Dois mil professores lutam por 7 propostas. *Correio Braziliense*, Brasília, 1 out. 1987. p. 8.
- OLIVEIRA, Andréa Cristina de Jesus. *Lobby e representação de interesses: lobistas e seu impacto sobre a representação de interesses no Brasil*. 2004. 296p. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na nova Constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 16-27, 1989.
- PINHEIRO, M. F. S. O público e o privado na educação na Constituição Brasileira. *Humanidades*, v. 6, n. 20, p. 75-85, 1989.
- PINO, Ivany Rodrigues. Fórum nacional em defesa da escola pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- PRESSÃO popular foi importante. *Jornal da Constituinte*, Brasília, 22 ago. 1988. p. 13.
- PROFESSORES virão para ver de perto. *Correio Braziliense*, Brasília, 24 set. 1987. p. 6.
- RELATOR conhece as dificuldades. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 set. 1987. p. 4.
- SEGURANÇA rígida faz ato atrasar. *Correio Braziliense*, Brasília, 30 set. 1987. p. 7.
- SOARES, Airton. Governo de transição e Constituinte. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 nov. 1984. p. 3.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e a gestão democrática*. Maceió: Editora da Ufal, 2003.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Gestão democrática do ensino público: como se traduz esse princípio?* 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.
- TAVARES, Rita. Iniciativa popular tem prazo até dia 13. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 jul. 1987. p. a4.

VASCONCELOS, Nelson Adriano Ferreira De. *Os grupos de pressão da educação e a lei de gestão democrática*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. *Articulação de interesses, estratégias de bem-estar e políticas públicas: a americanização (perversa) da seguridade social no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. *Lobismo: um novo conceito para analisar a articulação de interesses no Brasil*. CEPP. 1994. [mimeo]

VIEIRA, Sofia. Educação e Legislação Ordinária: há razões para esperança? *Em Aberto*, Brasília, v. 7, n. 38, 1988.

Recebido em: 26 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 SETEMBRO 2018



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

## ARTIGOS

## GÉNERO Y PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO DE ADOLESCENTES Y UNIVERSITARIOS

VIVIANNE OLIVEIRA GONÇALVES<sup>I</sup>JUAN PARRA MARTÍNEZ<sup>II</sup>**RESUMEN**

*El objetivo ha sido investigar las diferencias de género y edad con relación a la práctica de ejercicio físico en una muestra de adolescentes y universitarios. Se aplicó un cuestionario a 442 estudiantes y se realizó grupos de discusión con 75 participantes de la Provincia de Toledo. Se ha observado que los chicos practican más ejercicio físico e invierten más tiempo en la práctica, independientemente de la edad. Los resultados apuntan que los objetivos y la motivación para la práctica de ejercicio físico son diferentes según el género, siendo encontrados estereotipos y la tradicional vinculación de género a los distintos deportes, aunque se observa que en algunos deportes la práctica es compartida.*

**GÉNERO • ESTEREOTIPOS • EDUCACIÓN FÍSICA • DEPORTE**

## GENDER AND PHYSICAL EXERCISE IN ADOLESCENTS AND COLLEGE STUDENTS

**ABSTRACT**

*Our goal was to investigate gender and age differences regarding physical exercise in a sample of adolescents and higher education students in the Province of Toledo. A questionnaire was administered to 442 students, and discussion groups were held with 75 participants. Males were found to exercise more and to dedicate more time to physical exercises, regardless of age. Results for the focus groups indicate that the goals of and motivation for exercising can vary according to gender; we also found stereotypes and the traditional gender association with different sports, although practice is shared in the case of some sports.*

**GENDER • STEREOTYPES • PHYSICAL EDUCATION • SPORT**

<sup>I</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, Jataí (GO), Brasil; [vivianefef@gmail.com](mailto:vivianefef@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España; [juan.parra@uclm.es](mailto:juan.parra@uclm.es)

## LE GENRE ET LA PRATIQUE D'EXERCICES PHYSIQUES CHEZ LES ADOLESCENTS ET LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

### RÉSUMÉ

*Ce travail examine les différences en termes de genre et d'âge concernant la pratique d'exercices physiques d'un échantillon d'adolescents et d'étudiants universitaires. Un questionnaire a été soumis à 442 étudiants et des groupes de discussion de 75 participants ont été établis à Toledo. On a observé que les garçons pratiquaient plus d'exercices physiques et investissaient plus de temps dans leur pratique, indépendamment de l'âge. Les résultats des groupes de discussion ont mis en relief que les objectifs et la motivation de la pratique d'exercices physiques sont différents selon le genre, et qu'ils reproduisent les stéréotypes, ainsi que les rapports traditionnels reliant certains sports à un genre en particulier, même si la pratique est partagée pour certaines modalités sportives.*

**GENRE • STÉRÉOTYPES • ÉDUCATION PHYSIQUE • SPORT**

## GÊNERO E PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS DE ADOLESCENTES E UNIVERSITÁRIOS

### RESUMO

*O objetivo foi pesquisar as diferenças de gênero e idade com relação à prática de exercícios físicos em uma amostra de adolescentes e universitários. Foi aplicado um questionário a 442 alunos e se realizaram grupos de discussão com 75 participantes de Toledo. Observou-se que os meninos praticam mais exercícios físicos e investem mais tempo na sua prática, independentemente da idade. Os resultados dos grupos de discussão apontam que os objetivos e a motivação para a prática de exercício físico são diferentes de acordo ao gênero, sendo constatados estereótipos e a tradicional ligação do gênero aos diferentes esportes, embora em algumas modalidades esportivas a prática seja compartilhada.*

**GÊNERO • ESTEREÓTIPOS • EDUCAÇÃO FÍSICA • ESPORTE**

**E**N LAS ÚLTIMAS DÉCADAS, DIVERSOS ESTUDIOS CIENTÍFICOS HAN DEMOSTRADO QUE LA práctica de ejercicio físico y/o deportivo, de forma regular, proporciona importantes beneficios para la salud (REINER-HENRICH et al., 2013; WARBURTON; BREDIN, 2017). Sin embargo, una de las principales problemáticas asociadas al estado de salud de la sociedad actual son los elevados índices de inactividad física (OMS, 2010; TROST; BLAIR; KHAN, 2014). La inactividad física puede acarretar varios problemas relativos a la salud como el sobrepeso, la obesidad, así como otras enfermedades derivadas como la diabetes, la hipertensión o problemas músculo-esqueléticos (MONASTA et al., 2010; McCARTHY et al., 2014; SELVENDRAN et al., 2018).

Otros estudios señalan que los niveles de práctica de ejercicio físico-deportivo sufren un descenso paulatino a medida que avanza la edad, especialmente en el caso de las mujeres (DUMITH et al., 2011, MURILLO PARDO et al., 2015). De hecho, algunos autores apuntan que en la última fase de la adolescencia y en la primera fase de la adultez se produce una caída pronunciada de los niveles de práctica de ejercicio físico y/o deportivo (COCCA; MAYORGA; VICIANA, 2013).

Respecto a las diferencias en los niveles de práctica físico-deportiva en función del sexo, existen muchos factores que pueden explicar que los hombres sean generalmente más activos que las mujeres, desde los estereotipos y diferencias de género que empiezan a formarse en las primeras edades a través de la influencia de la familia,



los amigos, las clases de Educación Física y otras actividades deportivas, hasta las motivaciones y actitudes hacia la práctica.

Según Blández, Fernández-García y Sierra (2007), en el campo de la actividad física y el deporte las investigaciones respecto a los estereotipos de género han centrado el enfoque principalmente desde tres perspectivas: a) la atribución de rasgos de masculinidad y feminidad y la orientación de los roles de género en la actividad física y el deporte; b) la integración de los rasgos y las características físicas en las diferentes actividades físico-deportivas con su subsiguiente estereotipia de género y c) los estereotipos en relación con la aceptabilidad social que reunían diferentes actividades, su tipificación de género y participación.

De esta forma, los investigadores ya no solo se preocupan de los resultados cuantitativos de práctica deportiva, destacando también los aspectos cualitativos. Las investigaciones se están orientando hacia los motivos de práctica de los jóvenes, las circunstancias que los motivan a realizar deporte o a dejar de hacerlo, la influencia del ámbito social en sus creencias y los cambios que provocan en éstas las experiencias vividas (FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2007).

## **METODOLOGÍA**

El trabajo se encuadra como una investigación descriptiva y de diseño trasversal. Se han empleado diferentes técnicas de investigación dentro de una aproximación combinada cuantitativa y cualitativa. La finalidad del estudio en la fase cuantitativa fue caracterizar la práctica de ejercicio físico-deportivo en función del género y la edad en una muestra de adolescentes (de 13 a 17 años) y de universitarios (de 19 a 27 años). Por otra parte, la fase cualitativa del estudio buscó identificar la percepción de los participantes respecto a los estereotipos más tradicionalmente relacionados con el cuerpo, el ejercicio físico y el deporte.

## **MUESTRA**

La población del estudio está formada por adolescentes y universitarios de ambos sexos matriculados en centros públicos y en la universidad de la Provincia de Toledo (España). La elección de la muestra, en cuanto a centros y cursos, se realizó mediante muestreo incidental, respondiendo a la accesibilidad manifestada por el alumnado para llevar a cabo la recogida de datos necesaria al estudio propuesto.

La muestra en la fase cuantitativa del estudio quedó conformada por un total de 442 estudiantes (57.5% de chicos y 42.5% de chicas) distribuidos de acuerdo al perfil (237 adolescentes y 205 universitarios/as) en localidades distintas de la Provincia de Toledo: Toledo, Talavera de La Reina y Madridejos. La muestra del perfil de Adolescentes es de 237 alumnos (el 50.2% son chicos y el 49.8% son chicas), de los cuales el

27.4% estaba cursando 3º de la ESO, el 29.1% cursaba el 4º de la ESO y el 43.5% cursaba el 1º Bachillerato. Los participantes del perfil formado por Universitarios totalizaron 205 alumnos (el 65.9% de chicos y el 34.1% de chicas) de los cursos de Ciencias del Deporte (2º y 4º años) y Ciencias del Medio Ambiente (2º y 4º años) de la Universidad Castilla-La Mancha en Toledo. La edad de los chicos y chicas comprendió el intervalo de 14 a 17 años (3º ESO, 4º ESO y 1º BACH) y 19 a 27 años (2º y 4º Ciencias del Deporte y 2º y 4º Ciencias del Medio Ambiente).

Dentro de la muestra anterior y para la fase cualitativa de la investigación, se configuró un segundo grupo muestral con la finalidad de poder profundizar en las variables de estudio. La muestra en la fase cualitativa se constituyó de 75 alumnos en las localidades anteriormente mencionadas, que fueron divididos en diez grupos de discusión, uno por curso educativo y de acuerdo al género.

## **INSTRUMENTOS**

Para obtener los datos de la fase cuantitativa se ha aplicado un cuestionario que presenta la identificación (nombre del centro, curso y número de cuestionario), además de datos referentes a edad, peso, talla, tipo y frecuencia de la actividad físico-deportiva realizada. La variable frecuencia de práctica de ejercicio físico-deportivo se ha estimado a partir de las preguntas del cuestionario que se han valorado a través de dos ítems: horas/semana y meses/año.

En lo referente al número de participantes por grupo de discusión, éste fue de cinco a seis personas, lo que corresponde a lo sugerido por Alonso (1998), quien considera que el número adecuado se da a partir de cinco personas. Se optó por constituir un guión con preguntas abiertas, que se relacionaron con la práctica de ejercicio físico y/o deportivo.

## **PROCEDIMIENTOS**

Con el objetivo de contactar los participantes, fue enviada una carta de presentación del estudio, solicitando la colaboración de la institución a la dirección de los centros. Se pactó con los profesores y los directores los días en los que se podrían realizar la encuesta. Se aprovechó para entregar una hoja de consentimiento para ser firmada por los padres de los adolescentes menores de edad y que debería ser devuelta posteriormente a la investigadora. Todos los participantes encuestados accedieron voluntariamente a participar tras recibir las instrucciones de los investigadores.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Los datos obtenidos en la fase cuantitativa fueron analizados mediante el SPSS 17.0. Se ha realizado una estadística descriptiva empleando tablas de contingencias por género y edad. Para llevar a

cabo la formalización categorizada y codificada de los datos extraídos de las opiniones expresadas en el grupo de discusión, se ha utilizado el programa Atlas.ti. Se asignó un código de tres letras a cada cita y posteriormente a cada categoría. Realizado el proceso de codificación, se procedió a reagrupar los códigos por similitud de significado, lo cual dio lugar a la categorización.

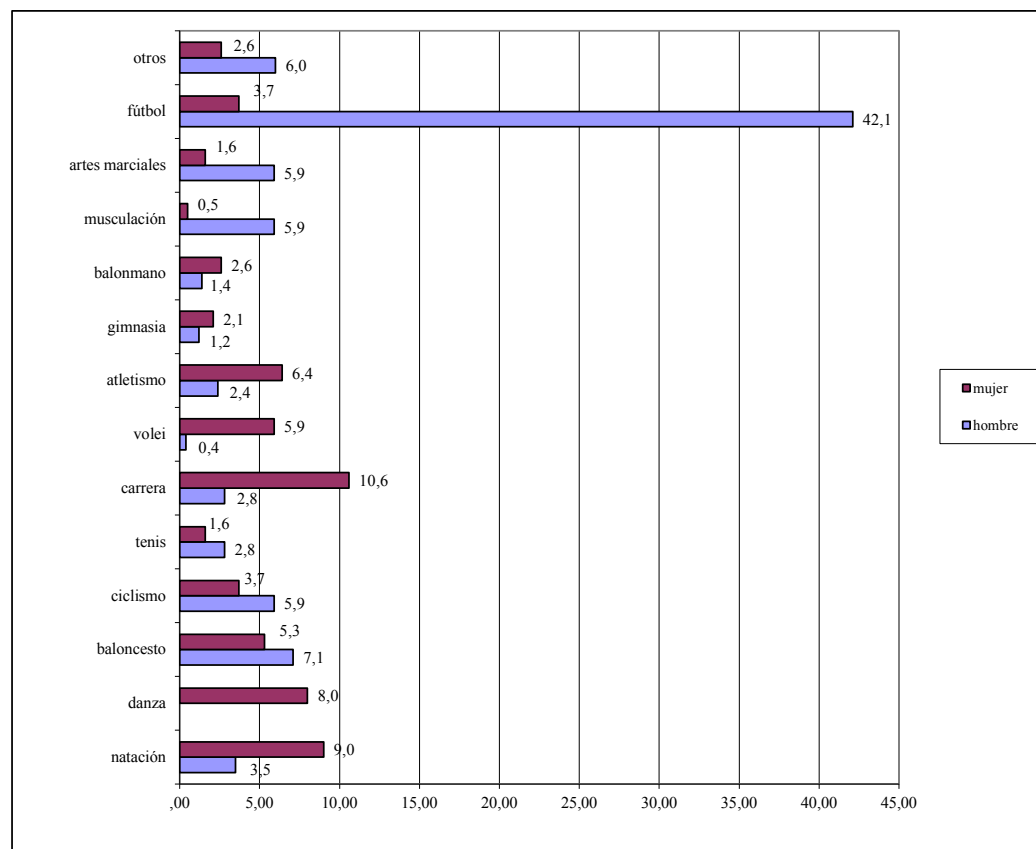
## RESULTADOS

### RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

De la totalidad de la muestra (N= 442), el 7.8% informa practicar algún tipo de ejercicio físico o deporte, aunque con frecuencias de práctica muy dispares, mientras que un grupo de participantes (22,2%) no lleva a cabo ningún tipo de ejercicio físico ( $X^2=136.91$  y  $p \leq .000$ ). Encontramos diferencias significativas entre chicos (89%) y chicas (62.8%) en relación a la práctica de ejercicio físico-deportivo ( $X^2=43.01$  y  $p=.000$ ), lo que indica que el número de chicos que practican deporte es significativamente superior al de chicas.

#### GRÁFICO 1

#### ESPECIALIDADES DEPORTIVAS MÁS PRACTICADAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las diferencias de género en función de las especialidades deportivas, hallamos que el deporte más practicado por los chicos es el fútbol (42.1%), mientras que la participación de las chicas en dicho deporte es reducida (3,7%). Las chicas practican más la carrera (10.6%), la natación (9%), la danza (8%) y el atletismo (6.4%). Se resalta, por tanto, que las diferencias de participación de las chicas y los chicos en algunas actividades estereotipadas se mantienen, como el fútbol, por ejemplo. Sin embargo, se observa que el atletismo, la natación o el ciclismo parecen ser actividades en que la práctica es compartida.

Al analizar la participación en actividades físico-deportivas de acuerdo a los perfiles de edad de la muestra (adolescentes y universitarios) se observa que también es distinta en función del género del participante. En el grupo de adolescentes las diferencias son significativas (83.2% de chicos frente al 62.7% de chicas;  $X^2=12.60$  y  $p=.000$ ). Se observa, además, que los chicos adolescentes practican más el fútbol y las artes marciales, mientras que las chicas practican más la danza. Respecto al grupo de universitarios, también encontramos diferencias significativas en la práctica de ejercicio físico-deportivo (94.1% de chicos y 62.9% de chicas;  $X^2=32.47$  y  $p=.000$ ). Los universitarios practican más el fútbol y la natación en comparación con las universitarias. Tales resultados ponen de manifiesto que los chicos suelen practicar más deporte que las chicas, independientemente de la edad.

Por otra parte, hallamos que los universitarios practican más ejercicio físico e deporte que los chicos adolescentes (Tabla 1). No obstante, hay que considerar que la mayoría de los chicos universitarios son del curso de Ciencias del Deporte. Los universitarios practican más el fútbol, la natación y la musculación, mientras que los adolescentes se involucran más en las artes marciales.

Al comparar la práctica de ejercicio físico y/o deportivo de las chicas de acuerdo al perfil de edad no hallamos diferencias significativas (Tabla 1). Respecto a las especialidades deportivas más practicadas por chicas adolescentes y universitarias, hallamos que las adolescentes practican más la danza en comparación con las universitarias ( $X^2=3.98$ ;  $p=.043$ ).

**TABLA 1**  
**PORCENTAJE EN LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y DEL SEXO**

AFD	CHICOS				CHICAS			
	NO	SÍ	$X^2$	$P$	NO	SÍ	$X^2$	$P$
adolescentes	16.8%	83.2%	7.63	.006**	37,3%	62.7%	.000	.984
universitarios	5.9%	94.1%			37,1%	62.9%		

Fuente: Elaboración propia.

\* $p \leq .05$  \*\* $p \leq .01$  \*\*\* $p \leq .001$

Cuando analizamos la práctica de ejercicio físico-deportivo en función de la edad en la muestra total del grupo de adolescentes, encontramos que la tendencia es disminuir la práctica, ya que el porcentaje en 3° de la ESO fue del 78.5%, en 4° de la ESO fue del 73.9% y en 1° Bachillerato fue del 68.9%, aunque las diferencias no sean significativas.

**TABLA 2**  
**PORCENTAJE EN LA FRECUENCIA DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA**

HORAS/SEMANA	0 A 1	2 A 3	4 O MÁS	$\chi^2$	<i>P</i>
chicos	14.6%	34.3%	51.2%	49.45	.000***
chicas	42.5%	34%	24.5%		
MESES/AÑO	0 A 1	2 A 3	4 O MÁS	$\chi^2$	<i>P</i>
chicos	11%	5.5%	83.5%	49.16	.000***
chicas	38.8%	6.4%	54.8%		

Fuente: Elaboración propia.

\* $p \leq .05$  \*\* $p \leq .01$  \*\*\* $p \leq .001$

Cuando discriminamos el perfil de edad y el tipo de ejercicio físico-deportivo, los chicos practican más que las chicas, así como invierten más tiempo en la práctica. En el grupo de adolescentes, los chicos obtienen un porcentaje más alto en relación al mayor tiempo destinado a la práctica de ejercicio y/o deporte, tanto en horas/semana ( $X^2=23.65$ ;  $p=.000$ ) como en meses/año ( $X^2=13.5$ ;  $p=.001$ ).

En el grupo universitarios, encontramos resultados similares al grupo anterior, es decir, los chicos obtienen un mayor porcentaje en relación a la frecuencia de práctica, mientras que las chicas manifiestan emplear menos tiempo. Los resultados son significativos tanto con relación a horas a la semana ( $X^2=30.94$ ;  $p=.000$ ) y meses al año ( $X^2=39.33$ ;  $p=.000$ ).

Asimismo, al comparar la frecuencia de la práctica de ejercicio físico y/o deporte de acuerdo al perfil de edad de la muestra (adolescentes y universitarios), encontramos diferencias significativas entre chicos adolescentes y universitarios respecto a las horas a la semana ( $X^2=6.37$ ;  $p=.041$ ) y con relación a los meses al año ( $X^2=12.20$ ;  $p=.002$ ). Por tanto, los resultados demuestran que, en comparación con los chicos adolescentes, los chicos universitarios invierten más tiempo en la práctica físico-deportiva.

Sin embargo, al comparar la puntuación de las chicas (adolescentes y universitarias), no hallamos diferencias significativas en relación a las horas a la semana y meses al año destinados al ejercicio físico o deporte.

## RESULTADOS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Respecto al mayor interés y práctica de ejercicio físico-deportivo de los chicos en comparación con las chicas, los y las participantes de los grupos de discusión opinan que se debe a varios factores:

- la falta de hábitos deportivos e implicación de las mujeres en el deporte: “Sí, el deporte sí que lo practican, pero no tanto, porque no les gusta tanto. No les gusta estar sudada, les importa mucho su figura” (1º Bach masculino);
- los rasgos sexistas de algunos ejercicios físicos y/o deportes: “También hay que decir que hay ciertos deportes que son mayoritariamente de mujeres, por ejemplo, en el voleibol juegan infinitamente más mujeres que hombres. Gimnasia rítmica y estos que están más de moda... spinning, por ejemplo” (2º Ciencias del Medio Ambiente masculino);
- la existencia de estereotipos relacionados al hombre y a la mujer en la cultura occidental: “A lo mejor eso, a lo mejor es algo tradicional, es algo que está en la cultura. Tradicionalmente en España, la mujer a fregar y el hombre al bar o lo que sea. Entonces, el hombre siempre ha estado más tiempo fuera, siempre ha tenido más tiempo libre, entonces esto también ha condicionado” (4º ESO masculino);
- los objetivos y la motivación hacia la práctica de ejercicio físico o deporte son distintos de acuerdo al género: “Sí, las mujeres hacen más ejercicio para adelgazar, en plan ejercicio de cardio, correr, bicicleta, y los hombres son más de musculatura” (4º Ciencias del Deporte femenino); “Yo pienso que nosotras hacemos siempre por adelgazar, por el peso, la figura, y los chicos porque les encanta, por hobby y luego algunos ya en la musculación y todo eso. Los chicos suelen ser más activos” (4º Ciencias del Deporte femenino).

Por otra parte, los resultados del análisis cualitativo reflejan en su mayoría una opinión positiva hacia la práctica del ejercicio físico y del deporte como la mejor forma de lograr salud y bienestar físico, además de incrementar la buena apariencia física.

*Sí, pero eso en generaciones anteriores a mí, yo te puedo hablar en mi generación cada vez hay más chicas que practican deporte. En mi clase...es que mi clase es que es muy puntual, pero sí que en las nuevas generaciones se practica más deporte, se tiene una concepción mayor de la necesidad vital de hacer ejercicio, o sea, que es porque lo tienes que hacer, necesitas estar en forma y tu vida lo va a notar - vas a vivir menos, vas a vivir peor, vas a tener enfermedades -, y yo creo que la gente se empieza a dar cuenta que hacer actividad física es algo que te llevas un beneficio, que te llevas bienestar y lo puede comprobar la gente. Entonces, las chicas que empiezan a comprobar que están mejor físicamente (¿a lo mejor*

*van por estética no?), pues eso es un factor para que se enganchen en el deporte. (4º Ciencias del Deporte masculino)*

Aunque tengan claro respecto a los efectos positivos del ejercicio físico para la salud, los participantes señalan que no es del todo cierto que de la práctica de todo tipo de ejercicio físico o deporte se deriven exclusivamente efectos físicos y psicológicos beneficiosos. En este sentido, argumentan que el canon de belleza corporal en la actualidad ha provocado la adquisición de hábitos de vida poco saludables, donde la preocupación por la estética corporal es más importante que la preocupación por la salud.

*Lo importante es que la gente se lo tome como hobby, como algo normal, de todo día, que es bueno, que es saludable. Ahora se está poniendo de moda, como se está dando tanta importancia al físico, a la imagen, se está poniendo de moda que es preciso hacer deporte porque ayuda a adelgazar. Entonces, la gente se obsesiona más por el ejercicio como arma de adelgazar, no como algo saludable. (4º Ciencias del Deporte femenino)*

Otra cuestión que emerge del discurso de los grupos de discusión se refiere al conflicto del rol de género en las mujeres que practican deporte. Las participantes de los grupos de discusión, aunque coincidan respecto a la existencia de la presión social hacia un modelo estético corporal femenino que preconiza la esbeltez e incluso la delgadez excesiva, afirman que se sienten bien con su cuerpo al practicar un deporte.

*Cuando practicas un deporte, a lo mejor te salen más piernas, pero no te importa. Son consecuencias de este deporte y que lo necesita. No pasa nada, sí te puedes quejar “es que tengo unas piernas muy grandes”, pero luego lo tienes asumido y no pasa nada. Luego lo intentas compensar un poco la parte de arriba, igualar un poco más y ya está. (4º Ciencias del Deporte femenino)*

## DISCUSIÓN

Los resultados indican que la mayoría practica ejercicio físico y deporte. Sin embargo, encontramos que los chicos alcanzan un porcentaje significativamente mayor de participación en comparación con las chicas (el 89% de los chicos y el 62.8% de las chicas). Asimismo, encontramos que los chicos invierten más tiempo que las chicas, independientemente de la edad.

Estos resultados son similares a los hallados por Fernández-García (2007). En la investigación realizada con 3.103 estudiantes de Primaria y ESO de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha, el 72.8% informa practicar algún tipo de ejercicio físico o deporte al término de sus clases, y se perfila inicialmente un conjunto de escolares (27.2%) que no llevan a cabo ningún tipo de actividad. En dicho estudio, el 42.3% son chicas y el 56.8% son chicos, resaltando que los chicos logran una mayor puntuación en el índice de ejercicio físico practicado, ya que participan en más de un deporte, invierten más tiempo en la práctica y realizan deportes más intensos. Estas diferencias también se encuentran en investigaciones como la de Cordente Martínez (2006), realizada en Madrid, que encontró un 64% de chicos activos frente a un 36% de chicas, aunque las discrepancias entre géneros se sitúan más cuando se basan en la duración o la intensidad del ejercicio físico, tal como ha ocurrido en este estudio.

También en el estudio llevado a cabo por Labrado (2011), en una muestra de 826 estudiantes de 1º a 4º de la ESO de Castilla-La Mancha y cerca de 180 estudiantes de 1º ciclo de la ESO, los resultados relacionados a la práctica de ejercicio físico deportivo difieren en función del género. En el estudio se aplicó un cuestionario sobre la práctica de ejercicio físico y deporte y salud-bienestar, y la toma de una serie de medidas de composición corporal con el objetivo de estudiar el nivel de actividad física y de hábitos sedentarios. De acuerdo a los resultados, el 23% de la población no practica ejercicio físico de forma habitual y en varios de los factores del cuestionario (disfrute del ejercicio físico, competencia motriz, valoración del ejercicio físico), los chicos obtienen mejores puntuaciones que las chicas. Asimismo, tras la aplicación de un programa de ejercicio físico, se observó que las diferencias de género siguieron presentes, aunque hubo una mejora en todos los aspectos valorados, dejando claro el efecto positivo del programa.

En otro estudio realizado en ocho centros públicos de las comunidades autónomas de Madrid y Castilla-La Mancha con alumnos de Primaria y de Secundaria, Blández, Fernández-García y Sierra (2007) también constataron diferencias de género en relación a la práctica de ejercicio físico y deportivo. Los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión realizados demostraron que las actividades que requieren capacidades que implican fuerza, resistencia o son más activas, agresivas, o de riesgo se vinculan al género masculino. Sin embargo, aquellas actividades más tranquilas o relacionadas con el ritmo, la expresión, la elasticidad, la flexibilidad o la coordinación se vinculan al género femenino. Los discursos de los adolescentes señalaron que esta diferenciación se vincula con una orientación estética y recreativa de la práctica de las jóvenes frente a una orientación hacia la condición física y la performance deportiva en los chicos.



Las diferencias de género también están presentes en los datos de nuestro estudio cuando se analizan las especialidades deportivas practicadas. El deporte más practicado por los chicos es el fútbol, el baloncesto, las artes marciales y la musculación, mientras las chicas practican más la carrera, la natación y la danza. Sin embargo, observamos en este estudio que en algunas de las actividades la práctica es compartida, como en el atletismo, la natación o el ciclismo. Otros estudios han observado también mayores porcentajes de varones que practican deportes colectivos (fútbol, baloncesto), incluso participando en competiciones, mientras que las mujeres optan por las actividades individuales, o grupales con soporte musical, como danza, aeróbic, o ciclismo (GARCÍA FERRANDO; LLOPIS, 2011; ALONSO et al., 2014).

En los grupos de discusión, los participantes opinan que las diferencias de género en la práctica físico-deportiva se deben a la falta de hábitos deportivos e implicación de las chicas en los ejercicios físicos y/o deportivos, a los rasgos sexistas de algunas actividades o deportes, a la existencia de estereotipos relacionados al hombre y a la mujer en la cultura occidental, y al hecho de que los objetivos y la motivación para la práctica de ejercicio físico-deportivo son distintos de acuerdo al género. Asimismo, fueron unánimes en afirmar que la mayoría de las mujeres hace ejercicio físico por motivos estéticos, especialmente para adelgazar, mientras que a los chicos les interesan los aspectos competitivos y de rendimiento.

Martínez Baena *et al.* (2012) señalan que una de las razones que explican tales diferencias es que el género femenino suele buscar metas a largo plazo, orientadas hacia el mantenimiento de la salud y direccionadas a la estética o una imagen corporal deseada. Los hombres, al contrario, persiguen objetivos inmediatos, orientados a la diversión, la competición, las relaciones sociales o el propio disfrute en el deporte. En este sentido, Cambroner et al. (2015) afirman que los hombres presentan valores más altos relativos a la motivación intrínseca y regulación integrada, ya que en las mujeres la motivación es extrínseca. Otros autores han atribuido estas diferencias a los estereotipos culturales existentes entre ambos géneros en lo que se refiere a la práctica de ejercicio físico-deportivo (FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2007).

En lo que se refiere a las diferencias en función de la edad respecto a la práctica de ejercicio físico o deportivo, Labrado (2011) ha observado una tendencia negativa en lo que se refiere a la práctica a la medida que los estudiantes avanzan en edad y curso escolar. De hecho, la investigación llevada a cabo por Pavón y Moreno (2006) identifica el momento de comenzar sus estudios en la Universidad con el abandono de tal práctica, ya que deben dedicar muchas horas al estudio con la consiguiente reducción del tiempo de ocio. Sin embargo, para interpretar nuestros resultados de forma adecuada hay que tener en cuenta que

una parte de la muestra de nuestra investigación está formada por universitarios de Ciencias del Deporte y por su relación con el ambiente deportivo practican más ejercicios físicos y/o deporte. Ya en el análisis respecto a la práctica deportiva en función de la edad en el grupo de adolescentes, encontramos que la tendencia es disminuir la práctica, ya que el porcentaje en 3º de la ESO es del 78.5% de estudiantes, en 4º de la ESO es del 73.9% y en 1º Bachillerato es del 68.9%.

Respecto a la práctica de ejercicios físicos, los participantes de los grupos de discusión destacan aspectos positivos y negativos. Opinan que en la sociedad actual es cada vez más común la práctica de ejercicios físicos por motivos estéticos, lo que consideran negativo, como ocurre en los casos de anorexia y vigorexia. Por otra parte, al resaltar los puntos positivos afirman que se puede practicar por el mero placer que esto reporta y por los beneficios que se observan en el humor y en el estado de ánimo.

Otro aspecto se refiere al conflicto del rol de género en las mujeres que practican deporte. Es decir, hay un rol, una definición social de feminidad y un conjunto de expectativas sociales de ella como mujer que pueden entrar en conflicto con su conducta deportiva y con las características que la acompañan de agresión, competitividad, fuerza, etc. Sin embargo, las participantes de los grupos de discusión afirman que tal conflicto no llega a ser un problema, ya que la práctica deportiva es lo más importante, aunque reconozcan la existencia de roles de género e incluso la existencia de un modelo estético corporal femenino que preconiza la delgadez excesiva, lo que muchas veces no es el prototipo corporal de una atleta.

Según Fernández-García (2007) existe cierta evolución social en la representación de los estereotipos de género más tradicionales relacionados con el ejercicio físico y el deporte, aunque todavía se mantienen y siguen presentes en la educación. Varios estudios muestran que el alumnado vincula los deportes de hombres como aquellos que implican agresividad, contacto físico, fuerza y competición, mientras que los deportes de mujeres son los que implican flexibilidad, expresión corporal y ritmo (BLÁNDEZ; FERNÁNDEZ-GARCÍA; SIERRA, 2007; ZARAVIGKA; PANTAZIS, 2012). Así como en esta investigación, tales estudios destacan la influencia del proceso de socialización respecto a los estereotipos de género y la práctica físico-deportiva, lo que también se ve reflejado en los estereotipos relacionados al cuerpo y al hecho de que los hombres buscan el culto a la musculatura y las mujeres buscan la delgadez y una silueta esbelta.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones generales que se exponen a continuación reúnen y relacionan los principales resultados obtenidos y se organizan considerando el género como eje central. Los resultados indican que

los chicos presentan unas tasas de práctica de ejercicio físico-deportivo muy superiores en comparación con las chicas. Los chicos practican más ejercicio físico e invierten más tiempo en la práctica (horas a la semana y meses al año), independientemente de la edad.

Las especialidades deportivas más practicadas por los chicos son el fútbol, el baloncesto y los deportes de combate (adolescentes y universitarios). En las chicas, las actividades más practicadas son la carrera, la natación (universitarias) y la danza (adolescentes). Se percibe así que la participación en actividades físico-deportivas estereotipadas se mantiene, aunque se observa que en algunos deportes la práctica es compartida, como en la natación y el ciclismo.

Respecto a la variable edad, los resultados indican que los universitarios practican más ejercicio físico-deportivo que los adolescentes. Entre las chicas no se encontraron diferencias significativas.

En el discurso de los participantes de los grupos de discusión, en relación a la práctica de ejercicio físico y deporte, apuntan la falta de hábitos deportivos e implicación de las mujeres en la práctica de ejercicio físico y afirman que los objetivos y la motivación para la práctica son distintos de acuerdo al género. Las chicas suelen practicar ejercicios para mantener la línea y tener buen aspecto físico, mientras que los chicos buscan los ejercicios o deportes porque les gusta competir, hacer carrera deportiva y ser más activos.

Los resultados obtenidos revelan la importancia de promover medidas y planes de intervención que permitan equiparar la práctica deportiva indistintamente del género, eliminando barreras socioculturales que puedan influir en la adhesión a una práctica u otra en función del género.

## REFERENCIAS

ALONSO, Luis Enrique. *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos, 1998.

ALONSO, Francisco J. et al. Composición corporal en escolares de primaria y su relación con el hábito nutricional y la práctica reglada de actividad deportiva. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, v. 7, n. 4, p. 137-142, 2014. doi: 10.1016/j.ramd.2014.08.001.

BLÁNDEZ, Júlía Angé; FERNÁNDEZ-GARCÍA, Emília; SIERRA, Miguel Ángel. A. Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007.

CAMBRONERO, Miguel et al. Motivos de participación de los estudiantes universitarios en actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, v. 10, n. 2, p.179-186, 2015.

COCCA, Armando; MAYORGA, Daniel; VICIANA, Jesus. Relación entre niveles de actividad física y placer de ser activos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, v. 8, n. 2, p. 359-372, 2013.

CORDENTE MARTÍNEZ, Carlos Alberto. *Estudio epidemiológico del nivel de actividad física y de otros parámetros de interés relacionados con la salud bio-psico-social de los alumnos de E.S.O. del municipio de Madrid*. 2006. 290 f. Tesis (Doctorado en Ciencias del Deporte) – Universidad Castilla-La Mancha, Toledo, 2006.

DUMITH, Samuel de Carvalho et al. Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, v. 40, p. 685-698, 2011. doi: 10.1093/ije/dyq272.

FERNÁNDEZ-GARCÍA, Emília (Coord.). *Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes de educación primaria y secundaria: evolución y vigencia. Diseño de un programa integral de acción educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer, Subdirección General de Estudios y Cooperación, 2007.

GARCÍA FERRANDO, Manuel; LLOPIS, Ramón. *Ideal democrático y bienestar personal: encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes, 2011.

LABRADO, Sílvia S. *Diferencias de género en los niveles de práctica de actividad física y hábitos saludables en la población adolescente de Castilla-La Mancha: eficacia de un programa de intervención*. 2011. 360 f. Tesis (Doctorado en Ciencias del Deporte) –Universidad Castilla-La Mancha, Toledo, 2011.

MARTÍNEZ BAENA, Alejandro César et al. Actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva orientada a la salud en adolescentes españoles: estudio AVENA. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, v. 22, p. 43-48, jul./dic. 2012.

MCCARTHY, Margaret M. et al. Predictors of physical inactivity in men and women with type 2 diabetes from the detection of ischemia in asymptomatic diabetics (DIAD) study. *The Diabetes Educator*, v. 40, n. 5, p. 678-687, 2014. doi: 10.1177/0145721714540055.

MONASTA, Lorenzo et al. Early-life determinants of overweight and obesity: a review of systematic reviews. *Obesity Reviews*, v. 11, n. 10, p. 695-708, 2010. doi: 10.1111/j.1467-789X.2010.00735.x.

MURILLO PARDO, Berta et al. Factors associated with compliance with physical activity recommendations among adolescents in Huesca. *Revista de Psicología del Deporte*, v. 24, n. 1, p. 147-154, 2015.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: La Organización, 2010. Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977\\_spa.pdf;jsessionid=4C03C9B11B17F7A713851FA189C847D6?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=4C03C9B11B17F7A713851FA189C847D6?sequence=1). Acceso en: 30 mayo 2017.

PAVÓN, Ana; MORENO, Juan António. Diferencias por edad en el análisis de la práctica físico-deportiva de los universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 6, n. 1, p. 53-67, 2006.

REINER-HENRICH, Miriam et al. Long-term health benefits of physical activity: a systematic review of longitudinal studies. *BMC Public Health*, v. 13, n. 1, p. 2-9, 2013. doi: 10.1186/1471-2458-13-813.

SELVENDRAN, Subothini Sara et al. Treatment of obesity in young people: a systematic review and meta-analysis. *Obesity Surgery*, p. 1-12, 2018. doi:10.1007/s11695-018-3285-x.

TROST, Stewart; BLAIR, Steven N.; KHAN, Karim M. Physical inactivity remains the greatest public health problems of the 21<sup>st</sup> century: evidence, improved methods and solutions using the “7 investments that works as a framework”. *British Journal of Sports Medicine*, v. 48, n. 3, p. 169-170, feb. 2014. doi: 10.1136/bjsports-2013-093372.

WARBURTON, Darren; BREDIN, Shannon S. D. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, v. 32, n. 5, p. 541-556, 2017. doi: 10.1097/HCO.0000000000000437.

ZARAVIGKA, Katerina; PANTAZIS, Vassilis. Equality of the genders in physical education: the students' perceptions. *Journal of Physical Education and Sport*, v. 12, n. 3, p. 350-357, 2012.

Recibido el: 03 JUNIO 2018 | Aprobado para publicación el: 25 SEPTIEMBRE 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.



## ARTIGOS

# RELAÇÕES ENTRE JULGAMENTO MORAL, RACISMO E EMPATIA EM CRIANÇAS

DANIELA SANTOS BEZERRA<sup>I</sup>

FRANCYELLY OLIVEIRA PEREIRA DOS SANTOS<sup>II</sup>

SHEYLA CHRISTINE SANTOS FERNANDES<sup>III</sup>

### RESUMO

*O presente estudo objetivou analisar as relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. Participaram 76 estudantes de Maceió, entre 7 e 12 anos (M= 9,71; DP= 1,65). Utilizou-se um dilema moral, com duas versões de desfecho, para análise do julgamento moral em duas dimensões: generosidade e justiça. Para empatia, utilizou-se a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA). Por fim, utilizou-se uma história sobre preconceito racial. Os resultados apresentaram maior adesão das crianças à generosidade e à empatia, com baixa adesão ao racismo. As dimensões generosidade e justiça se apresentaram inversamente correlacionadas, havendo também correlação inversa entre um dos fatores de empatia e racismo.*

**CRIANÇAS • RAÇA • PRECONCEITO • EMPATIA**

## RELATIONS BETWEEN MORAL JUDGMENT, RACISM AND EMPATHY IN CHILDREN

### ABSTRACT

*This study aimed to analyze the relations between moral judgment, racism and empathy in children. Participants included 76 students from Maceió city, Brazil, aged 7 to 12 years (M = 9.71, SD = 1.65). A moral dilemma was used, with two versions of the outcome, to analyze moral judgment in two dimensions: generosity and justice. For empathy, the Empathy Scale for Children and Adolescents (ESCA) was used. Finally, a story about racial prejudice was used. The results showed greater children's adherence to generosity and empathy, with low adherence to racism. The dimensions of generosity and justice were inversely correlated, and there was also inverse correlation between one of the empathy factors and racism.*

**CHILDREN • RACE • PREJUDICE • EMPATHY**

<sup>I</sup> Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL), Brasil; [dani.dsb@hotmail.com](mailto:dani.dsb@hotmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL), Brasil; [oliveirafrancyelly@gmail.com](mailto:oliveirafrancyelly@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL), Brasil; [sheylacsfernandes@msn.com](mailto:sheylacsfernandes@msn.com)

## RAPPORTS ENTRE JUGEMENT MORAL, RACISME ET EMPATHIE CHEZ LES ENFANTS

### RÉSUMÉ

*Cet article analyse les rapports entre le jugement moral, le racisme et l'empathie chez les enfants. 76 élèves, entre 7 et 12 ans (M= 9,71; DP= 1,65) de la ville de Maceió, ont participé à l'étude. Un dilemme moral proposant deux issues possibles a été utilisé pour analyser le jugement moral sur deux dimensions : celles de la générosité et de la justice. L'empathie a été mesurée à partir de l'échelle d'empathie pour enfants et adolescents (EEE). Finalement on a eu recours à une histoire sur le préjugé racial. Les résultats ont montré une forte adhésion des enfants à la générosité et à l'empathie et une faible adhérence au racisme. Les dimensions générosité et justice apparaissent inversement corrélées et il existe aussi une corrélation inverse entre un des facteurs de l'empathie et le racisme.*

**ENFANTS • RACE • PREJUGÉ • EMPATHIE**

## RELACIONES ENTRE JUICIO MORAL, RACISMO Y EMPATÍA EN LOS NIÑOS

### RESUMEN

*El presente estudio tuvo el objetivo de analizar las relaciones entre el juicio moral, el racismo y la empatía en los niños. Participaron 76 estudiantes de Maceió, con edades entre los 7 y los 12 años (M = 9,71, DP = 1,65). Se utilizó un dilema moral, con dos versiones de desenlace, para analizar el juicio moral en dos dimensiones: generosidad y justicia. Para la empatía, se utilizó la Escala de Empatía para Niños y Adolescentes (EECA). Por último, se hizo uso de una historia sobre el prejuicio racial. Los resultados presentaron mayor adhesión de los niños a la generosidad y la empatía, con baja adhesión al racismo. Las dimensiones de generosidad y justicia se presentaron inversamente correlacionadas, así como también hubo una correlación inversa entre uno de los factores de empatía y el racismo.*

**NIÑOS • RAZA • PREJUCIO • EMPATÍA**

## PRECONCEITO E RACISMO

**U**MA MATÉRIA PUBLICADA PELO PORTAL DE NOTÍCIAS ONLINE G1 DESTACOU O CASO de uma menina de 10 anos que sofreu com comentários racistas de algumas colegas. O caso aconteceu em uma escola de Rio Branco (AC). Segundo a tia da criança, ela teria sido chamada de “preta imunda e suja” por diversas vezes e a direção da escola teria tratado o caso como “besteira”. Ainda de acordo com a tia, após sofrer as ofensas, a criança teria ficado muito abalada e chegou em casa chorando. Antes do ocorrido, ela era alegre e sorridente, mas passou a apresentar mudanças em seu comportamento (RODRIGUES, 2015).

De modo semelhante, uma matéria do jornal *Folha de São Paulo* aponta para a prevalência de racismo e preconceito entre crianças, com destaque para um caso que aconteceu em um colégio de Campo Grande (MS). Luís (nome fictício), garoto negro de apenas 5 anos, era alvo de piadas dos colegas: “Estou comendo o Luís, estou comendo o Luís!”. Frase repetida sempre que um deles comia um chocolate. Além disso, o menino era rejeitado pelos grupos de sua classe e ficava sozinho na hora das brincadeiras. A reportagem ainda destaca que pais, psicólogos, pediatras e professores afirmam que casos como o de Luís acontecem com frequência. No entanto, no Brasil, são raros os estudos voltados à temática da intolerância entre crianças (MATTOS, 2007).

O preconceito consiste em uma atitude hostil a um indivíduo, porque este pertence a determinado grupo desprestigiado socialmente



(ALLPORT, 1954). Apesar da condenação às expressões mais flagrantes de intolerância intergrupar, esta não vem diminuindo. Mudanças sociais importantes emergiram após o período da Segunda Guerra Mundial, como a divulgação das consequências do nazismo na Europa, a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA), apresentando forte influência no processo de mudança de configuração do preconceito. Consequentemente, crenças e comportamentos preconceituosos e racistas sofreram uma alteração em seus modos de expressão (FERNANDES, 2011). Diversos autores consideram a permanência de sentimentos e atitudes preconceituosas que não contestam explicitamente as atuais normas sociais antirracistas (KATZ; WACKENHUT; HASS, 1986; MCCONAHAY, 1986; MEERTENS; PETTIGREW, 1999; PETTIGREW; MEERTENS, 1995; VALA; BRITO; LOPES, 1999).

As sociedades modernas desenvolveram formas de limitar as práticas discriminatórias fundamentadas nas diferenças de raça, levando as pessoas a se adaptarem. Desse modo, a diminuição das expressões do racismo seria algo mais simulado do que real, tendo em vista a persistência no interior das consciências dos indivíduos de atitudes preconceituosas que não desafiam claramente as atuais normas antidiscriminatórias. A discriminação explícita, que implica crenças na inferioridade do grupo discriminado e rejeição de proximidade com os seus membros, está sendo substituída por formas mais sutis de discriminação (CAMINO et al., 2001).

Alguns estudos apontam que as crianças, assim como os adultos, apresentam crenças e comportamentos intolerantes frente a membros de grupos minoritários, no entanto, por volta dos sete anos de idade, haveria uma diminuição em suas formas de expressão. Essa diminuição do preconceito, trazida pela abordagem cognitiva do desenvolvimento, poderia ser explicada por conta da aquisição de novas estruturas cognitivas, além do amadurecimento das estruturas já existentes (ABOUD, 1988; DOYLE; ABOUD, 1995).

Ao contrário da perspectiva da abordagem cognitiva do desenvolvimento do preconceito na infância, há autores que salientam que os novos modos de expressão do preconceito podem ser resultantes da introjeção das normas sociais antirracistas e que o contexto de resposta em que o sujeito se encontra pode ser determinante de uma expressão mais velada ou mais aberta de racismo (DOVIDIO; GAERTNER, 1998; GAERTNER; DOVIDIO, 1986; MCCONAHAY; HARDEE; BATTIS, 1981).

Devido à recorrência dessas novas formas de expressão do preconceito, pesquisas realizadas com crianças buscaram identificar em que momento elas passam a internalizar as normas sociais que desaprovam sua manifestação explícita. Em estudo realizado em Portugal e no Brasil, França e Monteiro (2004) encontraram que crianças de 5 a 7 anos

de idade não sofrem interferência de uma norma social antirracista na tomada de decisão por uma conduta racista, enquanto que as crianças mais velhas, entre 8 a 10 anos, são influenciadas a mascarar expressões de racismo intencionais em função da saliência da mesma norma. As autoras defendem que a responsável direta pelas mudanças nas formas de expressão do racismo parece ser a aprendizagem das normas sociais e a capacidade de agir a partir das informações fornecidas pelo contexto.

No estudo de Fernandes, Almeida e Nascimento (2008), realizado em uma cidade do interior de Sergipe, com crianças entre 5 e 8 anos, os resultados apontaram que os participantes demonstraram um alto índice de favoritismo ao alvo branco e rejeitaram o alvo negro diante de traços e conteúdos relacionados a cinco domínios: atratividade física, nível socioeconômico, inteligência, contato e proximidade. O estudo apontou, ainda, que independente da faixa etária houve uma possível demonstração de racismo nos discursos das crianças. Mais especificamente, demonstrou-se que o aumento da idade instaura um aumento do índice de rejeição ao exogrupo e identificação com o próprio grupo.

No entanto, alguns estudos demonstraram que crianças com elevados níveis de educação multicultural apresentaram menos preconceito contra grupos étnicos diferentes. Esse tipo de intervenção desestimula a exclusão social, ao investir na criação de uma norma inclusiva no grupo (VERKUYTEN, 2008; VERKUYTEN; THIJS, 2013).

Segundo Fazzi (2006), é primordial compreender como o preconceito racial se constitui e se estabelece, considerando o modo como as crianças agem, vivenciam suas relações e a forma como aprendem o significado de pertencer a uma categoria racial ou outra, internalizando o conceito de raça. A discussão a respeito da moralidade e julgamento moral se mostra relevante, tendo em vista que a primeira está relacionada com os valores que são transmitidos a partir da cultura e com a consciência que os indivíduos adquirem das regras, normas e expectativas sociais. A moralidade reflete as normas e princípios sociais, que apresentam caráter normativo e prescritivo, tendo em vista que servem para orientar a conduta dos indivíduos ao longo do desenvolvimento (LOURENÇO, 2006).

## **JULGAMENTO MORAL**

O julgamento moral pode ser considerado como um elemento cognitivo do desenvolvimento da moralidade. É a capacidade desenvolvida pela criança de considerar uma ação como certa ou errada. Portanto, as pesquisas que discutem o julgamento moral investigam o desenvolvimento da habilidade de atribuir juízos de valor ao decorrer de todo o desenvolvimento do sujeito (MONTE, 2012).

Os experimentos realizados por Piaget (1932/1994) apontam que o raciocínio moral passa por transformações e se desenvolve no decorrer

da infância e da adolescência. O autor constatou que crianças mais novas apresentam comportamentos heterônomos quando se deparam com questões morais, considerando que o fundamento da moralidade estava baseado no respeito unilateral às regras determinadas por figuras de autoridade. Posteriormente, na moral autônoma, a capacidade de raciocínio lógico e reversível possibilita que o indivíduo tome consciência sobre o modo como as regras são construídas e sobre a possibilidade de mudá-las. Oportuniza-se uma condição de socialização que, por meio da cooperação, da possibilidade de discutir a moral de seu grupo, desenvolve certa autonomia, uma consciência, e passa a regular-se livremente.

Mesmo considerando que o desenvolvimento da moralidade tende a ocorrer de modo paralelo à cognição e à afetividade, Piaget (1932/1994) afirma que o desenvolvimento moral não ocorre a partir de estágios propriamente ditos, tendo em vista as consideráveis variações entre as dimensões da moral e entre os valores de diferentes culturas, além de que, em alguns pontos, os julgamentos heterônomos prevalecem, ainda que em sujeitos adultos. Portanto, Piaget conclui que o mais coerente seria tratar de diferentes fases de heteronomia e autonomia ao longo da vida, considerando os diversos contextos onde a investigação ocorrer.

O psicólogo americano Lawrence Kohlberg (1964, 1976, 1992) elaborou uma tipologia onde se organizam três grandes níveis morais, cada um deles composto por dois estágios, considerando que o desenvolvimento da moralidade acontece a partir de estágios sequenciais que se organizam hierarquicamente. Assim como Piaget, o autor aponta que o desenvolvimento da moralidade está relacionado, principalmente, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e às interações sociais que ocorrem ao longo da vida.

Os estudos de Kohlberg sobre julgamento e o raciocínio moral demonstraram que há uma correlação entre os níveis de julgamento moral e o comportamento moral. Dessa forma, sujeitos que se encontram nos níveis mais altos de desenvolvimento possuem tendência a apresentar melhor comportamento moral do que os sujeitos que se encontrem em níveis mais baixos. Os resultados de sua pesquisa permitiram concluir que o julgamento moral de nível mais elevado consistiria em uma condição necessária, porém, não suficiente para o melhor desempenho da conduta moral (FINI, 1991).

Em uma análise sobre a gênese da generosidade na moralidade, La Taille (2006) evidenciou que a generosidade se apresenta como uma virtude presente no início da gênese da moralidade, sendo melhor assimilada e, portanto, melhor integrada à consciência moral do que a justiça nesse mesmo período do desenvolvimento. A generosidade apresenta aspectos que a tornam singular em relação à justiça. O primeiro deles é o altruísmo: no ato generoso, outra pessoa irá ser beneficiada por meio daquela ação. O segundo aspecto considera que a generosidade

demanda uma espécie de sacrifício. Por fim, um terceiro aspecto da generosidade aponta que é dado ao outro algo que não o que lhe cabe de direito, mas que atende a uma necessidade em particular. Afirma-se que a generosidade é uma virtude que pertence ao campo moral.

De acordo com Eisenberg (1993), a generosidade atua no desenvolvimento moral, uma vez que, nas regras morais que os adultos aplicam às crianças, deixam em segundo plano as atitudes pró-sociais. Desse modo, tais atitudes, dentre elas a generosidade, devem ser mais espontâneas e autônomas nas crianças menores, pois se apresentam menos relacionadas com as ordens provenientes de autoridade.

La Taille (2006) aponta para a questão sobre a origem precoce da importância atribuída às condutas pró-sociais, assim como a relativa independência que apresenta em relação à autoridade. Alguns autores apontam que a resposta pode ser encontrada na capacidade de simpatia (ou empatia) (HOFFMAN, 1978; LENNON; EISENBERG, 1987).

## EMPATIA

Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) definem a empatia como o potencial de aprender sentimentos e identificar-se com a situação do outro, expressando essas características por meio de ações. Além disso, possui três aspectos básicos: cognitivo, afetivo e comportamental, sendo uma subclasse das habilidades sociais.

O indivíduo é propenso, a partir do nascimento, a manifestar sinais socioemocionais, assim como responder aos sinais dos outros, de maneira que sua sobrevivência possa ser garantida por esse comportamento, que se desenvolve no decorrer de sua existência (BRAZELTON, 1994; HOPS, 1983; NOVAK, 1996; THOMPSON, 1987).

Considerando que há um aumento nos níveis de empatia à medida que os sujeitos vão se desenvolvendo (CAMINO; CAMINO; LEYENS, 1996), é importante estimulá-la. As habilidades sociais, inclusive a obtenção e o aprimoramento dos comportamentos empáticos, podem ser desenvolvidas nos primeiros ambientes onde os indivíduos interagem, como é o caso da família e da escola. Se esses comportamentos não são apresentados pelas crianças em tais ambientes, podem ser consideradas duas possibilidades: elas não possuem essas habilidades em seu repertório ou esses ambientes apresentam pouca, ou nenhuma, demanda para tais comportamentos (PAVARINO et al., 2005).

Hoffman (1987, 1991) destaca que o desenvolvimento da empatia apresenta um impacto sobre o julgamento e comportamento morais. Segundo esse autor, a empatia se refere a uma experiência vicária, onde o sujeito irá vivenciar uma resposta afetiva que é mais apropriada a outra pessoa do que a ele próprio. O sujeito observador tem estados

afetivos semelhantes despertados quando entende que a outra pessoa experiencia algo negativo, doloroso ou se encontra em perigo iminente.

Apesar de considerar que a empatia é um elemento determinante na constituição da moralidade, Hoffman (1987, 1991) também destaca a importância da cognição para o desenvolvimento moral. Para esse autor, a partir da evolução na prática de tomada de perspectiva e concepção das representações mentais, os indivíduos passaram a desenvolver a empatia com pessoas distantes, espacialmente ou temporalmente, conseguindo aplicar a elas julgamentos morais que são aplicados a pessoas que se encontram mais próximas. Além disso, a empatia se mostra importante na internalização e adoção de princípios morais nas situações onde diferentes cursos de ação são possíveis e dilemas morais se estabelecem.

Os estudos sobre a moralidade apontam para a contribuição deste elemento para a explicação tanto de comportamentos socialmente aceitáveis, quanto de comportamentos delitivos ou transgressores (FORMIGA, 2012). Algumas relações entre empatia, moralidade e comportamentos pró-sociais puderam ser identificadas nos estudos de Garaigordobil e Galdeano (2006). Os autores tiveram como objetivo analisar as relações entre empatia e comportamento social, autoconceito, estabilidade emocional, estratégias de interação social, capacidade de analisar emoções, inteligência e criatividade. Além disso, buscaram identificar variáveis preditivas de empatia. A amostra foi constituída por 139 participantes com idade entre 10 e 12 anos. Os resultados apontaram que os participantes com empatia elevada apresentaram diversos comportamentos sociais positivos (pró-social, assertividade, autocontrole, liderança), poucos comportamentos sociais negativos (passividade, agressividade, antissocial) e muitas estratégias assertivas de interação social. Como variáveis preditivas de empatia, foram identificados: alto nível de comportamento pró-social, baixo nível de comportamento agressivo e alto autoconceito.

De modo semelhante, os achados de Findlay, Girardi e Coplan (2006), em que 136 crianças do jardim de infância e primeira série participaram do estudo, indicam que as crianças mais empáticas apresentavam maior comportamento pró-social e menos agressão e retração social. Além disso, as crianças empáticas demonstraram uma compreensão mais sofisticada da timidez e da agressão em comparação com os pares menos empáticos. Estes resultados sugerem que as crianças empáticas são mais socialmente sensíveis, tanto em termos de sua compreensão social dos outros, bem como seus próprios comportamentos sociais.

No que se refere às relações raciais, notadamente, essa capacidade de empatia se apresenta enfraquecida. A intolerância perante as diferenças é vista como uma maneira de violação dos princípios morais que envolvem o bem-estar, igualdade e justiça. Portanto, a intolerância

é inversamente correlacionada ao julgamento moral pró-social e à empatia (MARTINS, 2013).

Nesdale, Griffith, Durkin e Maass (2005) apontam, a partir de seus estudos com crianças entre 5 e 12 anos de idade, que a empatia não se apresentou relacionada ao gosto das crianças para o mesmo grupo étnico, mas que o gosto pelo grupo étnico diferente aumentou quando os índices de empatia aumentaram. Resultado semelhante ao encontrado por Micó-Cebrián e Cava (2014), onde foram constatados maiores índices de empatia emocional em crianças com maior sensibilidade intercultural.

Com base nessas considerações – e tendo em vista que grande parte dos estudos que contemplam análises das novas formas de expressão do preconceito é realizada com sujeitos adultos, havendo uma demanda de mais análises sobre o preconceito na infância (FRANÇA; MONTEIRO, 2004) – o objetivo geral do presente estudo foi o de investigar as correlações entre julgamento moral, empatia e racismo, em crianças de 7 a 12 anos de idade. Mais especificamente, objetivou-se analisar o julgamento moral em crianças; analisar a empatia em crianças e, por fim, analisar de que maneira as crianças julgam o racismo.

## **MÉTODO**

### **AMOSTRA**

O estudo contou com uma amostra de 76 crianças (sendo 55,3% meninas e 44,7% meninos), entre 7 e 12 anos de idade ( $M=9,71$ ;  $DP=1,65$ ). Dessas, 47,3% ( $n=36$ ) foram categorizadas como brancas e 52,7% ( $n=40$ ), como negras. As crianças eram estudantes do ensino fundamental I e II – entre o 2º e 7º ano - de duas escolas particulares da cidade de Maceió (AL). A participação se deu de forma voluntária, a partir das autorizações dos pais ou responsáveis pelas crianças - mediante as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – e da aceitação das crianças em participarem do estudo, assinando o termo de assentimento.

### **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

As crianças responderam individualmente aos instrumentos nas dependências da escola, contando com a ajuda de uma das pesquisadoras para realizar a leitura do material e esclarecer dúvidas. Para analisar as relações estabelecidas entre julgamento moral, empatia e racismo, foram utilizados três instrumentos.

O primeiro instrumento, para análise do julgamento moral, foi adaptado do estudo de Kawashima e Martins (2013), consistindo em uma história-estímulo no formato de dilema moral, em que a protagonista teria que decidir entre agir com justiça ou com generosidade. Esse dilema apresenta como objetivo investigar se a generosidade, quando posta

lado a lado com a justiça, é valorizada. O mesmo dilema foi apresentado aos participantes com dois desfechos diferentes (formato A – generosidade; formato B - justiça). Em seguida, os participantes foram convidados a julgar a tomada de decisão da personagem, considerando dois critérios: o quanto julgam correta e o quanto julgam justa. Foi utilizada uma escala tipo *likert* de 5 pontos (variando de 1 – totalmente incorreta/totalmente injusta a 5 – totalmente correta/totalmente justa). O dilema apresentado aos participantes consistiu em:

#### *Formato A: Generosidade*

*Houve um concurso na escola que elegeria o desenho mais bonito. A criança ganhadora receberia um prêmio. O desenho mais bonito foi o do André, mas a professora sabia que havia outro menino, o Júlio, que tinha perdido o cachorrinho na semana passada. Júlio estava muito triste e a professora ficou em dúvida se deveria dar o prêmio a André ou a Júlio. Ela resolveu dar o prêmio a Júlio.*

#### *Formato B: Justiça*

*Houve um concurso na escola que elegeria o desenho mais bonito. A criança ganhadora receberia um prêmio. O desenho mais bonito foi o do André, mas a professora sabia que havia um outro menino, o Júlio, que tinha perdido o cachorrinho na semana passada. Júlio estava muito triste e a professora ficou em dúvida se deveria dar o prêmio a André ou a Júlio. Ela resolveu dar o prêmio a André.*

O instrumento para análise da empatia foi a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA), desenvolvida por Bryant (1982), que possui 22 itens para serem respondidos entre sim ou não. A fim de contemplar os objetivos do estudo, adaptou-se o instrumento para contar com respostas tipo *likert* (variando de 1 a 5). A EECA utilizada foi uma validação realizada por Koller, Camino e Ribeiro (2001).

Por fim, para analisar de que forma as crianças julgam o racismo, foi utilizado o *Survey Instrument for Measuring Judgments about Emotions about Exclusion* (MALTI; KILLEN; GASSER, 2009), validado para o português por Martins (2013). O instrumento consta de três situações que apresentam o contexto de exclusão, sendo duas delas relacionadas à etnia e uma relacionada ao gênero. Nesta pesquisa utilizamos uma adaptação da primeira história, uma vez que apenas esta aborda o racismo.

Após a leitura e compreensão da mesma, foi solicitado aos participantes que realizassem avaliações do ocorrido, indicando o quão correta foi a ação mencionada, respondida em uma escala tipo *likert* de 5 pontos (variando de 1 – totalmente errada a 5 – totalmente certa). Os participantes também tiveram que atribuir emoções ao personagem excluído (como é que Miguel vai se sentir quando excluir Bruno?), e ao personagem excluído (como é que Bruno vai se sentir quando não for



convidado para assistir ao jogo?). Foi utilizada uma escala tipo *likert* de 5 pontos (variando de 1 – muito mal a 5 – muito bem). A situação apresentada aos participantes consistiu em:

*Miguel e seus colegas (crianças brancas) de turma estavam muito felizes, pois tinham recebido ingressos para irem assistir a um jogo de futebol. Carlos (um menino branco) e Bruno (um menino negro), também alunos, queriam muito assistir ao jogo. Ambos gostam muito de futebol. Mas apenas existe mais um ingresso para o jogo. Miguel e seus colegas resolveram convidar Carlos porque queriam que o grupo que ia ao jogo apenas tivesse crianças parecidas com eles.*

Utilizaram-se recursos imagéticos para auxiliar na elucidação racial do dilema, através de fotos de crianças (branca, negra e parda) validadas por França e Monteiro (2004). Além disso, para classificação realizada pelos pesquisadores acerca da cor da pele, fez-se uso de uma escala de cor, que variava entre 7 tons, dos quais de 5 a 7 eram considerados negros. A classificação da cor da pele era definida consensualmente tanto pelo pesquisador que estava conduzindo a aplicação quanto por seu auxiliar.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio do *software Statistical Package for Social Science* (SPSS, versão 21). Para as variáveis envolvidas foram realizadas técnicas de estatística descritiva e uma análise de correlação de *Pearson* ( $r$ ), com o objetivo de verificar as relações existentes entre julgamento moral, racismo e empatia. O grau de significância adotado foi de  $p \leq 0,05$  (menor ou igual a) e a margem de confiança foi de 95%.

## RESULTADOS

Para avaliar a adesão dos participantes aos construtos, consideraram-se as médias dos instrumentos utilizados (Tabela 1). A ECCA apresenta dois fatores de empatia, que consistem em: empatia relacionada à tristeza pela condição de necessidade do outro e empatia por não apresentar hostilidade para com o outro, em situações nas quais isso poderia ocorrer. Foram obtidos maiores índices quando a empatia estava relacionada à tristeza pela condição de necessidade do outro, como, por exemplo, um colega de escola não ter com quem brincar.

Os resultados apresentaram, ainda, maior adesão das crianças à generosidade em detrimento da justiça e baixa adesão ao racismo. Sendo assim, as crianças aderiram mais à decisão da personagem principal (a professora) que foi baseada na generosidade (premiar a criança que estava triste porque perdeu o seu cachorro) do que a decisão que foi baseada na justiça (premiar a criança que fez o desenho mais bonito).



Evidencia-se que as crianças tenderam a avaliar como injusta e incorreta a discriminação (a decisão do personagem dono do ingresso de não convidar o menino negro ao jogo de futebol) e a inferir a experimentação de sentimentos negativos tanto por parte da criança discriminada como por parte da criança que discriminou.

**TABELA 1**  
**MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO PARA JULGAMENTO MORAL, RACISMO E EMPATIA**

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
Generosidade	<b>4,00</b>	1,45
Justiça	3,21	1,53
Fator 1 Empatia	<b>3,92</b>	0,80
Fator 2 Empatia	3,48	0,74
Racismo	<b>1,90</b>	1,40
Racismo	<b>2,05</b>	1,35
Racismo	<b>1,59</b>	1,17

Fonte: elaborada pelas autoras.

Constatou-se correlação inversa entre generosidade e justiça, componentes do julgamento moral ( $r=-,609$ ;  $p\leq 0,05$ ). Desse modo, quanto mais as crianças avaliaram como correta a decisão no dilema moral que foi baseada na generosidade, menos aderiram à decisão que foi baseada na justiça. O fator de empatia por não hostilizar o outro também se mostrou inversamente correlacionado com um dos componentes de racismo - mais precisamente, com os resultados obtidos a partir da pergunta: o quão correta foi a ação mencionada na história? - ( $r=-,347$ ;  $p\leq 0,05$ ). Portanto, quanto mais as crianças consideraram incorreta a manifestação de racismo, mais aderiram à empatia. Não foram encontradas correlações entre as variáveis julgamento moral e racismo, assim como não houve correlação entre julgamento moral e empatia, como pode ser visto na Tabela 2.

**TABELA 2**  
**COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO R DE PEARSON PARA JULGAMENTO MORAL, RACISMO E EMPATIA**

	GENEROSIDADE	JUSTIÇA	FATOR 1 EMPATIA	FATOR 2 EMPATIA
Justiça	-,609*	-	-,065	,081
Fator 1 Empatia	,045	-,065	-	-,010
Fator 2 Empatia	-,131	,081	-,010	-
Racismo	,170	-,152	-,147	-,347*
Racismo	-,034	,033	-,022	-,064
Racismo	,060	-,041	-,028	-,092

Nota: \* $p\leq 0,05$

Fonte: Elaborada pelas autoras.

## DISCUSSÃO

Os resultados encontrados a partir do dilema moral indicam que as crianças aderiram mais à generosidade do que à justiça, ou seja, buscaram melhorar a condição emocional do colega que está triste por perder o cachorro. Hoffman (1991) aponta que ao longo da infância a criança começa a transformar um sentimento chamado de angústia empática – quando mais nova – em angústia simpática – quando mais velha. Em linhas gerais, na angústia empática ainda não há uma distinção cognitiva entre o *self* e o outro, por isso, a criança vê o que está se passando com a outra pessoa e sofre como se aquilo estivesse ocorrendo com ela mesma, por isso, aliviar a dor do outro seria aliviar sua própria dor. Na angústia simpática, essa diferenciação passa a ser mais clara e a criança começa a compreender que a experiência do outro não é idêntica à sua, o que gera a necessidade de eliminar não somente a sua angústia, mas, especialmente, gera o desejo de ajudar o outro.

De modo geral, considerando os dois fatores que formam a escala de empatia, as crianças demonstraram-se empáticas em ambas as dimensões: não apenas por se entristecerem com situações de desvantagem de outra criança (Fator 1), mas também por não apresentarem hostilidade para com o outro, em situações nas quais isso poderia ocorrer (Fator 2). Considerando a faixa etária dos sujeitos participantes do presente estudo ( $M= 9,71$ ), esses resultados se assemelham aos achados do estudo realizado por Camino *et al.* (1996), onde crianças com idades entre 5 e 7 anos obtiveram escores de empatia inferiores aos de crianças entre 8 e 10 anos. Ou seja, haveria um aumento nos níveis de empatia à medida que os sujeitos vão se desenvolvendo. Os autores salientam ainda que isso poderia estar relacionado ao fato de que a empatia está relacionada com a aprendizagem do que é socialmente valorizado.

A partir dos resultados obtidos, evidencia-se que os sujeitos se mostraram empáticos e com baixa adesão ao racismo, apresentando correlação negativa entre esses construtos. Quanto a isso, é importante considerar que a maioria dos sujeitos eram meninas. O estudo de Micó-Cebrián e Cava (2014) corrobora esse achado. Os autores contaram com a participação de 473 estudantes, entre 10 e 13 anos de idade ( $M = 10,79$ ), a fim de analisar as relações entre sensibilidade intercultural, empatia, autoconceito e satisfação com a vida. Os resultados indicaram maior sensibilidade intercultural, empatia emocional e autoconceito acadêmico em meninas em relação aos meninos, e níveis mais elevados de empatia emocional, autoconceito social e satisfação com a vida em alunos com maior sensibilidade intercultural.

De modo semelhante, Nesdale *et al.* (2005) examinaram o impacto da empatia nas atitudes étnicas de crianças anglo-australianas brancas, em uma amostra composta por 150 sujeitos entre 5 e 12 anos de idade. Foram avaliadas a empatia e as atitudes em relação a um mesmo

grupo étnico (anglo-australiano) versus um grupo de etnia diferente (insulares do Pacífico). Os resultados mostraram que o gosto pelo grupo étnico diferente aumentou quando os índices de empatia eram maiores. Os autores destacam que tais discussões e achados podem contribuir para promoção de atitudes positivas das crianças em relação aos grupos étnicos minoritários.

Quanto ao racismo, este não apresentou correlações com o julgamento moral. No entanto, destaca-se que os sujeitos não se mostraram racistas em suas avaliações. Uma justificativa para esse resultado seria a de que mais da metade da amostra é composta por crianças negras. No entanto, faz-se necessário incluir no estudo uma autocategorização quanto à cor da pele. Desse modo, a partir da classificação de cada criança sobre sua cor, seria possível construir uma avaliação mais completa.

Estudos apontam que crianças com níveis mais elevados de educação multicultural em sala de aula demonstram menos preconceito entre grupos étnicos (VERKUYTEN; THIJS, 2013). Verkuyten (2008) afirma que intervenções em sala de aula, como professores que abordam exemplos de exclusão étnica e discutem a necessidade de justiça para com todas as culturas, colaboram para estabelecimento de uma norma inclusiva no grupo, desestimulando a exclusão social. Assim como aspectos mais formais da educação multicultural, por exemplo, ensinar as crianças sobre as tradições culturais de diferentes grupos étnicos, agem de modo a limitar as atitudes negativas, melhorando o conhecimento e a compreensão das crianças.

Rutland e Killen (2015) destacam que adultos e crianças são tanto os receptores quanto os autores de preconceitos. Sendo assim, é de suma importância determinar quais fatores atuam na inibição ou redução dos resultados negativos do preconceito e da exclusão. Crianças pequenas estão cientes das diferenças intergrupais e exgrupais desde muito cedo, mas o que se torna preconceito de pleno direito, de fato, emerge lentamente durante a infância e adolescência. Neste mesmo período de tempo, emergem outras questões como moralidade, uma compreensão de justiça e igualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os resultados encontrados não tenham apresentado correlações entre alguns dos construtos investigados, os objetivos do estudo foram contemplados. As correlações inversas entre generosidade e justiça, assim como entre empatia por não hostilizar o outro e racismo, bem como os índices consideráveis na escala de empatia e as médias dos instrumentos, corroboram com a ideia de que a idade de fato é um dado relevante ao considerar analisar tais construtos. A faixa etária contemplada no presente estudo ( $M= 9,71$ ) representa uma fase no desenvolvimento

infantil que é mais empática e voltada às necessidades dos outros devido ao amadurecimento cognitivo, ou que desenvolve o comportamento empático devido ao desejo que surge de demonstrarem ser socialmente corretos (HOFFMAN, 1991).

Mesmo considerando as contribuições das discussões realizadas, algumas limitações podem ser destacadas. Trata-se de uma amostra pequena e, desse modo, com generalização ainda limitada. É possível que as correlações entre os demais construtos pudessem ter sido mais bem avaliadas em amostras mais abrangentes.

Além disso, considerando que os sujeitos do presente estudo não aderiram ao racismo, ao contrário do que é apontado na literatura (FERNANDES et al., 2008; FRANÇA; MONTEIRO, 2004), pesquisas futuras poderiam considerar outros contextos, podendo trazer novas contribuições para o tema. Por exemplo, o papel da escola nas relações infantis e como de fato tal ambiente tem influenciado nas descobertas sobre o tema. Considerando os achados de Verkuyten (2008), intervenções realizadas em sala de aula atuam de modo positivo na diminuição do preconceito. Portanto, poderiam ser analisadas situações cotidianas do ambiente escolar, como a sala de aula e recreio.

Segundo Menezes (2003), a escola apresenta responsabilidade no processo de socialização infantil, instituindo relações entre crianças de diversos núcleos familiares. Essa interação diversificada pode fazer com que a escola se torne o primeiro lugar de experiência de conflitos raciais. Portanto, levando em consideração o papel da escola na socialização infantil, por esta ser um ambiente que permite a convivência entre crianças com diversas características (raça, gênero, idade, classe social), pode-se pensar em uma possível influência do ambiente escolar sobre as relações inter-raciais infantis, a expressão do preconceito, da moralidade e da empatia.

Por fim, ao considerar as relações sociais infantis, pode-se pensar no papel que a família exerce sobre estas, bem como analisar outras questões, como os comportamentos antissociais e a agressividade, que podem ter relação com a empatia e tolerância à diversidade, permeando o curso do desenvolvimento infantil e auxiliando no entendimento do preconceito racial na infância.

## REFERÊNCIAS

- ABOUD, Frances. *Children & prejudice*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- ALLPORT, Gordon Willard. *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- BRAZELTON, Thomas Berry. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BRYANT, Brenda K. An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, v. 53, n. 2, p. 413-425, 1982. DOI:10.2307/1128984

CAMINO, Cleonice; CAMINO, Leoncio; LEYENS, Jacques-Philippe. Julgamento moral, emoção e empatia. In: TRINDADE, Zeidi Araujo; CAMINO, Cleonice (Org.). *Cognição social e juízo moral*. Rio de Janeiro: Coletâneas da ANPEPP, 1996. p. 109-135.

CAMINO, Leoncio et al. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política*, n. 1, p. 13-36, 2001. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/rpp/index.php/RPPEACH/article/view/1/1>. Acesso em: fev. 2017.

DOVIDIO, John F.; GAERTNER, Samuel L. On the nature of contemporary prejudice: the causes, consequences and challenges of Aversive Racism. In: EBERHARDT, Jennifer Lynn; FISKE, Susan Tufts (Ed.). *Confronting Racism: the problem and the responses*. California: Sage, 1998. p. 3-32.

DOYLE, Anna Beth; ABOUD, Frances E. A. longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 41, n. 2, p. 210-229, 1995. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/23090532?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23090532?seq=1#page_scan_tab_contents)> Acesso em: fev. 2017.

EISENBERG, Nancy. *Comunicação pessoal*. Tempe, Arizona, 1993.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Sheyla Christine Santos. *Crenças raciais e infra-humanização: uma análise psicossocial do preconceito contra negros*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FERNANDES, Sheyla Christine Santos; ALMEIDA, Saulo Santos Menezes; NASCIMENTO, Conceição Bruna Soares. Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. *Psico*, v. 39, n. 4, p. 441-447, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1451>> Acesso em: ago. 2016.

FINDLAY, Leanne C.; GIRARDI, Alberta; COPLAN, Robert J. Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 21, n. 3, p. 347-359, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009>

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectiva*, v. 9, n. 16, p. 58-78, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>> Acesso em: fev. 2017.

FORMIGA, Nilton Soares. Os estudos sobre empatia: Reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. *Revista eletrônica psicologia.com.pt*, n. 1, p. 1-25, 2012. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0639.pdf>> Acesso em: fev. 2017.

FRANÇA, Dalila Xavier; MONTEIRO, Maria Benedicta. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, v. 22, n. 4, p. 705-720, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312004000400006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000400006)>. Acesso em: ago. 2016.

GAERTNER, Samuel L.; DOVIDIO, John. F. The aversive form of racism. In: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. (Ed.). *Prejudice, discrimination, and racism: theory and research*. Orlando: Academic Press, 1986. p. 61-89.

GARAIGORDOBIL, Maite; GALDEANO, Patrícia Garcia de. Empathy in children aged 10 to 12 years. *Psicothema*, v. 18, n. 2, p. 180-186, 2006. Disponível em: <<http://europepmc.org/abstract/med/17296029>> Acesso em: fev. 2017.

HOFFMAN, Martin L. Desenvolvimento moral. In: MUSSEN, Paul (Ed.). *Psicologia da criança: socialização*. São Paulo: Edusp, 1978. p. 1170. (Carmichael).

HOFFMAN, Martin L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In: EISENBERG, Nancy; STRAYER, Janet (Ed.). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 47-79.

HOFFMAN, Martin L. Empathy, social cognition and moral action. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, Jacob L. (Ed.). *Handbook of moral behavior and development*. New Jersey: LEA, 1991. p. 65-87.

- HOPS, Hyman. Children's social competence and skills: current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, v. 14, p. 3-18, 1983. DOI: [http://doi.org/10.1016/S0005-7894\(83\)80084-7](http://doi.org/10.1016/S0005-7894(83)80084-7)
- KATZ, Ilan; WACKENHUT, J.; HASS, R. G. Racial ambivalence, value duality, and behavior. In: DOVIDIO, John F.; GAERTNER, Samuel L. (Ed.). *Prejudice, Discrimination, and Racism*. New York: Academic Press, 1986. p. 35-59.
- KAWASHIMA, Rosana Akemi; MARTINS, Raul Aragão. Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 48-74, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eaec245620132734>
- KOHLBERG, Lawrence. Development of Moral Character and Moral Ideology. In: HOFFMAN, Martin L.; HOFFMAN, Lois Wladis. *Review of Child Development Research*, v.1. New York: Russel Sage Foundation, 1964. p. 212-321.
- KOHLBERG, Lawrence. Moral stage and moralization: The cognitive developmental approach to socialization. In: GOSLIN, David (Org.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1976. p. 325-480.
- KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOLLER, Sílvia Helena; CAMINO, Cleonice; RIBEIRO, J'aims. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 43-53, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2001000300004>
- LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003>
- LENNON, Randy; EISENBERG, Nancy. Gender and age differences in empathy and sympathy. In: EISENBERG, Nancy; STRAYER, Janet (Org.). *Empathy and its development*. Cambridge University Press: New York, 1987. p. 195-217.
- LOURENÇO, Orlando Martins. *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2006.
- MALTI, Tina; KILLEN, Melanie; GASSER, Luciano. *Social exclusion task: judgments and emotions*. Unpublished instrument, University of Zurich, 2009.
- MARTINS, Marta Mendes. *Exclusão étnica, julgamento moral e emoções morais: estudo em adolescentes*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.
- MATTOS, Laura. Tô de mal. *Revista da Folha de São Paulo*, 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2511200728.htm>>. Acesso em: fev. 2017.
- MCCONAHAY, John B. Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In: DOVIDIO, John F.; GAERTNER, Samuel L. (Ed.). *Prejudice, discrimination, and racism*. San Diego, CA: Academic Press, 1986. p. 91-125.
- MCCONAHAY, John B.; HARDEE, Betty B.; BATTS, Valerie. Has racism declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, v. 25, p. 563-579, 1981. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/173910?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/173910?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: ago. 2016.
- MEERTENS, Ree; PETTIGREW, Thomas. Será o racismo sutil mesmo racismo? In: VALA, Jorge (Org.). *Novos racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta, 1999. p. 11-29.
- MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 19, n. 1, p. 95-106, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/download/943/664>> Acesso em: fevereiro 2017.
- MICÓ-CEBRIÁN, Paula; CAVA, María-Jesús. Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Journal Infancia y Aprendizaje*, v. 37, n. 2, p. 342-367, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>

MONTE, Franciela Félix de Carvalho. *Valores humanos, julgamento moral, empatia e atos infracionais cometidos por adolescentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NESDALE, Drew; GRIFFITH, Judith; DURKIN, Kevin; MAASS, Anne. Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 26, n. 6, p. 623-637, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.003>

NOVAK, Gary. *Developmental psychology: dynamical systems and behavior analysis*. New York: Context Press, 1996.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/psi-33623>> Acesso em: jan. 2017.

PETTIGREW, Thomas; MEERTENS, Ree. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, v. 25, p. 57-75, 1995. DOI: 10.1002/ejsp.2420250106

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. 1ª edição de 1932.

RODRIGUES, Iryá. Menina sofre racismo em escola do AC e não quer mais ir à aula, diz tia. *G1*, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html>>. Acesso em: mar. 2017.

RUTLAND, Adam; KILLEN, Melanie. A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, v. 9, n. 1, p.121-154, 2015. DOI: 10.1111/sipr.12012

THOMPSON, R. A. Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In: EISENBERG, Nancy; STRAYER, Janet (Org.). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 119-145.

VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo; LOPES, Diniz. *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa: ICS, Estudos e Investigações, 1999.

VERKUYTEN, Maykel. Multiculturalism and group evaluations among minority and majority groups. In: LEVY, Sheri; KILLEN, Melanie (Ed.). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2008. p. 157-172.

VERKUYTEN, Maykel; THIJS, Jochem. Multicultural education and inter-ethnic attitudes: an intergroup perspective. *European Psychologist*, v. 18, p. 179-190, 2013. DOI: 10.1027/1016-9040/a000152.

Recebido em: 29 NOVEMBRO 2017 | 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

## SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

REGINA CÉLIA PASSOS RIBEIRO DE CAMPOS<sup>I</sup>NAIM RODRIGUES DE ARAÚJO<sup>II</sup>**RESUMO**

*A situação educacional de crianças e jovens com deficiência em acolhimento institucional tem sido pouco estudada e apresenta-se como um desafio ao contexto inclusivo. Este artigo visa a apresentar a situação educacional de crianças e jovens com deficiência que se encontram em instituições de acolhimento. 48 instituições de acolhimento foram identificadas. Destas, 24 afirmaram possuir pelo menos uma criança ou jovem com deficiência acolhido. Foram localizadas 35 crianças e jovens com deficiência. Os resultados revelaram que a grande maioria está matriculada em escola pública, embora existam alguns fora da escola. A defasagem entre idade cronológica e ano escolar encontrada está associada mais à infrequência escolar do que propriamente ao rendimento escolar.*

**EDUCAÇÃO • INCLUSÃO ESCOLAR • EDUCAÇÃO ESPECIAL • DEFICIÊNCIAS**

## THE EDUCATIONAL STATUS OF CHILDREN AND YOUNG ADULTS WITH DISABILITIES IN SOCIAL CARE INSTITUTIONS

**ABSTRACT**

*The educational status of children and young adults with disabilities in social care institutions has been little studied and is a challenge to the inclusive context. This article aims to present the educational status of children and youth with disabilities found in social care institutions. Out of the 48 social care institutions identified, 24 reported having at least one child or young person with a disability. A total of 35 children and young people with some type of disability were found. The majority of children and youth with disabilities study in public schools. The gap between the chronological age and the school year is not significant and, when it exists, is associated more with school attendance than with academic performance.*

**EDUCATION • SCHOOL INCLUSION • SPECIAL EDUCATION • DEFICIENCIES**

<sup>I</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Belo Horizonte (MG), Brasil; [geine.ufmg@gmail.com](mailto:geine.ufmg@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Belo Horizonte (MG), Brasil; [naimra2@yahoo.com.br](mailto:naimra2@yahoo.com.br)



## SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS ET DES JEUNES HANDICAPÉS EN ACCUEIL INSTITUTIONNEL

### RÉSUMÉ

*La situation scolaire des enfants et des jeunes handicapés en accueil institutionnel reste peu étudiée et représente un défi pour l'inclusion scolaire. Cet article vise à présenter la situation scolaire d'enfants et de jeunes handicapés. Parmi les 48 établissements d'accueil identifiés, 24 affirment recevoir au moins un enfant ou un jeune handicapé. 35 enfants et adolescents handicapés ont pu être localisés. Les résultats ont montré que la grande majorité est inscrite dans une école publique, bien que certains d'entre eux ne soient pas scolarisés. L'écart entre l'âge chronologique des élèves et la classe fréquentée est associé plutôt au fait que ces élèves manquent les classes qu'aux résultats scolaires à proprement parler.*

ÉDUCATION • INCLUSION SCOLAIRE • ÉDUCATION SPÉCIALE • HANDICAPS

## SITUACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES

### RESUMEN

*La situación educacional de niños y jóvenes con discapacidad en las instituciones educacionales ha sido poco estudiada y surge como un desafío al contexto inclusivo. Este artículo pretende presentar la situación educativa de niños y jóvenes con discapacidad que se encuentran en instituciones de acogida. Se identificaron 48 instituciones de este tipo. Entre ellas, 24 afirmaron poseer por lo menos un niño o joven con discapacidad. Se localizaron 35 niños y jóvenes con discapacidad. Los resultados revelaron que la gran mayoría de ellos está matriculada en escuelas públicas, aunque haya algunos fuera de la escuela. El desfase entre la edad cronológica y el año escolar encontrado se asocia más a la falta de asistencia escolar que propiamente al rendimiento de los alumnos.*

EDUCACIÓN • INCLUSIÓN ESCOLAR • EDUCACIÓN ESPECIAL • DEFICIENCIAS

**N**O BRASIL, O DESAFIO DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO SOMA-SE À POUCA valorização dos professores, às dificuldades de gestão dos recursos humanos e às estatísticas que pouco evidenciam o real contexto educacional brasileiro. No que tange às crianças e aos jovens com deficiência que se encontram nas instituições de acolhimento, a questão da inclusão educacional é ainda mais complexa. A família tem cumprido um papel importante no acompanhamento do processo educacional e na reivindicação pelos direitos dessas crianças, porém, quando a família não está presente, cabe aos responsáveis pela instituição tentar cumprir esse papel. Indagamos sobre a situação educacional de crianças e jovens com deficiência que se encontram em situação de vulnerabilidade e encontram-se em instituições de acolhimento.

Sabemos que, ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência passaram por um processo de segregação histórica e, ao serem institucionalizadas, suas oportunidades de cidadania, desenvolvimento, convívio social e aprendizado tornaram-se ainda mais escassas (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006; ROMERO; SOUSA, 2008; PESSOTTI, 2012). Hoje, apesar de todo o avanço social e econômico do país, a institucionalização de crianças e jovens ainda ocorre em caráter de internação provisória, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001) e outras normatizações.

Nos anos 2000, a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2005) foi um avanço para reorganizar os serviços de

acolhimento institucional e estabelecer parâmetros da função protetiva e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em sua meta 4, e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), reafirmaram direitos constitucionais estabelecidos há décadas às pessoas com deficiência e podem ser considerados os mais recentes instrumentos na luta pelos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

No âmbito do sistema educacional brasileiro, as matrículas do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino em todo o território brasileiro vêm crescendo ano a ano (BRASIL, 2016). Esse avanço, entretanto, precisa ser reinterpretado, pois há inúmeros entraves que impossibilitam a frequência e permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A matrícula não garante que efetivamente essas pessoas concluam o processo de formação educacional e ainda existe um elevado índice de desistências e evasões que não está contabilizado.

Importa considerar que essa nítida mudança de paradigmas com a introdução das políticas educacionais inclusivas no Brasil provoca avanços pela constante reformulação da legislação educacional adequando-se ao contexto, embora haja muito a se discutir e conhecer. O fato é que a segregação das pessoas com deficiência ainda é marca em nossa sociedade, considerando a situação de crianças e jovens em acolhimento institucional.

Crianças e jovens em risco social geralmente são considerados um público-alvo de preconceitos e discriminação e, quando se trata desses que, além disso, apresentam algum tipo de deficiência, a situação é mais complexa ainda. No que tange ao conhecimento sobre essas crianças e esses jovens e suas famílias, além de algumas legislações específicas de transferência direta de recursos ou disponibilização de programas assistenciais, pouco se encontra na literatura científica.

No momento atual, o processo educacional inclusivo requer que a família tenha um papel fundamental de luta pelos direitos da pessoa com deficiência para defender-lhe os direitos, lutar por condições de acessibilidade cidadania e dignidade. Ficam, portanto, inúmeros questionamentos sobre as condições dessa inclusão, quando a criança ou o jovem está longe de sua família e esta não consegue acompanhar esse processo.

Nesse sentido, buscamos evidenciar quais as condições do contexto institucional, o acesso à educação e as relações de ensino e aprendizagem de crianças e jovens com deficiência em situação de acolhimento na cidade de Belo Horizonte-MG. Acreditamos que as análises aqui realizadas permitirão abrir espaço de discussão sobre o processo de inclusão escolar e social dessas crianças e desses jovens também em outras partes do país.

## O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

As instituições que recebem crianças e jovens em situação de risco social apresentaram, ao longo do tempo, diversas denominações sociais: asilos, internatos de menores, abrigos, orfanatos, as quais por fim apresentam o mesmo significado: uma alternativa dada para sobrevivência, convívio e inserção social de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) impactou diretamente o funcionamento dos abrigos, sobretudo por prever que a permanência de crianças e jovens nas instituições de acolhimento não deveria ser tão prolongada ou permanente, mas assumir um caráter transitório. Segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 9):

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possibilitou uma nova ênfase no sentido de apoiar a convivência familiar e comunitária, destacando o caráter de brevidade e excepcionalidade na aplicação da medida de abrigo.

Essa excepcionalidade, segundo as autoras, evidencia a priorização da convivência familiar e comunitária, medida importante na história do Brasil, pois, no século XIX e mesmo no século XX, tal prática pouco acontecia. Geralmente, a política social primava pelo recolhimento de crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda, que eram encaminhados para instituições asilares com pouca discussão e empenho político para a permanência das crianças em seus núcleos familiares. Os orfanatos, historicamente, cumpriram o objetivo segregacionista de retirar as crianças e os adolescentes de seus núcleos familiares, julgando-os vulneráveis em caráter permanente, uma vez que não havia políticas de institucionalização provisória como hoje preveem as medidas de internação de caráter transitório do ECA.

Segundo o ECA, o acolhimento é cabível apenas até a idade de 18 anos, sendo possível uma transferência para repúblicas posteriormente; entretanto, alguns entrevistados relataram que, em certos casos, devido ao grau de comprometimento físico ou mental do acolhido, é inviável fazer o desligamento. A colocação em família substituta para pessoas com deficiência é quase inexistente, com isso, muitas vezes essas pessoas permanecem institucionalizadas também na vida adulta. Abaid (2013) sugere que o tempo de acolhimento máximo estabelecido pelo ECA deve ser revisto para estar de acordo com a necessidade específica de cada criança ou jovem.

Como apontam Rizzini e Rizzini (2004, p. 15), não podemos dizer que, na prática, a legalização da integração das crianças e dos jovens às famílias de origem foi suficiente para mudar esse cenário:

Na última década, as Instituições do tipo internato saíram de moda e o tema deixou de ser discutido, como se o problema tivesse sido resolvido. Ao que tudo indica, não foi. As denúncias de violência associadas às Instituições que acolhem as crianças e a intensa circulação das crianças entre as ruas e as Instituições atestam a realidade da ineficácia de atendimento.

Na mesma época dessa publicação, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou a única pesquisa abrangente que foi encontrada em nosso levantamento bibliográfico. O relatório, publicado no final de 2003, referia-se a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no Brasil. Na ocasião foram pesquisadas 626 instituições, sendo que 589 ofereciam programa de abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social (SILVA, 2003).

Ao rever os dados do Ipea, Ricardo (2011, p. 75) corrobora as ideias já citadas anteriormente de Rizzini e Rizzini (2004) de que pouco avançamos para legitimar o Estatuto, quando afirma:

Estes dados nos remontam ao fato de que a determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê o caráter excepcional e provisório da medida de abrigamento não vem sendo cumprida. Aproximadamente 20% da população abrigada permanece em abrigos há mais de 06 anos não tendo seu direito à convivência familiar e comunitária garantido seja por reintegração à família de origem ou por colocação em família substituta como determina o ECA.

Em 2004, o levantamento do Ipea encontrou um percentual elevado de crianças e jovens que permaneciam nos abrigos por longos períodos: cerca de 20% da população abrigada ainda estava nos abrigos por um período superior a seis anos, ainda que tal medida estivesse na contramão do que prevê o ECA. No âmbito legal, outra iniciativa surgiu, cinco anos depois dessa discussão, com a criação da Lei n. 12.010 (BRASIL, 2009), por meio da qual, entre outros direitos e garantias, foram implementadas normas específicas sobre o processo de adoção. Essa legislação organizou e viabilizou os processos de adoção oferecendo agilidade na reintegração à família de origem ou colocação em família substituta.

O caráter transitório e temporário dos abrigos esbarra no fato de que o reingresso dos “internos” às suas famílias ou a novas famílias não ocorre, em alguns casos, de maneira devida. Trata-se de um processo que merece ser cuidadosamente acompanhado seja pela reintegração familiar, adoção ou durante o acolhimento institucional (GULASSA, 2010). Quando se trata de crianças e jovens com deficiência, esse processo

ainda é mais delicado, pois a procura por adoção ou reintegração são ainda menores.

No que se refere à escolarização das crianças em situação de abrigo, ao realizarem estudos sobre a relação entre o insucesso escolar e a condição de acolhimento institucional, Buffa, Teixeira e Ferreira (2010) investigaram as condições do processo de ensino e aprendizagem de quatro crianças entre 10 e 13 anos abrigadas em uma mesma instituição de acolhimento e registraram que ainda há estigmatização sobre as instituições de acolhimento – uma visão negativa que, segundo os autores, gera uma *convenção social* em que também as crianças e os funcionários se convencem de que a instituição é um lugar negativo, fato prejudicial ao desenvolvimento psicossocial dessas pessoas.

Buffa, Teixeira e Ferreira (2010) registram inúmeras situações, seja na relação com colegas de sala ou até mesmo de professores e direção da escola, que evidenciam atitudes preconceituosas e excludentes em relação às crianças abrigadas. Mesmo com o papel social incumbido à escola, é possível perceber que ela pouco consegue lidar com a diversidade e com essa situação de vulnerabilidade social de crianças oriundas das instituições de acolhimento.

Ricardo (2011), em pesquisa sobre as condições de 108 instituições de acolhimento na cidade do Rio de Janeiro, aponta que a grande maioria das instituições pesquisadas afirma ter condições de acolher pessoas com deficiência, embora, na prática, apenas 12,6% delas tivessem de fato condições estruturais de atender essas pessoas. Foram encontradas 313 crianças com deficiência, sendo a grande maioria com mais de 10 anos de idade – cerca de 80% eram adolescentes ou adultos. Fato que a autora relaciona às dificuldades encontradas pela família, uma vez que a dificuldade aumenta à medida que as crianças vão crescendo: “quanto menor e mais nova é a criança, menos complicado é para as famílias permanecerem com elas em seu contexto familiar” (RICARDO, 2011, p. 92). Além disso, a pesquisadora notou que, mesmo estando em idades avançadas, essas pessoas são consideradas crianças, pois, ao serem questionadas acerca do número de crianças com deficiência que atendiam, muitas instituições agruparam adultos à amostra, não fazendo distinção entre as crianças e os adultos.

A situação apontada por Ricardo (2011) salienta que parte dessas crianças chega à fase adulta ainda na situação de acolhimento. Essa longa permanência é justificada por três fatores: abandono das famílias, fragilidade ou rompimento do vínculo familiar à medida que o tempo passa e quadro clínico que demanda cuidados especiais, os quais muitas vezes não podem ser arcados pela família, fora da instituição de acolhimento.

Na revisão da literatura realizada, encontramos algumas publicações acerca das crianças e jovens em situação de abrigo e sobre

as próprias instituições de acolhimento, entretanto poucas fontes específicas que tratam da criança com deficiência em situação de acolhimento no ambiente escolar.

## **A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

No texto “Do confinamento ao acolhimento: institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: desafios e caminhos”, Rizzini e Almeida (2008) apresentaram a análise de 106 instituições, sendo 93 delas mistas – instituições que possuem tanto crianças e adolescentes ditos normais quanto crianças e adolescentes com deficiência –, e 13 específicas para pessoas com deficiência no estado do Rio de Janeiro. Em relação à situação educacional, as autoras registram que:

Os dados relativos à escolaridade apontam para um grande percentual de exclusão da rede formal de ensino. Parte dessa alta percentagem se explica pela gravidade dos casos; uma outra parte, por uma não garantia efetiva da inclusão desse grupo na rede formal de ensino. (RIZZINI; ALMEIDA, 2008, p. 162)

De fato, o processo inclusivo de crianças e jovens com deficiência de uma maneira geral esbarra, entre outras, nestas duas barreiras: a gravidade do caso e a dúvida de que esse é o melhor caminho para a educação desse público. No contexto da referida pesquisa, foram localizadas 112 crianças e jovens, sendo que “os dados parecem indicar um melhor acesso à escola: 77% (47 casos) frequentam escola externa” (RIZZINI; ALMEIDA, 2011, p. 162). Em nota de rodapé, as autoras explicam:

Este dado se assemelha àqueles relatados em estudos sobre crianças e adolescentes sem deficiência em abrigos ou em situação de rua. Alega-se elevada frequência à escola, porém registram-se baixa escolaridade, elevado número de faltas e grande defasagem escolar. (RIZZINI; ALMEIDA, 2011, p. 162)

Observamos que a baixa escolaridade, na maioria das vezes, está relacionada à defasagem escolar. A vulnerabilidade social que levou ao acolhimento contribui negativamente para essa associação. Ademais, o agravamento da condição físico-motora ou intelectual associado à falta de acessibilidade das escolas, baixa valorização dos professores, precária formação específica e poucos recursos pedagógicos assistivos podem configurar-se em barreiras permanentes para a escolarização dessas crianças e desses jovens. Uma importante demanda é de que lutemos

por políticas públicas que ofereçam uma atenção focalizada nesse grupo, políticas educacionais para garantir recursos financeiros, humanos e tecnológicos de forma a evitar que as condições individuais representem um empecilho permanente ao aprendizado.

Para conhecer detalhadamente a situação educacional de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no município de Belo Horizonte, adotamos o método de pesquisa do tipo *survey*, que permite analisar quantitativamente informações ou dados sobre características, atitudes ou ponto de vista de determinado grupo de pessoas (FREITAS et al., 2000).

O questionário, instrumento da pesquisa, após um pré-teste, foi estruturado em duas partes: a primeira correspondia a questões específicas sobre a Instituição de Acolhimento e a segunda parte continha perguntas específicas sobre cada jovem com deficiência acolhido. Além das questões contidas nos questionários, abrimos um campo de registro livre para que os informantes pudessem fazer observações sobre outros assuntos, o que ampliou o leque da discussão.

O trabalho de análise consistiu no tratamento dos dados, construção de gráficos e elaboração de inferências, pois, para uma maior eficiência na averiguação dos dados, seria necessário fazer uma análise estatística multivariada dos dados, objetivando compreender a relação entre eles, de maneira a responder às questões levantadas pelos objetivos específicos. Tal procedimento, ao cruzar informações, garantiu qualidade à análise (MOITA NETO, 2004), entretanto, conforme veremos a seguir, os dados referentes às instituições foram em número reduzido, razão pela qual optamos por apresentá-los neste trabalho de maneira descritiva sem a análise estatística, cabendo a análise estatística apenas aos dados sobre as crianças e os jovens.

Inicialmente, foram identificadas 48 instituições de acolhimento na cidade de Belo Horizonte. Consultadas por telefone, 24 delas afirmaram não ter crianças ou adolescentes com deficiência acolhidos. As outras 24 afirmaram ter criança ou jovem com deficiência acolhido, porém 13 não aceitaram participar da pesquisa. As 11 instituições que aceitaram participar afirmaram ter pelo menos uma criança ou adolescente nessas condições. Nesse universo foram localizadas 35 crianças e jovens com deficiência.

A aplicação do questionário foi realizada presencialmente aos responsáveis pelas crianças e adolescentes e durou entre 40 e 60 minutos. Obtivemos, portanto, 11 questionários referentes ao contexto institucional e 35 referentes a cada criança e jovem com deficiência acolhido.



## CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO PESQUISADAS

Dentre as 11 instituições pesquisadas, nove são mistas, ou seja, atendem tanto pessoas com deficiência quanto pessoas sem deficiência, e duas são específicas para pessoas com deficiência. Cabe observar que a idade máxima de permanência nessas instituições é de 18 anos. Os desligamentos geralmente não ocorrem de forma compulsória, ou seja, é preciso que a instituição solicite. Embora exista uma faixa etária de atendimento preestabelecida para que ocorra o desligamento por idade, é preciso fazer um pedido formal de transferência ou desligamento, caso contrário, os jovens continuam na instituição.

As instituições mistas se estruturam principalmente por idade e sexo do público acolhido. Verificamos que cada uma delas abriga especificamente um tipo entre três faixas etárias: 0 a 7 anos incompletos, 7 a 12 anos incompletos e 12 a 18 anos incompletos. Tal divisão tem como objetivo garantir que os jovens convivam com outros da mesma faixa etária, o que, conforme afirmado pelos responsáveis pelas instituições, é favorável ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, principalmente por facilitar o processo de troca de experiências e aprendizado entre eles.

No que se refere aos recursos financeiros, as duas instituições específicas para pessoa com deficiência não têm convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte para auxílio governamental. Das nove instituições que apontaram o auxílio do governo como a principal fonte de recursos, todas contam ainda com outros tipos de recursos como segunda fonte de renda mais importante: quatro destas consideram também os recursos próprios da instituição, três contam também com doações de pessoas físicas e duas, com doações de pessoas jurídicas.

Indagadas sobre a importância do convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte como fonte de recurso financeiro, as instituições específicas que não o recebem justificaram que tal convênio acarreta uma série de procedimentos a serem seguidos, como, por exemplo, o desligamento dos acolhidos ao completarem 18 anos de idade. Segundo elas, muitos jovens abrigados têm alto grau de comprometimento funcional e, quando completam 18 anos, não têm condições de serem desligados compulsoriamente do acolhimento.

Algumas instituições mistas relataram que, ao acolherem uma criança ou um jovem com deficiência, demandam à instância governamental a contratação de profissionais para atuarem no atendimento, entretanto, em vez de contratarem mais profissionais, é recorrente a prática de diminuir a capacidade de atendimento da instituição, retirando dela e transferindo algumas crianças. Esse paliativo encontrado pelas instâncias governamentais gera uma dupla problemática: além de

não atender à demanda especializada, diminui a capacidade de acolhimento da instituição.

Em relação ao espaço físico disponível, encontramos discrepâncias entre as instituições: algumas são grandes, outras bem restritas. Fomos informados que a maioria das casas são alugadas, o que pode justificar a inadequação do espaço físico. Apenas duas têm quadra de esportes e acolhem apenas adolescentes do sexo masculino. Esse tipo de distinção de gênero pode reforçar a ideia de que o gênero feminino não precisa de esportes, quando na verdade a função social dessas instituições seria a de quebrar esse tipo de ideologia.

O deslocamento de crianças e jovens com deficiência também foi uma questão pesquisada, pois facilita o convívio social e comunitário bem como a acessibilidade aos bens culturais e lazer, como museus e exposições artísticas. Entretanto, em relação ao uso de veículo próprio, apenas duas instituições afirmaram possuir um veículo próprio, cinco têm veículo compartilhado com outras instituições e quatro delas não têm essa forma de transporte, utilizando somente o transporte público. A maioria dos jovens investigados estuda em escolas próximas à instituição e os que não estudam perto geralmente conseguem o transporte escolar oferecido pela rede de ensino municipal.

No que se refere à formação profissional e especializada dos educadores, seis instituições afirmaram que receberam algum tipo de capacitação. A maioria delas declarou ter despendido recursos próprios para proporcionar capacitação aos funcionários. Apesar de grande parte dos recursos mantenedores das instituições serem provenientes do poder municipal, apenas uma instituição mista declarou ter recebido capacitação fornecida diretamente pela prefeitura. Alguns entrevistados explicaram que o governo não tem oferecido suporte adequado e suficiente para as instituições. Conforme Barros e Naiff (2015) destacam, as capacitações para formação dos educadores poderiam funcionar como espaço de troca e suporte de intervenções.

Observamos que a acessibilidade tecnológica, como o uso do computador com programas específicos de comunicação alternativa e da navegação na internet, é fundamental para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência. Questionados sobre a disponibilização de recursos tecnológicos às crianças e aos jovens institucionalizados, das 11 instituições pesquisadas, cinco afirmaram dispor de computadores para uso das crianças e dos jovens acolhidos. Entre as seis que não têm computadores, destaca-se uma que é específica para pessoas com deficiência e que considera que, por atenderem a um público mais comprometido, não necessitam disponibilizar esses recursos.

Indagados sobre quais atividades ofereciam, considerando também as realizadas fora, seja através de algum convênio, participação

de voluntários ou atividades externas pagas com recursos próprios, os responsáveis pelas instituições responderam que têm conseguido proporcionar a participação das crianças e jovens em diversas atividades, sendo que nove oferecem recreação; oito, reforço escolar; cinco oferecem esportes; cinco, fisioterapia; quatro, atividades de música; e apenas uma oferece atividade de dança e natação. Os dados revelam que apenas o básico é oferecido às crianças e aos jovens, ficando restrita a participação nas atividades artísticas, que poderiam contribuir significativamente para melhorar o desenvolvimento motor e sensorial, as relações interpessoais e potencializar os estudos e o futuro profissional.

Rizzini e Almeida (2011, p. 15) destacam a importância de se investir nos ambientes fora dos limites do abrigo, sendo que a escola regular se configura como uma boa opção, não só para o aprendizado, mas sobretudo para potencializar as relações sociais.

Se não o abrigo, o quê? É fundamental a criação de espaços de cuidado, tratamento e escolaridade que preservem os laços familiares e sociais das crianças e dos adolescentes com deficiência. Portanto, espaços localizados próximos ao local de moradia, permitindo que os responsáveis possam trabalhar e dispor de tempo para outras atividades de cuidados pessoais.

Outros espaços de cuidado, tratamento e escolaridade próximos à residência da pessoa com deficiência podem ser uma alternativa interessante para evitar o abandono familiar.

Siqueira e Dell'Anglio (2010) ressaltam a importância do ensino e da aprendizagem na vida dessas pessoas para gerar satisfação pessoal e realização social. As condições de escolarização de crianças e jovens institucionalizados podem influenciar negativamente nos estudos e gerar situações de vulnerabilidade social. Em pesquisa realizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS, na qual foram investigados 155 jovens institucionalizados e suas famílias, as autoras ressaltam que a baixa renda não configura, por si só, o baixo rendimento escolar de crianças e adolescentes, pois verificaram que estudantes que tinham famílias com rendas semelhantes tinham rendimento escolar diferentes, sendo menor o rendimento das crianças em situação de acolhimento institucional (SIQUEIRA; DELL'ANGLIO, 2010). Deste modo, concluímos que o baixo desempenho escolar tem mais relação com a institucionalização de crianças em abrigos do que com a baixa renda familiar.

No que se refere aos vínculos afetivos, percebemos que a grande maioria dos educadores possui uma relação profissional com a instituição e com o público abrigado. Apesar de comumente serem chamados de tios e tias, cumprem jornada de trabalho durante a semana e geralmente, quando ocorrem os passeios externos aos finais de semana, eles

não estão presentes. É preciso considerar que eles precisam de tempo para o seu próprio convívio familiar, entretanto esse esquema profissional pode dificultar que crianças e jovens identifiquem a instituição como um lugar positivo, condição favorável ao seu desenvolvimento.

Em relação ao acompanhamento escolar, este é geralmente realizado na instituição durante as aulas de reforço, sendo que oito delas oferecem essa modalidade através de voluntários ou pelos próprios funcionários da instituição. Apenas uma das instituições pesquisadas oferece o trabalho de reforço escolar com uma pedagoga. Nessa mesma instituição existe ainda um profissional da área de Terapia Ocupacional que atende às crianças e aos jovens, e, conforme relatado pelo responsável da instituição, essa parceria tem sido positiva, sobretudo pela possibilidade de o profissional de Terapia Ocupacional criar objetos adaptados que facilitam a aprendizagem e o ensino de crianças e adolescentes com deficiência.

## **CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA ACOLHIDOS**

O perfil dos jovens com deficiência em acolhimento nas instituições pesquisadas é bem variado e se estende de uma faixa que vai dos 3 aos 18 anos. Das 35 crianças e jovens com deficiência, 11% estão na faixa etária entre 0 e 6 anos, 14% na faixa entre 7 e 11 anos; 74% na faixa entre 12 e 18 anos. Verificamos que, nessa última faixa, a maioria dos acolhidos com deficiência é adolescente próximo de completar 18 anos. Esse universo é composto de 34% do sexo feminino e 66% do sexo masculino; 69% são afrodescendentes e 31%, brancos. Resultados que reafirmam os dados do Ipea (2004) que já apontavam para o maior número de acolhimentos de jovens do sexo masculino e não brancos.

A presença de irmãos vivendo na mesma instituição foi registrada em 14% dos casos, 29% têm irmãos em outra instituição e 34%, irmãos fora do acolhimento institucional e 23% não têm irmãos. Atualmente, a organização das instituições de acolhimento é feita por faixa etária e por sexo, em detrimento da preferência pelo convívio entre irmãos.

Em relação ao tipo de deficiência, 71,5% foram diagnosticados com deficiência intelectual, dos quais 24% estão associados a outras complicações – 25% a paralisia cerebral, 8% a microcefalia e outros 8% a hidrocefalia. A maioria dos casos de deficiência intelectual encontra-se nas instituições específicas para pessoas com deficiência, que concentram os casos com maior necessidade de cuidados especiais.

Quando indagamos sobre seu comprometimento funcional, consideramos a capacidade de eles realizarem tarefas cotidianas, como, por exemplo, irem ao banheiro ou comerem sozinhos. Os responsáveis pelas instituições consideraram que 26% não conseguem realizar nenhuma

tarefa, 17% realizam uma pequena parte das tarefas, 14% realizam as principais tarefas, 20% realizam a maioria das tarefas e apenas 23% não apresentam comprometimento funcional. O julgamento dos educadores sobre o grau de comprometimento funcional pode representar diferentes concepções acerca do potencial de realização dessas crianças e jovens. Nesse caso, é grande o número de crianças e jovens que são considerados com comprometimentos severos.

O alto grau de comprometimento funcional somado à falta de recursos financeiros da família pode culminar com o abandono familiar. Nesses casos, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) fornecido pelo governo federal às pessoas com deficiência tenta fomentar a permanência dessas pessoas na instituição familiar de origem. Esse apoio financeiro, entretanto, nem sempre é suficiente para garantir a convivência familiar, pois, entre o público pesquisado, alguns jovens não podem ser visitados pelos pais, pois a guarda havia sido retirada deles judicialmente. Um dos responsáveis de uma instituição observou que, em casos em que não existe a possibilidade de retorno à família, é necessário romper os vínculos com os pais biológicos para garantir que o processo de colocação em família substituta seja menos traumático, podendo receber visitas de irmãos e outros parentes. Em casos com um comprometimento mais severo, como as chances de adoção são pequenas, visitas dos pais biológicos são permitidas mesmo não havendo possibilidade de retorno à família. Constatamos, entretanto, que a maioria deles permanece privada de uma série de possibilidades de convívio familiar e social.

## **DISCUSSÃO ACERCA DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL DESSAS CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA**

A situação educacional dos 35 indivíduos pesquisados é diversificada. Destes, sete não estudam, quatro estão matriculados no Ensino Fundamental I, dez no Fundamental II, dois no Ensino Médio, quatro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e oito estão em escolas especializadas. Das sete (20%) crianças que não estudam, duas têm idades inferiores a quatro anos. Para as cinco restantes, foram alegados os seguintes motivos de não estarem na escola: o alto grau de comprometimento, o curto período na instituição e a falta de documentação.

Entre o grupo que estuda (80%), quatro jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos estão matriculados no programa de EJA. A EJA, conforme os entrevistados, é apontada e vem se configurando como a melhor alternativa para jovens com deficiência que apresentam defasagem escolar, pois, quando um estudante que apresenta defasagens é submetido à classe com idades menores, ele pode se sentir desconfortável e excluído por ser mais velho, e, segundo eles, gerar insucesso em seu processo educacional. Além disso, a EJA possibilita a obtenção de melhores níveis

de escolarização em menor de tempo comparado ao proposto nas escolas comuns.

Encontramos, nessa amostra, oito (23%) estudantes matriculados em escolas especiais. De acordo com os responsáveis pelas instituições de acolhimento, a matrícula em escola especial ainda é benéfica para pessoas com alto grau de comprometimento, e, mediante um atendimento especializado, aumentam as chances de aprendizagem, embora alguns pesquisadores apontem o contrário (ANACHE; RESENDE, 2016; SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017). A interrogação que surge é quem de fato determina e quais os elementos definiriam o grau de comprometimento que impede uma pessoa de aprender.

Na escola comum, há proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ainda é considerada um desafio para a mudança do processo escolar, conforme Braun e Viana (2011, p. 24) apontam:

[...] atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular exige outras formas de lidar com o processo escolar, formas essas que precisam ser compartilhadas por todos os ambientes que oferecerem o atendimento educacional especializado, independente de sua caracterização.

Em relação à participação no AEE das crianças e dos jovens em questão, apenas sete deles frequentam o atendimento, o que representa apenas 25% das crianças e dos jovens que estudam. O principal motivo relatado foi o não oferecimento do atendimento pela escola. Como ressalta Bridi (2009), o AEE é um espaço privilegiado da educação especial e, ao mesmo tempo, é de responsabilidade da mesma, apresentando-se como uma boa opção para ampliar as possibilidades de aprendizagem desse público, sendo, por conseguinte, necessário ampliar o acesso das crianças e adolescentes com deficiência a esse tipo de acompanhamento. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de implementação do AEE (PASIAN; MENDES; CIA, 2017), a participação da pessoa com deficiência na escola comum através do suporte do AEE pode favorecer a apropriação de mais do que simples conteúdos, pode favorecer o convívio social entre grupos, a aprendizagem, o uso do tempo e do espaço, a aquisição da linguagem, dentre outros.

O maior número de matrículas no Ensino Fundamental II em relação ao Ensino Fundamental I é consequência da idade média das crianças e jovens com deficiência acolhidos. Tendo em vista que 74% dos jovens investigados têm mais de 12 anos, em situações nas quais não há defasagem escolar, o natural é que estejam no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio.

A defasagem escolar, entretanto, esteve presente entre esse público. Cerca de seis jovens, dentre os 16 matriculados nas escolas regulares,

apresentaram defasagem entre ano escolar e idade cronológica. Os 10 estudantes que não possuem nenhuma defasagem estão regulares na escola comum. Destaca-se aqui que a defasagem escolar foi apontada relacionada mais ao atraso da matrícula na escola ou à infrequência do aluno do que propriamente a problemas individuais de aprendizagem do aluno ou a retenção escolar.

Outro fator que diminui o índice de defasagem escolar, segundo os responsáveis pelas instituições, é que os jovens com deficiência que frequentam a escola comum são transferidos de série mesmo não conseguindo assimilar o conteúdo. Essa é uma orientação do sistema educacional brasileiro. A coordenadora de uma das instituições, em suas considerações, relatou que pediu à escola que não aprovasse uma jovem com deficiência, pois a mesma precisava de mais tempo para aprender os conteúdos, contudo a escola informou que não via nenhuma possibilidade de aprendizagem e, por isso, não fazia sentido reter a aluna. Percebemos que ainda hoje há um preconceito arraigado no contexto educacional que reafirma o pressuposto de incompetência em aprender de crianças com deficiência intelectual. Trata-se de um equívoco que precisa ser superado, pois todas as crianças aprendem, a seu tempo, desde que lhes sejam oferecidos a mediação e os suportes dos quais necessitam. Nesse caso específico, a responsável relatou que a estudante vem apresentando bons níveis de aprendizado, sobretudo junto ao trabalho de profissionais realizado fora do ambiente escolar. Em relação à qualidade do ensino público, ainda que não tenhamos feito uma pergunta específica sobre o assunto, algumas considerações dos responsáveis revelam que não há consenso sobre qual a melhor rede de ensino. Alguns consideram o ensino municipal melhor, outros o estadual; observamos, entretanto, que na prática cotidiana o que faz a diferença é a qualidade e o interesse dos profissionais da educação ao promoverem a inclusão escolar dessas crianças e jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a situação educacional de crianças e jovens com deficiência nas instituições de acolhimento da cidade de Belo Horizonte-MG, assunto que precisa de maior investimento e atenção dos pesquisadores da área da educação. Torna-se fundamental que novas pesquisas qualitativas sejam realizadas acerca da situação educacional daqueles que não possuem família para reivindicar seus direitos.

Ressaltamos a importância de garantir que os profissionais que atuam nesse acolhimento sejam preparados para acompanhar o processo de inclusão escolar das crianças ou jovens com deficiência e reivindicar seus direitos, como a infraestrutura e os recursos adaptados necessários aos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Constatamos que a presença de pedagogos e de outros profissionais especializados no quadro de funcionários dessas instituições vem assumindo um papel educacional compensatório que fornece para as instituições acompanhamento técnico e avaliação do processo de aprendizagem dessas crianças e jovens. Fato que é considerado positivo, principalmente quando integrado ao trabalho pedagógico da escola. Entretanto a oscilação e a precariedade, características do trabalho voluntário, nos fazem duvidar de que esse atendimento seja adequadamente realizado.

Verificamos, nas instituições pesquisadas, grande quantidade de jovens com deficiência que possuem irmãos também em situação de acolhimento, porém em outras instituições. Consideramos que tal ruptura do convívio entre irmãos pode dificultar o estabelecimento de laços afetivos, aspecto fundamental para o processo de aprendizagem desses jovens. Torna-se importante repensar a atual organização que privilegia o convívio entre jovens de idades semelhantes em detrimento do convívio entre irmãos.

Em relação aos recursos assistivos encontrados, não observamos condições diferenciadas oferecidas a crianças e jovens com deficiência. Algumas instituições sequer possuem computadores para uso dos jovens acolhidos. Inúmeras possibilidades de comunicação e aprendizagem podem ser realizadas por meio dos equipamentos tecnológicos assistivos. Encontramos instituições que não têm veículo próprio, o que não configura uma dificuldade para a ida à escola, já que os jovens acolhidos estudam perto da instituição ou utilizam transporte fornecido pelo governo, contudo cria barreiras de acessibilidade física para a participação em atividades externas que podem potencializar o desenvolvimento sensorial, motor e afetivo desses jovens com deficiência, como acesso ao lazer, à cultura e participação em atividades artísticas como a música e a dança. Constatou-se que hoje essa defasagem está camuflada pelo fato de que a maioria dos jovens com deficiência matriculados em escolas regulares não é retida, mas transferida de série mesmo que não apresentem o rendimento necessário. Tal prática inicialmente parece benéfica, mas pode deixar subentendido que eles não são capazes de aprender como os outros jovens. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado (AEE) se configura como uma conquista de direito necessária para o acompanhamento e a avaliação do processo educacional dessas crianças e jovens. Quando a defasagem escolar entre os jovens aparece, ela está relacionada a dificuldades externas de ingresso ou permanência na escola mais do que a dificuldades de assimilação de conteúdo. A EJA parece representar uma alternativa para os jovens com defasagem escolar, por possibilitar que, em um intervalo de tempo inferior ao proposto nas escolas regulares, os jovens possam obter igual nível escolar e diminuir a defasagem, embora essa seja uma outra temática importante a ser discutida.



Conhecer a real situação educacional das crianças e jovens com deficiência é uma necessidade emergente da nossa sociedade. Quando focalizamos na categoria em crianças e jovens com deficiência em situação de acolhimento institucional, percebemos que poucos estudos foram realizados e os que existem estão defasados. Desse modo, convocamos outros pesquisadores para novas propostas de pesquisa de forma a conhecer a real situação educacional e social dessas crianças e jovens.

## REFERÊNCIAS

- ABAIID, J. *Entre risco e proteção: ajustamento psicossocial de adolescentes em acolhimento institucional*. 2013. 166f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ANACHE, A.; RESENDE, D. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000300569&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300569&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- BARROS, N.; NAIFF, L. Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: identificando representações sociais. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 240-259, abr. 2015.
- BRASIL. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*. São Paulo: Moderna, 2016. 156p. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>>. Acesso em: 18 out. 2016.
- BRASIL. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Norma Operacional Básica – NOB/SUAS: construindo as bases para a implantação do Sistema Único de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos/ECA.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLESTCH, M.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação especial e inclusão escola: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR-Seropédica, 2011. p. 23-34.
- BRIDI, F. Atendimento educacional especializado. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 42-56, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/766/668>>. Acesso em: 18 out. 2016.
- BUFFA, C.; TEIXEIRA, S.; FERREIRA, M. C. Vivências de exclusão em crianças abrigadas. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 17-34, fev. 2010.
- FREITAS, H; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa Survey. *Revista de Administração da USP*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.
- GULASSA, M. L. *Novos rumos do acolhimento institucional*. São Paulo: Neca, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. *Levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de Serviço de Ação Continuada (SAC)*: Relatório de Pesquisa número 01. Brasília-DF: Ipea, 2004, 18p. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/abrigos.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Marília-SP, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MOITA NETO, J. Estatística Multivariada: uma visão didática metodológica. *Revista de Filosofia da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2004. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/ciencias/vial/especializa/realizados/ceea/multivariada/textos/Moita\\_Neto.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/vial/especializa/realizados/ceea/multivariada/textos/Moita_Neto.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, abr. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982017000100111&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982017000100111&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Marília-SP: ABPEE, 2012.

RICARDO, J. S. *O acolhimento institucional de crianças e adolescentes com deficiência em face ao direito à convivência familiar e comunitária: uma análise do contexto do município do Rio de Janeiro*. 2011. 109p. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RIZZINI, I.; ALMEIDA, N. A institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: anotações para uma agenda de política pública. *Revista Saúde & Desenvolvimento Humano*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 159-177, 2011.

RIZZINI, I.; ALMEIDA, N. *Do confinamento ao acolhimento: institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: desafios e caminhos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <[http://www.ciespi.org.br/media/Livros%20e%20Periodicos/Livros%20e%20periodicos%20pg%203/2Do\\_confinamento%20ao%20acolhimento.pdf](http://www.ciespi.org.br/media/Livros%20e%20Periodicos/Livros%20e%20periodicos%20pg%203/2Do_confinamento%20ao%20acolhimento.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

ROMERO, R.; SOUSA, S. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso de Educação - EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, p. 3091-3104, 2008. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447\\_408.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SANTIAGO, M.; SANTOS, M.; MELO, S. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n96/1809-4465-ensaio-S010440362017002500652.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SILVA, E. R. *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília-DF: Ipea, 2003. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5481](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5481)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 3, p. 407-415, jul./set. 2010.

Recebido em: 03 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 20 AGOSTO 2018



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



## ARTIGOS

PENSANDO CON PIERRE BOURDIEU  
LA CATEGORIZACIÓN DE LOS  
ALUMNOS CON DIFICULTADESCHRISTOPHE ROINÉ<sup>I</sup>GUSTAVO BARALLOBRES<sup>II</sup>**RESUMEN**

*En este artículo ponemos en evidencia cómo la epistemología de Bourdieu es pertinente para analizar el problema de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. Analizamos dos contextos educativos diferentes que comparten, sin embargo, ciertos fenómenos relativos a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en Francia y en Quebec. La constitución de una categoría social o escolar y la creación de dispositivos institucionales asegurando la perennidad conllevan a una naturalización de lo social y a una psicologización de los actores a los que les atribuye características individuales explicativas a sus “problemas”.*

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE • PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN •  
MEDICALIZACIÓN • DIDÁCTICA**

THINKING WITH PIERRE BOURDIEU ABOUT  
THE CATEGORIZATION OF STUDENTS  
WITH LEARNING DISABILITIES**ABSTRACT**

*In this article we show how Bourdieu's epistemology is relevant for analyzing the problem of learning disabilities in mathematics, both from the theoretical and the methodological points of view. We looked at two different educational contexts that, nevertheless, share certain phenomena related to students with learning disabilities in France and in Quebec. The constitution of a social or school category and the creation of institutional arrangements ensuring continuity lead to a naturalization of the social and a psychologization of actors attributing explanatory individual characteristics to their “problems”.*

**LEARNING DISABILITIES • EDUCATIONAL PSYCHOLOGY • MEDICALIZATION •  
DIDACTICS**

<sup>I</sup>  
Université de Bordeaux,  
Laboratoire CeDS (Cultures  
et Diffusion des Savoirs,  
EA-7440), Bordeaux;  
Francia; [christophe.  
roine@u-bordeaux.fr](mailto:christophe.roine@u-bordeaux.fr)

<sup>II</sup>  
Université de Québec,  
Laboratoire CeDS (Cultures  
et Diffusion des Savoirs,  
EA-7440), Montréal,  
Canada; [barallobres.  
gustavo@uqam.ca](mailto:barallobres.gustavo@uqam.ca)

## PENSER LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS AVEC PIERRE BOURDIEU

### RÉSUMÉ

*Dans cet article, nous montrons la pertinence de l'épistémologie de Bourdieu pour l'analyse des difficultés d'apprentissage en mathématiques, tant du point de vue théorique quant du point de vue méthodologique. Nous avons analysé deux contextes éducatifs différents, celui de la France et celui du Québec, qui, malgré leurs différences, partagent certains aspects liés aux difficultés d'apprentissage des élèves. La constitution d'une catégorie sociale ou scolaire et la création de dispositifs institutionnels garantissant sa permanence impliquent la pérennité impliquent une naturalisation du social ainsi qu'une psychologisation des acteurs auxquels sont attribuées des caractéristiques individuelles explicatives de leurs « problèmes».*

**DIFFICULTÉS DE L'APPRENTISSAGE • PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION •  
MEDICALISATION • DIDACTIQUE**

## PENSANDO COM PIERRE BOURDIEU A CATEGORIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES

### RESUMO

*Neste artigo mostramos como a epistemologia de Bourdieu é pertinente para analisar o problema das dificuldades de aprendizagem em matemática, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Analisamos dois contextos educativos diferentes, mas que compartilham certos fenômenos relativos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, na França e no Quebec. A constituição de uma categoria social ou escolar e a criação de dispositivos institucionais que garantam sua permanência implicam uma naturalização do social e uma psicologização dos atores aos quais são atribuídas características individuais explicativas para seus "problemas".*

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM • PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO •  
MEDICALIZAÇÃO • DIDÁTICA**

**G**RAN PARTE DE LOS TRABAJOS DE PIERRE BOURDIEU ESTÁN DEDICADOS AL ESTUDIO DEL sistema educativo (“Héritiers”, “Réproduction”, “Distinction”, “Noblesse d’État”, “l’Homoacademicus” y en cierta medida “La misère du Monde”) y, de manera más general, a la constitución de diferentes dominios del saber (ciencias, artes, etc.).

La sociología de Bourdieu es aún interesante para las ciencias de la educación, ya que sus conceptos (por ejemplo, la noción de hábito, de campo o de violencia simbólica) son todavía pertinentes, desde un punto de vista heurístico, para estudiar el sistema educativo, sus mecanismos de selección, clasificación, segregación y reproducción que se manifiestan concretamente en los dispositivos *ad hoc* (de las “maquinarias” institucionales, como lo afirmaba Foucault (1969)) o en los sistemas de representaciones propias del campo escolar.

Si bien una gran variedad de los trabajos de Bourdieu se refieren al campo educativo, los más difundidos son los relativos al rol que juega la escuela en la génesis de desigualdades, a través de la identificación de fenómenos específicos: indiferencia a las diferencias, ideología del “don”, enseñanza culturalmente diferenciada, etc., conceptos asociados a las “teorías de la reproducción”. Sin embargo, otros aspectos del trabajo de este autor son desconocidos o poco usados incluso en las investigaciones educativas, particularmente sus orientaciones epistemológicas y sus implicaciones en los aspectos metodológicos.

Desde principios de los años 1990, la sociología de la educación propone superar las teorías de la reproducción y reivindica la defensa de una sociología más “comprensiva”, interesada en aspectos “locales” y en los actores “reflexivos”, estudiados a partir de los “roles” (y la distancia al rol) que tienen en la construcción de lo social (POUPEAU, 2003; ROINÉ, 2009), a partir de las relaciones que dichos actores tienen con el saber (“rapport au savoir”, CHARLOT, 1997), con el lenguaje (BAUTIER, 1995) o con el trabajo (LAHIRE, 1993), durante los aprendizajes, y del “sentido de la experiencia” (escolar) que atribuyen a las diversas situaciones vividas (DUBET, 1994). Se trata de una sociología de orientación psicológica, interesada en “estudiar lo social individualizado, es decir, lo social refractado en un cuerpo individual”<sup>1</sup> (LAHIRE, 2001, p. 125) y que propone un “desplazamiento de una postura crítica, de denuncia global de la institución escolar, de su función y de sus modos de funcionamiento, hacia una preocupación de mejora”<sup>2</sup> (KHERROUBI; ROCHEX, 2002).

Aunque ciertos representantes de esta nueva sociología de la educación consideran que la obra de Bourdieu es una referencia fundadora pero obsoleta (HEINICH, 2007), su teoría sigue siendo sin embargo bien vigente y de actualidad, como se puede apreciar en las *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (2009, n° 180; 2010, n° 183).

Uno de los objetivos de este artículo es poner en evidencia cómo la epistemología de Bourdieu es pertinente para analizar el problema de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. En primer lugar, introduciremos las cuestiones referidas a nuestro objeto de investigación; a continuación, plantaremos los postulados teóricos que las sustentan y las opciones metodológicas adoptadas, para finalmente proponer algunos resultados susceptibles de dar sentido a nuestros propósitos.

## LOS ALUMNOS EN FRACASO ESCOLAR

Dos contextos educativos diferentes comparten ciertos fenómenos relativos a los alumnos con dificultades de aprendizaje. En Francia, el problema de las dificultades de aprendizaje se plantea a partir del momento en que la escuela comienza a ser obligatoria, pública, gratuita y laica (Lois Ferry, 16 junio de 1881 y 28 de marzo de 1882) y, sobre todo, a partir del proceso de democratización escolar que implica la llegada en masa a la escuela de los niños de clases populares. Un cierto porcentaje de alumnos es declarado en fracaso escolar y las reformas sucesivas de los últimos 50 años han intentado erradicar este problema: política de la educación prioritaria (1981) apoyándose sobre la idea de discriminación positiva en el empleo de los medios públicos al servicio de la igualdad de oportunidades; creación de

<sup>1</sup> En el original: “Étudier le social individualisé, c’est-à-dire le social réfracté dans un corps individuel”.

<sup>2</sup> En el original: “Déplacement d’une posture critique, voire de dénonciation globale de l’institution scolaire, de sa fonction et de ses modes de fonctionnement, à une préoccupation ‘d’amélioration’”.

servicios especializados para los alumnos con dificultades (1990); creación de servicios especiales acogiendo alumnos rechazados por las instituciones escolares (1998); creación de servicios organizados en torno a la ayuda personalizada destinada a los alumnos con dificultad (2008) (RAVON, 2000).

En Quebec, si bien alrededor de los años 1930 ciertos alumnos denominados “excepcionales” podían acceder a algunas clases o escuelas especiales, es sobre todo en los años 60, también con la democratización del sistema educativo, que un avance fundamental se produce en lo que respecta a la integración de diferentes tipos de alumnos (GONÇALVES; LESSARD, 2013) y, en consecuencia, la cuestión del fracaso escolar comienza a instalarse como un problema en sí mismo, debido al aumento importante de alumnos que tienen dificultades para cumplir con las exigencias del sistema escolar. Al mismo tiempo, se crean dispositivos escolares específicos en los establecimientos educativos, basados en saberes científicos provenientes de la psicología o de la medicina, y se inicia un proceso de especialización y profesionalización de las personas a cargo de dichos dispositivos (GONÇALVES; LESSARD, 2013).

Durante el último siglo, la denominación usada para referirse a los alumnos en fracaso escolar ha variado en diferentes períodos. En Francia, se han usado los términos “alumnos con retraso”, o “débiles mentales” (1900-1960), posteriormente “alumnos en fracaso escolar” o “inadaptados”. A partir de los años 90 surge una nueva denominación, la de “alumnos con dificultades” (Programas e instrucciones oficiales de 2004, 2007, 2008 y en los informes ministeriales (GOSSOT (2003), SUCHAUT (2003), HUSSENET; SANTANA (2004)). Un proceso similar genera en Quebec dos grandes denominaciones: “alumnos con dificultades de adaptación o de aprendizaje” (reagrupados por categorías: deficiencia mental, dificultades de comportamiento, deficiencia visual o auditiva, deficiencia múltiple) (1960-2000) y “alumnos en riesgo de fracaso escolar” (2000). Sin embargo, si bien los nombres han cambiado, en los hechos todo sigue igual, o, retomando la expresión de Watzlawick, Weakland y Fisch (1975), “cuanto más cambia, más es la misma cosa”.

En primer lugar, tanto en Francia como en Quebec, más del 80% de los alumnos con dificultades pertenecen a familias de clases populares, fenómeno que depende de una desesperante regularidad macrosocial (PHILIP, 2005; BROCCOLICHI; BEN AYED; TRANCART, 2010; LESSARD et al., 1981). La mayoría de las investigaciones realizadas en ambos contextos muestran un prototipo similar de los alumnos que fracasan en la escuela: alumnos de clases populares provenientes de familias numerosas o monoparentales. Las desigualdades escolares puestas en evidencia por diferentes encuestas no se han modificado sustancialmente en los últimos 50 años. Por el contrario, todo parece



indicar que estas desigualdades aumentan en ciertos países (Pisa, 2009, 2013), particularmente en Francia.

Por otro lado, el Estado se ha ocupado, a través de sus políticas educativas, en promover un cierto tipo de análisis del fracaso escolar apoyado fundamentalmente sobre una causalidad exógena a la institución escolar (ROINÉ, 2009). El estado proyecta de esta manera una idea individualista y psicologista: si un alumno tiene dificultades en la escuela hay que buscar las causas en los sujetos (alumnos o padres). Las dificultades escolares son raramente explicadas como el resultado de una fabricación cultural, al interior de la cual los “acuerdos entre las personas, las ideas, las comunidades, las restricciones y las interpretaciones...” adquieren sentido (MACDERMOTT; GOLDMAN; VARENNE, 2006). El estado no solamente explica el fracaso escolar de esta forma apoyándose sobre numerosas investigaciones psicológicas o sociológicas que le dan una cierta legitimación “científica”, sino que además, pone en funcionamiento “dispositivos, procedimientos, técnicas, maquinarias” (FOUCAULT, 1969) con el objetivo de sustentar la credibilidad de esta hipótesis.

La explicación de las dificultades de los alumnos a partir de causas exógenas se apoya mayormente sobre trabajos de psicología: psicométrica o diferencial en primera instancia, piagetiana o clínica posteriormente, cognitiva y neurocientífica últimamente. Desde los trabajos de Binet y la invención del concepto de “capacidad” intelectual, el niño que no aprueba las materias escolares es considerado como un individuo con problemas de aptitudes o, según los casos, de actitudes. Esta “medicalización del fracaso escolar” data de más de un siglo en Francia (PINELL; ZAFIROPOULOS, 1978). En Quebec, a partir del momento en que la problemática de los alumnos con dificultades adquiere interés público, en los años 1960, una actividad profesional destinada al trabajo con estos alumnos e inspirada en la medicina, la psicología y la psiquiatría comienza a tomar forma (DUVAL; LESSARD; TARDIF, 1997). La manera de abordar las dificultades de aprendizaje está marcada, desde el principio, por una tendencia psicomédica que se ha conjugado, según las épocas, con los conceptos de “deficiencia intelectual”, “trastornos de comportamiento”, “dificultades de desarrollo”, “trastornos relacionales” y, más recientemente, “problemas de metacognición” o “problemas de transferencia cognitiva”, “dislexia” o “discalculia”. Como si todo esto no fuera suficiente, y llegando a lo más profundo del cerebro, la neuroeducación introduce actualmente los conceptos de “inhibición” y “autorregulación”. A tal punto la medicalización del fracaso escolar está presente en las estructuras del estado en Quebec que a cada deficiencia o incapacidad de un alumno se le atribuye un código a través del cual las escuelas acceden a un financiamiento público (BERGERON, 2017). La inflación de los diagnósticos, promovida por el estado, es alarmante:

los padres buscan obtener un diagnóstico para que sus hijos puedan acceder a obtener ayuda escolar pública y gratuita.

Desde un punto de vista sociológico, el éxito del término “discapacidad sociocultural”, utilizado en Estados Unidos en los años 1960, “especie de ideología oficial de la institución escolar” (TERRAIL, 2003), ha sido testigo y lo es aún (ver SICOT, 2005) de la manera en la cual esta medicalización del fracaso escolar se ha impuesto en el ámbito educativo. Postulando que

[...] los chicos de clases populares carecen de medios culturales, de condiciones de vida correctas que les permitirían tener éxito en la escuela, lo cual incapacitaría su desarrollo psicológico, el cual se manifestaría por retrasos lingüísticos e intelectuales<sup>3</sup> (SICOT, 2005, p. 276)

se efectúa una distinción de naturaleza psicológica entre los niños de familias pobres y los demás. Vemos así que, en gran parte, son las especificidades individuales de los sujetos que explican las dificultades escolares. Al mismo tiempo, el estado ha solicitado a los profesores (y al medio universitario) la creación de una “pedagogía del éxito”, que privilegia formas de intervención basadas fundamentalmente en estas supuestas características individuales, con el propósito de actuar directamente sobre ellas (reparar aquello que no funciona). En Francia, en los años 1970 (KAHN, 2008), se promueve una pedagogía “diferenciada” que se interesa por los “estilos cognitivos” de los alumnos con dificultades de aprendizaje; posteriormente, una pedagogía “individualizada” (a partir de los años 1990, FEYFANT, 2016) que “adapta” la enseñanza de manera individual, según las dificultades de cada alumno.

Una lógica de segregación (poner a los alumnos en clases especiales), que ha predominado hasta fines de los años 1980, cede el paso a lo que Roiné (2009) denomina una lógica del “aislado” (poner a los alumnos aparte, pero dentro de una misma clase).

Un movimiento similar se produce en Quebec: diferenciación pedagógica, individualización de la enseñanza, enseñanza explícita, aunque con ciertas variaciones, mantienen la idea central de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos. De este modo, la política escolar referida a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en ambos contextos culturales, ha consistido en separarlos de la clase general y, de esta manera, hacerles vivir una realidad escolar distinta: caminos diferenciados caracterizados por proposiciones didácticas reductoras (más pobres desde el punto de vista de los contenidos de enseñanza) e interacciones estigmatizantes (ROINÉ, 2009, 2010).

3

En el original: “Les enfants des classes populaires manquent des moyens culturels, des conditions de vie correctes qui leur permettraient de réussir à l'école, ce qui les handicaperait dans leur développement psychologique par des retards linguistiques et intellectuels”.

En este artículo nos interesamos por los alumnos escolarizados en clases especiales, tanto en Francia como en Quebec. ¿Cuáles son los alumnos que entran en la categoría de “alumnos con dificultad” y que son enviados a estas clases? ¿Tienen realmente características suficientemente distintivas que los diferencien de los otros alumnos y que explicarían las causas del fracaso escolar? ¿Qué tipo de enseñanza se realiza en estas clases especiales?

## MARCO TEÓRICO

### UNA POSTURA NO-SUSTANCIALISTA

Un análisis esencialista considera que sería suficiente aprehender “unas u otras propiedades sustanciales, inscriptas de una vez para siempre en un tipo de esencia biológica o –lo que no sería aún mejor– cultural”<sup>4</sup> (BOURDIEU, 1994) para poder poner en evidencia no solamente las causas explicativas de un problema social dado, sino también los márgenes de acción necesarios para su “erradicación”. De este modo, en lo relativo a los alumnos con dificultades, numerosos trabajos identifican características específicas de estos niños, las cuales supuestamente explicarían sus dificultades escolares (BARALLOBRES, 2016).

La recensión que hemos realizado en el campo de la didáctica de la matemática describe el prototipo de un alumno caracterizado por el retraso, la ausencia de conocimientos, la incapacidad e incluso, la mala voluntad. Citemos algunos casos no exhaustivos: (los alumnos) “no quieren aprender”; “no se comprometen con la tarea” y se “desaniman rápidamente”; “no son autónomos”; “buscan llamar la atención”; “no son capaces de realizar inferencias interpretativas”; tienen un “retraso en la estructuración de útiles de pensamiento”; tienen “dificultades de lenguaje”; sus “procesos cognitivos están perturbados” (ROINÉ, 2011). De esta manera, la caracterización se funda sobre causalidades internas, sobre todo de tipo cognitivo o conativo. Dicho de otra manera, las dificultades observadas (de las cuales no negamos su existencia) se interpretan siempre (las formulaciones lingüísticas lo denuncian) en términos de una “falta” o “deficiencia” del lado del alumno. Las condiciones en las cuales estas dificultades se manifiestan son habitualmente ignoradas.

Un simple ejercicio de sustitución paradigmática bastaría para convencerse de las desviaciones discriminatorias, desconocidas, inconscientes y no intencionales que lamentablemente vehiculan estos trabajos. Si, como Bourdieu afirma, “todo racismo es un esencialismo” (BOURDIEU, 1980b), la recíproca pareciera verosímil: todo esencialismo contiene en sí mismo potencialidades discriminatorias (aún si, repitémoslo, no son intencionales ni conscientes) en la medida en la que se corre el riesgo de atribuir a la naturaleza aquello que proviene

4

En el original: “Telles ou telles propriétés substantielles, inscrites une fois pour toutes dans une sorte d'essence biologique ou - ce qui ne vaut pas mieux - culturelle”.

de una construcción social en un espacio diferenciado y diferenciador. Si remplazamos por ejemplo, en cada una de las expresiones citadas recientemente, “alumnos con dificultades” por “alumnos judíos”, “musulmanes” o “cristianos”, “homosexuales” o “gitanos” (*ad libitum*), el resultado sería temible. Aquello que, con toda razón, sería violento puesto que se refiere a criterios de clasificación étnica o religiosa, pasa desapercibido cuando estos criterios encuadran las clasificaciones escolares y cognitivas. Los eufemismos que se esconden en el conjunto de aquellos trabajos deberían ser cuestionados. Si la ideología del “don” que Bourdieu denunciaba en su tiempo (BOURDIEU; PASSERON, 1964) aún sigue viva en el campo escolar, ¿no será a causa de este esencialismo no cuestionado que abunda en los trabajos sobre las dificultades escolares y que orienta las representaciones y las tomas de decisiones en este dominio?

¿Estamos afirmando que es necesario evitar toda caracterización o toda generalización?

Dado que la sociología se ocupa de las poblaciones creando categorías *ad hoc*, ¿debemos dejar de lado todos los estudios de este tipo sobre los alumnos con dificultades? ¿Cómo referirnos entonces a estos alumnos?

El sociologismo no es la sociología y nos parece que la epistemología de Bourdieu, en particular su teoría disposicional del espacio social, es útil para desarrollar un pensamiento que usa categorías, sin caer en la trampa de un sustancialismo *naïf* que atribuye a una clase de individuos determinadas características distintivas enunciadas frecuentemente en términos de atributos psicológicos. Efectivamente, para el autor, las propiedades de los sujetos que pertenecen a un grupo constituido son inherentes a la posición relativa que estos sujetos ocupan en el espacio social diferenciado y diferenciador: “El espacio de posiciones sociales se re-traduce en un espacio de toma de posición por medio del espacio de disposiciones”<sup>5</sup> (BOURDIEU, 1994, p. 22).

Las propiedades existen en un estado virtual puesto que las clases que ellas suponen calificar son una elaboración del investigador, un recorte teórico realizado a menudo mediante una construcción estadística, con el objetivo de revelar los principios de oposición y de distinción que el espacio social estructura y genera. “El error escolástico” (BOURDIEU, 1997) consistiría, por consiguiente, en “efectuar un salto mortal de la existencia en la teoría a la existencia en la práctica”<sup>6</sup> (BOURDIEU, 1994, p. 27). Cuando se trata de especificar los atributos de una clase de individuos, estamos en presencia, ante todo, de una acción específica de la actividad científica. En realidad, esta acción está destinada a describir la estructuración del espacio social más que a calificar *ad hominem* los sujetos reales.

5

En el original: “L'espace des positions sociales se retraduit dans un espace des prises de position par l'intermédiaire de l'espace des dispositions”.

6

En el original: “Opérer un saut mortel de l'existence en théorie à l'existence en pratique”.

Sin embargo, estos sujetos, posicionados en un cierto lugar del espacio social, no están al margen de los dispositivos y de las prácticas discursivas (en el sentido de Foucault, 1969) que los mantienen en ese lugar en el que han sido identificados. Efectivamente, “el espacio social tiende a re-traducirse, de manera más o menos deformada en el espacio físico, bajo la forma de un cierto acuerdo entre los agentes y las propiedades”<sup>7</sup> (BOURDIEU, 1997, p. 162).<sup>8</sup> La estructuración del espacio social y los mecanismos diferenciadores que allí se despliegan se encuentran inscritos en los cuerpos, bajo forma de disposiciones tendientes a orientar los esquemas de percepción, de apreciación y de acción, es decir, bajo forma de habitus (BOURDIEU, 1980a).<sup>9</sup> Lo que el investigador construye son “clases de habitus posibles de caracterizar estadísticamente” (BOURDIEU, 1980a). Por lo tanto, para abordar la problemática de los alumnos con dificultades, es necesario tomar en cuenta las construcciones culturales que hacen que esta categoría de alumnos sea pertinente en tanto que objeto de análisis, sin contentarse en dar por sentado las definiciones, preceptos y lugares comunes que supuestamente la caracterizarían.

## COMPRENDER LAS RAZONES DE ACTUAR

La práctica tiene una lógica que no es la de la lógica y, por consecuencia, aplicar a las lógicas prácticas la lógica lógica es exponerse a destruir [...] la lógica que se desea describir. (BOURDIEU, 1994, p. 157)

Como lo hemos señalado en la introducción, el Estado ha fomentado y fomenta aún ciertas formas de acción pedagógica destinadas a los alumnos con dificultades, basadas en sus especificidades psicológicas o cognitivas. Por su parte, las instancias de formación de profesores han transmitido y transmiten todavía las preconizaciones ministeriales, así como aquellas que provienen de ciertas investigaciones educativas, instando a los futuros profesores a adaptar sus intervenciones a las necesidades y características de los alumnos (BERGERON, 2017). Esta “lógica de la adaptación” (GIROUX, 2007) adquiere dos formas *ad hoc*: la diferenciación pedagógica y, más recientemente, la individualización de la enseñanza (la última ocupa un lugar prioritario, en relación a la primera, en los discursos oficiales (HOUSSAYE, 2003)). Sin embargo, es posible constatar que, al menos en el contexto francés, estas prescripciones no superaron el estatus de consignas apoyadas por una “jerga” psicologizante que deberían supuestamente indicar a los profesores cómo organizar la enseñanza (trabajar las representaciones mentales, practicar una pedagogía de la metacognición, actuar en la

7

En el original: “L'espace social tend à se retraduire, de manière plus ou moins déformée dans l'espace physique, sous la forme d'un certain arrangement des agents et des propriétés”.

8

Como Bourdieu afirma: “el lugar puede ser definido como el espacio donde una cosa o un agente adquiere existencia” (1997, p. 158). En el original: “Le lieu peut être défini comme l'endroit où une chose ou un agent a lieu”.

9

Desde nuestro punto de vista, el sujeto no se reduce solamente a esta incorporación de clasificaciones sociales. El universo simbólico que orienta los esquemas de percepción y de significación proviene ciertamente de una intersubjetividad que no puede reducirse a un espacio de dominación social y de conflictos. Los ciclos de significaciones que dispone el sujeto en un espacio “dado” hacen referencia a un orden significante inconsciente, discurso del “otro”; haremos la hipótesis, siguiendo a Lacan (1966) que estos ciclos se tejen también en un juego de deseo inscripto al interior de y por las generaciones en la historia específica del sujeto.

zona proximal de desarrollo...). Efectivamente, los informes publicados por la Inspección General de la Educación Nacional en Francia muestran que la puesta en marcha de estos dispositivos pedagógicos siguen siendo “falsas apariencias institucionales” (GLASMAN, 2003), “formatos vacíos” que los profesores llenan aleatoriamente con prácticas diversas: repetir la misma cosa, volver a explicar, bajar el nivel de exigencia, simplificar, modificar la cantidad de trabajo solicitado, proponer manipulaciones concretas (GOSSOT, 2003; DO, 2007).

Por su parte, el ministerio de educación de Quebec ha elaborado guías y documentos destinados a los profesores (QUÉBEC, 2014) en los cuales la diferenciación pedagógica es presentada de manera genérica, haciendo referencia solamente en ciertas ocasiones a la especificidad de las disciplinas escolares: fraccionar las tareas complejas en tareas más simples, favorecer la manipulación de objetos concretos con el objetivo de ayudar a comprender los objetos abstractos, proponer soportes visuales, etc. (BERGERON, 2017). A pesar de un cierto consenso discursivo de las instancias decisionales (Ministerio de la educación, programas de estudios) e incluso de los investigadores (KOZOCHKINA, 2009) sobre los supuestos beneficios de la diferenciación pedagógica, la situación efectiva en Quebec no difiere de la de Francia: los profesores no adoptan estas proposiciones de manera explícita y sistemática (MOLDOVEANU; GRENIER; STEICHEN, 2016).

Se podría acusar a los profesores de no ser lo suficientemente receptivos a las prescripciones que les son propuestas, de no comprender lo que se espera de ellos, de no hacer esfuerzos para modificar sus prácticas... Estos reproches, sin ser necesariamente explícitos, forman parte de las creencias en diversos ámbitos de formación o de investigación. Sostenemos que estas recriminaciones se sustentan en un error epistemológico: la especialización mentalista que supuestamente deberían tener los profesores presupone una racionalidad lógico-lógica de la práctica docente que no corresponde formalmente a la acción de enseñanza. Estos presupuestos al origen de la idea según la cual los profesores son susceptibles de considerar los aspectos mentales de los alumnos y de orientar sus acciones en función de sus constataciones provienen de un “epistemocentrismo escolástico” (BOURDIEU, 1997). Efectivamente, la postura que consiste en inscribir en el objeto que se observa la relación intelectual con este objeto, relación propia a la posición de observador, constituye el parangón del error escolástico, el cual olvida las condiciones de “la inclusión en el mundo” y las *implicatio* y los implícitos que las mismas conllevan puesto que procede de una “mutilación de las lógicas prácticas”. Como lo afirmaba Bachelard (1993, p. 139): “el mundo donde se piensa no es el mundo donde se vive”<sup>10</sup>.

10

En el original: “Le monde où l'on pense n'est pas le monde où l'on vit”.

Los profesores no son actores libres e independientes de las situaciones al interior de las cuales su acción se desarrolla. Su

experiencia y su dominio de trabajo provienen más de un sentido práctico (BOURDIEU, 1980a) orientado por “maneras de hacer” (DE CERTEAU, 1990) que de una racionalidad de estrategia que seguiría al pie de la letra las reglas y los principios de acción aprendidos durante la formación.<sup>11</sup>

Los profesores que enseñan a alumnos con dificultades de aprendizaje son de esta manera confrontados a una situación paradójica ya que, en primer lugar, las prescripciones que reciben (mentalistas) no les dan ningún medio de acción y, en segundo lugar, ellos no pueden concretamente actuar según las reglas de una razón de la acción que no tiene en cuenta su implicación en el mundo práctico. El error que consiste en atribuir a los agentes una racionalidad “sabia” liberada de las urgencias prácticas es preocupante, ya que se introduce progresivamente en el lugar mismo que funda y transmite la disposición escolástica propia a los campos científicos y se sustenta sobre una forma de “poder de la ciencia” cuyo efecto de “violencia simbólica” sobre los profesores no es menospreciable.

El modelo antro-po-didáctico desarrollado por Sarrazy (2002, 2006) intenta evitar esta trampa teniendo en cuenta los trasfondos (“arrière-plans”, SEARLE, 1985) que forman e informan, estructuran y organizan las prácticas de enseñanza. Este modelo se sitúa en la intersección de dos campos teóricos: el campo didáctico que estudia los fenómenos de enseñanza considerando el rol que juegan la estructura conceptual del saber y la organización del dispositivo de estudio en la génesis y apropiación por los alumnos de los saberes escolares (BROUSSEAU, 1998) y el campo antropológico, que se interesa por la dimensión cultural que encuadra las lógicas prácticas de los profesores y alumnos y que considera especialmente los trasfondos que, como los *habitus*, inscriben estas lógicas en un universo de capacidades y de procedimientos.

Efectivamente, cuando los profesores enseñan, actúan e interactúan de acuerdo a ciertas razones a la vez éticas y funcionales (la mayoría desconocidas o no conscientes en el transcurso de la acción): avanzar el tiempo didáctico (CHOPIN, 2011), evitar que los alumnos con dificultades se desanimen (ROINÉ, 2009), provocar interacciones, tomas de consciencia, trabajar los errores (ROINÉ, 2009), permitir la participación de todos los alumnos, motivarlos... La práctica docente debe comprenderse como el efecto de una doble coerción: didáctica y no didáctica. Didáctica: el profesor actúa en función del saber que debe enseñar, las condiciones didácticas que caracterizan la situación de enseñanza propuesta, el avance del tiempo didáctico, los obstáculos que los alumnos confrontan durante la adquisición de un saber. No didáctica: el profesor toma también decisiones de orden pedagógico, en función de sus referencias políticas, representaciones sociales,

11

Aún si no es impensable imaginar que estas reglas influyen las prácticas en situación, no es posible postular que ellas constituyen *stricto sensu* el principio praxeológico de las mismas. Como Bourdieu escribe, “La mayoría de las acciones humanas tiene por principio absolutamente otra cosa que la intención” (1994, p. 182). En el original: “La plupart des actions humaines ont pour principe tout à fait autre chose que l’intention”.



percepciones referidas a sus alumnos, ideas relativas al fracaso escolar... Evidentemente, las interacciones del profesor con los alumnos en la acción efectiva son contextualizadas por las acciones de éstos últimos y sus reacciones a la acción del profesor, pero toman forma a partir de este trasfondo antro-po-didáctico. Embarcados (para retomar la expresión de Pascal) en la contingencia –componente esencial de la situación de enseñanza que ponen en práctica–, no indemnes de representaciones, juzgamientos, creencias y ideas de su contexto (profesional y social), los profesores no son actores racionales y estrategias, como suponen ciertas prescripciones actuales.

El estudio de esta doble dimensión, didáctica y no didáctica, ha guiado nuestro trabajo con la intención de analizar e interpretar las prácticas de enseñanza en clases de alumnos con dificultades, no tanto para identificar reglas de acción susceptibles de aportar elementos para confrontar el problema del fracaso escolar, sino más bien para comprender las razones que guían las acciones de los profesores en este contexto específico.

## ASPECTOS METODOLOGICOS

El lenguaje vulgar el cual, por vulgar, pasa desapercibido, encierra en su vocabulario y su sintaxis, toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir, palabras comunes o expresiones complejas construídas con palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente.<sup>12</sup> (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1983, p. 36-37)

En primera instancia, intentaremos comprender los juegos de lenguaje (en el sentido de Wittgenstein, 1965) que delimitan las formas potenciales de vida, con el objeto de desnaturalizar lo que el lenguaje vulgar nos “da a ver” como categoría reificada. ¿Cómo se ha construido la figura del alumno en dificultad? ¿Ha existido siempre? Desde un punto de vista de la construcción histórica de la enseñanza especial, ¿es posible identificar períodos relevantes, continuidades, rupturas?

Siguiendo a Bourdieu (2012), formulamos la hipótesis siguiente: lo que se esconde en el lenguaje vulgar (en una especie de inconsciente social) emerge en el estudio de la génesis de un campo (en este caso, el campo de la enseñanza especial) en la medida en que las luchas y las cuestiones esenciales se tornan más explícitas.

En segunda instancia, si bien la génesis del dominio de la enseñanza especial nos permite identificar lo esencial en el juego constitutivo de este campo, es necesario comprender también el “poder simbólico” que contribuye a “hacer ver y hacer creer, (a) confirmar o

12

En el original: “Le langage ordinaire qui, parce qu’ordinaire, passe inaperçu, enferme, dans son vocabulaire et sa syntaxe, toute une philosophie pétrifiée du social toujours prête à resurgir, des mots communs ou des expressions complexes construites avec des mots communs que le sociologue utilise inévitablement”.



(a) transformar la visión del mundo y, de esta manera, la acción sobre el mundo, es decir el mundo...”<sup>13</sup> (BOURDIEU, 1980b, p. 210). ¿Cómo se definen los alumnos con dificultades? ¿Qué se dice de ellos? ¿Qué discursos dirigidos a los profesores relativos al trabajo contra el fracaso escolar emanan de las instituciones? ¿Qué dispositivos de intervención se preconizan?

Hemos analizado el contenido de los diferentes discursos constituyendo la *noosphère*<sup>14</sup> del campo de la enseñanza especial: discurso institucional (análisis de documentos provenientes de los ministerios de educación de Francia y Quebec), discurso sociológico (estudio de notas de síntesis de la *Revista Francesa de Pedagogía* relativas a la sociología de la educación y trabajos sociológicos recientes relativos al fracaso escolar), discurso pedagógico (estudio de textos de pedagogía que han tenido cierta influencia sobre el sistema educativo en los últimos años).<sup>15</sup> Nos preguntamos si el conjunto de estos discursos conforman una trama ideológica suficientemente homogénea y coherente como para orientar las representaciones de los diferentes actores del campo de la enseñanza especial y constituir, al mismo tiempo, una red de significaciones fundando el trasfondo (*arrière-plan*) de los discursos y las prácticas de los profesores que trabajan en este campo.

En la tercera parte de la metodología, nos hemos basado en los trabajos de Roiné (2009) sobre una población determinada de alumnos identificados con dificultades de aprendizaje y que forman parte de una estructura escolar adaptada. Estos alumnos pertenecen a una sección especial de las escuelas secundarias en Francia (Segpa) y se los define como “alumnos con dificultades escolares graves y persistentes”. En esta estructura escolar particular (circulares del 29 de agosto del 2006 et del 24 de abril de 2009; circulares no. 2015’176 del 28 de octubre del 2015), los alumnos realizan sus estudios durante cuatro años orientados hacia dos objetivos: la formación general (posibilidades de seguir estudios preuniversitarios y universitarios) y la formación profesional (destinada a la formación de *métiers*). En estas clases, la enseñanza de las disciplinas generales resulta de una adaptación de los programas de la escuela secundaria, realizada bajo la responsabilidad de los profesores. De esta manera, el diseño curricular prescrito no está definido de antemano, como para los alumnos de la escuela secundaria regular, sino que varía en función de la consideración de los profesores sobre las “dificultades de cada alumno” y del “proyecto individual de formación” elaborado por el equipo educativo (FRANCE, 2009). Sin embargo, éstos estudiantes pasan los mismos exámenes que aquellos que asisten a las clases regulares.

Con el objetivo de comprender lo que distingue a los alumnos de éstas clases especiales de los alumnos del mismo nivel de escolaridad de clases secundarias regulares, Roiné (2009) analiza las evaluaciones

13

En el original: “Faire voir et faire croire, [à] confirmer ou [à] transformer la vision du monde, et par là, l'action sur le monde, donc le monde...”.

14

La *noosphère* corresponde al mundo de las ideas: lo que circula, lo que se dice, se manifiesta, se desarrolla, se conceptualiza en un campo teórico dado a propósito de un medio particular (SARRAZY, 2002).

15

Un análisis del discurso sindical nos ha quedado pendiente.

nacionales en Francia en una región específica (Aquitaine) y compara los datos relativos a los alumnos de las clases especiales con aquellos de los alumnos de la enseñanza secundaria regular, en 100 ítems de matemática y 100 ítems de francés. Esta comparación tiene en cuenta los orígenes sociales de los alumnos de Segpa y aquellos de los alumnos de clases regulares y, al mismo tiempo, el origen geográfico (urbano-rural/ zonas geográficas ricas o pobres).

A *priori*, según los discursos de la *noosphère*, los alumnos de enseñanza especial tendrían especificidades cognitivas o comportamentales que los distinguirían de los otros alumnos. Estas especificidades condicionarían la categorización que se realiza. Rechazando todo sustancialismo espontáneo, nuestro propósito es de validar o invalidar lo que Roiné (2010) ha denominado “la hipótesis de especificidades” de los alumnos de Segpa.

En el caso de Quebec, los datos de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación no permiten acceder de manera diferenciada a los resultados obtenidos por los alumnos que pertenecen a clases especiales (clases que funcionan en las escuelas secundarias tradicionales) ni a los de los demás alumnos (resultados de exámenes ministeriales, 2012, 2013, 2014, 2015: <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-privés/examens-et-épreuves/traitement-des-resultats/>). La información se presenta de manera global por escuela y por región.

En cuarto lugar, nos interesamos por el análisis de las representaciones de los profesores de Segpa en Francia a partir del análisis de un cuestionario presentado por Roiné al conjunto de profesores de la región de Aquitaine, y por entrevistas realizadas a ocho de estos profesores. El cuestionario ha sido enviado a 220 profesores repartidos en las 64 escuelas Segpa de la región de Francia mencionada; el 57% (126 profesores) ha respondido a la demanda. Alrededor del 50% son de sexo femenino y el resto de sexo masculino, 20% tienen entre 20 y 30 años, 30% entre 30 y 40 años, 25% entre 40 y 50 años y 25% entre 50 y 50 años.

En Quebec, estudiamos las representaciones de los profesores relativas a las intervenciones destinadas a alumnos con dificultades en matemática, a partir del análisis de diferentes trabajos (MARTIN; MARY, 2010; MARY; SQUALLI; DEBLOIS, 2014; HOULE, 2016). En este caso, se trata de estudios cualitativos con grupos pequeños de profesores a los cuales se los observa en el desarrollo efectivo de las clases.

¿Qué ideas de los discursos institucionales o científicos parecen ser retenidas por los profesores? ¿Qué conceptos o qué nociones podrían orientar o modificar sus prácticas? ¿Qué relaciones establecen los profesores entre lo que emerge del orden del discurso y de las ideas y de aquello que proviene de su acción pedagógica cotidiana?

Finalmente, Roiné (2009) y Barallobres (en prensa) analizaron algunas clases de matemática en el contexto de la enseñanza especial (escuelas secundarias). Hemos decidido centrarnos en la enseñanza de las matemáticas puesto que esta disciplina, de naturaleza formal y en gran parte “algorítmica”, parece a priori menos sujeta a diferentes prácticas sociales, como podría ser el caso de las prácticas del lenguaje (lectura, escritura o aprendizaje de una lengua extranjera). El marco de referencia para nuestro estudio ha sido la teoría de situaciones didácticas (BROUSSEAU, 1998). Esta teoría estudia las condiciones de producción de conocimientos matemáticos escolares (una especie de génesis artificial), bajo la hipótesis que éstos no se construyen de manera espontánea, a través de dos procesos fundamentales: el análisis de los objetos de saber y sus propiedades (análisis epistemológico, ergonómico, etc.), necesarias a la construcción lógica y a la invención de “situaciones”; la confrontación empírica de la adaptación de estos modelos y de sus características con la contingencia.

## RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados de nuestras investigaciones, así como los de los autores que hemos mencionado nos llevan a pensar que la problemática de los alumnos con dificultades proviene más bien de una fabricación cultural que de una naturalidad inherente a los atributos individuales de esta población de alumnos. No solamente un discurso de legitimación relativamente homogéneo permite repartir y clasificar los alumnos en función de supuestas capacidades individuales sino que, aún más, un conjunto de procedimientos de orientación de las prácticas de enseñanza naturaliza aquello que proviene de clasificaciones sociales organizando la repartición de roles que dicho discurso distribuye. Por otra parte, la incorporación de estas prácticas discursivas, tanto del lado de los profesores como de los alumnos conduce, in fine, a mantener en un cierto estado “eso” que ha sido creado. Cuanto más los alumnos son designados en dificultad de aprendizaje, más probable es que las tengan, dado que, por un lado, la enseñanza que se les brinda se diferencia notablemente de la de las clases regulares y, por otro lado, las intervenciones destinadas a ayudar a los alumnos con dificultades, centradas en estrategias cognitivas, ignoran las condiciones didácticas que permiten la adquisición de los saberes escolares, lo que evidentemente tiene un impacto sobre la naturaleza de los aprendizajes realizados.

Los alumnos con dificultades que frecuentan las clases descriptas precedentemente son, según las orientaciones oficiales, aquellos que tienen un retraso escolar de 1 o 2 años con respecto a los alumnos sin dificultades, pero que no presentan ningún tipo de deficiencia

intelectual ni discapacidad demostrada. Sin embargo, los análisis de los documentos estudiados, tanto en Francia como en Quebec (sociológicos, didácticos, pedagógicos), nos permiten afirmar que a estos alumnos se les atribuye una “pseudo-discapacidad” cuyo “cuadro clínico” más o menos elaborado reposa sobre caracterizaciones que priorizan la pobreza de sus aptitudes, sus trastornos de conducta, sus carencias afectivas o el disfuncionamiento en algunos de las funciones cognitivas.

La amalgama, históricamente situada,<sup>16</sup> entre “alumnos discapacitados” y “alumnos con dificultades de aprendizaje” contribuye a una cierta “patologización”. Al mismo tiempo, un discurso relativamente homogéneo (proveniente de ámbitos oficiales, de investigación...) configura un marco conceptual del fracaso escolar que tiende a considerar las dificultades de aprendizaje como problemáticas inherentes a los individuos, a sus capacidades o incapacidades, pasando por alto toda responsabilidad colectiva o institucional, lo que conlleva a una especie de negación de la forma escolar. En este sentido, hemos pasado de una lógica de “indiferencia a las diferencias” (la clase tradicional) a una lógica de “sobreevaluación de las diferencias” (ayuda individual para todos). Desde nuestro punto de vista, se trata de una ideología mentalista que caracteriza los discursos contemporáneos, tendiente a abstraer al alumno de las contingencias situacionales y culturales que atraviesa (y que lo atraviesan) y que considera que el aprendizaje es independiente de las condiciones de la forma escolar que permiten su manifestación. Esta ideología preconiza una enseñanza basada prioritariamente (o exclusivamente) en un conocimiento previo de las operaciones mentales que se ponen en juego en el aprendizaje, fundada sobre formas de regulación directamente orientadas por dichas operaciones. La enseñanza se interesa por cada individuo (o más bien “por el cerebro de cada individuo”) y debe adaptarse a las dificultades cognitivas de los alumnos. En este contexto, el aprendizaje es consecuencia de una apropiación individual y no de una aculturación colectiva en la cual la epistemología de los saberes específicos cumpliría un rol fundamental. Ciertos trabajos de la psicología cognitiva, así como otros más recientes en neurociencias, constituyen el “brazo armado” de esta ideología.

Si una ideología de este tipo fuera sustentable, bajo la hipótesis de “especificidades” deberíamos esperar encontrar competencias escolares diferenciadas y diferenciadoras en estos alumnos, comparadas con las de los que asisten a clases regulares. Sin embargo, el análisis de las evaluaciones nacionales en Francia hecho por Roiné no confirma esta hipótesis. Muchos alumnos del sector de la enseñanza especial tienen resultados similares (bajos, pero similares) al de los alumnos de las otras clases. Es decir, otras variables (diferentes al rendimiento escolar) tienen más peso cuando se toma la decisión de enviar a los alumnos a

16

Históricamente, el campo de la enseñanza especial reagrupa, en una misma forma institucional, las estructuras que provienen de la adaptación y de la integración-inclusión.

clases especiales: el status social y el lugar geográfico; de esta manera, la decisión de enviar a los alumnos a clases especiales en la región de Aquitaine, parece depender más de variables no escolares que de resultados escolares *stricto sensu* (ROINÉ, 2011). Si bien estos resultados no son novedosos, nos hace pensar en la importancia de considerar la manera en que estos alumnos son orientados hacia las clases especiales (Segpa) en un *continuum* con los mecanismos previos a la cuestión de la segregación escolar. Por otra parte, la comparación de los resultados escolares de los alumnos de Segpa con los de los demás los alumnos, considerando un dominio de saber específico, nos ha permitido poner en cuestión ciertos presupuestos o prejuicios hasta ahora no interrogados. Efectivamente, nuestro análisis muestra que los alumnos de clases especiales no son diferentes, desde un punto de vista didáctico, a los alumnos de las clases regulares: los alumnos de Segpa y los alumnos del sistema regular dan respuestas erróneas o se equivocan en *los mismos ítems*.<sup>17</sup> Si los alumnos se equivocan en un ítem, no es necesariamente por una deficiencia en la comprensión de los enunciados, en el tratamiento de la información o en las capacidades de atención... sino simplemente porque estos ejercicios son más difíciles que los otros. La naturaleza del ejercicio, es decir los aspectos didácticos, son determinantes en la explicación de la dificultad o el éxito en la resolución de un ejercicio.

Las diferencias entre los alumnos de Segpa y los otros son de grado y no de naturaleza (los primeros cometen el mismo error de manera más frecuente, pero el tipo de error cometido es el mismo en los dos casos). En consecuencia, la noción de alumno con dificultad, como categoría genérica que justifica caracterizaciones psicocognitivas y para la cual se proponen regulaciones didácticas y pedagógicas *ad hoc* nos parece cuestionable. Considerar a estos alumnos como casos “aparte”, porque serían diferentes desde el punto de vista de las características específicas que los separarían o los excluirían de facto del campo de interpretación de los mecanismos de reproducción, nos parece completamente aleatorio. La naturalización de los alumnos con dificultades en la comunidad educativa nos parece sumamente preocupante, sobre todo porque parece adquirir legitimidad a través de numerosos trabajos de investigación que no interrogan los modos propios de construcción de esta categoría de alumnos.

Las prácticas de enseñanza, tanto en Francia como en Quebec (BARALLOBRES, 2016; BERGERON, 2017; MARTIN; MARY, 2010), están inmersas en esta cultura de las especificidades. La convicción de una especificidad natural de las dificultades lleva a los profesores a realizar proposiciones didácticas diferentes a las dirigidas a las clases regulares: convencidos de que las dificultades de los alumnos tienen origen en una cognición deficiente o en una relación con el saber empobrecida, los profesores de la enseñanza especial reivindican acciones particulares

17

El coeficiente de correlación entre los resultados de los alumnos de Segpa y los otros, calculados por el test de Bravais-Pearson, es superior a 0,80 (0,81 para los 100 ítems de matemática y 0,83 para los ítems de francés).

de orientación mentalista. Con frecuencia, se prevén de antemano ayudas especiales destinadas a “entrenar” las competencias cognitivas o metacognitivas, a perfeccionar las representaciones mentales o a explicitar los procedimientos. Estas ayudas tienen como objetivo, en general, actuar directamente sobre la cognición de los alumnos (bajo el supuesto de que estas competencias cognitivas son condiciones necesarias para el aprendizaje). La fuerza de la imposición de la ideología mentalista que hemos descrito rápidamente marca las prácticas de enseñanza. El análisis que hemos realizado en estas clases muestra que, paradójicamente, las ayudas (intervenciones del profesor) aparecen como un elemento central de la relación didáctica. En efecto, nuestro trabajo muestra que estas ayudas centradas sobre estrategias cognitivas tienen como consecuencia modificar el trabajo de búsqueda matemática de los alumnos, desnaturalizándola a tal punto de suspenderla. La “ayuda” se transforma en el objeto de enseñanza y la búsqueda inicial de los alumnos se convierte en ejecución o reproducción de un procedimiento. En este sentido, las posibilidades de decisión, justificación e identificación de los conocimientos por parte de los alumnos son afectadas, a tal punto que terminan respondiendo a la tarea planteada en función de índices exteriores a la situación. Aunque el profesor propone un dispositivo particular de ayuda con la intención de facilitar las condiciones de aprendizaje de los alumnos (desde el punto de vista del profesor se trata de un “enriquecimiento” de la relación didáctica), los efectos producidos son contrarios a los que se pretenden: desde el punto de vista del alumno, este enriquecimiento actúa como una *complejización* que perturba las condiciones de aprendizaje. Este efecto ha sido denominado por Roiné (2012) como el “efecto *pharmakéia*”, en referencia al término griego clásico que significa al mismo tiempo “remedio” y “veneno”. El *pharmakéia* es una sustancia que, según los casos, las circunstancias y las dosis empleadas, es susceptible de producir una acción favorable (remedio) o desfavorable (veneno) sobre las personas. En la mayoría de nuestros análisis de las clases observadas, el dispositivo de ayuda propuesto, supuestamente el “remedio” destinado a sostener a los alumnos con dificultades, resulta más bien ser un “veneno” potencial puesto que se ignoran completamente las condiciones didácticas de su uso. Esta ignorancia parece manifestar una cierta “ceguera didáctica” (ROINÉ, 2011), es decir, la dificultad por parte de los profesores en considerar los parámetros (didácticos y situacionales) sobre los cuáles podrían actuar para ayudar efectivamente a los alumnos. En los casos estudiados, la ayuda es considerada como un objeto en sí mismo, no interrogada didácticamente, lo cual complica el trabajo de los alumnos a tal punto de desorientarlos. En las clases observadas en Quebec, un caso paradigmático permitirá ilustrar nuestro propósito. Una guía de ayuda a la resolución de problema es propuesta a los alumnos (a

quienes se les exige completarla, como primera tarea), compuesta de siete etapas: leer varias veces el problema, reformularlo, visualizarlo (hacer un dibujo), proponer una hipótesis, estimar, calcular y verificar. Un alumno levanta la mano y pregunta: “Profesor, después de haber hecho todo esto, hay que resolver el problema?” (BARALLOBRES, 2016).

Al mismo tiempo, la teoría de situaciones didácticas nos permite poner en evidencia el impacto que estas intervenciones de ayuda “genérica” tienen sobre la naturaleza misma de los saberes matemáticos que se desean enseñar. Diversas investigaciones en didáctica de la geometría (BERTHELOT; SALIN, 1994; HOUEMENT; KUZNIAK, 1999; LABORDE, 1989; ...) muestran que la conceptualización de la noción de figura geométrica requiere un trabajo de cuestionamiento de la idea según la cual la representación de una figura geométrica permite “visualizar” todas las propiedades que caracterizan dicha figura y que ciertas propiedades del “representante-papel” no deben ser consideradas (la posición, el color...). En este sentido, es fundamental que el alumno comprenda que la representación gráfica (el dibujo), no permite determinar las propiedades características de la figura geométrica en cuestión, sino que ellas deben ser controladas por definiciones, por un marco teórico. De esta manera, la proposición de ayuda de “visualizar” (que figura entre las 7 etapas recientemente mencionadas) puede transformarse en un obstáculo a la construcción de ciertos conceptos geométricos, por ejemplo, cuando no se considera el rol que las representaciones tienen (objeto intermediario entre los objetos concretos y los objetos teóricos) en la elaboración de la noción teórica de figuras de la geometría.

Es importante señalar que no se puede considerar a los profesores como responsables de esta situación. Efectivamente, ellos no pueden abstraerse de la cultura que inscribe su lógica práctica en las redes de significaciones que la institución, la *noosphère* y más prosaicamente el sentido común imponen a sus razones de actuar (BOURDIEU, 1994).

## CONSIDERACIONES FINALES

Lo que el mundo social hizo, el mundo social puede, a partir de este saber, deshacerlo.<sup>18</sup> (BOURDIEU, 1993, p. 944)

Los datos recogidos en dos dominios culturales diferentes (Francia y Quebec) en el ámbito específico de la enseñanza especializada, ponen en evidencia que el rechazo de las determinaciones culturales y sociales que conduce a la constitución de una categoría social o escolar y a la creación de dispositivos institucionales asegurando la perennidad, orienta numerosos trabajos de investigación en el sentido de una

<sup>18</sup> En el original: “Ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire”.



naturalización de lo social y de una psicologización de los actores a los que les atribuye características individuales explicativas de sus “problemas”. Una naturalización de lo social difícil de poner en evidencia: en el lenguaje, el sentido común es un fuerte instrumento de cristalización de las categorías visibles puesto que están institucionalmente perennizadas. Los discursos referidos a los alumnos con dificultades olvidan, frecuentemente, que esta categoría es el resultado de un doble proceso, por un lado, de producción de dispositivos institucionales que crean diferencias entre las personas, generando estructuras o procedimientos *ad hoc* (clases especiales; métodos de identificación de los alumnos, de orientación; formaciones especiales para los profesores) y, por otro lado, un discurso de legitimación que organiza el conocimiento del mundo social, naturaliza las clasificaciones sociales que crea, organiza la repartición de roles que distribuye (creación de un grupo de expertos; trabajos de investigación sobre los alumnos con dificultades, muchos de ellos financiados directamente por el ministerio de educación, quien evidentemente orienta lo que se puede o no se puede investigar; discursos públicos de legitimación de los dispositivos y procedimientos creados para luchar contra el fracaso escolar).

19

Nos referimos a los trabajos de Mac Dermont et Varenne (1995, p. 339) “Estos últimos treinta años, la antropología de la educación ha estado dominada por la cuestión de saber cómo hablar con rigor y respeto de los niños, particularmente de los niños minoritarios que fracasan en la escuela. Debe haber algo en su vida que no funciona, es lo que se piensa generalmente. ¿Cómo hablar de otra manera del hecho de que no han aprendido a leer o de que no han adquirido los conocimientos básicos de matemáticas? Ciertamente, debe haber algo que no funciona en sus vidas. Pero, ¿decir esto, sirve de algo? ¿Y si el mismo acto de ponerlo en palabras (término tan impropriadamente contextualizado), de decir concretamente que hay algo que no va en sus vidas, hace que la situación sea peor?”. [En el original: “Ces trente dernières années, l’anthropologie de l’éducation a été dominée par la question de savoir comment parler avec rigueur et respect des enfants, particulièrement des enfants minoritaires qui échouent à l’école. Il doit y avoir quelque chose dans leur vie qui ne va pas ; c’est ce que l’on pense généralement. Comment autrement parler du fait qu’ils n’ont pas appris à lire ou qu’ils n’ont pas acquis les principes de base des mathématiques ? Oui, il doit vraiment y avoir quelque chose qui ne va pas dans leurs vies. Mais est-ce que dire cela sert à quelque chose ? Et si le véritable acte de parole de le dire (terme si impropriadement contextualisé) à savoir qu’il y a quelque chose qui ne va pas dans leurs vies, rendait la situation pire ?”.

Desde un punto de vista etimológico, una categoría es una palabra pública acusatoria (*katêgorein*, de *kata*: contra y *agoreuein*: hablar en una asamblea, dando como resultado: acusación, culpa) y, en la lógica aristotélica, una cualidad atribuida a un objeto (sentido actual). Las dos acepciones están íntimamente ligadas: la atribución de cualidades a “actores colectivos” que las prácticas discursivas no paran de (re-)generar conducen inevitablemente a designar “lo que no les funciona”.<sup>19</sup>

En el caso de los alumnos con dificultades, esta manera de proceder no está exenta de consecuencias sobre la realidad escolar que viven estos alumnos, ya que el “trato” especial que reciben los excluye poco a poco de los *lineamientos generales* de los cursos escolares y de los diseños curriculares regulares, así como de la cultura común del resto de los estudiantes que frecuentan la escuela secundaria. Los trabajos de investigación realizados en Francia y en Quebec (SARRAZY, 2002; GIROUX, 2007; ROINÉ, 2009, 2011; CHOPIN, 2011; HOULE, 2016; BERGERON, 2017, etc.) muestran, desde puntos de vista didácticos y no didácticos, ciertas particularidades de las clases especiales en relación con las clases regulares, como por ejemplo, el empobrecimiento de los saberes escolares a transmitir (en matemáticas, por ejemplo, vía la algoritmización de los saberes). El efecto es acumulativo y nos atrevemos a decir que cuanto más se los declara “alumnos con dificultades”, más corren el riesgo de transformarse en ellos.

El sentido común está repleto de estas “acusaciones” destinadas a los “actores colectivos” y cristalizadas en el uso de un vocabulario no cuestionado. Como escribe Bourdieu:



Lo que da poder a las palabras y a las palabras de orden, poder mantener el orden o subvertirlo, es la creencia en la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia cuya construcción no le pertenece a las palabras.<sup>20</sup> (2001, p. 210)

Una de las ambiciones de los trabajos de investigación en educación podría ser precisamente poner en evidencia lo que se esconde en el uso de los términos. En este artículo, hemos intentado mostrar cómo la epistemología de Pierre Bourdieu puede ayudar a realizar este proyecto.

## REFERENCIAS

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, n. 180, 2009.

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, n. 183, 2010.

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993. 304 p. (Bibliothèque des Textes Philosophiques).

BARALLOBRES, Gustavo. Diferentes interpretaciones de las dificultades de aprendizaje en matemática. *Educación Matemática*, México, v. 28, n. 1, p. 39-68, 2016.

BARALLOBRES, Gustavo. Reflexions sur les liens entre neurosciences, mathématique et éducation. *McGill Journal of Education*. No prelo.

BAUTIER, Elisabeth. *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan, 1995.

BERGERON, Laurie. *Étude théorique sur la référence aux processus d'abstraction en mathématiques dans la noosphère du champ de l'éducation au Québec*. Mémoire de maîtrise. Québec: UQAM, 2017.

BERTHELOT, René; SALIN, Marie-Hélène. L'enseignement de la géométrie à l'école primaire. *Grand N*, n. 53, p. 25-27, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit, 1980a.

BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit, 1980b.

BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993. (Points).

BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994. (Points Essais).

BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Seuil: Liber, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001. (Points).

BOURDIEU, Pierre. *Sur l'État, cours au collège de France*. Paris: Raisons d'Agir, 2012. (Cours et Travaux).

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*. 5. ed. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit, 1964.

BROCCOLICHI, Sylvain; BEN AYED, Choukri; TRANCART, Danièle. *École: les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris: La Découverte, 2010.

BROUSSEAU, Guy. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

### 20

En el original: "Ce qui fait le pouvoir des mots et des mots d'ordre, pouvoir de maintenir l'ordre ou de le subvertir, c'est la croyance dans la légitimité des mots et de celui qui les prononce, croyance qu'il n'appartient pas aux mots de produire".

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHOPIN, Marie-Pierre. *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes: PUR, 2011. (Paideia).

DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien: numéro 1: Arts de faire*. Paris: Gallimard, Folio, 1990. (Essais).

DO, Chi-Lan. Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants: année scolaire 2005-2006. *Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P.*, Paris, n. 182, mars 2007.

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

DUVAL, Luce; LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école: le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches Sociographiques*, v. 38, n. 2, p. 303-334, 1997.

FEYFANT, Annie. La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, Lyon, n. 113, p. 1-32, nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969. (Tel).

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *Circulaire n. 2009-060 du 24 avril 2009*.

GIROUX, Jacinthe. Adapter l'enseignement en classe d'adaptation scolaire (La TSD à la rescousse des difficultés d'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage). In: SYMPOSIUM BORDEAUX, 2., 2007. Bordeaux, 2007. *Entre didactique et politique: actualités de la théorie des situations didactiques à propos de quelques questions vives sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. Bordeaux, 2007.

GLASMAN, Dominique. Questions sur l'aide individualisée. *Education et Formations*, Paris, n. 65, p. 143-154, janv./juin 2003.

GONÇALVES, Gustavo; LESSARD, Claude. L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education*, v. 36, n. 4, p. 327-373, 2013.

GOSSOT, Bernard. L'aide individualisée à l'école primaire. *Education et Formations*, Paris, n. 65, p. 75-84, 2003.

HEINICH, Nathalie. *Pourquoi Bourdieu*. Paris: Gallimard, 2007. (Le débat).

HOUEMENT, Catherine; KUZNIAK, Alain A. Sur un cadre conceptuel inspiré de Gonsseth et destiné 'à étudier l'enseignement de la géométrie en formation des maîtres. *Educational Studies in Mathematics*, v. 40, n. 3, p. 283-312, 1999.

HOULE, Virginie. *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction*. 2016. Thèse (Doctorat) – Université de Québec à Montréal, 2016.

HOUSSAYE, Jean. L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée. *Penser l'Éducation, Philosophie de l'Éducation et Histoire des Idées Pédagogiques*, n. 13, p. 63-74, 2003.

HUSSENET, André; SANTANA, Philippe. *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Ministère de l'Éducation Nationale, 2004.

KAHN, Pierre. La pédagogie primaire entre 1945 et 1970: l'impossible réforme ? *Le Télémaque*, v. 2, n. 34, p. 43-58, 2008.

KHERROUBI, Martine; ROCHEX, Jean-Yves. La recherche en éducation et les Z.E.P. en France. 1. Politique Z.E.P., objets, postures et orientations de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 140, p. 103-131, 2002.

KOZOCHKINA, Tiia. Differentiation among schools as a factor of the quality of general education. *Russian Education and Society*, v. 51, n. 11, p. 3-9, 2009.

LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

- LABORDE, Collete. L'enseignement de la géométrie en tant que terrain d'exploration de phénomènes didactiques. *IREM de Rennes*, S 6, p. 9-11, 1989.
- LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles*. Rapport au travail, écriture domestiques et lectures en milieux populaires. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1993.
- LAHIRE, Bernard. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Edition revue et corrigée. Paris: La Découverte, 2001.
- LESSARD, Claude; CORMIER, Richard; VALOIS, Paul; TOUPIN, Louis. La réforme scolaire au Québec. Quelques éléments d'un bilan. *McGill Journal of Education*, v. 16, n. 2, p. 149-164, 1981.
- MAC DERMOTT, Ray; GOLDMAN, Simon; VARENNE, Hervé. The Cultural Work of Learning Disabilities. *Education Researcher*, Florida, n. 35, p. 12-17, 2006.
- MAC DERMOTT, Ray; VARENNE, Hervé. Culture as disability [traducteurs D. Peret, P. Clanché]. *Anthropology & Education Quarterly*, New York, n. 26, p. 324-348, 1995.
- MARTIN, Vincent; MARY, Claudine. Particularités de l'enseignement des mathématiques à des élèves en difficulté en classes régulières ou spéciale. In : COLLOQUE DU GROUPE DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES DU QUÉBEC, 2010. *Anais...* Québec, 2010.
- MARY, Claudine; SQUALLI, Hassan; DEBLOIS, Lucie. *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 2014.
- MOLDOVEANU, Mirela; GRENIER, Naomi; STEICHEN, Charles. La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, v. 51, n. 2, 2016.
- PHILIP, Alain. Inégalités sociales et élèves en difficulté. *Nouvelle Revue de l'AIS*, n. 31, p. 67-78, 2005.
- PINELL, Patrice; ZAFIROPOULOS, Markos. La médicalisation de l'échec scolaire: de la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 24, p. 23-49, 1978.
- POUPEAU, Franck. *Une sociologie d'état, l'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'Agir, 2003. (Cours et Travaux).
- QUÉBEC. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport – MELS. *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec: Les Publications du Québec, 2014.
- RAVON, Bertrand. *L'échec scolaire*. Histoire d'un problème public. Paris: Press Éditions, 2000.
- ROINÉ, Christophe. *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A.: une contribution à l'étude des inégalités*. Thèse (Doctorat) – Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2009.
- ROINÉ, Christophe. Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n. 25, p. 69-87, 2010.
- ROINÉ, Christophe. Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de SEGPA. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n. 52, p. 73-87, 2011.
- ROINÉ, Christophe. Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté: L'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'Éducation*, n. 33, p. 133-148, 2012.
- SARRAZY, Bernard. *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques: contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Bordeaux 2, DAEST, 2002.
- SARRAZY, Bernard. Théorie de l'équilibration et théorie des situations: quelques remarques sur les rapports entre constructivisme et didactique des mathématiques. In: SBARAGLI, S. *La matematica e la sua didactica*. Prefazione B. D'Amore. Roma: Carocci Faber, 2006. p. 253-256.
- SEARLE, John. *L'Intentionnalité: essai de philosophie des états mentaux*. Traduction par C. Pichevin. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

SICOT, François. Intégration scolaire: le handicap socioculturel a-t-il disparu? *Revue Française des Affaires Sociales*, n. 2, p. 273-293, 2005.

SUCHAUT, Bruno. Le collégien en difficulté: un constat local et des propositions d'aide individualisée. *Education et Formations*, Paris, n. 65, p. 95-110, 2003.

TERRAIL, Jean-Pierre. *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute, 2003.

WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John; FISCH, Richard. *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Traduit de l'anglais par P. Furlan. Paris: Seuil, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Le cahier bleu et le cahier brun*. Suivi de Ludwig Wittgenstein par Norman Malcolm. Traduit de l'anglais par Guy Durand. Paris: Gallimard, 1965. (Tel).

Recibido en: 9 MARZO 2018 | Aprobado para publicación en: 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

# O LEGADO DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO PARA A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

ELISÂNGELA DA SILVA SANTOS<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este artigo tem como objetivo realizar uma análise do texto “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”, de autoria da socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo (1955). Nessa pesquisa, Bicudo analisou o cotidiano escolar e familiar dos alunos, com foco em categorias como raça, gênero e nacionalidade, fornecendo um mapa analítico na perspectiva das ciências sociais para a análise transdisciplinar da infância, transcendendo os limites biológicos e geracionais. Parte-se de uma revisão de literatura sobre a constituição do campo de pesquisas sobre a infância no Brasil e da inserção e contribuições desta autora para a área. Apostamos na hipótese de que o trabalho de Bicudo pode ser lido como um dos primeiros que enfatizaram a singularidade das atitudes raciais infantis, sendo as próprias crianças as principais informantes e participantes, por meio de entrevistas.*

**BICUDO, VIRGÍNIA LEONE • SOCIOLOGIA • INFÂNCIA • RAÇA**

## THE LEGACY OF VIRGINIA LEONE BICUDO FOR THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD IN BRAZIL

### ABSTRACT

*This article aims to conduct an analysis of the text “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas [Attitudes of students of public school in relation to the color of their colleagues]”, authored by the sociologist and psychoanalyst Virginia Leone Bicudo (1955). In this study, Bicudo examined the everyday school and family context of students, focusing on categories like race, gender and nationality, providing an analytical map from the perspective of the social sciences for the transdisciplinary analysis of childhood, transcending the biological and generational boundaries. This study was based on a review of the literature regarding the development of the field of research on childhood in Brazil, and the insertion and contributions of this author to the area. We believe that Bicudo’s work is one of the first that emphasized the individuality of children’s racial attitudes. The children themselves were the main informants and participants, through interviews.*

**BICUDO, VIRGÍNIA LEONE • SOCIOLOGY • CHILDHOOD • RACE**

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (GO), Brasil; licass20@gmail.com

## L'HÉRITAGE DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO POUR LA SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE AU BRÉSIL

### RÉSUMÉ

*L'objectif de cet article est d'analyser le texte "Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas [Attitudes des élèves des groupes scolaires concernant la couleur de leurs camarades]", rédigé par la sociologue et psychanalyste Virgínia Leone Bicudo (1955). Dans cette recherche, Bicudo a analysé le quotidien scolaire et familial des élèves, axée sur des catégories comme la race, le genre et la nationalité, afin de fournir une carte analytique dans la perspective des sciences sociales pour l'analyse transdisciplinaire de l'enfance, qui dépasse les limites biologiques et générationnelles. Ce travail part d'une révision de la littérature sur la formation du champ de la recherche concernant l'enfance et l'inclusion au Brésil, et des contributions de l'auteure dans ce domaine. Nous soutenons l'hypothèse que le travail de Bicudo peut être lu comme un des premiers à avoir insisté sur la singularité des attitudes vis à vis la race des enfants, qui, par le biais d'entretiens, ont été non seulement les participants mais aussi les principaux informateurs.*

**BICUDO, VIRGÍNIA LEONE • SOCIOLOGIE • ENFANCE • RACE**

## EL LEGADO DE VIRGINIA LEONE BICUDO PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA EN BRASIL

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo realizar un análisis del texto "Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas [Actitudes de los alumnos de los grupos escolares en relación con el color de sus colegas]", de autoría de la socióloga y psicoanalista Virgínia Leone Bicudo (1955). En esta investigación, Bicudo analizó el cotidiano escolar y familiar de los alumnos, con foco en categorías como raza, género y nacionalidad, proporcionando un mapa analítico en la perspectiva de las ciencias sociales para el análisis transdisciplinario de la infancia, trascendiendo los límites biológicos y generacionales. Se parte de una revisión de literatura sobre la constitución del campo de investigaciones sobre la infancia en Brasil y de la inserción y contribuciones de esta autora al área. Apostamos en la hipótesis de que el trabajo de Bicudo puede ser leído como uno de los primeros que enfatizaron la singularidad de las actitudes raciales infantiles, siendo los propios niños los principales informantes y participantes, por medio de entrevistas.*

**BICUDO, VIRGÍNIA LEONE • SOCIOLOGÍA • INFANCIA • RAZA**

*Colocar em foco a hierarquia racial como geradora de contradições sociais que se articulam às relações de classe, parece-me, nos planos do conhecimento e da ação prática, uma perspectiva para compreender e transformar o sistema educacional em sociedades multirraciais. (ROSEMBERG, 1991, p. 26)*

**D**URANTE LONGO PERÍODO, A CRIANÇA PEQUENA, RECONHECIDA COMO ATUANTE socialmente, não obteve centralidade nas áreas de estudos das ciências sociais. A década de 1980 trouxe como um dos grandes marcos a discussão desta temática sob novas perspectivas. No caso brasileiro, a Constituição de 1988 é reconhecida como um importante emblema, pois as crianças tiveram seu direito às creches e pré-escolas reconhecido formalmente, pauta que assinalou as discussões de diversos movimentos sociais emergidos nos anos 1970 e 1980.

Como sublinha Anete Abramowicz (2011), desde o século XVIII, tem-se elaborado um conjunto de saberes sobre a infância, um conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento, bem como dentro de um mesmo campo, por exemplo, da sociologia da infância. A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças; por algumas perspectivas é vista como plural, enquanto por outras é encarada como singular.

Considerando as perspectivas da singularidade e da pluralidade infantil, essa reflexão tem como objetivo discutir a pesquisa de Virgínia Leone Bicudo (1955), realizada na década de 1950, intitulada “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”. Nossa hipótese é de que essa pesquisa, ao problematizar a condição das crianças – meninas, meninos, brancas, negras, imigrantes – que dividiam o espaço escolar, apontou que estereótipos, preconceitos, discriminação



e desigualdades eram premissas que também faziam parte do universo infantil e, por isso, sua perspectiva nos fornece instrumentos analíticos capazes de interconectar a sociologia, a psicologia infantil e a educação. O objetivo de Bicudo foi compreender como a escola segmenta seus espaços por meio das atitudes de seus agentes.

Para melhor compreensão do debate aqui proposto, o trabalho está estruturado em três partes. Nesta introdução é realizada uma localização de como esse estudo da autora se inseriu no processo de consolidação e constituição de um campo de pesquisa sobre as relações raciais na sociedade brasileira, e quais eram as preocupações recorrentes de intelectuais que se agruparam em torno de um projeto de pesquisa caudatário das discussões acerca das relações raciais no concerto das Nações Unidas. Na segunda parte apresentam-se as incursões de Virgínia Bicudo na temática da infância e educação, pautas muito discutidas no início do século XX e que se uniram às pautas de projetos políticos e sociais para a população, incluindo a população infantil. Por fim, é feita a análise do resultado de seu trabalho desenvolvido no projeto Unesco/Anhembí, tendo como objetivo demonstrar sua grande contribuição para os estudos da sociologia da infância no Brasil.

A autora desempenhou diversas funções na ciência brasileira, tais como educadora sanitária, visitadora psiquiátrica, cientista social, professora universitária, psicanalista, divulgadora científica e protagonista de diversas iniciativas no plano da institucionalização da psicanálise no Brasil.<sup>1</sup> Ela integra uma geração de intelectuais cuja trajetória está muito atrelada ao processo de institucionalização das ciências sociais e da psicanálise no Brasil.

Sua investigação é resultado de estudos exemplares e pioneiros que culminaram no aprimoramento da prática da pesquisa social com crianças e, na nossa visão, pode também ser encarada como precedente da mudança epistemológica que marcou a chamada sociologia da infância na década de 1980, uma vez que permite questionar a inserção de crianças na vida social da cidade de São Paulo dos anos 1950, bem como o problema das “relações raciais”. Nessas análises, as crianças são vistas como protagonistas, pois são as principais informantes dos processos sociais e mentais a que estavam sujeitas.

Pela primeira vez vemos um esforço para pesquisar o preconceito racial, tendo instituições de ensino como *locus* privilegiado de investigação. Em comum, além disso, a recorrência do indivíduo como fonte de uma preocupação de informações e desenvolvimento de uma preocupação com a formação de subjetividades pautadas na experiência em comum de determinados grupos no meio urbano. (GOMES, 2013, p. 65)

<sup>1</sup> Compilação das diversas funções desempenhadas por Bicudo feita por Marcos Chor Maio (2010).

A autora adentrou o cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, transcendeu esse espaço num período em que a própria sociologia da educação, cujo espaço de análise se pautava basicamente no contexto escolar, estava sendo formulada enquanto um campo de conhecimento acadêmico. É importante ressaltar que houve uma valorização das experiências infantis, pois as crianças participantes da pesquisa tiveram suas experiências de vida contadas, o que possibilitou trazer a multiplicidade de vivências com origens sociais, étnicas, familiares e de gênero distintas. Desse modo, podemos dizer que houve um olhar transdisciplinar sobre a infância, comumente analisada pela vertente biologizante e essencialista.

Neste sentido, cabe observar que o acúmulo das pesquisas desenvolvidas no campo da história da infância tem possibilitado flagrar uma diversidade de processos históricos, evidenciando que a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, categorias essas que vêm sendo contempladas, em seu entrelaçamento, nas investigações mais recentes. Assim, já não é possível falar da infância no singular, mas nas múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, etc. (ROCHA; GOUVEA, 2010, p. 189)

O trabalho de Bicudo em questão integrou o relatório do inquérito Unesco/Anhembi sobre as relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. É importante ressaltar que esse período foi de extrema importância para o desenvolvimento de pesquisas sociais no Brasil. Entre 1951 e 1952, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) patrocinou uma série de investigações sobre as relações raciais no Brasil.

Conforme Maio (1999), o objetivo era apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais, julgada, na época, singular e bem-sucedida tanto interna quanto externamente. Esse programa investigativo, conhecido como Projeto Unesco, não apenas gerou um amplo e diversificado quadro das relações raciais no Brasil, como também contribuiu para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira, em contexto de rápido processo de modernização.

O ciclo de pesquisas ofertou grandes possibilidades para o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil dos anos 1950. A agenda de pesquisa anos antes sintetizada pelo antropólogo Arthur Ramos (1903-1949) inscrevia para a inteligência do país, inserida na universidade, o desafio de associar a qualificação profissional nos campos da Antropologia e da Sociologia, além do incentivo às pesquisas capazes de decifrar o que este

autor considerava como a singularidade nacional, vista como “laboratório de civilização”.

Do outro lado, a revista *Anhembi* (1950-1962), idealizada e criada pelo jornalista paulista Paulo Duarte (1889-1984), representou naquele momento um espaço de debate bastante importante na cidade de São Paulo, com a divulgação de conhecimentos e pesquisas de intelectuais brasileiros e estrangeiros. Além da publicação de artigos que procuravam enfatizar o aspecto científico das pesquisas em desenvolvimento, a revista dedicava-se a abordar criticamente os acontecimentos do mês corrente. Paulo Duarte fez contato com Roger Bastide (1898-1974) no início dos anos 1950 com o objetivo de realizar uma pesquisa sobre o negro no Brasil, e este, por sua vez, convidou Florestan Fernandes (1920-1995) como seu colaborador. Naquele momento já estava em curso o processo de organização da pesquisa Unesco e o intercâmbio de Alfred Metraux (1902-1963), do Departamento de Relações Raciais da Unesco, para o trabalho em conjunto:

O trabalho, considerado em conjunto, aborda três grandes temas: o debate sobre as bases escravocratas das relações sociais no Brasil; a mudança social e a questão da cor como obstáculo à mobilidade; o preconceito de cor, suas manifestações, seus efeitos e a luta para superá-lo. Colaboraram, como responsáveis pelos textos – além dos já citados Roger Bastide e Florestan Fernandes – Virgínia Bicudo, Aniela Ginsberg e Oracy Nogueira. (BASTOS, 2007, p. 257)

Na introdução do livro *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, resultante da investigação, Bastide (1955a, p. 11) aponta que a escolha para a realização da pesquisa na cidade de São Paulo

[...] apresenta, para o estudo do preconceito de cor, um significado especial, pois transformou-se, em menos de meio século, de uma cidade tradicional numa metrópole tentacular, o maior centro industrial da América Latina.

Bicudo integrou a equipe do projeto Unesco/Anhembi,<sup>2</sup> desenvolvido entre 1951 e 1953, coordenada pelo sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide; seu nome foi sugerido por Otto Klineberg (1899-1992), professor de psicologia social da Universidade de Columbia, que atuou como professor na Universidade de São Paulo (USP) de 1945 a 1947, com o objetivo de trazer a experiência norte-americana no campo da psicologia social para o Brasil e criar o Departamento de Psicologia da USP.

Maio (1999) ainda destaca que Klineberg era diretor interino do Departamento de Ciências Sociais e consultor da Unesco na definição da pesquisa sobre relações inter-raciais no Brasil. Ao sugerir o nome

2

Na segunda edição do livro resultado da pesquisa Unesco/Anhembi, de 1959, os trabalhos de Bicudo e de Ginsberg foram retirados. Segundo Segura-Ramírez (2006), os trabalhos de ambas foram publicados como “documentos” ou “protocolos” de pesquisas, já que não faziam parte do projeto original. Para este pesquisador, chamou a atenção a hierarquização, pois seus trabalhos seguiam uma linha das dimensões psíquicas e comportamentais.

de Bicudo, ele escreveu um documento endereçado ao etnólogo Alfred Metraux, chefe do Setor de Estudos sobre Raça do mesmo departamento da Unesco, informando que a socióloga encontrava-se na Divisão de Saúde Mental da Secretaria da Educação de São Paulo, trabalhando com Durval Marcondes (1899-1981), e que havia defendido uma dissertação de mestrado (a primeira na área) muito boa sobre as atitudes dos negros nas relações entre negros e brancos em São Paulo, trabalho orientado por Donald Pierson (1900-1995), na Escola Livre de Sociologia Paulista.

Assim surge o texto objeto deste artigo, resultado da atuação de Virgínia Bicudo no projeto Unesco, que buscava nas experiências infantis seu objeto de pesquisa sobre as chamadas atitudes raciais. Segundo Gomes (2013), sua função como visitadora psiquiátrica possibilitou abordar o chamado “ajustamento da personalidade” dos escolares, analisando o ambiente afetivo dos estudantes, como precursora de muitos estudos no Brasil envolvendo a infância. Esse processo foi realizado num momento em que a profissão de socióloga e a pesquisa de campo nas grandes cidades ainda eram incipientes. Nessa pesquisa, o foco foi a criança, logo, a família e a escola, pois é nessas esferas que o preconceito se espalha, já que ali é aprendido e ensinado.

De acordo com Segura-Ramírez (2006), a escola e a família são duas instâncias focalizadas por Bicudo na interface entre psicologia e relações raciais; suas ferramentas epistemológicas da análise foram a teoria psicológica, a análise estatística e o estudo de caso. A autora percebe que os estereótipos se tornam uma realidade psicológica de importância primordial, a qual exerce uma influência determinada sobre as relações entre os grupos e sobre os comportamentos de cada grupo.

É importante ressaltar que os campos pedagógico e psicológico foram por muito tempo pautados pelas prescrições derivadas do campo médico higiênico, e que a institucionalização da infância no Brasil estava profundamente atrelada a projetos políticos e sociais para a população infantil, sendo que tais projetos se alicerçavam em bases demográficas, higiene pública, modernização e urbanização. A pesquisa de Bicudo trouxe como grande possibilidade a reflexão sobre como as diferenças raciais operavam nas diversas formas de socialização.

## **VIRGÍNIA LEONE BICUDO E O INÍCIO DAS PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA**

De acordo com Abrão (2010), Virgínia Bicudo foi uma expressiva representante de seu tempo, sendo que as iniciativas que empreendeu durante sua trajetória pessoal e profissional refletem a conjugação de uma personalidade arguta e tenaz com as transformações em ritmo frenético que marcaram a urbanização e a industrialização da cidade de São Paulo durante o século XX.

Bicudo nasceu em 1910, filha de uma imigrante pobre italiana (Joana Leone) e de um descendente de escravo e afilhado de fazendeiro de café em Campinas (Teófilo Bicudo). Como comenta Maio (2010), seu pai se transferiu para a cidade de São Paulo com o objetivo de estudar e, por influência política do padrinho, iniciou seu trabalho nos Correios e Telégrafos, onde veio a se tornar alto funcionário. Bicudo, quando nasceu, vivia no bairro da Luz, formado a partir do século XIX, local onde viviam muitos imigrantes italianos e onde a autora passou toda sua infância e adolescência.

As transformações vivenciadas por ela em meio a todo o processo de urbanização que assolava a cidade de São Paulo reverberaram, conforme Abrão (2010), tanto na sua compreensão sobre as relações humanas quanto nas práticas profissionais que exerceu. Naquele momento o país vivenciava um processo de renovação das ideias pedagógicas, uma nova filosofia que ficou conhecida como “Escola Nova”, além da adoção, no campo da saúde mental, de uma proposta de intervenção preventiva nas crianças, que ficou conhecida como “higiene mental”.

A nova política educacional partia do princípio de que a escola deveria atuar como elemento para edificar a sociedade por meio da valorização das qualidades pessoais e do desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Após concluir o curso normal, Bicudo ingressou, em 1932, no Instituto de Higiene, com a finalidade de fazer o curso de Educadora Sanitária. Este curso, idealizado por Geraldo Horário de Paula Souza (1889-1951), foi criado em 1925 e extinto em 1962. O objetivo era formar profissionais especializados que promovessem um conjunto de ações profiláticas instituídas pela saúde pública do período.

De acordo com Heloísa Rocha (2005), o Instituto possuía uma atuação prática que visava impressionar e convencer a importância dos hábitos de higiene em espaços que iam dos recém-criados centros de saúde, escolas, hospitais, fábricas, até as próprias casas. As iniciativas das educadoras sanitárias tinham na infância seu alvo prioritário, procurando, por meio das crianças, atingir suas famílias, ensinando-lhes um padrão de vida considerado civilizado, expresso em práticas desejáveis de asseio pessoal e do vestuário, higiene do lar, alimentação e cuidado com os filhos.

Saúde, instrução e moral constituíam o tripé sobre o qual se asentava a atividade dessas “mensageiras da saúde”, incumbidas de “regenerar a raça”.

Assim, se a opção pela educação sanitária significou uma mudança do campo educacional para o campo da saúde pública, tal mudança não se consubstanciou num afastamento das atividades ligadas à socialização das crianças e ao cuidado; tarefas que, historicamente, foram sendo consideradas como ocupações femininas,

espécie de extensão das atividades domésticas, parte das funções maternas que cabiam às mulheres. Tornar-se educadora sanitária representou, desse modo, a inserção em um espaço de atuação profissional que foi se constituindo em continuidade ao magistério, o qual, desde a virada do século, vinha se tornando uma profissão predominantemente feminina. (ROCHA, 2005, p. 79)

Conforme ressaltam Kuhlmann Júnior e Magalhães (2010, p. 328), a autoridade dada pela ciência naquela época podia ser observada nos almanaques de farmácia lançados entre 1920 e 1940, que se constituíam como o grande veículo para a divulgação dos medicamentos e produtos oferecidos pela indústria farmacêutica ou de alimentos e ratificavam uma representação do progresso ligado ao desenvolvimento científico e à vida urbana: “As regras de higiene e as reformas sanitárias podem ser incluídas nesse processo de normatização da sociedade moderna, que tinha na educação da infância um de seus alvos”.

Após concluir o curso de duração de um ano para educadora sanitária, em 1932, Virgínia Bicudo realizou estágio de um semestre em 1933, quando foi contratada pela diretoria do serviço de saúde escolar do Departamento de Educação para dar aulas de higiene em educandários da cidade de São Paulo (MAIO, 2010). Foi a partir desta atuação como educadora sanitária que a autora se aproximou das investigações sobre a infância.

O trabalho como visitadora psiquiátrica é pautado por tensões, preconceitos e marginalização social. Ele encontra-se distante do consenso. A prática profissional influenciou a perspectiva sociológica de Bicudo ao conceber um mundo marcado pelo conflito social. Essa visada ganhou refinamento sócio-antropológico na ELSP, especialmente no mestrado. (MAIO, 2010, p. 320)

Em 1936, Bicudo ingressou no curso superior de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia Paulista (ELSP), o qual também era uma das alternativas profissionais emergentes para as mulheres. Maio (2010) aponta que a ELSP, em sua emergência, aprofundou e realizou estudos sobre o negro, padrão de vida e assistência filantrópica na cidade de São Paulo, formulou enquetes sobre o preconceito e atitudes raciais, pesquisas de opinião pública, imigrantes, condições de trabalho, higiene mental e psicanálise, experiência social de doenças, estudo de comunidades rurais, projetos de desenvolvimento de comunidade, etnologia, etc. A instituição também contratou muitos antropólogos e sociólogos estrangeiros, dentre eles Donald Pierson (1900-1995). Por inspiração da Escola de Chicago, a instituição adotou a perspectiva interdisciplinar, como nas relações entre as áreas da Antropologia, Sociologia e Psicologia Social.

Durante a graduação, Virgínia Bicudo teve seu primeiro contato com a teoria psicanalítica, quando frequentava as aulas de Psicologia Social.

Este ensinamento acompanhará Virgínia Bicudo ao longo de toda sua vida, compondo um ponto de equilíbrio bastante interessante, uma vez que esta psicanalista soube investigar os recônditos da vida mental sem, contudo, negligenciar em seu trabalho a abrangência social da psicanálise. (ABRÃO, 2010, p. 59)

Bicudo bacharelou-se em Ciências Sociais e Políticas em 1938, sendo a única mulher numa turma de oito alunos. Durval Marcondes, então professor da ELSP, foi um dos articuladores do movimento psicanalítico em São Paulo, sendo que por seu intermédio e iniciativa foi fundada a Sociedade Brasileira de Psicanálise, em 1927.

Naquele momento, havia uma valorização da infância na área da Psicanálise, aspecto muito atrelado ao projeto educacional elaborado pelos reformadores da educação, que se fundamentava em teorias do liberalismo, da democracia, do cientificismo e do industrialismo. O objetivo, como ressalta Gimenes García (2014), era preparar o Brasil para o século XX e, simultaneamente, superar os drásticos problemas do nosso passado colonial, escravista, rural e desigual.

Arthur Ramos e Durval Marcondes foram intelectuais que tiveram uma formação médica em psiquiatria e não restringiram sua atuação a esse campo específico, mas alargaram as fronteiras do conhecimento com a anexação de novas ciências como a antropologia e a psicanálise. Ambos viam na ciência uma possibilidade de intervenção social que teria a educação como meio fértil para a construção de uma nação democrática, moderna e desenvolvida. (GARCÍA, 2014, p. 954)

Os pares saúde e educação eram, portanto, problemas indissociáveis; ambas as esferas buscavam atrelar seus saberes, a partir da perspectiva moderna, experimental e científica. Tanto para Ramos como para Marcondes, a infância era vista como o período essencial para se evitar o surgimento de pessoas “desajustadas” e despreparadas para o convívio social saudável (GARCÍA, 2014).

Elisabeth Moksrejs (1987) adverte que os trabalhos de Arthur Ramos valorizavam o estudo da infância como uma etapa significativa em oposição às preferências dos estudos antropológicos do período pelo branco, adulto e o civilizado. O autor contestava a rotulação discriminatória de “anormalidade” para determinados distúrbios de conduta, bem como fazia grandes ressalvas às tentativas simplistas de uma testologia

primária, que visava à homogeneização psicológica da criança, sem o exame de todos os fatores que influenciavam nas suas fachadas de personalidade e comportamento; por isso a extensão das análises das crianças também em seus ambientes familiares e sociais.

Abrão (2014) assinala que a criança foi concebida naquele momento como um ser diferenciado do adulto, com características de desenvolvimento e aprendizagem próprias e, por isso, eram necessários estudos sobre a singularidade da infância, área que a psicologia e a psicanálise começavam a teorizar nas primeiras décadas, sendo que a forma como a psicanálise foi introduzida no Brasil, menos como um instrumental terapêutico e mais como um sistema teórico conceitual, favoreceu sua difusão prioritária no meio educacional.

A atuação conjunta desses profissionais garantia que a criança fosse avaliada sob a perspectiva tanto orgânica quanto emocional, bem como possibilitava que no plano terapêutico proposto para solucionar suas dificuldades envolvesse uma diversidade de ações que iam desde uma diversidade de ações, que iam desde a psicoterapia direta com a criança até a uma intervenção em seu meio social. (ABRÃO, 2010, p. 94)

Jurandir Freire Costa (1976) explicita que, a partir dos anos 1920, a ação terapêutica deveria exercer-se no período pré-patogênico e teria um caráter preventivo, pois o alvo de cuidado dos psiquiatras passou a ser o indivíduo “normal” e não o doente; o que interessava era a prevenção e não a cura.

Os psiquiatras acreditavam que o Brasil degradava-se moral e socialmente por causa dos vícios, da ociosidade e da miscigenação racial do povo brasileiro. A prevenção eugênica apareceu-lhe como instrumento mais rápido e eficaz para sanear esta situação. (COSTA, 1976, p. 15)

As visitadoras psiquiátricas seriam a parte móvel da clínica de orientação infantil, pois elas iam até os locais de inserção das crianças, colhendo suas histórias de vida para compor a equação que explicasse as causas dos problemas vivenciados e, numa segunda etapa, proporcionar aos pais e professores as orientações convenientes em cada caso particular.

[...] atitude objetiva de visitadora, destruída de reações parciais ou pessoais, a segurança em si mesma, inspira confiança e os pacientes se tornam capazes de depoimentos confidenciais. “Transferência” é o termo Psicanalítico descrito como a reação emocional por



parte do paciente, na qual este reage em função da organização de sua personalidade. A visitadora deve ser capaz de utilizar-se da transferência positiva como meio de usar a transferência como instrumento de estudos das personalidades em questão. (BICUDO, 1941, p. 294)

Assim, percebemos que o campo de atuação da autora teve como interesse intelectual e uma prática profissional bastante ecléticos, que congregavam temas e áreas de atuação tanto no campo da Sociologia como no da Psicanálise. Todo este envolvimento de Virgínia Bicudo com a saúde mental da criança será de suma importância para o desenvolvimento de suas pesquisas realizadas posteriormente.

Em 1942, ela ingressou na Divisão de Estudos de Pós-Graduados e foi orientada por Donald Pierson, defendendo a dissertação de mestrado intitulada *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Nessa pesquisa, conforme Maio (2010), Virgínia Bicudo orientou-se pelos estudos de Nogueira (1942),<sup>3</sup> Donald Pierson (1945),<sup>4</sup> Stonequist (1937)<sup>5</sup> e por artigos sobre “atitudes sociais”, de Robert Park (1931)<sup>6</sup> e Faris (1937)<sup>7</sup>. A autora elegeu relatos de pais e alunos de escolas públicas residentes em quatro bairros populares da cidade de São Paulo (Bela Vista, Santana, Barra Funda e Mooca). As entrevistas foram feitas com familiares que frequentavam a Clínica de Orientação Infantil da Seção de Higiene Mental da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo. Também utilizou o *Jornal da Frente Negra Brasileira, Voz da Raça*.

Os estudos de Pierson sobre a questão racial no Brasil eram vistos por Ramos como a primeira tentativa científica de um estudo sistematizado e objetivo, além de orientarem uma geração de pesquisadores. Em seu clássico livro, resultado das investigações realizadas entre 1935 e 1937, *Branços e pretos na Bahia* (1971), Pierson definiu que a discriminação é desigualdade de tratamento e acontece em vários casos, podendo a responsabilidade recair numa coisa e noutra. Ela pode ser individual ou grupal e ainda apresentar-se favorável ou contrária a um dado indivíduo ou grupo. Já o preconceito de raça é uma atitude, seria uma “tendência para agir”.

É uma tendência para agir num sentido contrário em relação ao membro de um outro grupo racial presumível ou real; uma tendência para agir de maneira automática e, em alguns casos, mesmo contra a própria pessoa que age. (PIERSON, 1971, p. 42-43)

Porém o fato de essa atitude ser de indivíduos não significa que seja uma atitude individual, mas, ao contrário, é resultado de experiências coletivas. Geralmente é uma atitude assumida por todos os membros do grupo racial em questão e se dirige contra todos os membros de um

<sup>3</sup> NOGUEIRA, Oracy. Atitude desfavorável de alguns anunciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor. *Sociologia*, São Paulo, v. 4, n. 4, p.328, 1942.

<sup>4</sup> PIERSON, Donald. *Negroes in Brazil*. Chicago, University of Chicago Press, 1942.

<sup>5</sup> STONEQUIST, Everett. *The marginal man: a study in personality and culture conflict*. New York: Charles Scribner's Sons, 1937.

<sup>6</sup> PARK, Robert E. Human nature, attitudes, and the mores. In: YOUNG, K. (Ed.). *Social attitudes*. New York: Henry Holt & Co., 1931. p. 17-45.

<sup>7</sup> FARIS, Ellsworth. *The nature of human nature, and other essays in social psychology*. New York: McGraw-Hill, 1937.

outro grupo racial, portanto, sendo assim um fenômeno coletivamente derivado, pertence ao domínio da opinião e sentimentos públicos.

Segundo Mendoza (2005), Pierson utilizou diversos procedimentos na pesquisa de campo. Partindo da etnografia e da observação participante, ele faz uma descrição minuciosa da situação racial, segregação racial e miscigenação, ocupação, vestuários, atitudes de grupo, função do mestiço na comunidade, participação de grupos sociais, sociologia, economia. Ele também empregou técnicas de pesquisa de seleção de informantes principais (homens, mulheres, idade, etc.), técnicas de questionário, árvores genealógicas, entrevistas diretas, registros de rituais, casamentos, cerimoniais, concertos musicais, acontecimentos esportivos, arquivos históricos, etc.

Essa metodologia de pesquisa da Escola de Chicago foi incorporada nas investigações de Bicudo sobre a questão racial na cidade de São Paulo. Conforme Janaina Damasceno Gomes (2013, p. 25):

A trajetória de Bicudo revela processos como o da profissionalização feminina pelo magistério e pela formação como educadora sanitária, o ingresso de mulheres no ensino superior, trajetórias de ascensão social de famílias negras e mestiças. Momentos históricos como o marco do higienismo como regulador social, que selou não apenas sua atuação profissional na juventude, mas sua reflexão acadêmica, e que por vezes se mostra conflitiva com novos modelos de análise social.

Assim, podemos observar que uma das grandes contribuições da autora foi levar a psicanálise paulista para espaços científicos e institucionais fora da esfera da medicina (ABRÃO, 2010). Além disso, no que diz respeito às suas pesquisas focadas na infância, Bicudo abandonou as formulações de cunho biológico da educação sanitária e se ancorou numa perspectiva culturalista, além de localizar a raça como categoria social nas pesquisas com crianças.

## **AS PESQUISAS COM AS CRIANÇAS**

Em 1944, Florestan Fernandes já havia empreendido pesquisas com crianças da cidade de São Paulo, cujo resultado foi o trabalho intitulado “As trocinhas do Bom Retiro” (FERNANDES, 2004), que se trata de uma pesquisa realizada pelo autor numa disciplina de curso de Ciências Sociais, momento em que colhia dados sobre o folclore infantil paulistano, analisando as cantigas de ninar e de acalanto, cantigas de piquenique, brinquedos de salão, lendas e fábulas advindas popularmente, superstições, ditos e provérbios, etc.

Para Fernandes (2004), a visão que por muito tempo perdurou – que a criança é somente cópia dos adultos – teve consequências funestas do ponto de vista científico, retardando a análise objetiva dos grupos infantis. Ele aponta que um contato com a realidade destas crianças nos faz obter posição diversa, pois o processo de socialização e convivência entre elas é regulado por sua própria vida social. Nesse estudo, Fernandes analisa as categorias de classe, nacionalidade e gênero. Segundo Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015), é consenso, no campo brasileiro da sociologia da infância, que esta pesquisa de Florestan Fernandes é pioneira por descrever as formas pelas quais as crianças estabeleciam um tipo particular de organização social, também a partir de suas particularidades culturais que dinamizavam as relações sociais naquele contexto:

Mas há outros elementos na cultura do grupo infantil. Nem tudo respondia coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida integrativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. Tornaram-se, por sua vez, traços folclóricos, coisa cristalizada e tradicional. O papel da criança consiste em recebe-los e executá-los: e as modificações são, como todas as outras do domínio do tradicional, lentas e inconscientes. Exemplo dessas criações – que supomos infantis – são os brinquedos como “Papai e Mamãe”, “Banqueiro”, “Polícia”, “Melancia”, “Fitas, etc., quase todos calcados pelos motivos da vida social. (FERNANDES, 2004, p. 247)

A percepção do autor sobre o universo das brincadeiras infantis trouxe grandes contribuições para a análise do protagonismo infantil. Da mesma maneira, as pesquisas realizadas por Virgínia Bicudo nos anos 1950 também conectam as categorias de gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social aos estudos das relações raciais em torno das atitudes escolares nas escolas primárias públicas, segundo ela buscou enfatizar: “1) Os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas; 2) A influência das relações intra-familiares no desenvolvimento daquelas atitudes” (BICUDO, 1955, p. 227). Nesse sentido, o trabalho da autora também pode ser considerado inovador, assim como o de Florestan Fernandes, pois traz – a partir de um campo heterogêneo, interdisciplinar e confluindo abordagens teóricas e metodológicas – a perspectiva da criança para a compreensão das relações raciais na sociedade brasileira.

Outra pesquisa com crianças integrou o projeto Unesco/Anhembi e foi realizada pela psicóloga polonesa Aniela Meyer Ginsberg (1955), que teve como intuito perceber as atitudes das crianças em idade escolar para com seus colegas brancos e “de cor”, a partir dos marcadores de idade, sexo, meio social e a cor dos examinados. Seu procedimento metodológico se inspirou nas técnicas de H.G. Trager, M. Radke e H. Davis, com base no jogo de bonecas, em que as crianças devem escolher entre bonecas negras e brancas, e na “interpretação de quadros representativos”.

As pesquisas, de viés empírico, realizadas por Bicudo e Ginsberg são precursoras por conectarem sociologicamente conceitos da ainda incipiente psicanálise no Brasil nas atitudes das crianças, utilizando a escola como espaço abrangente, no sentido de compreender as atitudes delas como pertencentes a grupos escolares em relação ao preconceito racial no espaço escolar paulistano (CRUZ; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2015). Ainda conforme essas autoras, tais pesquisas podem ser inseridas em uma espécie de gênese histórica da pesquisa sociológica sobre as crianças e suas infâncias no contexto brasileiro.

Segundo Abrão (2008), no momento em que Virgínia Bicudo realizava suas pesquisas com as crianças, havia uma circulação importante das teorias da psicanalista Melanie Klein (1882-1960) no Brasil, cujas ideias foram difundidas principalmente na psicanálise de crianças, com maior ênfase na década de 1950. Klein, em seu livro *A psicanálise de crianças* (1997), apontou que as observações psicanalíticas ensinaram que a criança, mesmo nos seus mais tenros anos, experimenta não apenas impulsos sexuais e ansiedade, mas também grandes desapontamentos. Concomitantemente a isso, havia a falsa crença na assexualidade da criança, que vivenciava uma espécie de “paraíso da infância”, mas suas conclusões, tiradas a partir da análise dos adultos e da observação direta de crianças, demonstraram que a criança possuía condições de estabelecer uma relação transferencial com um adulto estranho: “Descobrir, como descobrimos, que mesmo crianças muito pequeninas acham-se sob pressão de sentimentos de culpa dá-nos pelo menos uma precondição para a análise da criança pequena” (KLEIN, 1997, p. 27).

O trabalho de Bicudo sobre as atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas se fundamentou em estudos de caso e entrevistas. É válido observar que em sua dissertação de mestrado a então pesquisadora já havia realizado entrevistas com as crianças e com familiares que frequentavam a Clínica de Orientação Infantil, na Seção de Higiene Mental da Secretaria de Saúde do estado de São Paulo. Como observa Gomes (2013), foi a função de visitadora psiquiátrica que lhe permitiu abordar o “ajustamento da personalidade” dos escolares, pretendendo, assim, analisar o ambiente afetivo dos estudantes e realizando esse processo num momento em que a profissão

de socióloga e a pesquisa de campo nas grandes cidades ainda eram incipientes.

A escola teria um papel importante pois era onde as diferenças se encontravam e representava um esforço de homogeneização do cidadão nacional. Aqui é interessante notar como as escolas e a educação começam a surgir como campo de investigação nas ciências sociais brasileiras. (GOMES, 2013, p. 100)

Virgínia Bicudo relata que o material eleito para a pesquisa partiu de uma amostra estratificada dos alunos que frequentavam o terceiro grau dos grupos escolares no município de São Paulo e do estudo de 29 famílias desses alunos. Assim, foram observadas as crianças das classes intermediárias. O método estatístico e o estudo de caso foram os métodos empregados no trabalho. A amostra foi composta por 4.520 alunos com idade entre 9 e 15 anos, classificados em brancos, mulatos, negros. Por mais que não tenham sido estudadas as atitudes referentes aos japoneses, esses foram destacados devido aos seus caracteres raciais aparentes. A amostra foi composta, segundo a cor dos escolares, por brancos (86,32%), negros (6,86%), japoneses (3,93%) e mulatos (2,89%). As questões foram formuladas de forma que as respostas oferecessem indicações sobre as atitudes de aproximações e de afastamento entre os escolares na base da cor, partindo das seguintes perguntas:<sup>8</sup>

Perto de quem você gostaria de sentar-se? 2. Por que você gostaria de sentar-se perto desse (ou dessa) colega? 3. Dê o nome de outro (ou outra) colega perto de quem você gostaria de sentar-se? 4. Por que você gostaria de sentar-se perto desse outro (ou dessa outra) colega? 5. Perto de quem você não gostaria de sentar-se? 6. Por que você não gostaria de sentar-se perto desse (ou dessa) colega? 7. Dê o nome de outro (ou outra) colega perto de quem não gostaria de sentar-se? 8. Por que você não gostaria de sentar-se perto desse outro (ou dessa outra) colega? (BICUDO, 1955, p. 228)

O objetivo foi obter esclarecimentos a respeito da natureza psicossocial, das relações de dependência indicadas pela análise estatística e das racionalizações apresentadas nos motivos de preferência ou de rejeição entre os colegas. O conhecimento das atitudes dos escolares com referência à cor dos companheiros de classe constitui um dos objetivos da pesquisa, o qual procurou-se alcançar por via indireta, ou seja, por meio das atitudes de preferência e de rejeição para a escolha de companheiros de banco escolar.

Apontamos para o fato de que Virgínia Bicudo, com esta pesquisa, chegou a resultados diferentes daquela realizada por seu orientador,

<sup>8</sup> Esse questionário foi aplicado por Lígia Amaral Souza, técnica da Seção de Higiene Mental Escolar, tendo observado que os alunos demonstravam interesse em escolher os colegas preferidos e relutância para escolher o rejeitado.

Donald Pierson, na Bahia, que observou que nas escolas, no período estudado, década de 1930, não existia segregação de qualquer espécie, porém os alunos brancos e mulatos claros predominavam. Conforme Pierson analisa, havia uma ordem social de livre competição, na qual os indivíduos pleiteavam posição baseada principalmente em realizações pessoais e favoráveis condições de família. Na determinação do *status* social, a competência do indivíduo, sua instrução e realizações profissionais, bem como os seus recursos financeiros, tendem a superar a origem racial; porém, a parte “mais escura” da população teve de lutar com as sérias desvantagens de terem seus pais, avós e outros ascendentes “começados de baixo”, símbolos indestrutíveis de *status* inferior.

É interessante pontuar, a partir da reflexão de Florestan Fernandes (2007), no artigo “O negro em São Paulo”, originalmente publicado em 1968, que os padrões de organização da economia, da sociedade e da cultura não tiveram uma vigência universal, como muitas investigações históricas e sociológicas apontaram por muito tempo. No caso da história do negro em São Paulo, essa população seguiria rumos bem diversos dos que podem ser notados na evolução da Bahia, Pernambuco, ou Rio de Janeiro.

Pode-se concluir que, pelo menos, até o presente, o negro não conseguiu, no Estado de São Paulo, uma acomodação econômica, social e culturalmente compensadora, seja no nível da economia urbana (como ocorreu em cidades como o Recife, Salvador ou mesmo Rio de Janeiro). Em consequência, sua presença como agente de preservação cultural foi aqui menos relevante. (FERNANDES, 2007, p. 174)

Roger Bastide (1955b), em um de seus artigos da coletânea Unesco/Anhembi, intitulado “Manifestações do preconceito de cor”, argumenta que as manifestações do preconceito são heterogêneas e seus disfarces múltiplos e, da mesma forma, as atitudes raciais variam conforme os setores da sociedade, as famílias ou as pessoas. Por detrás deste caos aparente, existiriam certas regularidades ou “leis”. Haveria nas relações raciais paulistanas uma espécie de “tabu de cor”, que se aprende desde a infância, na medida em que se desenvolve na criança branca um duplo mecanismo de comportamento: paternalista em relação aos negros e igualitário em relação aos brancos, sendo que nesta espécie de sentimentalismo encontrar-se-ia diluído o preconceito, que aparece na ausência de um sistema de reciprocidade nas relações entre negros e brancos.

A partir da pesquisa realizada em São Paulo, Virgínia Bicudo concluiu que os motivos de preferência ou de rejeição revelavam que a justificativa das escolhas por motivos raciais apareceu apenas em 0,22% das respostas de rejeição. Com o objetivo de analisar de modo mais acurado a natureza psicossocial sobre as relações de dependência indicadas pela

análise estatística e sobre as racionalizações apresentadas nos motivos de preferência e de rejeição, a investigação selecionou 30 escolares para realizar entrevistas com seus pais, entretanto, efetivamente só foram entrevistados 29, pois, como a autora explica, deixou-se de estudar o único caso de escolar negro preferido por não ter-se conseguido encontrar sua residência.

Os escolares e seus pais foram estudados por um motivo racial. Os 29 escolares e seus pais foram estudados por meio de entrevista, procurando conhecer-lhes os traços da personalidade, o ajustamento entre os membros de sua família e as atitudes referentes às pessoas de cor. (BICUDO, 1955, p. 229)

Dentre os 29 entrevistados, havia 13 escolares brancos preferidos, nove escolares brancos rejeitados, cinco escolares negros rejeitados, um escolar mulato rejeitado e um escolar branco. Dos 13 primeiros casos, as entrevistas revelaram que três alunos viviam em condições familiares desfavoráveis ao desenvolvimento “sadio da personalidade”.

O fato de todos os escolares mais preferidos serem brancos, como exceção de 1 que era negro, reforça a hipótese de os escolares terem identificado o branco com as boas qualidades. A escolha de um negro preferido indica que essa identidade pode ser superada quando o negro apresenta “qualidades de branco”. (BICUDO, 1955, p. 248)

A pesquisa Unesco apontou que havia uma preferência muito acentuada e geral pelo escolar branco, o qual determinou o padrão das escolhas dos grupos de minoria, seguindo-se, com porcentagens muito baixas, as preferências pelo negro, pelo japonês e pelo mulato. Entretanto, para que esta conclusão fosse possível, a autora teve que investigar para além das aparências fornecidas pelas respostas às perguntas das entrevistas, cujos motivos atestados para sentar-se ou não perto de determinado colega variavam nos seguintes adjetivos: “bem-educado”, “obediente”, “agradável”, “alegre”, “carinhosa”, “bonito”, “meu vizinho”, “meu primo”. Já as razões para não se sentar ou não querer ser amigo do colega eram: “mau aluno”, “conversador”, “copiador”, “cabulador”. As respostas rejeitadoras explicadas por um “motivo racial” corresponderam a apenas 0,22%, o que levou Bicudo a concluir que o mascaramento das atitudes em relação à cor tenha ocorrido em função de uma identidade do branco com as qualidades apreciadas e do não branco com as qualidades não apreciadas.

A pesquisadora cogitou que a ausência de motivos explicitamente ligadas à cor fundamenta as hipóteses:

1. Os escolares não tinham consciência de sua discriminação baseada na cor ou os escolares eram conscientes da discriminação, porém, censuraram-na;
2. As qualidades de “bom”, ou “bom-aluno”, “bem-educado”, estariam associadas ao branco, como qualidades a ele peculiares. (BICUDO, 1955, p. 240)

Analisando as entrevistas com as crianças, a pesquisadora concluiu que, das 8.072 respostas sobre os motivos pelos quais os escolares rejeitavam os colegas, somente em 18 apareceu explicitamente um motivo racial: 11 escolares não gostariam de sentar-se com o colega “porque ele é preto” ou “porque ele é de cor” ou “porque ele é um negrinho mal-educado” ou “porque ele é moreno”; cinco escolares rejeitaram o colega “porque ele é japonês”; um “porque ele é sírio”; e um “porque ele é cabeça chata”. Desses escolares, 15 eram brancos, dois japoneses e um mulato.

Preto, de cor, e moreno foram as expressões empregadas, demonstrando que os escolares censuravam a palavra negro que é muito mais agressiva e já responde a um xingamento. Esta mesma atitude de evitar usar o termo negro foi observada nas entrevistas com os adultos. (BICUDO, 1955, p. 270)

Bicudo, ao considerar a escola unidade empírica de investigação, reconhece também que existem componentes não escolares que penetram a escola e o comportamento de seus agentes. Conforme Marília Sposito (2003), essa perspectiva da sociologia da educação é denominada pela autora como não escolar, exclusivamente, e marcou os estudos desta área no Brasil nos anos 1950 e 1960, quando ocorreu uma ênfase maior nas relações entre mudança social e mudança educacional, já que houve compreensão de que as instituições educacionais devem ser entendidas a partir de processos dinâmicos e dos sujeitos que as compõem. Desse modo, houve a abrangência da seguinte hipótese investigativa: sair dos limites físicos da instituição, para melhor compreendê-la sob a perspectiva de processos sociais dinâmicos e a partir dos sujeitos que a ela aspiravam.<sup>9</sup>

Assim, é importante ressaltar que, no campo da sociologia da educação, como aponta Agnès Van-Zanten (1988), os elos sociais entre as famílias e as instituições escolares sempre estiveram no centro das preocupações da área, porém muitos sociólogos realizaram análises macroscópicas e estatísticas entre a posição social dos pais e a performance escolar dos filhos, desprezando os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas ao microcosmo familiar. Bicudo, ao realizar seus estudos, buscou observar as interações

<sup>9</sup> A autora menciona os trabalhos desenvolvidos pela sociologia paulista na época sobre a temática e ressalta que essa reflexão foi muito enfatizada no trabalho de Antonio Candido (1973), em artigo intitulado “Tendências do desenvolvimento da sociologia da educação”, originalmente publicado em 1955. O autor afirmou que a escola deve ser vista como uma “unidade social”, que determina tipos específicos de comportamento e suas relações com as instituições sociais, sendo que a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade não deve tornar incapaz a análise do que nela se desenvolve como resultado da sua própria dinâmica.



entre instituição familiar e escolar, cujo argumento central eram as relações raciais.

Durante as entrevistas com os pais desses alunos preferidos, os pais demonstravam os sentimentos de discriminação racial, definindo os negros nos seguintes termos: “pessoas inferiores”, “não prestam”, “são vagabundos”, “macumbeiros”, “bêbados”, “jogadores”, “relaxados”, “briguentos”, “desejam mal”, etc. As mães seguiam as opiniões dos maridos. Bicudo afirma que notou nesses entrevistados uma racionalização dos seus sentimentos de hostilidade contra os pretos utilizando como subterfúgio os estereótipos, o que demonstrava uma necessidade de justificar-se e aliviar-se do sentimento de culpa, que acompanha os sentimentos ligados à discriminação.

Uma das professoras também entrevistada demonstrou ambiguidades em suas atitudes para com as “pessoas de cor”, afirmando que não tinha nada contra o preto, desde que seja educado; em seguida negou essa opinião ao dizer que não gostaria de ter uma parente preta, porque o “preto é raça inferior”. Essa visão da professora é reforçada quando diz que o índio se demonstrou superior não se deixando escravizar, ao passo que o negro nasceu para ser escravo, opinião, segundo Bicudo, comumente expressada por professores primários nas aulas de História do Brasil.

Esta concepção, que tinha por intuito estabelecer uma hierarquia das raças no Brasil, desvalorizando ainda mais a população negra, dominou o pensamento social por muito tempo no Brasil. Os determinismos biológicos, geográficos e culturais insistiam em classificar as raças em mais fortes e menos fortes. Bastide (1955b) aponta que o preconceito de cor neste período dos anos 1950 persistia e se baseava em antigos estereótipos.

O preconceito de cor, cuja função era justificar o trabalho servil do africano vai servir agora para justificar uma sociedade de classes, mas nem por isso vão variar os estereótipos antigos; mudarão apenas a finalidade. Entretanto, um novo tipo de preto afirma-se cada vez mais, com a transformação do escravo em cidadão, e o branco não sabe mais que atitude tomar para com ele, pois os estereótipos tradicionais já não se aplicam a esse negro que sobe na escala social. (BASTIDE, 1955b, p. 11)

Ao entrevistar os pais das crianças negras rejeitadas, Bicudo concluiu que suas atitudes também demonstravam que eles tinham hostilidade contra as “pessoas de cor” e contra si próprios, tendo introjetado os ideais do branco. Ao reprimirem a hostilidade contra o branco, eles deslocam a agressividade para o próprio negro, vendo o branco como ideal, respeitado e amado, entretanto, também temido e odiado:

O ódio e o medo objetivaram-se nos estereótipos referentes a cor e foram transmitidos à criança pelos próprios pais. Considerados pelos brancos como inferiores, maus, bêbados, ladrões, macumbeiros, vagabundos e briguentos, e tendo introjetado estes conceitos, as pessoas de cor passam a tratar o negro e, portanto, a si próprios com desprezo e ódio, sentimentos estes que vão influir no desajustamento da personalidade, nos conflitos intrafamiliares e na desorganização da família negra. (BICUDO, 1955, p. 269)

Segura-Ramírez (2006) aponta que a pesquisa de Bicudo demonstra a importância da observação minuciosa das dimensões psíquicas e comportamentais, das relações raciais, principalmente sobre a configuração das atitudes e dos estereótipos e a delimitação do *habitus* racial brasileiro: a exclusão dos negros e mulatos do campo da consciência dos brancos; as atitudes ambivalentes (rejeição e aceitação) nas pessoas negras em relação aos brancos quanto a si mesmos; a introjeção já na escola de uma etiqueta racial que dissimula as verdadeiras ideias que o grupo branco tem em relação às pessoas de cor; e a censura e a racionalização como princípios que justificam a discriminação dos brancos por meio da estigmatização e da atribuição do signo da inferioridade humana à população negra.

Conforme Maio (2010), no período pós-guerra, as pesquisas sobre as atitudes raciais (preconceitos e estereótipos) enfatizam as críticas ao determinismo biológico, ao suposto caráter inato das ações humanas, buscando as razões psicossociológicas das hostilidades entre grupos sociais étnicos, religiosos e econômicos. Os estudos de estereótipos, atitudes, caráter nacional foram alguns dos tópicos da agenda de pesquisa em ciências sociais. A participação de Bicudo no projeto Unesco contribuiu para a produção de um conjunto de dados e análises sistematizados sobre o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que Virgínia Bicudo teve como grande desafio em sua pesquisa compreender as relações raciais no Brasil num contexto de transição e de mudanças na sociedade, que, a partir de 1950, passava por um processo de modernização em diferentes esferas. Um dos grandes méritos da autora foi a valorização da infância naquele momento. Além disso, outro argumento importante trazido pelas suas pesquisas sociais, de base empírica, foi desmistificar as relações harmoniosas presentes na sociedade brasileira. Ao contrário do que pensavam alguns intelectuais estrangeiros, o racismo e o preconceito eram sentidos no cotidiano e na socialização dos escolares negros, apesar de a discriminação raramente ser assumida pelos entrevistados.

Em suas pesquisas pode-se observar também que o modelo de infância brasileiro difundido no final do século XIX e início do XX legitimava a “criança saudável”, por isso a importância da relação medicina e escola para o futuro da nação. A condição para uma sociedade civilizada perpassaria obrigatoriamente pela sua composição étnica, e como resultado satisfatório uma homogeneização cultural seria necessária. Portanto, no caso das crianças negras, haveria a necessidade da negação da sua condição racial.

O que podemos ressaltar é que Virgínia Bicudo, portanto, foi uma das primeiras sociólogas a realizar pesquisa social com as crianças e, ao acessar o universo infantil, percebeu que os alunos entrevistados viviam, desde a mais tenra idade, frustrações intensas responsáveis por graves conflitos emocionais que se expressavam nos sintomas de hostilidade exagerada entre os colegas, principalmente quando os conflitos envolviam a condição de não aceitação social da diversidade das etnias. Além disso, podemos enfatizar que as inquietações de Bicudo estavam no sentido de ver a criança de forma holística, não apenas no contexto escolar, estendendo, por conta disso, suas pesquisas e observações ao contexto familiar. Suas preocupações intelectuais no que se refere à infância apresentam um amplo debate direcionado pela interdisciplinaridade, dado o alcance de sua atuação profissional, que foi pensado para além de paradigmas teóricos hegemônicos, pois conferiu protagonismo à criança.

## REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Virgínia Leone Bicudo: pioneira da psicologia e da psicanálise no Brasil. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 217-227, maio/ago. 2014.
- ABRÃO, José Luís Ferreira. *Virgínia Bicudo: a trajetória de uma psicanalista brasileira*. São Paulo: Arte&Ciência; Fapesp, 2010.
- ABRÃO, José Luís Ferreira. Considerações históricas sobre a difusão do pensamento kleiniano no Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 365-379, set. 2008.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36. (Polêmicas do Nosso Tempo, 102).
- BASTIDE, Roger. Introdução. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955a. p. 11-15.
- BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955b. p. 123-158.
- BASTOS, Elide Rugai. Unesco/Anhembi: um debate sobre a situação do negro no Brasil. In: PEREIRA, Cláudio; SANSONE, Lívio (Org.). *Projeto Unesco no Brasil: textos críticos*. Salvador: Edufba, 2007. p. 251-269.
- BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Edição organizada por Marcos Chor Maio. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

- BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. p. 227-310.
- BICUDO, Virgínia Leone. A visitadora social psiquiátrica e seu papel na higiene mental da criança. *Revista de Neurologia e Psiquiatria de São Paulo*, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 293-298, 1941.
- CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- COSTA, Jurandir Freire. *História da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 321-345, 2015.
- GARCÍA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Arthur Ramos e Durval Marcondes: higiene mental, psicanálise e medicina aplicadas à educação nacional (1930-1950). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 951-966, jul./set. 2014.
- GINSBERG, Aniela. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. p. 311-361.
- GOMES, Janaína Damaceno. *Os segredos de Virgínia: estudo das atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)*. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FERNANDES, Florestan. O negro em São Paulo. In: FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007. cap. VI, p. 153-182.
- FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.
- KLEIN, Melanie. *A psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KUHLMANN JR., Moysés; MAGALHAES, Maria das Graças Sandi. A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 327-349, abr. 2010.
- MAIO, Marcos Chor. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 35, p. 309-355, 2010.
- MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999.
- MENDOZA, Edgar S.G. Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950). *Sociologias*, Porto Alegre, n. 14, p. 440-470, jul./dez. 2005.
- MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação: Artur Ramos: um episódio na história da educação no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 1987.
- PIERSON, Donald. *Branco e pretos na Bahia: estudos de contacto racial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Apresentação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 187-194, abr. 2010.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A educação sanitária como profissão feminina. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 24, p. 69-104, jan./jun. 2005.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77. p. 25-34, maio 1991.
- SEGURA-RAMÍREZ, Hector F. *Tiro no pé: biopolítica, relações racializadas, academia e poder no Brasil 1823-1955/1997-2006*. 2006. 352 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

VAN-ZANTEN, Agnès. H. Les familles face à l'école: rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING, Paul (Org.). *Education familiale: un panorama des recherches internationales*. Paris: MIRE/Matrice, 1988. p. 185-207.

Recebido em: 31 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 02 OUTUBRO 2018



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

# RESENHAS

## A FUNÇÃO EDUCATIVA DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO ITALIANO CONTEMPORÂNEO

<https://doi.org/10.1590/198053145642>

FLÁVIO SANTIAGO<sup>1</sup>

GLIGLI, Alessandra. *Famiglie evolute: capire e sostenere le funzione educative delle famiglie plurali*. Parma: Edizioni Junior, 2016.

A construção do conceito de família sempre foi um campo de disputa de poder envolvendo relações sociais e culturais (LÉVI-STRAUSS, 1982; ENGELS, 2006). E a grave crise econômica italiana, que se prolonga há muitos anos, provocou sérias consequências sociais que são visíveis para todos e afetaram particularmente as famílias. O declínio nas taxas de emprego e a redução dos recursos econômicos atingiram a qualidade de vida e as relações interpessoais, influenciando diretamente os modos de constituição familiar. A fim de atravessar o momento atual, foi necessária uma estabilidade flexível, ou seja, uma capacidade de manter laços que corroborassem para lidar com mudanças e crises.

O entendimento do que seria a constituição de uma família tem sido colocado em xeque pelos movimentos sociais, feministas ou LGBTQI+, os quais, não só no contexto brasileiro, mas também no italiano, têm sido fortemente criticados pelos setores conservadores e religiosos. Estes afirmam que o questionamento estaria construindo uma “doutrinação” que serviria para “confundir a cabeça de crianças e adolescentes”, além de contribuir para “desestruturar a moral” das relações

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; [flavio.fravinho@gmail.com](mailto:flavio.fravinho@gmail.com)

no âmbito familiar ao “desconstruir a maternidade e incentivar a prática do aborto” (BARREIRO et al., 2016, p. 228).

A partir desse contexto, Alessandra Gligli (2016), pesquisadora da Università di Bologna, aborda em seu livro essas tensões e mudanças, focando a discussão nas ditas “famílias evoluídas/flexíveis”, definidas pela autora como aquelas constituídas por suas livres escolhas, expressando um projeto conjunto que é arquitetado como uma intencionalidade ética e flexível, capaz de atravessar possibilidades de crise e de transformações, que inevitavelmente se apresentaram, sem perder a função educativa designada a essa estrutura social.

Para a autora, o amor romântico, monogâmico e heterossexual não é modelo único e suficiente para expressar o padrão de família, existindo outros arranjos familiares com a mesma função social. Não existe uma família igual à outra, e esse polimorfismo é produto de macroprocessos (culturais, sociais, econômicos, legislativos) e de revoluções antropológicas, ainda em andamento, que mudaram as coordenadas da vida familiar em relação ao que estávamos acostumados a conceber algumas décadas atrás. Em outras palavras, não é possível pensar em uma tipologia familiar padrão; essa singularidade nunca foi tão clara ou real.

Outro aspecto abordado é a dimensão pública da criação dos filhos. Por mais que o ambiente familiar seja um local de socialização primária das crianças, a educação não é, e nunca será, um assunto específico do âmbito privado dos casais, pois esse processo envolve esferas sociais que transcendem a relação entre a figura do casal e as crianças. Contudo, essa informação não diz respeito ao interesse de pais e mães sobre a criação dos filhos e filhas, como bem demonstra Gligli em seu livro; a maioria deles/as está interessada na criação e ansiosa para a construção de laços afetivos. O que a autora coloca em destaque é que essas relações ultrapassam a esfera do plano privado familiar e se constituem enquanto um campo do domínio das relações sociais da macroestrutura.

O processo que ocorre no contexto italiano tem resultado em uma redução progressiva dos investimentos nos sistemas de educação pública, o que enfraquece as oportunidades educacionais em algumas áreas do país, desencadeando uma permanência menor nos sistemas escolares para as novas gerações e uma reestruturação do trabalho de cuidado familiar com a atividade realizada fora, já que as crianças passam menos períodos nas escolas e creches. O próprio papel atribuído à mulher na maternidade está em transformação devido a mudanças sociais. Atualmente na Itália vemos muitas “mães de família”, que assumem essa função em razão da perda do emprego dos pais, que, por falta de escolha, passam a ocupar a posição social atribuída à “maternagem”, ficando responsáveis pelo cuidado do lar e pela educação das crianças, enquanto as mães assumem os aspectos relativos a atribuições sociais consideradas masculinas, como o gerencialmente do orçamento

familiar. Também vemos homens italianos que querem dividir as tarefas domésticas e o cuidado de filhos e filhas, no entanto, não se trata de um movimento homogêneo no território nacional e é influenciado por muitas variáveis geográficas, sociais e culturais.

De qualquer forma, nos núcleos familiares italianos, ainda persiste uma cultura de sacrifício feminino e desengajamento masculino, com histórias e motivações complexas de analisar, o que afeta fortemente tanto o equilíbrio do casal quanto o plano educativo e a formação das novas gerações. É importante destacar que, na Itália, somente em 1975 ocorreu a reforma do direito familiar. Anteriormente a essa mudança, o quadro normativo falava em autoridade (masculina) e obediência (feminina), a lei previa a figura do “chefe de família” que tinha o poder de decisão sobre a vida de todos/as e a mulher era obrigada legalmente a seguir o marido onde quer que ele achasse adequado; essa lógica explicitava uma divisão rígida de papéis e funções atribuídos de acordo com o gênero.

As mudanças sociais dos últimos anos gradualmente colocaram em questão esse sistema de forma definitiva. Em decorrência das lutas provocadas pelos movimentos sociais, que desde os anos 1970 têm desafiado o patriarcado e as estruturas que legitimam a submissão feminina, vemos hoje as relações de gênero assumirem uma conotação mais democrática na Itália: as mulheres adquiriram maior autonomia e os homens se apropriaram de um papel historicamente inédito nas funções do cuidado, abrindo espaço para o “afeto da paternidade”. Esse novo sujeito masculino não é apenas capaz de cuidar do outro física e emocionalmente, mas também está cuidando de si mesmo, no sentido de aumentar sua consciência, sendo empático e colaborativo com os outros. Esse processo constituiu uma abertura da masculinidade ao compartilhamento e à comunicação, não apenas entre seus pares, mas também com os/as demais.

A forma pela qual as famílias se organizam é certamente uma variável importante, mas também o aspecto qualitativo da relação tem um impacto substancial nas funções ligadas a saúde e educação. O tão desejado bem-estar, que representa a essência de um sistema relacional que funciona, como coloca a autora, não é sinônimo de uma condição estática na qual não há perturbações, mas é caracterizado pelo dinamismo, porque brota de mudanças contínuas: é um sistema que, por assim dizer, goza de estabilidade flexível.

Dentro desse quadro, a autora traz para discussão a qualidade das relações educativas nas famílias diante dos novos cenários de maternidade e paternidade, os quais necessitam de uma busca de equilíbrio entre trabalho e cuidado familiar. Gligli também aborda as dificuldades normativas que os estilos parentais expressam e os problemas educativos ligados à “harmonia do casal”, bem como o impacto da crise econômica e das novas tecnologias de informação nas relações educacionais.



As famílias, durante toda a obra, são reconhecidas como células fundamentais da sociedade e como ambiente privilegiado das práticas educativas; contudo, a autora não esquece de destacar a existência de experiências interpessoais (extrafamiliares) que podem enriquecer o horizonte existencial dos sujeitos, a exemplo dos processos educativos vivenciados no ambiente escolar, no grupo de pares, etc. A pedagogia familiar se traduz em práticas educacionais e de treinamento principalmente em duas direções: ações educativas preventivas e a formação e fortalecimento das habilidades relacionais para com aqueles que integram direta ou indiretamente com as famílias. Nesse sentido, torna-se fundamental o envolvimento dos genitores na vida extrafamiliar, já a partir das primeiras experiências das crianças na creche e posteriormente na escola.

Para Gligli, a relação entre família e escola/creche/pré-escola constitui a chamada “comunidade educativa”, que tem por objetivo atuar no sentido do bem-estar das crianças. Nessa perspectiva, as famílias são consideradas parceiras ativas no processo de educação formal. No contexto italiano, as referências normativas e os documentos oficiais que tratam dessa aliança educacional são numerosos, tanto para a faixa etária de 0 a 6 anos quanto para as escolas de outros níveis. Entretanto, é importante frisar que a referência à cooperação entre sistema educativo e família é constante e transversal, porém, poucos documentos oficiais abordam a definição a ser tomada em um senso prático. A escola é solicitada a ser criadora de um processo complexo, como o cooperativo, mas não há ferramentas suficientes para isso, seja em âmbito material, seja no sociocultural.

Outra característica destacada pela autora é que muitos desses documentos enfatizam a “primazia educacional das famílias”, atribuindo-lhes o direito de assumir a responsabilidade pelas escolhas educacionais para as crianças: a partir dessa prerrogativa, os serviços escolares têm como função apoiar a educação familiar das crianças e não o contrário. Essa questão não é trivial, pois pode gerar interpretações que concebem a escola pública italiana como serviço à família, não à criança, e portanto pode reforçar a ideia de que os pais são apenas clientes, não construindo uma relação direta de troca e conexão para a construção do projeto pedagógico em conjunto.

A relação entre pais/mães e professores/educadores também passa a se constituir como ambivalente, provocando muitos pontos de desconfiança entre ambas as partes, o que evidencia a conquista da confiança não como um empreendimento individual de cada professor/educador para com os genitores. Isso porque, além do trabalho do indivíduo, os elementos sociais marcam essa relação e impulsionam comportamentos com base em normas e expectativas preexistentes da própria relação entre esses dois atores educativos. Para compreendermos essa relação

também se torna fundamental pensar o quadro organizacional a partir das suas condições concretas que facilitam/atrapalham o estabelecimento e a manutenção de uma relação de confiança entre educadores e pais.

Em que pesem as críticas que podem ser tecidas a respeito das relações entre as famílias e as escolas, a autora aponta questões importantes que ultrapassam as características específicas do contexto italiano, estando presentes também em nossas escolas brasileiras. O livro, nesse sentido, ajuda-nos a perceber que problemas que envolvem a organização familiar e sua relação com o sistema educativo não são exclusivos do nosso contexto nacional, mas reverberações de um processo macroestrutural que atinge diferentes países com seus modos e especificidades próprios. O livro aqui apresentado coloca em foco as mudanças ocorridas na estruturação do contexto familiar italiano e aponta alguns entraves e especificidades das relações dessas famílias com o sistema educativo. A obra contribui para o debate educacional, principalmente, no que tange a pensar a escola como instituição pertencente a uma sociedade em constante mudança, o que reverbera na sua forma de organização e sistematização dos processos educativos.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Alex et al. Ideologia de gênero? Notas para um debate sobre políticas e violências institucionais. *Temáticas*, Campinas, v. 24, n. 47, p. 223-246, fev./dez. 2016.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2006.

GLIGLI, Alessandra. *Famiglie evolute: capire e sostenere le funzione educative delle famiglie plurali*. Parma: Edizioni Junior, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

Recebido em: 22 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 20 AGOSTO 2018



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



# RESENHAS

## POR QUE AS CRIANÇAS OBEDECEM AUTORIDADES E SEGUEM REGRAS?

<https://doi.org/10.1590/198053145532>

HERBERT RODRIGUES<sup>1</sup>

TYLER, Tom R.; TRINKNER, Rick. *Why children follow rules: legal socialization and the development of legitimacy*. New York: Oxford University Press, 2017. 280 p.

Em época marcada pela desconfiança generalizada nas instituições e autoridades, o tema da obediência poderia causar estranhamento e certo ruído no debate público atual. Mas não há questão mais central nas ciências sociais do que entender as razões pelas quais os indivíduos obedecem às figuras de autoridade e seguem as leis na maior parte do tempo e não o contrário. A pergunta que se coloca então é saber por que obedecem e qual o conteúdo dessa obediência? Essas são as principais questões debatidas no livro *Why children follow rules: legal socialization and the development of legitimacy* [Por que as crianças seguem regras: socialização legal e desenvolvimento da legitimidade, em tradução livre], escrito por dois psicólogos sociais norte-americanos, que lança olhar na formação das noções de regras pelas crianças.

O livro insere-se no campo de conhecimento da socialização legal. Teóricos sociais clássicos como Freud, Piaget, Durkheim, Weber, Bourdieu, entre outros, abordaram a importância da socialização e da internalização de valores como instrumentos que efetivam o funcionamento da sociedade. Os estudos de socialização legal podem ser considerados um subconjunto da discussão mais ampla de socialização, voltados

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), Núcleo de Estudos da Violência (NEV), São Paulo (SP), Brasil; [herb@usp.br](mailto:herb@usp.br)

para a compreensão das regras e leis como organizadores racionais de condutas e comportamentos dos indivíduos. A socialização legal define-se como processo pelo qual os indivíduos aprendem as regras formais e informais da sociedade e desenvolvem relações com a lei. E a passagem da infância para a adolescência consiste em período crucial de aquisição de valores legais.

O livro propõe uma extensa revisão da literatura para demonstrar o que funciona e o que não funciona no processo de socialização legal das crianças. Apesar do aparente caráter teórico, os autores apresentam inúmeras evidências empíricas calcadas em décadas de pesquisa. A obra esclarece que o comportamento das principais figuras de autoridade responsáveis pela socialização legal (pais, professores e autoridades legais, incluindo a polícia) afeta a maneira pela qual as crianças respondem mais tarde na vida adulta em termos de compreensão do ordenamento legal e de obtenção legítima da obediência.

A obra focaliza a análise em três instituições fundamentais com as quais as crianças e os adolescentes lidam nas primeiras décadas de vida: a família, a escola e o sistema de justiça juvenil. Nessas três esferas, há figuras com posturas distintas que exercem o papel de autoridade. Apesar das diferenças e distâncias entre as autoridades, suas ações contribuem decisivamente no processo de socialização legal das crianças, com consequências na vida adulta em relação às leis. Assim, as figuras de autoridade atuam de maneira relacional na criação de laços sociais e de confiança nas instituições. Uma mesma criança pode ter contatos com estilos diferentes de autoridade que fortalecem, ou minam, a formação de atitudes e valores legais e igualmente transmitem visões positivas, ou negativas, dos valores das regras e leis.

Desse modo, a atuação das figuras de autoridade não consiste somente em estabelecer regras e exigir obediência, mas também opera como modelo para as ações das crianças em relação ao mundo legal a partir da natureza do tratamento proporcionado. As evidências apresentadas pelos autores apontam que o tratamento digno e respeitoso gera legitimidade e confiança, além de elevar o nível de cooperação e obediência. Em compensação, o tratamento autoritário, inconsistente e arbitrário de impor e sustentar regras tende a gerar cinismo legal. As consequências dessa atitude incidem no aumento da possibilidade de burlar as regras e também elevam as chances de que atos infracionais sejam perpetrados no futuro.

Segundo os autores, há duas maneiras básicas de obter obediência dos adultos: pela coerção ou pelo consentimento (TYLER; TRINKNER, 2017). A primeira ocorre quando obedecemos às leis em grande parte devido às ameaças de sanções e por temor às penas impostas pelo aparato do sistema de justiça criminal. A segunda ocorre porque somos ensinados a obedecer não por medo, mas, ao invés disso, pelo senso de

responsabilidade e de dever percebidos como membros de uma sociedade mais ampla. Nesse sentido, seguimos as regras porque acreditamos no aparato normativo de regulação e nas autoridades responsáveis pela aplicação e manutenção das regras e leis.

Os autores reconhecem que a obtenção da obediência por meio da coerção ocorre com frequência, mas os custos sociais de manutenção do aparato coercitivo apresentam-se elevados, ineficazes e não produzem mudanças. E, mesmo quando a coerção funciona, os efeitos são breves, temporários e não geram confiança. O sistema consensual, por sua vez, é eficiente por facilitar o entendimento dos valores que devem prevalecer numa sociedade democrática e por fortalecer a confiança nas autoridades e nas instituições.

O argumento central do livro está na maneira como as autoridades devem agir para formar nas crianças as noções de regras; como os pais devem educar os filhos; como os professores devem se comportar e desempenhar suas funções; e o mesmo ocorre para o sistema de justiça e a polícia. A ênfase recai não somente na qualidade do procedimento das autoridades no momento de interação direta, mas também no modo como os indivíduos interpretam essas experiências e interações.

O livro é composto por nove capítulos distribuídos em três partes. A primeira tem caráter geral e introdutório e apresenta os principais conceitos e elementos da socialização legal como campo de investigação e, simultaneamente, processo contínuo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida. A segunda parte trata de modelos teóricos de análise da socialização legal, com foco nas análises de desenvolvimento de competências, atitudes e raciocínios, incluindo a abordagem da neurociência, voltados ao entendimento das regras e leis. A terceira parte enfoca diferentes esferas da infância e da adolescência (a família, a escola e o sistema de justiça) e lança mão do conceito de justiça procedimental. Os autores indicaram os pais, os professores e os agentes da lei como as principais autoridades responsáveis pelo processo de socialização legal, por entenderem que o procedimento dessas três figuras contribui decisivamente na formação e fortalecimento da legitimidade das regras e da obediência por consentimento.

São identificados três elementos-chave em relação à justiça procedimental das autoridades. O primeiro refere-se ao estabelecimento de vínculos afetivos entre pais e filhos e à promoção de comportamentos parentais que demonstrem cuidado, preocupação e responsividade. O segundo é a maneira pela qual os pais tomam decisões, aplicam as regras e regulam as violações dessas regras, incluindo as tentativas de envolver ativamente os filhos no processo de aplicação de regras justas e neutras (as opiniões das crianças devem ser consideradas no momento que os pais tomam as decisões). Por fim, os pais devem reconhecer e negociar os limites de sua autoridade em determinados domínios pessoais,

a fim de favorecer a autonomia dos filhos e garantir o respeito às regras (as crianças demarcam a vida a partir de domínios e reconhecem que as autoridades têm o direito de regular algumas áreas do comportamento, mas não todas).

Em relação às escolas, as observações são muito parecidas com as da família. À medida que os alunos veem seus professores como legítimos, o sentimento de aceitação da autoridade aumenta. Assim, os alunos são mais propensos a respeitar a autoridade e obedecer às regras por meio de tratamentos dignos e respeitosos. Além disso, ao imporem punições justas, os professores adquirem legitimidade e confiança.

Finalmente, em relação às autoridades e instituições legais, os autores afirmam que as crescentes abordagens punitivas do sistema de justiça juvenil tendem a minar a legitimidade e, conseqüentemente, a elevar o cinismo legal e a prática de atos infracionais. O exercício coercitivo das autoridades, baseado em punições, não permite aos agentes da lei, em especial a polícia, nenhum outro meio de fazer o indivíduo seguir suas ordens além do uso da força. Em última análise, a maneira como os filhos e os alunos são ensinados tem impacto direto nas visões acerca das regras e leis.

A leitura do livro evidencia que a socialização legal baseia-se num processo relacional. Os autores afirmam que na família as crianças aprendem os primeiros elementos sobre obediência e respeito às regras e autoridades. E o papel que as escolas desempenham como força socializadora forma os modelos pelos quais os indivíduos vão pensar e interagir com o sistema de justiça no futuro. Portanto, a primeira esfera na qual as crianças se tornam legalmente socializadas está sob a alçada dos pais e de outros membros da família. No sistema de educação formal, há expectativa de que os professores exerçam um papel decisivo no processo de socialização legal, em grande parte por conta das semelhanças do exercício da autoridade entre pais e educadores nos primeiros anos escolares.

É importante ter em mente que socialização legal não se configura como via de mão única. A interação das crianças com as autoridades pode ser entendida como momento de aprendizagem. Na medida em que essas interações são vistas como justas e legítimas, os valores legais tendem a se reforçar. Em compensação, a exposição dos indivíduos tanto a decisões arbitrárias (direta ou indiretamente) das autoridades quanto a ações consideradas injustas pode prejudicar a orientação para as leis e reforçar a percepção de que o sistema de justiça não funciona igualmente para todos. Segundo Rodrigues *et al.* (2017, p. 113), “as decisões individuais em obedecer e colaborar com as normas e as leis são baseadas nas crenças construídas ao longo de toda a vida por meio de contatos com as autoridades”.

Além disso, a socialização legal não consiste somente em teoria, campo de pesquisa ou manual prescritivo de comportamento para as autoridades; incide, sobretudo, em resultados práticos nos gastos que a sociedade despende para sustentar o sistema de controle e vigilância. Quando os indivíduos obedecem legitimamente às leis e às autoridades, os recursos públicos utilizados para a manutenção do aparato de repressão podem ser realocados em outros empreendimentos sociais.

Como já foi dito, os autores apresentam ao longo da obra uma extensa e cuidadosamente elaborada revisão da literatura e citam centenas de trabalhos. Uma sugestão, em caso de tradução e publicação no Brasil, é que as referências bibliográficas sejam reorganizadas em forma de bibliografia comentada, a fim de facilitar a consulta. Escrito em linguagem simples e acessível, o livro pode ser lido por pais, educadores e profissionais nas áreas relacionadas à proteção da infância e juventude. A leitura do livro oferece base suficiente para o entendimento do campo da socialização legal e pode desencadear ações concretas por parte das autoridades.

Mesmo não mencionando o Brasil, o livro fornece combustível para alimentar o debate sobre a socialização das crianças para as regras e os comportamentos dos adultos em relação às leis em nosso país. Podemos imaginar, por exemplo, a leitura e discussão ocorrendo em cursos de pedagogia, psicologia da educação e licenciatura. Ou mesmo sendo utilizado em reuniões pedagógicas nas escolas, em treinamentos de agentes responsáveis pela elaboração de políticas públicas de proteção e assistência à infância e até mesmo por pais preocupados com a educação dos filhos em relação ao mundo legal.

Para as pessoas interessadas no tema, existem alguns trabalhos-chave que demonstram o desenvolvimento dos primeiros estudos de socialização legal até discussões mais recentes que ressaltam o papel da escola e do sistema de justiça como instituições responsáveis pela aprendizagem das leis (TAPP; LEVINE, 1974; COHN; WHITE, 1990; FAGAN; TYLER, 2005; JUSTICE; MEARES, 2014). Além disso, baseando-se em publicações recentes, fruto de resultados de pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, podemos afirmar que os estudos de socialização legal já ocorrem no Brasil (RODRIGUES et al., 2017; RODRIGUES; GOMES, 2017; THOMAS et al., 2018).

É importante frisar que a reflexão sobre as normas e, inclusive, a possível desobediência crítica a determinada regra ou lei considerada injusta e arbitrária também fazem parte do processo relacional entre indivíduos e autoridades. A socialização legal das crianças significa, sobretudo, a capacidade de se relacionar de maneira crítica com as regras criadas pelas autoridades.

Os autores lembram que a obediência pura e simples não é sinônimo de socialização legal. Isso significa dizer que não existe socialização



legal completa que deu certo, de um lado, e socialização incompleta que deu errado, de outro. O foco não está na obediência em si, mas sim no que impele os indivíduos a obedecerem, ou seja, a motivação subjacente ao comportamento orientado para seguirem as regras e leis. E as pesquisas empíricas mobilizadas ao longo dos capítulos comprovam que a obediência por meio do consentimento torna-se mais efetiva e está relacionada aos valores das sociedades democráticas, ao possibilitar que as autoridades exerçam o poder legitimamente. Mas para que isso aconteça as crianças precisam aprender o que é uma autoridade legítima.

Podemos concluir que as discussões sobre socialização legal são cruciais numa época marcada pela baixa legitimidade das autoridades e pela desconfiança nas instituições. Assim, trata-se de apoiar ações que visam fortalecer o desenvolvimento da legitimidade ao longo das principais esferas da infância e adolescência. Qualquer coisa menos do que isso significa prejuízo para a efetivação dos valores democráticos.

## REFERÊNCIAS

COHN, Ellen; WHITE, Susan. *Legal socialization: a study of norms and rules*. New York: Springer-Verlag, 1990.

FAGAN, Jeffrey; TYLER, Tom R. Legal socialization of children and adolescents. *Social Justice Research*, Thousand Oaks, CA, v. 18, n. 3, p. 217-241, 2005.

JUSTICE, Benjamin; MEARES, Tracey. How the criminal justice system educates citizens. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, New York, v. 651, p. 159-177, January 2014.

RODRIGUES, Herbert et al. Socialização legal de crianças e adolescentes: revisão da literatura e desafios de pesquisa. *Plural – Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-123, 2017.

RODRIGUES, Herbert; GOMES, Aline M. M. Socialização legal e perfis de pré-adolescentes em São Paulo: uma análise de correspondência. *Crítica e Sociedade – Revista de Cultura Política*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 181-206, 2017.

TAPP, June L.; LEVINE, Felice J. Legal socialization: strategies for an ethical legality. *Stanford Law Review*, Stanford, CA, v. 27, p. 1-72, 1974.

THOMAS, Kendra et al. Parental legitimacy, procedural justice and adolescent compliance among Brazilian preadolescents. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, Victoria, BC, v. 9, n. 3, p. 21-46, 2018.

TYLER, Tom R.; TRINKNER, Rick. *Why children follow rules: legal socialization and the development of legitimacy*. New York: Oxford University Press, 2017.

Recebido em: 21 MAIO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 SETEMBRO 2018



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

# RESENHAS

## NOS PASSOS DA EXPERIÊNCIA: REGISTRO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

<https://doi.org/10.1590/198053145793>

ADRIANNE OGÊDA GUEDES<sup>I</sup>

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO<sup>II</sup>

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2017.

O registro e a documentação pedagógica surgem como desafio para a educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 (BRASIL, 1996). Essa política nacional estabelece diretrizes que marcam a especificidade dessa etapa da educação básica, entre as quais está a avaliação. O texto da legislação define que o objetivo da avaliação na educação infantil não é a promoção para séries seguintes, ou mesmo a entrada para o ensino fundamental. Tal normativa convoca os profissionais da área a novas estratégias de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, em uma perspectiva de avaliação na qual a criança é o centro de sua aprendizagem. Se, por um lado, o registro e a documentação surgiram no contexto avaliativo, por outro, nos anos que seguiram a LDB, ganharam novos contornos. É sobre as muitas vertentes e possibilidades que o registro e a documentação apresentam para o cotidiano da educação infantil que versa o livro *Registros na educação infantil – pesquisa e prática pedagógica*, organizado por Luciana Ostetto. Trata-se de um convite aos que se interessam pela docência e pela formação, tanto inicial como em trabalho, assumindo o registro e a documentação como

<sup>I</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; [adrianne.ogeda@gmail.com](mailto:adrienne.ogeda@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu (RJ), Brasil; [anelise.ufrj@yahoo.com.br](mailto:anelise.ufrj@yahoo.com.br)

um importante componente da atuação dos pedagogos. A partir de uma narrativa envolvente, a pesquisadora, os profissionais da rede municipal de Niterói e os alunos da Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) revelam a história e os desafios que cercam o registro e a documentação da prática pedagógica da/na educação infantil.

Do projeto gráfico à escolha do material publicado, o livro é de grande qualidade. Sua leitura pode ser indicada tanto para os interessados pelo campo da educação infantil e formação de seus profissionais, como para os que desejam conhecer uma prática de pesquisa-formação que tem como horizonte o “respeito mútuo, a partilha e o cultivo da confiança” (OSTETTO, 2017, p. 11).

Composto por sete capítulos, o livro traz, nas páginas iniciais, a descrição do campo em que a pesquisa-formação foi realizada e os principais conceitos que cercam a documentação do trabalho cotidiano.

O primeiro capítulo, “No tecido da documentação, memória, identidade e beleza”, escrito pela organizadora da obra, apresenta grande densidade. Nele a autora situa o tema em sua trajetória profissional, apontando o ano de 1997 como o primeiro em que desenvolveu um projeto cujo tema tinha como objeto a interface entre a formação inicial de professores exercida nos estágios do curso de Pedagogia e instrumentos da prática pedagógica da educação infantil: planejamento, registro e avaliação. Esse projeto deu origem à primeira pesquisa-formação coordenada por Ostetto em instituições do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim como resgata o tema em sua trajetória profissional, a autora também resgata o tema na produção acadêmica. De acordo com Ostetto, os primeiros trabalhos brasileiros do campo do registro do cotidiano foram realizados por Freire (1983, 1996)<sup>1</sup>, Warschauer (1993)<sup>2</sup> e Magalhães e Marincek (1995)<sup>3</sup>, que “reconheciam a prática do registro do cotidiano como essencial, tanto para a qualificação do fazer educativo, como para a formação docente” (OSTETTO, 2017, p. 21). No cenário internacional, foi nas propostas educativas da cidade de Reggio Emilia (norte da Itália) que a autora encontrou interlocução para fundamentar sua proposta de pesquisa-formação. Sobre esses dois contextos, Ostetto avalia que, na produção brasileira, o registro da prática cotidiana apontava para a formação continuada dos profissionais e, na produção italiana, a documentação focalizava o protagonismo das crianças.

Para aprofundar seu conhecimento sobre o tema, a autora participou de grupos de estudo em Reggio Emilia em 2013, 2014 e 2017. Foi essa experiência que a levou ao projeto de pesquisa-formação “A dimensão estética da documentação pedagógica: poéticas do processo” (OSTETTO, 2017, p. 23), cujo resultado é a publicação que apresentamos. A pesquisa-formação ocorreu em uma unidade municipal de educação infantil (Umei) da rede de ensino de Niterói/RJ, município onde se situa

1  
FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. FREIRE, M. (Org.). *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

2  
WARSCHAUER, C. *A roda e registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

3  
MAGALHÃES, L.; MARINCEK, V. Instrumentos de registro da reflexão do professor. In: CAVALCANTI, Z. (Coord.). *A história de uma classe*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

a UFF, à qual Ostetto encontra-se vinculada no momento. No período da pesquisa-formação (2015 e 2016), a Umei atendia a 157 crianças, de 2 a 5 anos, em turno integral. Como estratégia metodológica, foram realizadas reuniões entre os membros da universidade e a equipe da Umei, além de observações das turmas por uma bolsista de iniciação científica. Ostetto termina o primeiro capítulo apresentando a documentação pedagógica que já era realizada na instituição e que serviu de referência para a pesquisa-formação: blocão, mapa conceitual, relatórios, fotografias e murais. A experiência relatada na obra destaca “o estreitamento de laços entre universidade e educação básica, rompendo fronteiras, encurtando distâncias” (OSTETTO, 2017, p. 27).

No segundo capítulo, “A criança como centro da ação gestora: desafios na Educação Infantil”, Leda Marina e Célia Cláudia Wolf, gestoras da Umei, campo da pesquisa-formação, narram a história da instituição e os desafios da gestão. A unidade faz parte de um plano de expansão da rede de escolas de educação infantil de Niterói: originalmente uma creche comunitária, em 2013, após uma grande reforma no espaço, foi reinaugurada, ampliando seu atendimento para a pré-escola. As autoras descrevem o espaço físico da instituição, que parece atender com conforto ao número de crianças matriculadas: “o ambiente é adequado à idade das crianças e favorece a autonomia e potencializa ‘modos de ser e estar no coletivo educativo’” (OSTETTO, 2017, p. 56). Também apresentam o quadro de profissionais: dois professores formados trabalham em cada turma; a coordenação pedagógica e a direção estão a cargo de profissionais concursados da rede; e há, ainda, equipe de apoio, acompanhamento e gestão administrativa. No artigo as autoras apontam a aproximação com as famílias, a construção da proposta pedagógica e as rotinas como desafios que a gestão enfrenta.

O terceiro capítulo, “Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente”, toma a perspectiva das pedagogas da Umei sobre o processo de pesquisa-formação, objeto do livro. As autoras Lilian Garcia e Krysthinna Abreu reconhecem que “a parceria com a UFF e a presença de uma professora pesquisadora em nossa unidade escolar foram e ainda têm sido fundamentais para investirmos de maneira contínua na formação docente” (OSTETTO, 2017, p. 75), pois, com a pesquisa-formação, foi possível compartilhar

[...] nossas certezas e incertezas, dúvidas, alegrias e angústias, conquistas e aprendizados, falando do lugar de articuladoras do trabalho pedagógico de uma instituição, que se propõe a traçar e concretizar um processo formativo com o grupo de professoras. O foco da formação são os debates que surgem a partir do registro que as professoras fazem de suas práticas. No papel de pedagogas, as autoras do capítulo também registram e documentam o

processo, tendo os percursos dos professores como foco. Nesse sentido, se as professoras registram e documentam sua prática, as pedagogas também fazem o mesmo exercício, tornando o registro e a documentação instrumento de trabalho da instituição como um todo, que “qualifica a prática e permite redimensionar o planejamento. (OSTETTO, 2017, p. 88)

Os relatos das experiências vividas em 2016 por um grupo de crianças de 4 a 5 anos compõem o quarto capítulo, “Crianças, natureza e seres desimportantes”, de autoria das professoras Marina Coelho e Suiany Sousa. São apresentados os caminhos de construção de um conjunto de pesquisas e experiências que consistiram no “mergulho em um mundo pouco explorado e observado pelos adultos: os pequenos seres, as coisas ínfimas do chão, a natureza em sua amplitude” (OSTETTO, 2017, p. 91). O texto evidencia o olhar observador das professoras em direção ao que mobilizava o interesse das crianças e a percepção do movimento curioso e exploratório que caracterizavam o movimento do grupo. O potente e mobilizador contato com a natureza e a descoberta das miudezas que habitavam as áreas verdes da escola descortinaram indagações, convites à exploração, que foram fonte de pesquisa coletiva e geraram registros variados. Para desencadear o planejamento foram realizados mapas conceituais, uma das estratégias de registro da instituição. Segundo as autoras, o mapa, tal como é trabalhado na instituição, assemelha-se a uma teia com fios/listas de possibilidades que vão se articulando entre si e oferecem um caminho que pode ser modificado a partir das contribuições das crianças. O registro aparece aqui como força motriz para a construção desses mapas, pois é a partir da escrita do que falam as crianças, das curiosidades e interesses que surgem de seus movimentos, que se refinam olhares e escutas, num diálogo que alimenta a organização do trabalho pedagógico. O registro diário era feito no blocão, no qual textos coletivos eram produzidos e conhecimentos iam sendo sistematizados. As autoras terminam o relato afirmando a necessária mobilização da sensibilidade, de uma escuta e olhar atentos que respeitem a infância e considerem seus interesses e saberes.

No quinto capítulo, “Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na Educação Infantil”, as professoras Alcione Umbuzeiro e Renata Malafaia relatam as experiências vividas com um grupo de crianças com idades entre 5 e 6 anos. O trabalho desenvolvido partiu da observação do que mobilizava a curiosidade das crianças e teve a escuta sensível como mote principal. A intencionalidade do trabalho, que se evidencia no planejamento, nasce do diálogo com as crianças e nos caminhos que se descortinam a partir daí.

As autoras destacam algumas experiências significativas, como uma situação de início de ano que desencadeou projetos de trabalho e

as diversas experiências de encontro com as artes. O estranhamento de uma criança diante da expressão “mãe-coruja” gerou uma série de perguntas sobre seus sentidos. A partir desse assunto foi feito o desenho do mapa conceitual que organiza o projeto de trabalho. A literatura foi o carro-chefe do projeto. As professoras relatam que um livro em especial, *A incrível sombra de Jack*, de Percival (2013), foi responsável pelo incremento da comunicação entre professora e uma das crianças com síndrome de Down, que se valia das passagens do livro para expressar desejos, sentimentos e ideias. Meio de verbalização e de conhecimento, a literatura foi casa, abrigo e chave de comunicação para o menino. As artes plásticas foram exploradas a partir da aproximação da obra de Van Gogh. Além da literatura e das artes plásticas, a música também teve seu lugar. Foram percursos que se desdobraram em experiências que ligavam música, poesia, artes plásticas, evidenciando assim a presença das artes no cotidiano das crianças em consonância com o projeto político pedagógico da escola para o ano em pauta. O registro é apresentado pelas autoras como elemento necessário para o acompanhamento da prática, pois, ao narrar o vivido, é possível refletir e melhor compreender os caminhos trilhados. Nessa experiência, também foram produzidos áudio-registros, captando assim as falas em suas autenticidades e entonações, revelando sentidos e emoções.

A professora Angelica Costa da Silva Soares apresenta no sexto capítulo, “Ao infinito e além: desafios e experimentações de um grupo na Educação Infantil”, as experiências de um grupo de 15 crianças de cinco anos. A autora inicia destacando o trabalho de construção de laços de confiança com o grupo e a importância do diálogo como norteadores de seu trabalho. O grupo, que havia passado por sucessivas trocas de professoras, estava inseguro e fragilizado. Tensões se expressavam, por vezes, em agressões físicas. Foi preciso de início cuidar da construção do sentimento de pertencer a um grupo. A literatura entrou como provocadora de interlocução entre todos. Professora e crianças produziram uma lista de atividades que poderiam ser feitas sempre que estivessem sentindo raiva, tristeza, medo ou ciúme. Muitas das atividades preferidas situavam-se no campo das artes. Assim, os espaços da sala foram estruturados de modo a construir um “cantinho da arte” com diversos materiais plásticos, dentre outros espaços de convívio e trabalho. Foi criado um lema, “brincar e se divertir”, que regulava o grupo e, assim, construía-se um grupo. O espaço foi concebido como um outro educador, implicando um ambiente construído nas relações cotidianas, capaz de abrigar características de cada um, construindo identidades e desenvolvendo autonomia ao mesmo tempo que garante experiências, tanto das crianças quanto dos adultos que constituem um grupo.

O sétimo e último capítulo, “Marcas dos saberes e fazeres de crianças e professoras”, foi elaborado pela bolsista de iniciação científica

do projeto que originou a publicação, a agora pedagoga Isabella Coelho Figueiredo. A autora integrou o projeto em 2015 e, por meio do registro em caderno de campo, acompanhou as reuniões de planejamento e de formação continuada da escola, sistematizado posteriormente em relatórios mensais de caráter descritivo analítico. Inicialmente é afirmada a relevância dos registros diários, que são fonte de memória do grupo e vão dando significado ao vivido, além de constituírem recursos que potencializam a investigação dos processos de conhecimento e aprendizagem de crianças e professores. Em seguida, a autora resgata elementos de seu itinerário formativo, lembrando experiências marcantes referentes à construção de trajetória. Após retomar o lugar do registro em seu percurso de formação, Isabella se debruça nos fundamentos teóricos que alicerçaram seu trabalho na iniciação científica, finalizando o artigo com a descrição do lócus da pesquisa e apresentação da metodologia.

A cada capítulo é possível conhecer a forma como os diferentes autores foram construindo um percurso de trabalho que tomou como desafio a garantia de produção dos registros enquanto forma de acompanhamento das práticas e aprofundamento das reflexões sobre o vivido. Revela-se e resgata-se o trabalho de parceria entre universidade e escola, num franco e horizontal diálogo em que as experiências singulares nos contam dos saberes e sabores construídos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2017.

PERCIVAL, Tom. *A incrível sombra de Jack*. Tradução de Mila Dezan. São Paulo: Caramelo, 2013.

Recebido em: 05 JULHO 2018 | Aprovado para publicação em: 19 SETEMBRO 2018



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

# AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS

<https://doi.org/10.1590/198053146235>

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2018 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

**Adelina Novaes**

*Fundação Carlos Chagas – FCC /  
Universidade Cidade de São Paulo  
– Unicid, São Paulo (SP), Brasil*

**Adenize Costa Acioli**

*Secretaria de Estado de Educação e de  
Esporte de Alagoas, Maceió (AL), Brasil*

**Adolfo Ignacio Calderón**

*Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas – PUC-Camp, Campinas (SP),  
Brasil*

**Adriana Bauer**

*Fundação Carlos Chagas – FCC /  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Adriana Benevides Soares**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Adriana Lia Freiszman de Laplane**

*Universidade Estadual de Campinas  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil*

**Adriana Seabra**

*Escola DIEESE de Ciências do Trabalho,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Adriano Moro**

*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo  
(SP), Brasil*

**Alda Britto da Motta**

*Universidade Federal da Bahia – UFBA,  
Salvador (BA), Brasil*

**Alexandre Barbosa Pereira**

*Universidade Federal de São Paulo – Unifesp,  
Santos (SP), Brasil*

**Alice Miriam Happ Botler**

*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,  
Recife (PE), Brasil*

**Aline Maria de Medeiros**

**Rodrigues Reali**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,  
São Carlos (SP), Brasil*

**Álvaro Lorencini Junior**

*Universidade Estadual de Londrina – UEL,  
Londrina (PR), Brasil*

**Amilcar Araujo Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro  
– UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Amurabi Oliveira**

*Universidade Federal de Santa Catarina  
– UFSC, Florianópolis (SC), Brasil*



**Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi**  
*Universidade do Vale do Sapucaí – Univas,  
Pouso Alegre (MG), Brasil*

**Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**  
*Universidade de Taubaté – Unitau,  
Taubaté (SP), Brasil*

**Ana Mercês Bahia Bock**  
*Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Ana Paula Ferreira da Silva**  
*Universidade Presbiteriana Mackenzie,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Ana Valéria Marques Fortes Lustosa**  
*Universidade Federal do Piauí – UFPI,  
Teresina (PI), Brasil*

**André Luiz Paulilo**  
*Universidade Estadual de Campinas  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil*

**Andrea Bayerl Mongim**  
*Universidade Federal do Espírito Santo  
– UFES, Vitória (ES), Brasil*

**Andréa Vieira Zanella**  
*Universidade Federal de Santa Catarina  
– UFSC, Florianópolis (SC), Brasil*

**Angela Maria Martins**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC /  
Universidade Cidade de São Paulo  
– Unicid, São Paulo (SP), Brasil*

**Ângela Maria Scalabrin Coutinho**  
*Universidade Federal do Paraná – UFPR,  
Curitiba (PR), Brasil*

**Ani Martins da Silva**  
*Universidade Presbiteriana Mackenzie,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Anna Maria Canavarro Benite**  
*Universidade Federal de Goiás – UFGO,  
Goiânia (GO), Brasil*

**Antonio Alvaro Soares Zuin**  
*Universidade Federal de São Carlos  
– UFSCar, São Carlos (SP), Brasil*

**Antonio Augusto Pereira Prates**  
*Universidade Federal de Minas Gerais,  
Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Antonio Joaquim Severino**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Antonio Sérgio Alfredo Guimarães**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Antonio Vicente Marafioti Garnica**  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” – Unesp, Bauru (SP), Brasil*

**Arlene Martinez Ricoldi**  
*Universidade Federal do ABC – UFABC,  
São Bernardo do Campo (SP), Brasil*

**Armando Amorim Simões**  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaçionais “Anísio Teixeira” – Inep,  
Brasília (DF), Brasil*

**Arnaldo Lôpo Mont’Alvão Neto**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Bernardete A. Gatti**  
*Conselho Estadual de Educação de São Paulo,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Beth Brait**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Betina Stefanello Lima**  
*Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico – CNPq, Brasília  
(DF), Brasil*

**Bruno Bontempi Júnior**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Caren Ruotti**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Carla Aparecida Arena Ventura**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
Ribeirão Preto (SP), Brasil*

**Carla Biancha Angelucci**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Carlos Benedito Rodrigues da Silva**  
*Universidade Federal do Maranhão –  
UFMA, São Luís (MA), Brasil*

**Carlos Marcelo**  
*Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha*

**Carlos Roberto Jamil Cury**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais – PUC-MG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Carmen Alba Pastor**

*Universidad Complutense de Madrid,  
Espanha*

**Celi Espasandin Lopes**

*Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico – CNPq, Brasília  
(DF), Brasil*

**Clarilza Prado de Sousa**

*Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo  
– PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Cláudia Maria Bogus**

*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Claudia Maria de Lima**

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” – Unesp, São José do  
Rio Preto (SP), Brasil*

**Claudia Mendes Campos**

*Universidade Federal do Paraná – UFPR,  
Curitiba (PR), Brasil*

**Cláudia Oliveira Pimenta**

*Fundação Carlos Chagas – FCC /  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Cláudia Pereira Vianna**

*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Cleber Santos Vieira**

*Universidade Federal de São Paulo  
– Unifesp, Guarulhos (SP), Brasil*

**Cosme Jesús Gómez Carrasco**

*Universidad de Murcia, Murcia, Espanha*

**Cristiane Machado**

*Universidade Estadual de Campinas –  
Unicamp, Campinas (SP), Brasil*

**Cynthia Bisinoto Evangelista  
de Oliveira**

*Universidade de Brasília – UnB, Brasília (DF),  
Brasil*

**Cyntia Graziella Guizelim**

**Simões Giroto**  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” – Unesp, Marília (SP), Brasil*

**Daniel Ferraz Chiozzini**

*Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Daniela Freire**

*Universidade Federal de Mato Grosso  
– UFMT, Cuiabá (MT), Brasil*

**Danielle Carusi Machado**

*Universidade Federal Fluminense – UFF,  
Niterói (RJ), Brasil*

**David Inglis**

*University of Exeter, Exeter, Inglaterra*

**Debora Cristina Piotto**

*Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão  
Preto (SP), Brasil*

**Deise Mancebo**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Deisy de Freitas Lima Ventura**

*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Elba Siqueira de Sá Barretto**

*Fundação Carlos Chagas – FCC /  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Eliana Bhering**

*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo (SP),  
Brasil / Universidade Federal do  
Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ),  
Brasil*

**Eliana Borges Correa de Albuquerque**

*Universidade Federal de Pernambuco –  
UFPE, Recife (PE), Brasil*

**Eraldo Medeiros Costa Neto**

*Universidade Estadual de Feira de Santana  
– UEFS, Feira de Santana (BA), Brasil*

**Fabiana Silva Fernandes**

*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo (SP),  
Brasil*

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

*Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul – UFMS, Campo Grande (MS), Brasil*

**Fábio Domingues Waltenberg**

*Universidade Federal Fluminense – UFF,  
Niterói (RJ), Brasil*

**Flavia Medeiros Sarti**

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro (SP), Brasil*

**Gabriela Moriconi**

*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo (SP),  
Brasil*

**Giseli Barreto da Cruz**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
– UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Glauca de Oliveira Assis**  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
– UESC, Florianópolis (SC), Brasil

**Glauco Peres da Silva**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Helena Sampaio**  
*Universidade Estadual de Campinas*  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil

**Helenice Aparecida Bastos Rocha**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*  
– UERJ, São Gonçalo (RJ), Brasil

**Inaiá Maria Moreira de Carvalho**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA,*  
*Salvador (BA), Brasil*

**Irene Jeanete Lemos Gilberto**  
*Universidade Católica de Santos*  
– Unisantos, Santos (SP), Brasil

**Irlen Antônio Gonçalves**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de*  
*Minas Gerais – Cefet-MG, Belo Horizonte*  
*(MG), Brasil*

**Isabel Cabrita**  
*Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal*

**Isabel Lelis**  
*Pontifícia Universidade Católica do*  
*Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro (RJ),*  
*Brasil*

**Isabel Siqueira Travancas**  
*Universidade Federal do Estado do*  
*Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ),*  
*Brasil*

**Ivanise Monfredini**  
*Universidade Católica de Santos*  
– Unisantos, Santos (SP), Brasil

**Ivone Martins de Oliveira**  
*Universidade Federal do Espírito Santo*  
– UFES, Vitória (ES), Brasil

**Jacqueline Priego Hernandez**  
*University of Portsmouth, Portsmouth,*  
*Inglaterra*

**Joana Monteiro**  
*Fundação Getúlio Vargas – FGV,*  
*Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**João Augusto Gentilini**  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de*  
*Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara (SP),*  
*Brasil*

**João Feres Junior**  
*Universidade Estadual do Rio de Janeiro*  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**João Ribeiro dos Santos Filho**  
*Tribunal de Contas da União – TCU,*  
*Maceió (AL), Brasil*

**João Sebastião**  
*Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa,*  
*Portugal*

**Joaquim Pintassilgo**  
*Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa,*  
*Portugal*

**José Aloyseo Bzuneck**  
*Universidade Estadual de Londrina – UEL,*  
*Londrina (PR), Brasil*

**José Roberto Heloani**  
*Universidade Estadual de Campinas*  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil

**José Tarcísio Grunennvaldt**  
*Universidade Federal de Mato Grosso*  
– UFMT, Cuiabá (MT), Brasil

**Juan Carlos Oyanedel**  
*Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile*

**Julio Cabero Almenara**  
*Universidade de Sevilha, Sevilha, Espanha*

**Karin Berlien Araos**  
*Universidad de Valparaíso, Valparaíso,*  
*Chile*

**Karina Augusta Limonta Vieira**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*  
– UEMG, Belo Horizonte (MG), Brasil

**Karina Soledad Maldonado**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Kátia Faria de Aguiar**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF,*  
*Niterói (RJ), Brasil*

**Kátia Liliane Alves Cangucú**  
*Secretaria de Estado de Educação de Minas*  
*Gerais, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Laura Susana Duque Arrazola**  
*Universidade Federal Rural de*  
*Pernambuco – UFRPE, Recife (PE), Brasil*

- Lenira Haddad**  
*Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió (AL), Brasil*
- Lílian Maria Ghiuro Passarelli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*
- Lourdes Maria Bragagnolo Frison**  
*Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas (RS), Brasil*
- Luciana Gruppelli Loponte**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil*
- Luciana Massi**  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara (SP), Brasil*
- Luciane Bello**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil*
- Lucídio Bianchetti**  
*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil*
- Luis Donisete Benzi Grupioni**  
*Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena – IEPÉ, São Paulo (SP), Brasil*
- Luisa Farah Schwartzman**  
*University of Toronto, Toronto, Ontário, Canadá*
- Luiz Alexandre da Silva Rosado**  
*Instituto Nacional de Educação de Surdos – DESU, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Luiz Bezerra Neto**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), Brasil*
- Márcia Denise Pletsch**  
*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica (RJ), Brasil*
- Marcos Antonio Alves**  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Marília (SP), Brasil*
- Marcos Cezar de Freitas**  
*Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos (SP), Brasil*
- Marcos Garcia Neira**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Marcos José da Silveira Mazzotta**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Margarida Maria Dias de Oliveira**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal (RN), Brasil*
- Maria Alice Nogueira**  
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*
- Maria Alice Rezende Gonçalves**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**  
*Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos (SP), Brasil*
- Maria Aparecida Guedes Monção**  
*Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo (SP), Brasil*
- Maria Celeste Reis Fernandes Souza**  
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*
- Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), Brasil*
- Maria da Glória Bonelli**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), Brasil*
- Maria de Fátima Barbosa Abdalla**  
*Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos (SP), Brasil*
- Maria de Lourdes Rangel Tura**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Maria do Carmo de Lacerda Peixoto**  
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*
- Maria do Céu Roldão**  
*Universidade Católica Portuguesa – UCP, Porto, Portugal*
- Maria Fausta Pereira de Castro**  
*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas (SP), Brasil*

**Maria Inês Gomes de Sá Pestana**  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaçionais “Anísio Teixeira” – Inep,  
Brasília (DF), Brasil

**Maria Iolanda Monteiro**  
Universidade Federal de São Carlos –  
UFSCar, São Carlos (SP), Brasil

**Maria Lucia Miranda Afonso**  
Centro Universitário Una, Belo Horizonte  
(MG), Brasil

**Maria Lucia Rodrigues**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

**Maria Lúcia Rodrigues Müller**  
Universidade Federal do Mato Grosso  
– UFMT, Cuiabá (MT), Brasil

**Maria Rosa Lombardi**  
Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo (SP),  
Brasil

**Maria Suzana de Stefano Menin**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio  
de Mesquita Filho” – Unesp, Presidente  
Prudente (SP), Brasil

**Maria Teresa Gonzaga Alves**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil

**Mariana Moraes de Oliveira Sombrio**  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil

**Mariana Paladino**  
Universidade Federal Fluminense – UFF,  
Niterói (RJ), Brasil

**Marília Costa Dias**  
Instituto Superior de Educação Vera Cruz,  
São Paulo (SP), Brasil

**Marli André**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

**Marta Kohl**  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil

**Mauricio João Farinon**  
Universidade do Oeste de Santa Catarina  
– Unoesc, Joaçaba (SC), Brasil

**Melania Moroz**  
Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

**Miriam Abramovay**  
Faculdade Latino Americana de Ciências  
Sociais – FLACSO, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Mitsuko Aparecida Makino Antunes**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

**Moisés Domingos Sobrinho**  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte – UFRN, Natal (RN), Brasil

**Monica Cevedio**  
Universidad Nacional de La Plata – UNLP,  
Buenos Aires, Argentina

**Murillo Marschner Alves de Brito**  
Pontifícia Universidade Católica do  
Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro (RJ),  
Brasil

**Nathalie Reis Itaborai**  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
– UFJF, Juiz de Fora (MG), Brasil

**Neide Luzia de Rezende**  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil

**Neil Franco Pereira de Almeida**  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
– UFJF, Juiz de Fora (MG), Brasil

**Nelson Gimenes**  
Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo  
– PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

**Nilton Soares Formiga**  
Universidade Potiguar – UNP, Natal (RN),  
Brasil

**Nina Beatriz Stocco Ranieri**  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil

**Oscar Hipólito**  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil

**Patrícia Cristina Albieri de Almeida**  
Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo  
(SP), Brasil

**Paula Leonardi**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

- Paulo de Martino Jannuzzi**  
*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Paulo Rogério da Conceição Neves**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Paulo Rogério Marques Sily**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Paulo Vinícius Baptista da Silva**  
*Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR), Brasil*
- Regina Célia Paulineli Borges**  
*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil*
- Ronaldo Castro D’Ávila**  
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*
- Rosa Malena de Araújo Carvalho**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói (RJ), Brasil*
- Rosana Maria Mendes**  
*Universidade Federal de Lavras – UFLA, Lavras (MG), Brasil*
- Rosana Rodrigues Heringer**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Salomão Barros Ximenes**  
*Universidade Federal do ABC – UFAB, São Bernardo do Campo (SP), Brasil*
- Sandra dos Santos Andrade**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil*
- Sandra Lúcia Ferreira**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*
- Sandra Rubia da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria (RS), Brasil*
- Sandra Unbehaum**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo (SP), Brasil*
- Sandra Zakia L. Sousa**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Sebastian Donoso-Díaz**  
*Universidad de Talca, Talca, Chile*
- Selma Lancman**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Selva Guimarães**  
*Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia (MG), Brasil*
- Shirley de Lima Ferreira Arantes**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*
- Silke Weber**  
*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife (PE), Brasil*
- Silvana Schultze**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Silvana Soares de Araújo Mesquita**  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Silvana Stremel**  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba (PR), Brasil*
- Silvia Maria Schor**  
*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*
- Simon Schwartzman**  
*Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Sonia Barbosa Camargo Iglioni**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*
- Sonia Maria Rummert**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói (RJ), Brasil*
- Stella Regina Taquette**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*
- Suelayne Lima da Paz**  
*Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia (GO), Brasil*
- Susane Rodrigues de Oliveira**  
*Universidade de Brasília – UnB, Brasília (DF), Brasil*

**Tatiana Arnaud Coutinho Cipiniuk**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF,*  
*Niterói (RJ), Brasil*

**Telma Adriana Pacífico Martineli**  
*Universidade Estadual de Maringá – UEM,*  
*Maringá (PR), Brasil*

**Telma Vinha**  
*Universidade Estadual de Campinas*  
*– Unicamp, Campinas (SP), Brasil*

**Vanderlei Sebastião de Souza**  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*  
*– Unicentro, Guarapuava (PR), Brasil*

**Vandré Gomes da Silva**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo*  
*(SP), Brasil*

**Vera Lúcia Trevisan de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de*  
*Campinas – PUC-Camp, Campinas (SP),*  
*Brasil*

**Vera Maria Ferrão Candau**  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio*  
*de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro (RJ),*  
*Brasil*

**Vera Maria Nigro de Souza Placco**  
*Pontifícia Universidade Católica de São*  
*Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Veridiana Pereira Parahyba Campos**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo*  
*(SP), Brasil*

**Victoria Aurora Ferrer Perez**  
*Universitat de les Illes Balears – UIB, Illes*  
*Balears, Palma, Espanha*

**Viviana Bosi**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Wagner Rodrigues Valente**  
*Universidade Federal de São Paulo –*  
*Unifesp, Guarulhos (SP), Brasil*

**Wanda Maria Junqueira de Aguiar**  
*Pontifícia Universidade Católica de*  
*São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Wania Maria Guimarães Lacerda**  
*Universidade Federal de Viçosa – UFV,*  
*Viçosa (MG), Brasil*

**Wilson Mesquita de Almeida**  
*Universidade Federal do ABC – UFABC,*  
*São Bernardo do Campo (SP), Brasil*

**Zaqueu Vieira Oliveira**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Zilda Gaspar Oliveira de Aquino**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
*São Paulo (SP), Brasil*



## 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](mailto: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).

