



Trimestral
Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).
A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574
e-ISSN 1980-5314
1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PORTAIS ESPECIALIZADOS

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

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

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

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

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

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

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

VERSÃO ON-LINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Março 2019
Tiragem: 200 exemplares

EDIÇÃO E PRODUÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

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

SUBMISSÕES ON-LINE

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

PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

PS17 Printing Solutions & Internet 7 S.A.

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

 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 semresponsabiliza 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)

Líliã Katri Moritz Schwarcz

(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Maria Malta Campos

(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil)

Marli André

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

Menga Lüdke

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

Nora Krawczyk

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

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Cristián Cox Donoso

(Universidad Diego Portales, Santiago, Chile)

Eric Plaisance

(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti

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

Helena Hirata

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

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais

(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha

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

María 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 CONTENID

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

Gastos educacionais e desempenho escolar: limites e possibilidades de uma abordagem 10

Educational expenditure and school performance: limits and possibilities of an approach
Les dépenses en éducation et les résultats scolaires: limites et possibilités d'une approche
Gastos educativos y desempeño escolar: límites y posibilidades de un enfoque

FERNANDO VIZOTTO GALVÃO

Expansão universitária e mercado de trabalho: consequências no campo do direito 34

University expansion and labor market: consequences in the field of law
Expansion de l'université et marché du travail: conséquences dans le domaine du droit
Expansión universitaria y mercado laboral: consecuencias en el campo del derecho

RICARDO BERNARDES PEREIRA

Formação pedagógica para não licenciados: a implementação por uma universidade federal 60

Pedagogical training for undergraduates without a teaching licence:
the implementation by a federal university
Formation pédagogique pour les non-licenciés:
sa mise en place à l'université fédérale
Formación pedagógica para no licenciados:
la implementación por una universidad federal

MARLOVA ESTELA CALDATTO

Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná 86

Affirmative action in *stricto sensu* graduate programs:
analysis of the Universidade Federal do Paraná
Action affirmative dans les deuxième et troisième cycles *stricto sensu*:
analyse de l'Universidade Federal do Paraná
Acciones afirmativas en el postgrado *stricto sensu*:
análisis de la Universidade Federal do Paraná

ANA CRISTINA VANALI, PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Ações afirmativas raciais e a atuação do jornal *Folha de S.Paulo* 110

Race-based affirmative actions and the role played by the newspaper *Folha de S.Paulo*

Discrimination raciale positive et le role du journal *Folha de S.Paulo*

Acciones afirmativas raciales y la actuación del diario *Folha de S.Paulo*

NARA TORRECILHA FERREIRA

A educação stem e gênero: uma contribuição para o debate brasileiro 130

Stem education and gender: a contribution to discussions in Brazil

Éducation stem et genre: une contribution au débat brésilien

La educación stem y el género: una contribución para el debate brasileño

ELISABETE REGINA BAPTISTA DE OLIVEIRA, SANDRA UNBEHAUM, THAIS GAVA

Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero 160

Bullying among girls: relational frames of the construction of gender identities

Bullying chez les filles: complots relationnels de la construction des identités de genre

Acoso escolar entre chicas: tramas relacionales de la construcción de identidades de género

JAMILE GUIMARÃES, CRISTIANE DA SILVA CABRAL

Encontros nos territórios: escola, tecnologias juvenis e gênero 180

Meetings in the territories: school, juvenile technologies and gender

Rencontres de territoires: école, technologies juvéniles et genre

Encuentros en los territorios: escuela, tecnologías juveniles y género

CRISTIANE GONÇALVES DA SILVA

Trabalho colaborativo no 1º ciclo: suporte percebido e regulação partilhada 204

Collaborative working in primary school: perceived support and shared regulation

Travail collaboratif dans l'école élémentaire: soutien perçu et régulation partagée

Trabajo colaborativo en el 1º ciclo: soporte percibido y regulación compartida

JOANA MARQUES, SOFIA OLIVEIRA, PAULA COSTA FERREIRA, ANA MARGARIDA VEIGA-SIMÃO

O plágio nos livros didáticos e na visão de autores 224

Plagiarism in textbooks and in the authors' vision

Le plagiat dans les manuels scolaires et les position des auteurs

El plagio en los libros didácticos y en la visión de autores

SIRLENE RODRIGUES FERREIRA CASTRO, CARLOS LOPES

Una propuesta de diálogo entre la psicología del desarrollo y la cartografía crítica 244

A proposal for a dialogue between developmental psychology and critical cartography

Une proposition de dialogue entre la psychologie du développement et la cartographie critique

Uma proposta de diálogo entre a psicologia do desenvolvimento e a cartografia crítica

CRISTIAN PARELLADA, JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Criação do departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932) 264

Creation of the department of physical education of the São Paulo state (1925-1932)

Création du departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932)

Creación del departamento de educación física del estado de São Paulo (1925-1932)

ANDRÉ DALBEN, EDIVALDO GÓIS JÚNIOR, RODRIGO JERONIMO CORREA LIMA, LUCAS POLLI DA PALMA

Por narrativas outras:

educação e desracialização da experiência negra no Brasil 288

Towards other narratives: education and deracialization of the black experience in Brazil

Récits autres: éducation et déracialisation de l'expérience noire au Brésil

Por narrativas otras: educación y desracialización de la experiencia negra en Brasil

PRISCILA MARTINS MEDEIROS, PAULO ALBERTO DOS SANTOS VIEIRA

Razonamiento abductivo:

una contribución a la creación del conocimiento en educación 308

Abductive reasoning: a contribution to knowledge creation in education

Raisonnement abductif: une contribution à la création des connaissances en éducation

Raciocínio abduativo: uma contribuição para a criação do conhecimento na educação

JAVIER NUNEZ MOSCOSO

RESENHAS REVIEWS COMPTE RENDU COMENTARIOS

Ética e pesquisa em educação: uma discussão necessária 332

Ethics and research in education: a necessary discussion

Éthique et recherche dans l'éducation: un discussion nécessaire

Ética y investigación en educación: una discusión necesaria

MARIA DE LOURDES TEIXEIRA BARROS, MARIA INÊS MARCONDES

Uma referência obrigatória na área da história da educação 338

An essential reference in the history of education field

Une référence obligatoire dans le domaine de l'histoire de l'éducation

Una referencia obligatoria en el área de la historia de la educación

DAGMAR M. L. ZIBAS

DIRETRIZES AOS AUTORES GUIDELINES FOR AUTHORS

LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS

DIRECTRICES A LOS AUTORES 342

ARTTIGCO

AR

ARTICL

ART

OS

TICLES

LES

ÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053145332>

GASTOS EDUCACIONAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM

Fernando Vizotto Galvão¹

Resumo

Este artigo trata de alguns dos limites das pesquisas que exploram a relação entre gastos e resultados educacionais com base em dados agregados, assim como das possibilidades de avanço associadas ao uso de informações de gastos no nível da escola. Tendo em vista tais possibilidades, são elencadas abordagens para a construção da informação de gasto no nível das escolas, abordagens essas que, em geral, propõem que os gastos sejam agregados segundo atividades desenvolvidas pelas escolas. Considerando os resultados de duas pesquisas que usam dados de gasto no nível da escola, pode-se notar a superação de alguns dos limites dos trabalhos baseados em dados agregados, como, por exemplo, a possibilidade de identificar que gastos com diferentes atividades escolares guardam relações diversas com o desempenho.

EDUCAÇÃO • ESCOLA • DESPESAS • RENDIMENTO ESCOLAR

EDUCATIONAL EXPENDITURE AND SCHOOL PERFORMANCE: LIMITS AND POSSIBILITIES OF AN APPROACH

Abstract

This article discusses some of the limits of studies that investigate the relationship between expenditure and results based on aggregated data, as well as the opportunities for improvement associated with the use of information on expenditure at school level. Taking such possibilities into account, approaches are developed to collect information at school-level expenditure, which usually suggest that expenses be aggregated according to activities carried out by the schools. Considering the results of two surveys that use data from school-level expenditure, some limitations of the studies based on aggregated data can be overcome, such as the ability to identify how expenses with different school activities are related to performance.

EDUCATION • SCHOOLS • EXPENDITURES • ACHIEVEMENT

LES DÉPENSES EN ÉDUCATION ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES: LIMITES ET POSSIBILITÉS D'UNE APPROCHE

Résumé

Cet article, appuyé sur des données agrégées, aborde certaines limites des recherches sur le rapport entre dépenses en éducation et résultats scolaires, aussi bien que les possibilités d'améliorations que représente l'utilisation d'informations concernant les dépenses des écoles. En vue de cette amélioration sont avancées des approches pour l'élaboration des informations sur les dépenses scolaires qui proposent que les dépenses soient étayées en fonction des activités développées par chaque écoles. Les résultats de deux recherches utilisant cette méthodologie indiquent que certaines limites des travaux basés sur des données agrégées peuvent être surmontées comme le montre, par exemple, la possibilité d'identifier quelles dépenses liées à différentes activités scolaires entretiennent des rapports avec la performance.

ÉDUCATION • ÉCOLES • DÉPENSES • RENDEMENT

GASTOS EDUCATIVOS Y DESEMPEÑO ESCOLAR: LÍMITES Y POSIBILIDADES DE UN ENFOQUE

Resumen

Este artículo trata de algunos de los límites de las investigaciones que estudian la relación entre gastos y resultados educativos, con base en datos agregados, así como de las posibilidades de avance asociadas al uso de informaciones de gastos en el nivel de la escuela. En vista de estas posibilidades, se plantean enfoques para la construcción de la información de gasto en el nivel de las escuelas, enfoques que, en general, proponen que los gastos sean agregados según actividades desarrolladas por las escuelas. Considerando los resultados de dos investigaciones que utilizan datos de gasto en el nivel de la escuela, se puede notar la superación de algunos de los límites de los trabajos basados en datos agregados, como, por ejemplo, la posibilidad de identificar qué gastos con diferentes actividades escolares guardan relaciones diversas con el desempeño.

EDUCACIÓN • ESCUELA • GASTO • RENDIMIENTO

A PESQUISA EM ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, AINDA QUE TRANSITE POR UMA MULTIPLICIDADE

de temas, a depender da área em que é produzida, tem se dedicado amplamente a duas frentes de estudo: 1) análise do retorno econômico dos gastos com educação, sendo esses gastos uma das formas de se acumular o que tem sido chamado de capital humano (SCHULTZ, 1960, 1967); e 2) investigação dos fatores associados a resultados esperados da educação escolar, linha de pesquisa iniciada na década de 1960, com a publicação do estudo que ficou conhecido como Relatório Coleman (COLEMAN, 1966). Mesmo que a educação escolar não se restrinja a um conjunto de relações entre insumos e resultados ou ao retorno econômico que porventura dela decorra, e ainda que essas linhas de investigação tenham suas limitações, elas têm contribuído para a realização de diagnósticos e de propostas relativas à melhoria do ensino e da aprendizagem, assim como têm contribuído para a evolução do entendimento sobre o papel dos sistemas de ensino na melhoria da condição socioeconômica de indivíduos e países (PSACHAROPOULOS, 1987; VIGNOLES *et al.*, 2000; BROOKE; SOARES, 2008).

Tendo em vista que recursos públicos podem ser direcionados, em diferentes montantes, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e que a distribuição desses diferentes montantes entre entes federativos e escolas, em cada contexto educacional, pode contribuir para a viabilização de diferentes níveis ou padrões de acesso à educação, assim como para a obtenção de diferentes níveis de resultados educacionais, muitos estudos têm se dedicado a explorar a relação

entre gastos públicos com educação e resultados escolares, sendo o desempenho dos alunos em testes de larga escala uma das formas de resultado recorrentemente consideradas (ALVES; FRANCO, 2008). Esse tipo de pesquisa, que parece estar na fronteira entre diferentes disciplinas do campo científico e que pode influenciar linhas de ação para além desse campo, é útil por estabelecer uma relação direta entre os recursos públicos a serem destinados à educação e resultados escolares, estando tal linha de investigação associada à segunda frente de estudos, de acordo com a divisão proposta no parágrafo anterior (WALTENBERG, 2006).

Em geral, e particularmente no Brasil, as pesquisas dedicadas a explorar a relação entre gastos públicos com educação e resultados esperados da educação escolar fazem uso de dados agregados no nível de determinado ente federativo. Tendo em vista alcançar o menor nível de agregação possível, é frequente o estabelecimento de relações entre gastos públicos municipais com educação e o desempenho médio municipal em testes de larga escala. Os resultados, que indicam a existência ou não da relação em questão, por vezes embasam conclusões acerca da pertinência ou não da alocação de recursos adicionais às atividades de ensino.

Tendo em vista que o ensino e a aprendizagem ocorrem nas escolas, e não nos agrupamentos de escolas que formam as redes de ensino, e que os gastos com educação se materializam em atividades desenvolvidas diretamente pelas escolas, alguns autores têm proposto que a análise da relação entre gastos com educação e o desempenho dos alunos seja feita no nível da escola (PICUS; PETERNICK, 1998; PICUS, 2000; KIMBALL, 2009). Além disso, propõe-se que os gastos sejam agrupados não segundo os insumos que viabilizam, em linha com classificações econômicas da despesa pública, mas de acordo com as atividades escolares por eles viabilizadas (ODDEN *et al.*, 2003; PICUS *et al.*, 2008). Dessa forma, ficaria estabelecido um “caminho” entre financiamento da educação, atividades desenvolvidas pelas escolas e resultados escolares.

Ainda que a análise da relação entre recursos, atividades escolares e desempenho deva sempre ser feita com parcimônia, pode-se notar que a abordagem sugerida é útil não só por trazer a análise dessas relações para o nível em que elas de fato ocorrem, mas também por permitir que se avance no sentido de compreender não apenas *se* há relação entre gastos com educação e desempenho, mas também *como* gastos e desempenho se relacionam (PICUS, 1995). Isto é, esse tipo de abordagem torna possível o entendimento acerca de *como* diferentes tipos de gasto, associados a diferentes atividades desenvolvidas pelas escolas, se associam de diferentes formas ao desempenho dos alunos.

Diante do exposto, este artigo trata: 1) da pesquisa nacional dedicada à análise da relação entre gastos com educação e desempenho dos alunos, que em geral utiliza dados agregados por município, sendo indicados alguns dos limites desse tipo de estudo; 2) de abordagens para o tratamento de gastos com educação no nível da escola, assim como de pesquisas que exploram a relação entre gastos e desempenho no nível da escola. Por fim, seguem-se as conclusões.

GASTOS COM EDUCAÇÃO E DESEMPENHO EM TESTES DE LARGA ESCALA: OS LIMITES DE UMA ABORDAGEM BASEADA EM DADOS AGREGADOS

Ainda que a reconstrução do caminho por meio do qual o desempenho em testes de larga escala passou a ocupar um lugar de destaque no debate educacional seja importante para entender as abordagens seguidas pelas pesquisas que se propõem a explorar e mensurar a relação entre gastos com educação e desempenho dos alunos nesses testes, pretendemos neste artigo tomar essa centralidade como algo dado. O objetivo não é fazer uma crítica às motivações, pressupostos e categorias de análise dos estudos que tratam do desempenho dos alunos e seus fatores explicativos, mas analisar os possíveis limites de estimativas que relacionam gastos com educação e desempenho tendo por base dados agregados tanto de gastos quanto de desempenho.

Os trabalhos que exploram a relação entre gastos e desempenho, geralmente com foco no gasto público com educação, não são numerosos no Brasil. A pouca disponibilidade de dados e a conclusão recorrente de que não há relação entre gastos e desempenho ou de que essa relação é pouco relevante (isto é, os coeficientes estimados são de pequena magnitude) talvez expliquem, em parte, a existência de poucas pesquisas do tipo. Em geral, pretendendo verificar se os gastos com educação estão associados à aprendizagem ou a impactam, esses estudos estimam a relação entre a despesa média municipal com ensino fundamental e medidas que representem resultados escolares, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o desempenho médio municipal dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou o desempenho na Prova Brasil (GALVÃO, 2016, p. 34-40).

Para os dados de despesa pública com educação, uma fonte recorrente de informação é a série de dados do sistema Finanças do Brasil – Dados Contábeis dos Municípios (Finbra), que apresenta, entre outras, as despesas dos municípios com educação, segundo a etapa e modalidade de ensino. É válido notar que a divisão da despesa por etapa não permite que sejam identificados separadamente os gastos com anos iniciais e finais do ensino fundamental. Ou seja, os municípios, que em muitos casos atendem alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental – o que se refletirá em notas distintas para 5º e 9º anos em testes como a Prova Brasil –, registram sua despesa com ensino fundamental como um todo, despesa essa que, inclusive, pode não estar totalmente separada dos gastos associados a outras etapas da educação básica, no caso de municípios em que uma ou mais escolas atendem simultaneamente alunos de diferentes etapas em uma mesma unidade de ensino.

Amaral e Menezes-Filho (2008) empreenderam um dos primeiros trabalhos que procuram relacionar gastos com educação e desempenho no contexto brasileiro. Utilizando os dados de gastos municipais de 2005 com ensino fundamental do Finbra, os autores obtiveram o gasto por aluno matriculado nessa etapa do ensino e, por meio de análise de regressão, estimaram a relação entre o gasto municipal por aluno e o desempenho médio municipal dos alunos na Prova

Brasil de 2005. Como variáveis de controle, foram considerados os anos de estudo de maiores de 25 anos, o percentual de docentes com curso superior, o número de horas de aula por dia e os estados a que cada município pertence.

Os resultados obtidos indicaram uma associação positiva e estatisticamente significativa entre gastos e o desempenho médio municipal em Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental, mas os autores ponderam que o coeficiente estimado é pequeno, o que indicaria que “o impacto dos gastos em educação sobre o desempenho escolar não tem relevância prática significativa” (AMARAL; MENEZES-FILHO, 2008, p. 12). Para o desempenho em Língua Portuguesa dos alunos dos anos iniciais e para a proficiência em qualquer das matérias consideradas, no caso dos anos finais do ensino fundamental, não foram obtidas associações significantes estatisticamente. Por fim, por meio de regressões quantílicas, que permitem a estimativa de coeficientes por quantis da variável dependente (no caso, o desempenho médio municipal, em cada matéria, na Prova Brasil), fica indicado que a associação positiva entre gastos e o desempenho em Matemática para os anos iniciais ocorre sobretudo nos municípios com maior desempenho médio, não sendo verificada tal relação para os municípios com baixo desempenho. Diante dos achados da pesquisa, os autores concluem que:

[...] para o Brasil não existe relação entre gastos educacionais e desempenho escolar. Tal conclusão não é somente um fenômeno brasileiro, pois também é um resultado presente na literatura para outros países que não o Brasil. Obviamente, estes dois fatos tendem a se reforçar, na medida em que o presente trabalho contribui para a literatura que afirma que tal relação não existe e que essa mesma literatura legitima de alguma forma os resultados desse trabalho. (AMARAL; MENEZES-FILHO, 2008, p. 18)

Como é possível notar, uma das dificuldades enfrentadas por análises com dados agregados em níveis superiores ao da escola é a seleção de variáveis de controle, que são importantes para a obtenção de estimativas não viesadas (HOFFMANN, 2016, p. 168-171). Em especial o nível socioeconômico dos alunos, que é apontado como o principal fator explicativo do desempenho dos estudantes em testes (ALVES; FRANCO, 2008, p. 491), não costuma encontrar um correspondente satisfatório no nível do município. No caso em questão, ao utilizar a média municipal dos “anos de estudo de maiores de 25 anos” do ano de 2000 como *proxy* para “o nível de educação dos pais dos alunos de cada município” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 7), o estudo inclui todos os maiores de 25 anos do município, sem filhos e com filhos que estudam nas redes estadual, federal ou privada, para representar a escolaridade dos pais dos alunos do ensino fundamental matriculados na rede municipal de ensino. Vale indicar que a imprecisão da medida não invalida o uso da variável, já que era a informação disponível, mas sugere que as estimativas e as conclusões sustentadas não são isentas de ressalvas.

Outro potencial problema no uso de dados agregados, conforme já adiantado, é a impossibilidade de separar os gastos com ensino fundamental entre anos iniciais e finais. Como não é possível conhecer a distribuição de recursos entre os diferentes anos, o estabelecimento de uma relação entre o desempenho médio municipal de alunos de um ano e o gasto agregado com ensino fundamental pode resultar em conclusões que indicam a ausência de relações que poderiam existir, caso os dados fossem desagregados. Ou seja, ao relacionar o desempenho de alunos de 5º ano e gasto total, inclui-se a despesa com os alunos dos anos finais; de forma similar, ao estimar a relação entre o desempenho médio de alunos do 9º ano e o gasto agregado com todo o ensino fundamental, inclui-se a despesa com os alunos dos anos iniciais. Contudo, esse é um problema prático de difícil resolução, pois a despesa pública com educação no Brasil é executada de forma agregada, sendo as Secretarias de Educação ou as Diretorias de Ensino as unidades de despesa usuais (GALVÃO, 2016, p. 28).¹ Além disso, a separação da despesa em escolas que oferecem simultaneamente anos iniciais e finais do ensino fundamental pode não ser trivial, mesmo que os dados de gasto estejam no nível da escola. De toda forma, esse é mais um dos motivos para que as estimativas feitas com base em dados agregados sejam consideradas com a devida cautela e para que caminhos alternativos, com foco em dados de gastos no nível das escolas, sejam viabilizados e explorados.

Os problemas destacados acerca do uso de dados agregados de gastos com educação estão presentes em outros trabalhos que exploram a relação entre gastos e desempenho, ainda que sejam empregadas variações metodológicas que minimizem outros tipos de problema. Menezes-Filho e Oliveira (2014) fazem uso de dados em painel para estimar a relação entre o gasto municipal por aluno e o desempenho médio municipal em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil. A metodologia empregada, viabilizada pela existência de informações para mais de um período (foram utilizados dados de gasto e desempenho dos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011), possibilitou o controle de características dos municípios que não variam no tempo. No que diz respeito aos resultados, que revelaram uma relação insignificante ou negativa entre gastos e desempenho, os autores indicam que isso pode ter ocorrido em decorrência da utilização inadequada dos recursos, imprecisões/erros na informação de gasto reportada pelos municípios ou, ainda, pela ocorrência de endogeneidade.² Entre as três possibilidades de explicação para a ausência de relação entre gastos e desempenho observada, destacamos a primeira.

1 Unidade de despesa é a denominação atribuída à Unidade Gestora Executora, sendo esta uma "unidade codificada no sistema componente da estrutura dos órgãos da Administração Direta, autarquias e fundações incumbidas das execuções orçamentária e financeira da despesa propriamente dita" (MACHADO, 2002, p. 165).

2 No caso em questão, a endogeneidade estaria associada ao fato de não ser possível definir previamente o sentido da relação entre gastos e desempenho. Sistemas de ensino podem estar direcionando maiores gastos para escolas com baixo desempenho, justamente para viabilizar recursos que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de seus alunos. Nesse caso, poderia ser observada uma relação negativa entre gastos e desempenho, sem que isso significasse que gastos maiores implicam baixo desempenho. Esse tipo de ocorrência está associado à existência de correlação entre variável explicativa e o termo de erro da regressão, o que implica vies dos coeficientes estimados por mínimos quadrados ordinários para a relação entre gastos e desempenho (HAEGELAND; HAAUM; SALVANES, 2008; AMARAL, 2011, p. 19; WOOLDRIDGE, 2006, p. 454-457, 496-497).

A *utilização dos recursos* a que os autores se referem tem sido apontada como central para a compreensão de como gastos com educação e desempenho dos alunos se relacionam (PICUS, 1995; HANUSHEK, 2003, p. 89; ALVES; FRANCO 2008, p. 494; ODDEN, 2009). De fato, não parece haver razão para não aceitar o senso comum: mesmo que disponibilizados em quantidade suficiente, recursos utilizados de forma inadequada ou não utilizados não implicarão condições de ensino adequadas e, possivelmente, não estarão associados a melhorias da aprendizagem dos alunos. Ainda que a disponibilidade de quantidade adequada de recursos não represente o caso das escolas no Brasil (PINTO, 2002; ABRAHÃO, 2005; DAVIES, 2012; NETO *et al.*, 2013; ROSSI; DWECK, 2016) e que “utilização adequada/inadequada de recursos” necessite de definição, parece certo que a adequada ou inadequada utilização dos recursos só se revela quando são conhecidos os gastos de escolas e não os gastos agregados de redes de ensino:

A coleta de informações sobre o uso dos recursos no nível micro [da escola] é importante porque o ensino e a aprendizagem ocorrem no nível da escola e [porque] pesquisas e formuladores de políticas devem ter como objetivo vincular padrões e estratégias de [alocação de] recursos educacionais a estratégias escolares ligadas à aprendizagem dos alunos.³ (PICUS *et al.*, 2008, p. 6, tradução nossa)

Além disso, se é importante conhecer a utilização dos recursos, a informação de gastos das escolas não pode se restringir a classificações que apontem para os insumos disponíveis, mas deve estar associada às atividades ou funções desempenhadas pelas escolas. Isto é, se o objetivo é explorar a utilização dos recursos, o conhecimento dos gastos com coordenação pedagógica ou com aulas de reforço possivelmente tem mais a oferecer que a informação de despesas com material de consumo ou material permanente (PICUS; PETERNICK, 1998, p. 109).

Procurando avançar no entendimento da relação entre gastos com educação e resultados educacionais, Diaz (2012) explora a relação entre gastos e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2005 dos municípios brasileiros, levando em conta o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental. O uso de modelos hierárquicos lineares de dois níveis (escola e município) permitiu a consideração de variáveis no nível das escolas, como o nível socioeconômico médio dos alunos e a infraestrutura escolar, assim como de características relativas aos municípios (como é o caso do gasto com educação). Para a análise de como gastos e Ideb se relacionam, o estudo faz uso de três diferentes medidas de gasto: 1) percentual de gastos com educação em relação à despesa pública total de cada município; 2) percentual de gastos com ensino fundamental em relação ao gasto

3 No original: “Collecting micro-level information on resource use is important because teaching and learning occur at the school-level and a goal for researchers and policymakers is to tie educational resource patterns and strategies to school-based strategies linked to student learning.”

total com educação; e 3) gasto com ensino fundamental por aluno. Os resultados, gerados separadamente para cada uma das variáveis de gasto, indicaram que:

[...] relativamente às medidas de gastos verificam-se dois resultados distintos: sinal positivo para a variável gasto municipal por aluno, apesar de dimensão muito pequena, indicando que quanto maior o gasto municipal por aluno maior é o valor do IDEB esperado e sinais negativos tanto para o percentual das despesas com educação em relação às despesas municipais totais como para o percentual das despesas com ensino fundamental em relação às despesas com educação. (DIAZ, 2012, p. 138)

Em relação às opções feitas acerca das variáveis de gasto com educação, entendemos que as duas primeiras podem indicar, em alguma medida, o esforço do município em destinar recursos à educação e ao ensino fundamental, respectivamente, quanto a outras possibilidades de gasto, mas que não são boas representações da disponibilidade de recursos escolares. Municípios com baixa renda *per capita* e muitos alunos matriculados no ensino fundamental na rede municipal podem ter grandes proporções do gasto com educação relativamente ao gasto público total, assim como percentuais altos de gasto com a referida etapa do ensino em relação ao gasto total com educação, sem que isso signifique quantidades adequadas de recursos para as escolas atenderem ao número de alunos matriculados. Ademais, não faria sentido esperar resultados satisfatórios se os recursos destinados às escolas não são suficientes para o adequado desenvolvimento das atividades de ensino, ainda que a proporção de gastos com educação seja alta. Em outras palavras, não parecem promissoras as tentativas de análise da relação entre gastos e resultados educacionais que não partam da medida de gastos por aluno.

A medida de gasto por aluno, ao menos quando construída a partir da despesa pública agregada por município ou por estado, também tem limites que merecem atenção. A despesa ou gasto público, que utilizo aqui como sinônimos (ver ALVES, 2012, p. 99), é executada segundo um planejamento anual que inclui tanto despesas correntes, como salários e contas de luz, quanto despesas de capital, que englobam, entre outras coisas, compra de equipamentos, de mobília e construção de prédios escolares. Dada sua natureza, a despesa de capital efetuada em um ano se refletirá em estrutura e equipamentos disponíveis nas escolas por muitos anos, tendo efeitos sobre as condições de ensino e sobre a aprendizagem não restritos ao ano em que foi executada. Isto é, tendo em vista a relação entre gastos e resultados escolares, não se pode esperar que a despesa relativa a uma grande compra de equipamentos feita em determinado ano esteja associada, de forma proporcional, ao desempenho dos alunos nesse mesmo ano, nem é esperado que os possíveis efeitos desses equipamentos sobre a aprendizagem cessem após o ano em que foram adquiridos e disponibilizados às escolas.

Uma forma de contornar esse tipo de problema, tendo em vista o objetivo de explorar a relação entre gastos com educação e resultados escolares, seria levar em conta apenas a parcela da despesa de capital que pode ser apropriada ao período em questão (geralmente o ano), fazendo uso de taxas de depreciação. Mas para isso seria necessário ao menos um mapeamento dos bens e equipamentos disponíveis nas redes de ensino, para que fosse conhecido o ativo imobilizado de cada escola (LUQUE *et al.*, 2008, p. 321).⁴ Não pretendemos aqui enveredar pela contabilidade de custos, mas destacamos novamente que as conclusões sobre a relação entre gastos e resultados – sendo o desempenho escolar um dos resultados possíveis – que se baseiam em dados agregados da despesa pública com educação não estão isentas de ressalvas, e que os caminhos para um melhor entendimento da relação, ou talvez das relações, entre gastos e desempenho passam pela informação de recursos no nível das escolas.

Para além dos estudos que procuram estabelecer uma associação entre gastos com educação e desempenho escolar, algumas pesquisas empreendidas no Brasil utilizam abordagens que permitem o estabelecimento de relações de causalidade entre gastos e desempenho. Em um desses trabalhos, Amaral (2011) utiliza a mudança do Fundef para o Fundeb como instrumento para avaliar se a variação de gastos por aluno no ensino fundamental gerada por essa transição impactou o desempenho dos alunos em Português e Matemática na Prova Brasil. Para isso, são utilizados os gastos municipais com ensino fundamental, por aluno, do ano de 2005, que antecede a transição, e de 2007, pós-transição. Empregando como controles a proporção de alunas, de alunos negros, pardos, amarelos e indígenas em cada município, o autor conclui que há impacto do gasto por aluno sobre o desempenho, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, para os anos finais do ensino fundamental, e sobre o desempenho em Matemática, no caso dos anos iniciais. Os impactos estimados, contudo, não são grandes, sendo necessário um aumento de um terço no gasto por aluno para a obtenção de um aumento de 10% no desempenho, no caso do maior coeficiente estimado.

Apesar da persistência dos problemas já elencados, como a dificuldade de seleção de variáveis de controle, impossibilidade de conhecer a distribuição dos gastos entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, inviabilidade de explorar opções de uso dos recursos e imprecisão no trato da despesa de capital, a pesquisa avança no sentido de lidar com o problema da possibilidade de endogeneidade dos gastos com educação, o que viabilizou a conclusão de que, nos casos indicados, a variação do gasto teve impacto positivo sobre o desempenho dos alunos, ainda que de pequena magnitude. Isto é, nos demais estudos é possível identificar uma associação, ou não, entre gastos e desempenho, mas não é possível saber se os gastos estão influenciando o desempenho ou se os padrões de aprendizagem estão influenciando os gastos. No trabalho de Amaral (2011), essa

4 O ativo imobilizado é formado pelo conjunto de bens e equipamentos que são utilizados para o desenvolvimento das atividades das escolas, por exemplo, móveis e computadores. O *Manual de contabilidade do sistema CFC/CRCs*, publicado pelo Conselho Federal de Contabilidade (2009, p. 324), traz como exemplo a seguinte divisão para os bens que compõem o ativo imobilizado: “móveis e utensílios”, “máquinas e equipamentos”, “instalações” e “veículos”.

restrição é contornada, com o uso de um fator que é determinante dos gastos e que é alheio às decisões sobre a alocação de recursos, o que permite concluir que a variação dos gastos por aluno influenciou o desempenho e não o contrário.

Como é possível notar, os estudos dedicados à análise da relação entre gastos com educação e desempenho baseados em dados agregados de gastos apresentam limitações. Sua superação não é simples, já que não são produzidos sistematicamente, no contexto brasileiro, dados de gastos com educação em agregação inferior ao nível municipal. De toda forma, é importante termos em vista tais limitações quando analisamos essas pesquisas, considerando seus resultados com parcimônia.

Conforme já indicado, ainda que seja de difícil viabilização, a informação de gasto no nível da escola tem potencial para minimizar as limitações dos estudos que exploram a relação entre gastos e desempenho. Entre outras coisas, esse tipo de informação tem sido apontado como essencial para que o debate em torno dos gastos com educação se desloque de “se os recursos importam” para “como os recursos importam” (PICUS, 1995, p. 30). Considerando isso, na próxima sessão, abordamos possibilidades de construção da informação de gastos no nível das escolas, com base na literatura norte-americana que trata do tema. Ademais, tratamos de duas pesquisas, empreendidas em diferentes contextos, que exploram a relação entre gastos com educação e desempenho a partir de dados de gastos no nível das escolas.

POSSIBILIDADES DA INFORMAÇÃO DE GASTOS COM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DAS ESCOLAS

A literatura norte-americana apresenta certa profusão de trabalhos dedicados tanto a salientar a relevância da análise de gastos com educação no nível das escolas quanto a propor abordagens possíveis para a agregação de dados de gastos que sirvam de base para a exploração das relações entre gastos e desempenho. Essa profusão de estudos sobre o tema parece estar associada, em alguma medida, ao movimento de *adequacy of funding*, iniciado na década de 1990, em que cortes norte-americanas passaram a exigir a adequação do financiamento dos diversos sistemas de ensino (PICUS, 2000). O financiamento adequado, naquele contexto, ainda que leve em conta diferentes necessidades de recursos, de acordo inclusive com a condição social dos alunos, tem em vista sobretudo padrões de resultados escolares a serem atingidos pelos estudantes (KIMBAL, 2009, p. 39-44).

Nesse contexto, muitos trabalhos passaram a se dedicar à análise dos gastos das escolas, das mudanças nesses gastos e de sua adequação, no sentido de viabilizarem ou não os resultados que escolas e redes de ensino deveriam atingir. Em linha com esse tipo de análise, surgem diversas propostas de categorias de gastos e de indicadores associados ao uso dos recursos disponíveis nas escolas, as quais seriam úteis para a exploração das *relações* entre os recursos financeiros destinados às escolas, as opções de alocação feitas e os resultados atingidos, geralmente considerados em termos de desempenho dos alunos em testes. Destacamos aqui o

termo *relações*. Boa parte das categorias de gastos propostas/utilizadas está associada a atividades ou funções exercidas pelas escolas, e esses gastos com diferentes atividades ou funções podem ter *relações* diversas com o desempenho dos alunos. Como exploraremos melhor adiante, fica implícita a ideia de que o sentido e a magnitude da relação entre gastos e resultados escolares variam, sendo possível que alguns gastos estejam mais diretamente associados ao desempenho dos alunos do que outros.

Picus e Peternick (1998) estabelecem uma das propostas de categorias de gasto a ser utilizada para análise das relações entre gastos e desempenho no nível das escolas. Tendo em vista o objetivo de compreender *como* recursos podem contribuir para a melhoria da aprendizagem, os autores elaboram um conjunto de instrumentos de coleta de dados para acompanhar o desenvolvimento acadêmico de 23 mil alunos, da pré-escola ao 5º ano, assim como para analisar os gastos e usos dos recursos associados à oferta de ensino. As categorias de gasto propostas foram divididas em quatro grupos, ou níveis: 1) custos no nível sala de aula, que incorporam a remuneração de professores e de professores auxiliares, gastos com materiais utilizados para o ensino e despesas com o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais ou para os que não dominam o idioma local, entre outras formas de atendimento especializado; 2) custos no nível da escola, equivalentes aos gastos com suporte ao ensino, suporte ao aluno, utilidades (água, luz, aquecimento), transporte, manutenção e administrativos; 3) custos no nível do distrito, relativos a instalações, processamento de dados e aos gastos administrativos; e 4) custos não relacionados à escola, referentes aos gastos realizados por agências não governamentais e pelos pais.

Como é possível notar, as categorias propostas estão pouco associadas a insumos ou a categorias econômicas da despesa, estando mais focadas em agregar os gastos segundo os usos dados aos recursos financeiros disponibilizados às escolas. Tanto a divisão por níveis quanto a separação dos gastos em diferentes atividades ou diferentes formas de atendimento escolar parecem indicar a preocupação dos autores em delimitar que tipos de gastos estão mais (ou menos) associados ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, sendo comum no contexto norte-americano a indicação de que os gastos mais diretamente associados ao ensino (nível sala de aula, neste caso) tendem a estar mais fortemente associados ao desempenho dos alunos (FERGUSON, 1991, p. 485; PICUS *et al.*, 2008, p. 27).

Contudo, vale notar que, ao contrário do que ocorre no caso das categorias econômicas ou contábeis da despesa, geralmente bem delimitadas (porque estão diretamente associadas aos insumos disponíveis nas escolas), as agregações propostas ficam mais sujeitas à subjetividade de quem as propõe, o que demanda certo esforço de padronização. Isto é, a associação entre recursos financeiros e atividades precisa ser bem descrita para que diferentes escolas estejam aptas a fazer as mesmas associações entre recursos e as atividades que eles viabilizam, para que essas escolas sejam comparáveis em termos de gastos, segundo a atividade.

Outra proposta de tratamento para gastos com educação no nível da escola é feita por Conley e Picus (2003). A abordagem para o tratamento dos gastos

é construída no contexto do Oregon Quality Education Model (OQEM), modelo proposto para o financiamento das escolas do estado do Óregon que se propõe a prover os recursos financeiros que viabilizem determinada estratégia e nível de alocação dos recursos, com vistas ao alcance de determinado padrão de desempenho desejado para os alunos. Nas palavras dos autores:

O OQEM tem várias características-chave. Primeiro, o modelo é derivado da definição de educação de qualidade [do estado] do Oregon. Segundo, escolas, não distritos, são a unidade de análise. Terceiro, o modelo especifica os elementos-chave e componentes de uma educação de qualidade em detalhamento suficiente para permitir uma análise relativamente refinada dos efeitos de acréscimos ou decréscimos do financiamento estadual sobre as escolas. Quarto, o modelo considera e aloca todo o orçamento de educação pública, referente ao atendimento de alunos de 4 a 18 anos. Quinto, o modelo pode ser configurado de diferentes maneiras, de forma a refletir diferentes definições de adequação. Sexto, o modelo identifica fatores não monetários que afetam a eficiência de operação das escolas. Sétimo, o modelo estabelece uma relação entre os recursos alocados, programas providos e resultados projetados da aprendizagem dos estudantes.⁵ (CONLEY; PICUS, 2003, p. 595-596, tradução nossa)

Na prática, a relação entre gastos, programas e resultados escolares não é quantificada, como parece ficar sugerido na sétima característica do modelo. Como indicam os autores, o estabelecimento da relação entre recursos financeiros a serem disponibilizados, atividades escolares e resultados não se fundamenta em uma abordagem estatística, sendo apenas um “melhor palpite” (CONLEY; PICUS, 2003, p. 605-608).

De toda forma, os gastos são agregados de acordo com categorias entendidas como úteis para a análise da relação entre gastos no nível da escola e o desempenho dos alunos. As despesas foram classificadas em: 1) pessoal envolvido com as atividades de ensino consideradas básicas; 2) pessoal envolvido com atividades de suporte ao ensino e aos alunos; 3) administração escolar; 4) computadores e componentes; 5) suprimentos, livros e materiais [utilizados para o ensino]; 6) atividades extracurriculares; 7) treinamento e desenvolvimento profissional; 8) atividades de

5 No original: “The OQEM has several key characteristics. First, the model is derived from Oregon’s definition of a quality education. Second, schools, not districts, are the unit of analysis. Third, the model specifies the key elements and components of a quality education in enough detail to allow for relatively fine-grained distinctions about the effects on schools of increases or decreases in state funding. Fourth, the model captures and allocates the entire K-12 education budget. Fifth, the model can be configured in various ways to define adequacy in different ways. Sixth, the model identifies nonmonetary factors that affect the efficiency with which schools are assumed to be operating. Seventh, the model establishes a relationship between the resources allocated, programs provided, and projected student-learning outcome.”

reforço escolar; 9) custos centralizados, referentes a atividades de suporte às escolas (envolvem, por exemplo, transporte dos alunos e alimentação escolar); e 10) despesas administrativas do distrito (CONLEY; PICUS, 2003, p. 598-600).

Neste caso, diferente da proposta de Picus e Peternick (1998), as categorias estão divididas em conjuntos de atividades escolares que são realizadas paralelamente em um mesmo nível (como ocorre no caso dos itens 6 e 8, por exemplo, que estão no que seria o nível sala de aula). Ainda assim, é possível notar que parte das categorias diz respeito mais diretamente ao ensino ou à interação com os alunos (itens 1, 2, 4, 5, 6 e 8), enquanto outras dizem respeito a atividades que talvez possam ser classificadas como de suporte ao ensino (itens 3, 9 e 10).

Essa diferenciação entre atividades diretamente relacionadas ao ensino e atividades de suporte ao ensino é a abordagem explicitamente adotada por Odden *et al.* (2003). Tendo como base pares de escolas a serem comparadas no que diz respeito aos gastos, os autores propõem “criar uma estrutura de relatórios fiscais no nível da escola que informe o uso dos recursos escolares e que, simultaneamente, indique tanto quanto possível a estratégia educacional que essas práticas de uso dos recursos refletem”⁶ (ODDEN *et al.*, 2003, p. 327, tradução nossa). Em linhas gerais, objetiva-se utilizar um conjunto de categorias de gastos que seja útil para identificar as diferentes estratégias de alocação de recursos das escolas, tendo em vista o perfil dos alunos de cada unidade de ensino e os resultados a serem obtidos. A classificação proposta consta na Tabela 1.

6 No original: “to create a school-level, fiscal reporting structure that reports school-level resource use and simultaneously indicates as much as possible about the educational strategy those resource-use practices reflect”.

TABELA 1
PROPOSTA DE ESTRUTURA DE GASTOS ESCOLARES

ENSINO
<p>1. Currículo básico</p> <p>Professores de Inglês / Leitura / Language Arts (literatura, redação e gramática) História/ Estudos Sociais Matemática Ciências</p> <p>2. Professores especialistas/Planejamento</p> <p>Artes, música, educação física, etc. <i>Vocational</i> (orientação e preparação para o trabalho) Educação para o trânsito Bibliotecários</p> <p>3. Ajuda extra</p> <p>Tutores <i>Extra Help Laboratories</i> (espaços com computadores e professores disponíveis para ajuda extra aos alunos, fora do período de aula) Sala de recursos Professores de inclusão (atua junto aos alunos de educação especial em turmas regulares) Turmas para alunos cujo inglês não é a língua materna Turmas de educação especial para alunos com nível severo de deficiência Período de aula estendido e cursos de férias</p> <p>4. Desenvolvimento profissional</p> <p>Pagamento de professores substitutos e de bolsas Contratação de profissionais que atuam com formação de professores Administração Materiais, equipamentos e instalações Viagens e transporte Pagamento de taxas e mensalidades de cursos</p> <p>5. Profissionais relacionados ao ensino que atuam fora de sala de aula</p> <p>Coordenadores e <i>Teachers on Special Assignment</i> (professores atuando em programas pedagógicos da escola, em apoio à coordenação e a outros professores) Funcionários substitutos Assistentes de apoio ao ensino (monitores)</p> <p>6. Materiais e equipamentos utilizados para o ensino</p> <p>Suprimentos, materiais e equipamentos Computadores (<i>hardware, software</i>, periféricos)</p> <p>7. Suporte aos alunos</p> <p>Conselheiros Enfermeiros Psicólogos Assistentes sociais Atividades extracurriculares e Atletismo</p>
NÃO RELACIONADO AO ENSINO
<p>8. Administração</p> <p>9. Operações e Manutenção</p> <p>Limpeza Utilidades (água, luz, telefone, etc.) Segurança Alimentação</p>

Fonte: Odden *et al.*⁷ (2003, p. 330, tradução nossa).

7 A tabela original está disponível no Anexo.

No par de escolas que contava com alunos de 4 a 11 anos, uma das escolas, que atendia uma pequena proporção de alunos de baixo nível socioeconômico, tinha desempenho satisfatório e não passou por alterações em sua estrutura de gastos. A segunda escola, que atendia maior proporção de alunos de baixo nível socioeconômico, passou por alterações em sua estrutura de gastos, alteração essa que tinha como objetivo viabilizar uma melhoria do desempenho dos alunos. De acordo com os autores, a comparação entre os gastos das escolas indicou que a escola que passou por mudanças em sua atuação e em sua estrutura de gastos teve maiores gastos por aluno com o currículo considerado central, assim como com desenvolvimento profissional e suporte aos alunos, relativamente ao seu par, o que estava em linha com a estratégia delimitada para a melhoria desejada nos resultados. Ainda que o trabalho não se proponha a analisar a relação entre as diferentes estratégias de alocação dos recursos e os resultados obtidos, fica a conclusão de que a estrutura proposta permitiu comparar as escolas quanto à alocação dos recursos, tendo em vista as estratégias seguidas para o atingimento dos resultados pretendidos.

Como é possível notar, apesar de esses trabalhos proporem estruturas de gastos aderentes ao nível da escola tendo em vista o estabelecimento de relações entre gastos e desempenho, eles não chegam a estimar essas relações, o que talvez seja um indício das dificuldades práticas de coletar e tratar, de forma sistemática, dados de gastos no nível das escolas. Alguns estudos, contudo, têm conseguido explorar as relações entre gastos e desempenho com base em dados de gastos de unidades de ensino, a partir de redes de ensino de médio porte. A seguir, tratamos de dois deles, sendo o primeiro conduzido no contexto norte-americano e o segundo, no contexto brasileiro.

Archibald (2006) explora as relações entre gastos com educação e desempenho dos alunos a partir dos dados de gastos por aluno de 53 escolas de ensino fundamental de um distrito da cidade norte-americana de Reno, Nevada. Com base em um modelo hierárquico linear de três níveis (aluno, sala de aula e escola), a autora estima a relação entre o desempenho dos alunos e os gastos com *ensino*,⁸ *suporte ao ensino*,⁹ *liderança/chefia*¹⁰ e *operações e manutenção*.¹¹ Mesmo que as catego-

8 "Isso inclui financiamento para professores, professores substitutos, profissionais de apoio ao ensino, tecnologia da informação para uso dos alunos, materiais utilizados para o ensino, viagens, e suprimentos" (ARCHIBALD, 2006, p. 40, tradução nossa). [No original: "This includes funding for instructional teachers, substitute teachers, instructional paraprofessionals, pupil-use technology, software, instructional materials, trips, and supplies".]

9 "Isso inclui financiamento para orientação e aconselhamento, bibliotecas e mídia, atividades extracurriculares, serviços de saúde para os alunos, desenvolvimento do currículo, desenvolvimento profissional [da equipe escolar], licenças, gestão de programas [escolares], terapeutas, psicólogos, avaliadores, e assistentes sociais" (ARCHIBALD, 2006, p. 40, tradução nossa). [No original: "This includes funding for guidance and counseling, libraries and media, extracurricular activities, student health services, curriculum development, staff development, sabbaticals, program management, therapists, psychologists, evaluators, personal attendants, and social workers".]

10 "Isso inclui financiamento para diretores, vice-diretores, suporte administrativo, supervisores, administradores seniores, pesquisadores, avaliadores de programas, superintendentes, representantes do conselho escolar, e equipe jurídica" (ARCHIBALD, 2006, p. 40, tradução nossa). [No original: "This includes funding for principals, assistant principals, administrative support, deputies, senior administrators, researchers, program evaluators, superintendents, school board representatives, and legal staff".]

11 "Isso inclui financiamento para transporte, alimentação, segurança, conservação do prédio escolar, utilidades (água, luz, telefone, etc.), manutenção, processamento de dados, e despesas administrativas gerais" (ARCHIBALD, 2006, p. 40, tradução nossa). [No original: "This includes funding for transportation, food service, safety, building upkeep, utilities, building maintenance, data processing, and business operations".]

rias utilizadas não correspondam a uma desagregação detalhada dos gastos, esse estudo permite a visualização de diferentes intensidades da relação entre gastos e desempenho, a depender do tipo de gasto, além de não contar com algumas das restrições que são comuns em análises baseadas em dados de gastos agregados em níveis superiores à escola (foi possível, por exemplo, a inclusão de variáveis de contexto dos alunos e das escolas).

Os resultados da pesquisa indicaram uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o gasto total por aluno e o desempenho dos alunos em testes de leitura. A divisão dos gastos segundo as categorias indicadas, contudo, permitiu a visualização de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre gastos com *ensino* e com *suporte ao ensino* e o desempenho, enquanto as outras duas categorias não tiveram coeficientes significantes. Comentando os resultados, a autora destaca a relevância da abordagem seguida:

O fato de esse modelo utilizar dados de gasto por aluno no nível da escola, em uma estrutura de níveis, indica que essa estimativa de efeito dos recursos sobre o desempenho é melhor do que a de muitos estudos anteriores, que usaram dados agregados no nível do distrito.¹² (ARCHIBALD, 2006, p. 34, tradução nossa)

Se os estudos com dados agregados de gastos com educação incorrem no risco de permitir constatações sobre a relevância ou não de recursos financeiros adicionais para a educação como meio para a promoção da melhoria do desempenho dos alunos em testes, os estudos baseados em categorias de gastos no nível das escolas incorrem no risco de viabilizar a emissão de juízos sobre os tipos de despesas escolares que devem ser priorizadas, tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos. Ainda que esse tipo de análise seja factível, é válido lembrar que: 1) o desempenho em testes é um dos resultados possíveis da educação escolar. Se fossem considerados outros resultados como, por exemplo, o desenvolvimento de aspectos relacionados à socialização dos alunos, é possível que as associações entre gastos e resultados fossem outras;¹³ 2) as atividades escolares estão todas interligadas. A precarização de atividades administrativas, de manutenção ou de transporte dos alunos, por exemplo, pode inviabilizar todas as demais. Dessa forma, não é porque um conjunto de atividades está menos associado ao desempenho, em determinado contexto, que ele é menos essencial para o adequado desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) em contextos em que a educação é entendida com um direito, recursos que viabilizem condições

12 No original: "The fact that this model used a school-level per-pupil spending number in this nested structure means that it is a better estimate of the effect of resources on achievement than many previous studies that used data aggregated to the district level".

13 Cruz e Rocha (2018), por exemplo, realizam uma análise em que outros indicadores educacionais (que não o desempenho dos alunos) são utilizados como variável de resposta aos gastos com educação. Dentre os resultados obtidos, destaca-se o que indica uma diminuição da distorção idade-série relacionada ao aumento dos gastos municipais com educação associado à implementação do Fundef e do Fundeb.

adequadas para o ensino devem ser garantidos, independentemente dos resultados que se possa esperar da educação escolar; 4) por fim, os resultados ou efeitos da vivência escolar não estão restritos aos momentos das verificações via testes. Muito do que se passa nas escolas tem reflexos durante toda a vida dos alunos, não sendo possível captar, nos momentos dedicados à mensuração de resultados, todos os efeitos dos recursos destinados às escolas:

Há um modo de se entender as questões de educação e de ensino que, ao privilegiar a formação como lento processo de incorporar e reconfigurar as relações com o conhecimento e com a realidade, dá pouco espaço à ideia de que se possa saber, prontamente, e sempre, os resultados daquilo que se ensina. Os efeitos mais significativos dos processos educacionais seriam, assim, aqueles que não se prestam a serem exaustivamente avaliados durante ou ao final dos períodos formais de ensino. Sem dúvida, a ideia que alicerça as esperanças mais fortes numa educação capaz de cumprir um papel estruturante das melhores possibilidades das pessoas, ao utilizar das experiências de formação para permitir uma real aproximação dos sujeitos com a realidade, a vida social, a solidariedade e a busca de formas mais dignas para a existência humana, nem sempre fica clara e presente no dia a dia da vida escolar onde, de todos os modos, é preciso assegurar a aquisição de habilidades básicas como ler, escrever, contar, compreender as linguagens das variadas disciplinas científicas e outras tantas tarefas, sem dúvida, vitais. (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 13)

O segundo estudo que abordamos neste artigo explora as relações entre gastos e desempenho com base em informações de gastos das escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo, um dos municípios da região metropolitana de São Paulo (GALVÃO, 2016). Ainda que trate de gastos no nível das escolas, o trabalho é restrito aos gastos com pessoal, não levando em conta, por exemplo, as despesas com compras de alimentos, água, luz, material utilizado para o ensino e gastos com a manutenção das escolas. Essa restrição, contudo, é amenizada pelo fato de as despesas com salários geralmente representarem a maior parcela das despesas escolares no contexto brasileiro (LEVY; CAMPINO; NUNES, 1970, p. 151; PARO, 1981, p. 72; VERHINE, 2006, p. 53).

Para a análise das relações entre gastos e desempenho, foram considerados os gastos com salários de cada funcionário das 55 escolas que ofereciam exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental e que contavam com informações de gasto e de desempenho na Prova Brasil disponíveis,¹⁴ ambas as

¹⁴ Entre as 69 escolas que tiveram participação de mais de 75% dos alunos na Prova Brasil de 2013, 61 ofereciam exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental e, destas, 55 escolas tinham dados de gastos com salários disponíveis.

informações para o ano de 2013. A associação entre a informação do salário de cada funcionário e a função exercida na escola possibilitou que os dados fossem agregados segundo determinadas atividades ou funções desenvolvidas nas escolas. Isso também permitiu que fossem identificadas as parcelas de salários associadas ao Ensino de Jovens e Adultos, o que possibilitou a exclusão desses gastos. As categorias de gasto utilizadas, que dialogam com as categorias propostas por Odden *et al.* (2003), estão indicadas na Tabela 2.

TABELA 2
GASTOS COM SALÁRIOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO -
CATEGORIAS DE GASTO CONSIDERADAS

GASTOS DIRETAMENTE RELACIONADOS AO ENSINO
Desenvolvimento do currículo básico
Professores
Assistentes de classe
Estagiários
Desenvolvimento de atividades de ensino - Educação Especial
Professores - Educação Especial
Estagiários - Educação Especial
Espaço para pesquisa, leitura e ensino (biblioteca)
Orientação e suporte às atividades de ensino e aprendizagem
Coordenação pedagógica
Suporte aos alunos e professores (monitoria)
GASTOS INDIRETAMENTE RELACIONADOS AO ENSINO
Gestão escolar
Direção da escola
Apoio operacional e administrativo

Fonte: Galvão (2016, p. 77).

Após a delimitação dos gastos que poderiam ser atribuídos exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental, foram estimadas as relações entre as categorias de gastos propostas e o desempenho em Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de análise de regressão. O uso de dados no nível da escola permitiu o controle do nível socioeconômico dos alunos, conforme indicador divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2014). O número restrito de observações, porém, limitou a quantidade de variáveis de controle a serem consideradas.

Os resultados apontaram uma relação positiva entre os gastos por aluno com *coordenação pedagógica* e o desempenho em Matemática e relação negativa entre os gastos por aluno com *assistentes de classe* e o desempenho na mesma matéria. Além disso, como era esperado, o nível socioeconômico dos alunos se mostrou relevante para a explicação dos resultados das escolas na Prova Brasil. Conforme alertado anteriormente, ressaltamos que a simples leitura desses resultados não

permite a elaboração de recomendações sobre a conveniência ou não de se destinar mais ou menos recursos para determinada categoria de gasto.

Além desses resultados, foi possível observar que, enquanto o gasto total por aluno não se mostrou relevante para a explicação do desempenho dos alunos, os gastos desagregados, segundo as categorias utilizadas, permitiram a visualização de relações diversas e estatisticamente significantes entre gastos e desempenho. Ao que parece, o dado agregado de gasto por aluno, mesmo no nível da escola, pode ter “ocultado” associações entre os gastos com determinadas atividades desenvolvidas nas escolas e o desempenho dos alunos.

Por um lado, o estudo conduzido junto à rede municipal de São Bernardo do Campo avançou no sentido de: 1) delimitar gastos no nível das escolas associados a atividades ou funções desempenhadas nas escolas; 2) delimitar gastos dos anos do ensino fundamental que foram considerados para fins de desempenho; e 3) controlar o nível socioeconômico dos alunos das escolas. Por outro lado, o trabalho é restrito em relação a: 1) não levar em conta todos os gastos das escolas; 2) contar com 55 observações; 3) utilizar um número limitado de variáveis de controle; e 4) não utilizar abordagem que permita o tratamento de uma possível endogeneidade dos gastos das escolas. De toda forma, os resultados da pesquisa são úteis para ilustrar os potenciais da análise das relações entre gastos com educação e desempenho dos alunos a partir de informações de gastos no nível das escolas. Ao que parece, além de avançar em relação a algumas das limitações das pesquisas baseadas em dados agregados de gastos com educação, esse tipo de abordagem pode contribuir para a compreensão de como diferentes tipos de gastos, associados a diferentes atividades ou funções desempenhadas pelas escolas, se relacionam com o desempenho dos alunos, em determinado contexto. E isso pode ser útil para que se avance na compreensão de como os recursos destinados à educação podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas dedicadas à análise da relação entre gastos com educação e o desempenho dos alunos em testes de larga escala têm se baseado em dados agregados de gastos, geralmente por município, para verificar se há ou não uma associação entre gastos e desempenho. Além dos limites práticos desse tipo de abordagem, como a dificuldade de controlar variáveis de contexto dos alunos e escolas, ou como a impossibilidade de isolar os gastos dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, os dados de gastos de redes de ensino pouco dizem respeito ao que se passa, de fato, nas escolas, lugar onde os recursos se transformam em atividades de ensino ou de suporte ao ensino.

Tendo em vista as restrições que permeiam as análises baseadas em dados agregados de gastos com educação, neste artigo procuramos indicar abordagens possíveis para a construção da informação de gasto no nível das escolas, sobretudo com base na experiência norte-americana sobre o tema. Nesse sentido, foi destacada a importância do estabelecimento de categorias de gastos que estejam associadas

às atividades ou funções desempenhadas pelas escolas, o que expressa uma tentativa de identificar as diferentes possibilidades de relação entre recursos financeiros destinados à educação, atividades desenvolvidas pelas escolas e desempenho dos alunos. Em outras palavras, esse esforço reflete a tentativa de avançar não só no sentido de estabelecer se gastos (agregados) com educação estão ou não associados a resultados educacionais, mas também de entender *como* diferentes tipos de gastos se associam ao desempenho dos alunos, assumindo que o desempenho em testes represente um dos resultados possíveis da educação escolar.

Os estudos dedicados a explorar as relações entre gastos no nível das escolas e desempenho tratados neste artigo, um empreendido no contexto norte-americano e outro junto à rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, indicaram que algumas das restrições observadas nos trabalhos que se baseiam em dados agregados de gasto podem ser superadas com o uso de dados de gastos por aluno no nível das escolas. Em especial, a delimitação dos gastos segundo as atividades desenvolvidas pelas escolas parece permitir a constatação de que diferentes tipos de gastos, associados a diferentes atividades, estão relacionados ao desempenho dos alunos de forma diversa.

Por fim, destacamos a necessidade de pesquisas que explorem a relação entre gastos escolares e resultados a partir de um número significativo de observações e em diferentes contextos (redes de ensino, regiões, etc.), assim como de estudos de caráter qualitativo dedicados tanto a entender como redes de ensino tomam decisões sobre a alocação de recursos entre escolas, quanto a analisar como as escolas utilizam os recursos a elas disponibilizados, inclusive no que diz respeito às parcelas de recursos financeiros administrados pelas próprias unidades de ensino. Além de contribuir para um melhor entendimento sobre o papel dos gastos com educação na melhoria da aprendizagem, esses estudos podem ser úteis para a promoção de reflexões relativas à desigualdade e à equidade na distribuição dos recursos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES, T. *Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás*. 2012. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AMARAL, L. F. L. E. *Os determinantes dos gastos educacionais e seus impactos sobre a qualidade do ensino*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AMARAL, L. F. L. E.; MENEZES-FILHO, N. A relação entre gastos educacionais e desempenho escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36, 2008, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: ANPEC, 2008. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807201800160.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

- ARCHIBALD, S. Narrowing in on educational resources that do affect student achievement. *Peabody Journal of Education*, Philadelphia, v. 81, n. 4, p. 23-42, out. 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Indicador de nível socioeconômico das escolas (Inse)*. Nota Técnica. Brasília, DF, 2014. 7 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. C. *Avaliação*. São Paulo: Unesp, 2009.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1966.
- CONLEY, D. T.; PICUS, L. O. Oregon's quality education model: linking adequacy and outcomes. *Educational Policy*, v. 17, n. 5, p. 586-612, nov. 2003.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. *Manual de contabilidade do sistema CFC/CRCs*. Brasília, DF: CFC, 2009.
- CRUZ, G.; ROCHA, R. Efeitos do FUNDEF/B sobre frequência escolar, fluxo escolar e trabalho infantil: uma análise com base nos Censos de 2000 e 2010. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 39-75, jan./mar. 2018.
- DAVIES, N. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 31-63, 2012.
- DIAZ, M. D. M. Qualidade do gasto público municipal em ensino fundamental no Brasil. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 128-141, jan./mar. 2012.
- FERGUSON, R. F. Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, v. 28, p. 465-498, 1991.
- GALVÃO, F. V. *Gastos com educação e desempenho escolar: uma análise no nível da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- HAEGELAND, T.; RAAUM, O.; SALVANES, K. Pennies from heaven? Using exogeneous tax variation to identify effects of school resources on pupil achievements. *IZA Discussion Papers*, n. 3561, jun. 2008.
- HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, v. 113, n. 485, p. 64-98, Feb. 2003.
- HOFFMANN, R. *Análise de regressão: uma introdução à econometria*. Piracicaba: Esalq/USP, 2016.
- KIMBALL, R. L. *Where does the money go? An analysis of student level resource allocation at the school level*. PhD in Education – School of Education, University of Southern California, 2009.
- LEVY, S.; CAMPINO, A. C.; NUNES, E. M. *Análise econômica do sistema educacional de São Paulo*. São Paulo: IPE/USP, 1970.
- LUQUE, C. A.; CRUZ, H. N.; AMARAL, C. M.; BENDER, S.; SANTOS, P. M. O processo orçamentário e a apuração de custos de produtos e serviços no setor público do Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 59, n. 3, p. 309-331, jul./set. 2008.
- MACHADO, N. *Sistema de informação de custo: diretrizes para integração ao orçamento público e à contabilidade governamental*. 2002. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MENEZES-FILHO, N.; OLIVEIRA, A. P. A relação entre gastos em educação e desempenho escolar nos municípios brasileiros: uma análise com dados em painel. In: FERNANDES, R.; SOUZA, A. P. F.; BOTELHO, F.; SCORZAFAVE, L. G. (org.). *Políticas públicas educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino*. São Paulo: Funpec, 2014.
- NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
- ODDEN, A. *10 strategies for doubling student performance*. California: Corwin, 2009.
- ODDEN, A.; ARCHIBALD, S.; FERMANICH, M.; GROSS, B. Defining school-level expenditure structures that reflect educational strategies. *Journal of Education Finance*, v. 28, n. 3, p. 323-356, 2003.
- PARO, V. H. *Estudo comparativo de custo-aluno nos diversos graus e modalidades de ensino*. São Paulo: ATPCE/FCC, 1981.

- PICUS, L. O. Does money matter in education? A policymaker's guide. *Selected Papers in School Finance*, Washington, DC: National Center for Education Statistics, p. 16-36, 1995.
- PICUS, L. O. Student-level finance data: wave of the future? *The Clearing House*, v. 74, n. 2, p. 75-80, Nov./Dec. 2000.
- PICUS, L. O.; ODDEN, A.; APORTELA, A.; MANGAN, M. T.; GOETZ, M. *Implementing school finance adequacy: school level resource in Wyoming following adequacy-oriented finance reform*. California: Lawrence O. Picus and Associates, 2008.
- PICUS, L. O.; PETERNICK, L. Developing student resource variables for the early childhood longitudinal survey. *Developments in School Finance*, Washington, DC: National Center for Education Statistics, p. 107-128, 1998.
- PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.
- PSACHAROPOULOS, G. *Economics of education: research and studies*. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 21, p. 1-15, 2016.
- SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. *The Journal of Political Economy*, v. 68, n. 6, p. 571-583, Dec. 1960.
- SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- VERHINE, R. E. *Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica – 2ª etapa*. Brasília, DF: Inep, 2006.
- VIGNOLES, A.; LEVACIC, R.; WALKER, J.; MACHIN, S.; REYNOLDS, D. *The relationship between resource allocation and pupil attainment: a review*. London: Centre for Economics of Education, 2000.
- WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2006.
- WOOLDRIDGE, J. M. *Introdução à econometria: uma abordagem moderna*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

GALVÃO, Fernando Vizotto. Gastos educacionais e desempenho escolar: limites e possibilidades de uma abordagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 10-33, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145332>

ANEXO

TABELA DE ESTRUTURA DE GASTOS ESCOLARES, CONFORME PROPOSTA POR ODDEN ET AL. (2003)

INSTRUCTIONAL**1. Core Academic**

Teachers English / Reading / Language Arts
 History / Social Studies
 Math
 Science

2. Specialist and Elective Teachers/Planning and Preparation

Art, music, physical education, etc.
 Academic Focus with or without Special Funding
 Vocational
 Drivers Education
 Librarians

3. Extra Help

Tutors
 Extra Help Laboratories
 Resource Rooms (Title I, special education or other part-day pull- out programs)
 Inclusion Teachers
 English as a second language classes
 Special Education self-contained classes for severely disabled students (Including aides)
 Extended Day and Summer School
 District-Initiated Alternative Programs

4. Professional Development

Teacher Time - Substitutes and Stipends
 Trainers and Coaches
 Administration
 Materials, Equipment and Facilities
 Travel & Transportation
 Tuition and Conference Fees

5. Other Non-Classroom Instructional Staff

Coordinators and Teachers on Special Assignment
 Building Substitutes and Other Substitutes
 Instructional Aides

6. Instructional Materials and Equipment

Supplies, Materials and Equipment
 Computers (hardware, software, peripherals)

7. Student Support

Counselors
 Nurses
 Psychologists
 Social Workers
 Extra-Curricular and Athletics

NON-INSTRUCTIONAL**8. Administration****9. Operations and Maintenance**

Custodial
 Utilities
 Security
 Food Service

Fonte: Odden *et al.* (2003, p. 330).



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

<https://doi.org/10.1590/198053145788>

EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E MERCADO DE TRABALHO: CONSEQUÊNCIAS NO CAMPO DO DIREITO

Ricardo Bernardes Pereira¹

Resumo

Nos últimos anos, com a aceleração do crescimento do ensino superior brasileiro, a quantidade de bacharéis habilitados ao exercício das profissões aumentou consideravelmente. Com o objetivo de compreender as consequências da expansão universitária sobre os bacharéis em Direito, por meio de 33 entrevistas com recém-diplomados e da análise de dados secundários, este artigo mostra que a busca por concursos públicos, a desvalorização da posição de associado nos escritórios de advocacia, a ocupação de novos territórios no mercado de trabalho e a atuação como advogado autônomo são experiências comuns. O aumento do número de credenciados interage com as regras de um campo altamente regulado, de modo a possibilitar o aumento da concorrência profissional, apesar de criar formas de ingresso profissional consideradas insatisfatórias pelos bacharéis.

ENSINO SUPERIOR • MERCADO DE TRABALHO • DIREITO • EGRESSOS

UNIVERSITY EXPANSION AND LABOR MARKET: CONSEQUENCES IN THE FIELD OF LAW

Abstract

The number of professionally-qualified graduates has increased considerably in recent years due to accelerated growth in higher education in Brazil. Aiming to understand the consequences of university expansion on law graduates, by means of 33 interviews with recent graduates and the analysis of secondary data, this article shows that the search for civil service examinations, the devaluation of the associate lawyer position in law firms, the occupation of new territories in the labor market, and working as a self-employed lawyer are common experiences. The increase in the number of accredited members interacts with the rules of a highly regulated field that increases professional competition, but also creates forms of professional admission considered unsatisfactory by the bachelors.

HIGHER EDUCATION • LABOUR MARKET • LAW • GRADUATES

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2570-9270>; ricardocsociais@gmail.com

EXPANSION DE L'UNIVERSITÉ ET MARCHÉ DU TRAVAIL: CONSÉQUENCES DANS LE DOMAINE DU DROIT

Résumé

La croissance de l'enseignement supérieur au Brésil s'étant accélérée ces dernières années, le nombre de diplômés aptes à exercer leur profession a considérablement augmenté. L'objectif de cet article est de comprendre les conséquences de cette expansion universitaire pour les licenciés en droit. L'analyse de 33 entretiens auprès de jeunes diplômés ainsi que celle de données secondaires met en évidence que la quête des concours publics, tout comme la dévalorisation du poste d'associé dans les cabinets d'avocats, l'occupation de nouveaux créneaux sur le marché du travail et l'activité d'avocat autonome sont des expériences communes. L'augmentation du nombre de professionnels accrédités interagit avec les règles d'un secteur très réglementé entraînant l'intensification de la concurrence professionnelle, malgré le fait que les diplômés considèrent les modalités d'accès à leur profession insatisfaisantes.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • MARCHÉ DU TRAVAIL • DROIT • DIPLÔMÉS

EXPANSIÓN UNIVERSITARIA Y MERCADO LABORAL: CONSECUENCIAS EN EL CAMPO DEL DERECHO

Resumen

Los últimos años, con la aceleración del crecimiento de la educación superior brasileña, la cantidad de graduados habilitados al ejercicio de las profesiones aumentó de forma considerable. Con el objetivo de comprender las consecuencias de la expansión universitaria sobre los graduados en Derecho, por medio de treinta y tres entrevistas con recién graduados y del análisis de datos secundarios, este artículo muestra que la búsqueda de concursos públicos, la desvalorización de la posición de asociado en las oficinas de abogacía, la ocupación de nuevos territorios en el mercado laboral y la actuación como abogado autónomo son experiencias comunes. El aumento del número de acreditados interactúa con las reglas de un campo altamente regulado de modo a posibilitar el aumento de la competencia profesional, a pesar de crear formas de ingreso profesional consideradas insatisfactorias por los nuevos graduados.

ENSEÑANZA SUPERIOR • MERCADO DE TRABAJO • DERECHO • GRADUADOS

P

ELO MENOS DESDE 1980, LOGO DEPOIS DO SIGNIFICATIVO CRESCIMENTO DA TAXA BRUTA

de matrícula no ensino superior, que passou de 2% para 11% entre 1965 e 1975 (RIGOTTO; SOUZA, 2005), cientistas sociais têm alardeado uma possível, ou já observada, crise no mercado de trabalho de bacharéis em Direito (ARRUDA JÚNIOR, 1983; MEDEIROS; CASTRO; SIQUEIRA, 1980). De 1980 a 2018, o número de advogados registrados na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para cada 1000 habitantes cresceu de 1,54 para 5,56 (ARRUDA JÚNIOR, 1983, p. 37; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 1980; ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB, 2018),¹ apresentando atualmente a taxa mais alta do mundo (CAMPOS, 2014). Apesar disso, Reis e Machado (2015), usando dados do Censo 2010, mostram que 53,63% dos bacharéis em Direito atuavam naquele ano na área de formação e 29,45% trabalhavam em ocupações que não exigiam ensino superior.

A massificação do ensino superior tem suscitado desde interpretações pessimistas, segundo as quais qualquer aumento do número de novos graduados leva à atuação em postos de trabalho fora da área de formação, a interpretações otimistas em que os novos graduados estão destinados a vivenciar condições favoráveis no mercado de trabalho devido aos ganhos de produtividade decorrentes

1 O dado de 1980 refere-se à soma dos registros de cada estado.

da formação em nível superior (TOMLINSON, 2012). A chave para essa diferença interpretativa está na análise sobre as mudanças no mercado de trabalho durante o processo de massificação do ensino superior. Os mais pessimistas preveem um mercado relativamente estático, enquanto os mais otimistas vislumbram um mercado altamente dinâmico no qual o principal fator de dinamismo é a taxa de escolaridade.

Durante o século XX, a estrutura ocupacional brasileira passou por grandes transformações. Uma economia agrária transformou-se em uma economia urbana na qual o setor de serviços predomina. Nesse período, a burocratização da sociedade, o aumento da regulação do mercado de trabalho, o aumento do assalariamento, a industrialização inicial seguida de desindustrialização e a adoção de novas tecnologias, entre outros fatores, alteraram drasticamente as oportunidades ocupacionais (BARBOSA, 2016; POCHMANN, 2014), possibilitando o ingresso em e a monopolização de nichos ocupacionais específicos por pessoas de alta escolaridade, especialmente no setor de serviços (PAULI; NAKABASHI; SAMPAIO, 2012).

O mercado de trabalho das pessoas com nível superior é parcialmente segregado. Legislações reguladoras tanto das atividades quanto da remuneração das profissões, exigências de conhecimentos específicos e formas de licenciamento ocupacional restringem a atuação somente a quem possui certos diplomas. Sendo assim, são necessárias pesquisas que investiguem os diferentes campos do mercado de trabalho desse grupo.

Este artigo examina as consequências da expansão universitária sobre o mercado de trabalho dos bacharéis de Direito. Há muito tempo o Direito tem estado entre os cursos de graduação mais populares do ensino superior brasileiro. Evidências mostram que, em 1954 (ALMEIDA JR., 1956² apud CACETE, 2014, p. 6), em 1973 (MEDEIROS; CASTRO; SIQUEIRA, 1980, p. 31) e em 2016 (BRASIL, 2017), o Direito foi o curso com o maior número de matrículas, sendo 18 mil em 1954, 88 mil em 1973, e 862 mil em 2016. A inserção do elevado número de bacharéis em Direito no mercado de trabalho permite não apenas entender as experiências de uma parcela significativa dos graduados do ensino superior brasileiro, mas também compreender as consequências da expansão universitária sobre um mercado de trabalho regulado.

Adotando uma perspectiva panorâmica, este artigo mostra que, no campo do Direito, a expansão universitária tem tido como consequências a desvalorização da posição de associado nos escritórios de advocacia, a busca por concursos públicos, tenham eles como requisito de escolaridade mínima o ensino médio ou o ensino superior, a diversificação das ocupações e a atuação como advogado autônomo de maneira precária. As regras do campo jurídico associadas com as mudanças sociais foram capazes de absorver parcelas dos novos diplomados, ainda que à custa da desvalorização de segmentos da profissão, sentida especialmente pelos novos entrantes no mercado de trabalho.

2 ALMEIDA JR., Antonio. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Nacional, 1956.

Este artigo está dividido em duas seções principais. Na primeira, sintetizo a literatura geral a respeito das consequências da expansão universitária sobre o mercado de trabalho. Na segunda seção, investigo as consequências da expansão universitária para os bacharéis em Direito, analisando as mudanças do mercado de trabalho na área. Os dados para a construção deste artigo proveem de documentos oficiais, dados secundários e entrevistas com 33 recém-diplomados em Direito.

EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E MERCADO DE TRABALHO

A expansão universitária em muitos países não teve como objetivo formar mão de obra para o mercado de trabalho (COLLINS, 1979; FRANK; MEYER, 2007). Mesmo quando esse objetivo foi considerado por formuladores de políticas públicas, outras forças políticas e sociais atuaram sobre o fenômeno (ROTHEN, 2008; MEDEIROS; CASTRO; SIQUEIRA, 1980). Schofer e Meyer (2005) listam os seguintes fatores para explicar a expansão universitária em nível mundial: institucionalização da educação como fator de posição social e competição por *status*, crescimento econômico, crença de que a educação promove o progresso econômico, definição da educação como um direito humano, cientização da sociedade, percepção de que a sociedade está em constante movimento, aumento do número de organizações que reivindicam o crescimento do ensino superior e expansão do ensino secundário. Entretanto, as consequências da expansão universitária sobre o mercado de trabalho são um tema relevante, pois esse tema é considerado no debate público tanto de modo a potencializar a inovação e o crescimento econômico quanto, em uma perspectiva mais democrática, a possibilitar a oportunidade de ingresso de um número maior de pessoas em ocupações “desejáveis”.

O ensino superior brasileiro experimentou um crescimento acelerado no número de matrículas nos anos 1960 e 1970. Entre 1980 e meados da década 1990, houve um período de quase estagnação. Houve aceleração no crescimento das matrículas a partir do ano 2000, mas índices menores na década de 2010. De forma semelhante, a economia brasileira teve forte crescimento nos anos 1960 e 1970, seguido de um período de estagnação nas décadas de 1980 e 1990, com uma retomada no crescimento nos anos 2000, quadro que começou a se reverter a partir de 2010.

A literatura aponta tendências e teorias gerais da relação entre expansão universitária e mercado de trabalho. Maior competitividade, diversificação dos postos de trabalho, graduação³ das ocupações (THOLEN, 2017) e sobrequalificação são as principais consequências. O fechamento ocupacional não é uma consequência direta da expansão universitária, apesar de interagir com ela (THOLEN, 2017).

3 A palavra *graduação* é um neologismo criado por Tholen (2017) para indicar o processo pelo qual, em certas ocupações, a proporção de trabalhadores com ensino superior aumenta à medida que novos diplomados ingressam no mercado de trabalho. Optou-se pelo uso desse neologismo ao longo do texto pelo seu potencial de captar e resumir em uma única palavra uma das principais consequências da relação entre expansão universitária e mercado de trabalho.

Pela relação com a expansão universitária e por ser um traço marcante do campo do Direito, o fechamento ocupacional será abordado.

DIVERSIFICAÇÃO DOS POSTOS DE TRABALHO E GRADUATIZAÇÃO DAS OCUPAÇÕES

Com a expansão universitária, o perfil das ocupações dos novos diplomados diversifica-se. A proporção de pessoas com ensino superior em ocupações de profissionais ou administradores tem se reduzido (RIBEIRO, 2016; PAULI; NAKABASHI; SAMPAIO, 2012). Analisando os dados da PNAD de 1981 a 2006, Ribeiro (2016) mostra que a proporção de homens que atua em posições de profissionais ou administradores passou de 40% para 25% entre 1981 e 2006. A proporção de mulheres em ocupações de profissionais ou administradoras reduziu-se de 30% para 20% no mesmo período. A situação das mulheres com ensino superior tem especificidades. Elas aumentaram a participação nesse nível de ensino, sendo a maioria entre os novos diplomados. Entretanto, no mercado de trabalho, os homens têm salários mais elevados, estão em posições hierarquicamente superiores e têm participação maior em termos percentuais (RIBEIRO, 2016).

Elias e Purcell (2004a, 2004b) elaboram cinco categorias de inserção profissional no processo de expansão do número de graduados. As *ocupações tradicionais* são as profissões estabelecidas, para as quais, historicamente, a rota normal tem sido por meio dos cursos de nível superior (ex.: médicos, advogados e pesquisadores). As *ocupações modernas dos graduados* são as novas ocupações, especialmente nas áreas de tecnologia da informação, indústria criativa e administração, nas quais os graduados têm ingressado nas últimas décadas (ex.: programadores, jornalistas, *designers*). As *novas ocupações dos graduados* são áreas de emprego crescentemente ocupadas por pessoas com nível superior, por exemplo, empregos de escritório, de “cuidado” e ocupações técnicas. As *ocupações com nicho para os graduados* são ocupações nas quais a maioria dos empregados não têm diploma de nível superior, dentro das quais há, porém, nichos que requerem conhecimento e habilidades do ensino superior. Como exemplo dessa última, os autores citam, para o caso do Reino Unido, inspetores de polícia e gerentes de vendas. Por fim, as *ocupações que claramente não exigem ensino superior* constituem subutilização dos conhecimentos e habilidades da formação em ensino superior. São principalmente as ocupações manuais.

A tipologia de Elias e Purcell (2004a, 2004b) permite compreender fenômenos distintos. Novas ocupações são criadas a partir de mudanças sociais possibilitadas por novas tecnologias. Ocorre também a profissionalização de certas atividades. O “cuidado”, por exemplo, cada vez mais tem sido exercido por grupos profissionais que exigem certificação e conhecimento acadêmico especializado. Além disso, novos territórios são ocupados por pessoas com ensino superior, por exemplo, a média gerência das empresas e do setor público, a educação infantil e um conjunto diverso de atividades de escritório (THOLEN, 2017).

Com o aumento das atividades exercidas por pessoas com ensino superior, cresce a dispersão dos salários. Tanto ocupações de alta quanto de média renda

passam a ser exercidas por esse grupo (KLEIN, 2016). O mercado de trabalho tem se tornado maior, mais diverso e mais sobreposto ao mercado dos sem ensino superior do que no passado. É possível, e tem acontecido em alguns países (GREEN; ZHU, 2010; FIGUEIREDO et al., 2017), que o salário dos patamares mais altos da hierarquia ocupacional cresça ao mesmo tempo que os graduados ocupem cada vez mais posições inferiores no mercado de trabalho. A dispersão dos salários e a diversificação das situações ocupacionais afeta principalmente os novos entrantes. Assim, num contexto de expansão universitária, a variação de renda das novas coortes é maior do que nas coortes mais antigas. Além disso, a proporção de graduados inseridos nas ocupações tradicionais de pessoas com ensino superior diminui. Há também aumento da imprevisibilidade do prestígio ocupacional pelo alcance educacional (KLEIN, 2016). Leva mais tempo para que os graduados, independentemente da classe social de origem, se estabeleçam em uma carreira relativamente estável (BRADLEY; DEVADASON, 2008). Especialmente afetadas nesse processo são as pessoas sem ensino superior, que têm cada vez mais reduzido o seu campo de atuação ocupacional (DI STASIO, 2017; WRIGHT; HORTA, 2018). A posse do diploma do ensino superior não é mais necessariamente uma chave de entrada para a mobilidade social; para muitos, pode ser apenas uma proteção contra a mobilidade descendente (VAISEY, 2006).

A ocupação de novos campos ocupacionais explica, em certa medida, o porquê da taxa de desemprego entre as pessoas com ensino superior ser menor do que nos outros estratos educacionais e o motivo da permanência do “prêmio salarial” apesar da expansão nos níveis de escolaridade (KNIGHT; DENG; LI, 2017; MOK; JIANG, 2017).

O número de trabalhadores em ocupações típicas da área de formação tende a aumentar, porém de modo insuficiente para acompanhar o ritmo de formação de novos credenciados. Novos profissionais elevam a concorrência na área de atuação. Em algumas situações, empresas contratam mais profissionais se puderem pagar um salário mais baixo (BALTAR; LEONE, 2015; LIMA; ABDAL, 2007; PAIVA, 2009).

SOBREQUALIFICAÇÃO

Uma segunda consequência da expansão universitária sobre o mercado de trabalho é a sobrequalificação, definida como um estado de desequilíbrio no qual os trabalhadores possuem um excesso de qualificações relativas às exigências do emprego (GREEN; ZHU, 2010).

A sobrequalificação pode ser dividida em duas dimensões: *overeducation* e *overskilling* (FIGUEIREDO et al., 2017). A primeira refere-se ao excesso de escolaridade para obter o emprego, enquanto a segunda, ao excesso de habilidades necessárias para executar as atividades. Essa distinção é realizada pelo fato de os empregadores muitas vezes exigirem credenciais superiores para obter o emprego às reais necessidades de habilidades para executar as atividades (THOLEN et al., 2016; TOMLINSON, 2012). A qualificação também é discutida enquanto subqualificação, para indicar situações em que a escolaridade ou o nível de habilidade

é inferior às demandas do emprego, e *horizontal mismatch*, quando a atuação no mercado de trabalho ocorre em setores que requerem o mesmo nível de escolaridade ou habilidades, mas diferentes daquelas possuídas pelo trabalhador (DI STASIO, 2017).

Um dos principais argumentos para justificar a relevância do debate sobre sobrequalificação é sua associação com a (in)satisfação com o emprego e o bem-estar. Nos Estados Unidos das décadas de 1960-70, por exemplo, de pesquisadores marxistas a planejadores de políticas públicas tinham a expectativa de uma insatisfação generalizada com as condições sociais e de revolta contra o sistema pelos egressos do ensino superior (VAISEY, 2006). Chevalier (2003) classifica a sobrequalificação em aparente e genuína. A primeira acontece quando o egresso está em uma ocupação que não exige educação superior, mas está contente com a ocupação, enquanto a segunda ocorre quando o egresso está insatisfeito com a ocupação devido à não correspondência com a sua formação.

Di Stasio (2017) afirma que *overeducation*, um dos aspectos do processo de sobrequalificação, é mais importante para os empregadores quando a experiência de trabalho é limitada e indicadores alternativos de habilidades, desempenho e treinabilidade não estão disponíveis. Além disso, os empregadores preferem contratar sobrequalificados quando formados em áreas relacionadas às atividades do emprego (DI STASIO, 2017). Em determinados contextos, o trabalhador sobrequalificado é preterido pela visão dos empregadores de que perderão o empregado depois de pouco tempo (FERNANDEZ; WEINBERG, 1997).

A extensão da *overeducation* varia, em certa medida, de acordo com o método de medição. Um primeiro método pergunta ao entrevistado sobre as qualificações exigidas pelo emprego; outro método utiliza classificações ocupacionais realizadas por acadêmicos; um terceiro método decorre do uso indireto da escolaridade exigida pela ocupação, ou pela combinação com outras variáveis, como o uso da média (ou moda) dos anos de estudo para definir o grau de escolaridade exigido pela ocupação (CHEVALIER, 2003). De modo geral, as pesquisas evidenciam aumento das taxas de *overeducation* durante a massificação do ensino superior independentemente do método empregado (RIBEIRO, 2017; RIBEIRO, 2016; VAISEY, 2006).

No que diz respeito ao *overskilling*, alguns autores distinguem entre as habilidades requeridas para ser contratado e aquelas usadas no cargo (THOLEN *et al.*, 2016; TOMLINSON, 2012). Os empregos típicos dos profissionais com ensino superior são caracterizados pela exigência de um conjunto de habilidades que os estudantes deveriam desenvolver com o ensino superior independentemente da matéria estudada: raciocínio crítico, análise e interpretação de informação, pensamento abstrato e resolução de problemas.

As competências requeridas pelos empregadores são específicas ou genéricas. As primeiras são aquelas aplicáveis somente a uma ocupação particular. As últimas dizem respeito ao conhecimento teórico e prático aprendido no sistema escolar e a habilidades comportamentais, como trabalhar em grupo, ter capacidade de expressão e liderança. Para os empregadores do setor privado, o *cultural*

fit – ou seja, a correspondência entre o perfil da empresa e o perfil do empregado – também é considerado relevante. *Cultural fit* significa compartilhar do mesmo *habitus* e personalidade que os chefes e empregados (RIVERA, 2012).

Para a maioria das ocupações, as habilidades específicas, aprendidas principalmente no ambiente de trabalho, são mais relevantes do que as habilidades aprendidas no sistema escolar. Esse dado suscitou a posição acadêmica de que a credencial do ensino superior tem sido usada preponderantemente como um mecanismo de manutenção do poder por setores historicamente privilegiados (COLLINS, 1979; BROWN, 2001).

Existem variações dentro da formação universitária na ligação entre as competências adquiridas no curso superior e o ingresso profissional. Algumas áreas têm uma ligação mais estreita do que outras. Há também variações entre os países devido ao tipo de formação recebida, à estrutura do sistema acadêmico e ao nível de fechamento ocupacional. O sistema de ensino superior dos Estados Unidos e da Inglaterra oferece menos formação prática aos estudantes do que o da Alemanha e da Holanda, por exemplo (THOLEN, 2014; DI STASIO, 2017). No entanto, a existência de cursos superiores de formação geral e de cursos de formação profissional está presente em todos os países. O conhecimento acadêmico dos cursos da área de Saúde e do Direito tem ligação estreita com o mercado de trabalho na grande maioria dos países.

Em suma, a sobrequalificação é analisada tanto pelas credenciais quanto pelas habilidades demandadas pela profissão. Sobrequalificação e diversificação das ocupações dos graduados são fenômenos relacionados. Ocupações são graduatizadas à medida que trabalhadores com ensino superior, chamados num momento inicial de sobrequalificados, dominam novos territórios no mercado de trabalho. Contudo, como as atividades das ocupações de pessoas com nível superior são definidas pelo trabalho intelectual, as ocupações manuais ou altamente rotineiras dificilmente serão classificadas como ocupação de pessoas com ensino superior.

FECHAMENTO OCUPACIONAL

Um campo tradicional de pesquisas nas áreas de estratificação social e sociologia das profissões analisa o monopólio de recursos por grupos de interesse. Com base no trabalho seminal de Max Weber sobre grupo de *status* (WEBER, 1999), o fechamento ocupacional (e, de forma mais abrangente, o fechamento social) é um conceito para descrever como grupos sociais restringem o acesso de outros grupos a bens sociais por meio de ações institucionais, redes sociais ou classificações simbólicas (ABBOTT, 1988, 2005; THOLEN, 2017; REDBIRD, 2017). O aumento da área de jurisdição do grupo profissional, ganhos financeiros e capital simbólico são alguns dos recursos disputados por ações de fechamento ocupacional. Esses ganhos não são permanentes, uma vez que grupos excluídos podem reconquistar recompensas, tornando o espaço social um fluxo constante. As relações em torno da área de jurisdição das ocupações são tanto interprofissionais quanto intraprofissionais, envolvendo interação e competição (BONELLI, 1998). Além de buscar

recursos, os grupos ocupacionais também visam a que os seus membros evitem “trabalhos sujos”, ou seja, socialmente desvalorizados (BONELLI, 2016).

Weeden (2002) elabora cinco estratégias que criam barreiras ocupacionais e sociais em torno das ocupações: licenciamento, credenciamento, certificação, sindicalização e representação por associações. Cada uma dessas estratégias afeta as recompensas ocupacionais por meio de interações que levam à restrição da oferta de trabalhadores, aumento da demanda por produto, monopólio das atividades e sinalização aos consumidores de que o grupo profissional provê um serviço de qualidade particular. O credenciamento e o licenciamento agem no sentido de restringir a oferta de trabalhadores. O credenciamento escolar refere-se ao uso de símbolos ou marcadores de conhecimento conferido por instituições escolares. Esse mecanismo age pela valorização social dos diplomas, em que a sua posse confere um diferencial, seja pelo valor simbólico, pelas habilidades adquiridas no ensino superior ou como forma de comprovação de determinados conhecimentos. Enquanto o credenciamento escolar é sustentado por normas organizacionais e práticas de contratação, o licenciamento é sancionado pelo Estado. Geralmente, a justificativa que legitima o licenciamento é a proteção ao consumidor numa relação entre contratante e contratado na qual é difícil ao contratante aferir a qualidade de um serviço contratado de alto valor para a experiência de vida. Além de restringir a oferta de praticantes, os grupos ocupacionais fazem *lobby* dentro da estrutura do Estado para aumentar a área de jurisdição da ocupação e tentam convencer a sociedade da legitimidade de suas reivindicações para aumentar a demanda por serviços. Essas estratégias podem aumentar os salários pagos às ocupações, pois o estado pode estabelecer salários mínimos à prática profissional e o público pode legitimar a cobrança de honorários altos pelos profissionais.

A literatura sobre fechamento ocupacional tem paralelo com a literatura sobre as profissões. Apesar das diferentes abordagens teóricas, de modo geral, as profissões são caracterizadas pela exigência do ensino superior, saber especializado, não concorrência de leigos, controle pelos pares e longa permanência (BONELLI, 1999). A literatura sobre fechamento ocupacional é tratada por alguns sociólogos das profissões sob o enfoque neweberiano. Algumas abordagens da literatura sobre profissões criticam a preocupação com o poder e o monopólio do mercado de trabalho da perspectiva do fechamento ocupacional. Afirmam que *expertise*, ideologias profissionais e ambientes de socialização conferem coesão e identidade ao grupo ocupacional, elementos que podem ser usados para outros fins além do monopólio no mercado de trabalho (BONELLI, 2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram entrevistados 33 bacharéis em Direito recém-formados residentes na capital e região metropolitana de um estado no sul do país. Dezesesseis entrevistados (48,5%) atuam na área do Direito, cinco em outras áreas (15,2%) e 12 (36,4%) estão desempregados, em segunda graduação, preparando-se para concursos ou em cursos de pós-graduação. Dois entrevistados recebem mais de R\$ 10 mil mensais,

quatro recebem entre R\$ 2,5 e 5 mil, quinze recebem entre R\$ 1,5 e 2,5 mil e doze não têm renda fixa. A amostra foi composta por 20 pessoas do sexo masculino (60,6%) e 13 do sexo feminino (39,4%). As idades variaram de 24 a 45 anos, sendo a idade média 27,9 anos. Quatro entrevistados (12,1%) foram classificados pelo pesquisador como não brancos, proporção próxima à de concluintes não brancos do curso de Direito da cidade onde foram coletados os dados (16,0%), segundo os microdados do Enade (BRASIL, 2015). O tempo médio de formação foi de 3,4 semestres. Dezesete entrevistados foram contemplados com bolsa de estudos (Programa Universidade para todos – Prouni – ou bolsa da própria instituição), quatro financiaram os estudos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) ou crédito educativo privado, quatro estudaram em universidades públicas e oito bancaram a universidade com os próprios recursos. Vinte e um entrevistados formaram-se em universidades confessionais, cinco estudaram em instituições de ensino superior com fins lucrativos, quatro em uma universidade pública federal e dois formaram-se em universidade comunitária. O método de seleção de participantes foi a “bola de neve”. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e meia. Aconteceram entre setembro de 2017 e abril de 2018. Além das entrevistas, foram realizadas observações participantes em dias de concurso público, provas da OAB e feiras de oportunidades, e foi analisado o estatuto da OAB.

Entrevistar recém-diplomados tem vantagens e limitações para compreender as consequências do ensino superior sobre o mercado de trabalho. Ribeiro (2016) afirma que é preciso considerar os efeitos de idade, coorte e período para compreender as mudanças históricas nas tendências de escolaridade e trabalho. Os efeitos de idade estão relacionados a algum momento do ciclo de vida. Os efeitos de coorte são aqueles nos quais a população nascida em um determinado momento vivencia – por exemplo, uma coorte que se forma no ensino superior em um momento de crise econômica prolongada pode sofrer consequências negativas para toda a vida. Isso aconteceu com muitos engenheiros formados no final da década de 1970 e na década de 1980, que não conseguiram se inserir nos postos de trabalho da carreira de formação. Os efeitos de período são mais abrangentes que os de coorte por se referirem a toda a população que vive um momento histórico. Em momentos de crise econômica, por exemplo, o aumento do desemprego e a diminuição da renda podem afetar todas as pessoas, independentemente da idade ou do momento de transição no ciclo de vida.

Os recém-diplomados sentem mais fortemente os impactos de desvalorização salarial, sobrequalificação e diversificação das ocupações. Esses impactos tendem a se reduzir à medida que os recém-diplomados ganham experiência, embora permaneçam no longo prazo em maior medida do que aconteceu com as coortes anteriores. Os recém-diplomados também enfrentam (e continuarão a enfrentar) um mercado mais competitivo. São mais afetados pela situação atual do país, especialmente a restrição à abertura de novas vagas no setor público. A maioria ainda não vivenciou momentos impactantes para as experiências no mercado de trabalho, como o cuidado de crianças e casamento.

O MERCADO DE TRABALHO NO CAMPO DO DIREITO

O mercado de trabalho em Direito passou por mudanças significativas nas últimas décadas. Depois de anos de ditadura, o país se democratizou, promulgando uma Constituição com mais garantias e direitos, os quais demandam mais atuação do sistema de justiça. A informatização do processo judicial (e do ambiente de trabalho de maneira geral) alterou o dia a dia do sistema de justiça, permitindo, entre outras coisas, que escritórios atuassem com grandes volumes de ações judiciais. Os escritórios diversificaram-se. As privatizações da década de 1990 e a vinda de empresas estrangeiras possibilitaram a formação de nichos que atendem às maiores demandas das grandes empresas. O advogado que atua isoladamente perdeu espaço, principalmente nas grandes cidades (BONELLI, 1998, 1999). O aumento do consumo, da formalização do emprego, das disputas judiciais dentro do sistema de saúde, bem como a tendência crescente de resolver os problemas pessoais, sociais e políticos pela via judicial (VIANNA, 1999) e a diminuição dos custos de acesso à justiça, elevaram o número de ações. A quantidade de advogados em exercício aumentou significativamente.

O mercado de trabalho em Direito divide-se em duas grandes áreas: a advocacia privada e o setor público, incluindo no último os agentes públicos que atuam nos poderes executivo, judiciário e legislativo. Além dessas áreas, o emprego de professor universitário, aspiração cada vez mais comum em um campo cujo número de mestres e doutores é crescente, apresenta características próprias, mas não se configura como um destino típico do grande número dos bacharéis em Direito.

A ADVOCACIA PRIVADA E O AUMENTO DE CREDENCIADOS

A atuação na advocacia privada requer somente o registro na OAB. A prova da OAB ocorre três vezes ao ano e é composta por duas etapas. Na primeira, para ser aprovado, é preciso acertar pelo menos 50% do total de 80 questões de múltipla escolha sobre diversas áreas do Direito. A segunda etapa, chamada de prova prático-profissional, consiste na redação de uma peça profissional e na resposta a quatro questões discursivas sobre uma área específica escolhida pelo candidato no ato da inscrição. A pontuação máxima da segunda etapa é dez pontos e, para ser aprovado, é preciso tirar no mínimo seis pontos. Caso os candidatos sejam aprovados na primeira etapa e reprovados na segunda, participam somente da segunda etapa na prova seguinte. Cada candidato tem um número ilimitado de tentativas. A prova pode ser realizada ainda na graduação, nos semestres finais do curso de Direito.

Não há dados confiáveis, até onde o autor tem notícia, do número de bacharéis em Direito sem a licença de advogado. Em média, em torno de 18% dos examinandos na prova da OAB são aprovados a cada exame (CAMPOS, 2014). Campos (2016) acompanhou os examinandos das provas de 2010 a 2015 pelo número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). Concluiu que 56% dos examinandos foram aprovados. Certamente, a proporção de aprovados entre os examinandos

acompanhados pela pesquisa de Campos (2014) será maior, pois têm mais oportunidades de realizar a prova.

Os dados qualitativos evidenciam que os bacharéis em Direito não desistem facilmente da licença de advogado. Tomam um conjunto de ações para garantir a aprovação depois de algumas tentativas frustradas, como contratar cursinhos, estudar com afinco e fazer simulados. Após várias tentativas, a grande maioria é aprovada.

A licença da OAB permite a atuação como advogado mesmo para aqueles que não abriram um escritório. Alguns advogados sem os recursos necessários para alugar, reformar e mobiliar uma sala atuam de forma autônoma, um tipo de trabalho usado, em larga medida, como meio para evitar o desemprego.⁴ Os advogados autônomos usam a própria rede social para captar clientes, sendo estes principalmente pessoas físicas. Alzira, por exemplo, atua em processos de vizinhos, além de prestar assessoria para realização de pesquisas jurídicas para advogados e executar ou monitorar trabalhos acadêmicos de estudantes de graduação. Seu espaço de trabalho são cafés, a sala da OAB, bibliotecas e sua residência:

Se forem consultoria, alunos que desejam [consultoria para trabalhos acadêmicos] e advogados na parte jurídica, eu atendo em duas bibliotecas. Eu vejo qual é o problema da pessoa, o que ela tá procurando e resolvo pra eles na biblioteca. Converso com eles na biblioteca, passo todos os detalhes na biblioteca. Se forem causas, assim, de clientes, eu atendo na sala da OAB, home office ou, então, no cafezinho de uma universidade privada, se a pessoa não importar. Isso depende do cliente. Se for uma pessoa que: "olha queria conversar num ambiente mais próprio, como um advogado", claro que isso também tem um custo. Tudo tem um custo. Se a pessoa, ah, vai ser na sala da OAB. A OAB não me cobra pra usar o espaço, o ambiente, a não ser que seja sala de reunião. Porém, o meu deslocamento até lá fica mais difícil. Fica mais difícil deslocar até a OAB, mas se o cliente quer, tem um custo. Aí fica um pouquinho mais caro. Mas também atendo na sala da OAB. (Alzira, 34 anos, 4,5 anos de formação, advogada autônoma)

No que diz respeito à contratação em escritórios, os empregadores têm a opção de efetuar contratos celetistas, de sócios e de associados com os advogados. O contrato celetista, além de ter os direitos e deveres previstos na legislação trabalhista, prevê dedicação exclusiva ao escritório. Por sua vez, os advogados

4 Outros motivos para não abrir escritório são não realizar o investimento necessário devido a outros planos, como ser aprovado em concurso público, ou aversão ao risco. A atuação autônoma também é uma estratégia de advogados associados (isto é, "empregados" de escritórios de advocacia) de obtenção de ganhos extras.

associados, em lei, não têm a atuação restrita ao escritório contratante, enquanto os sócios têm a função de gerenciar a sociedade de advogados. A contratação de associados tem sido a opção mais comum pelos empregadores. Como os associados não têm muitos dos benefícios da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), os empregadores estão livres do pagamento de algumas obrigações trabalhistas. Além disso, em um mercado com excesso de oferta de mão de obra, muitos bacharéis em Direito estão dispostos a aceitar propostas de emprego fora do regime CLT, opondo-se às suas preferências.

Bacharéis em Direito também são contratados como auxiliares jurídicos. Essa é uma estratégia frequentemente utilizada para efetivar o estagiário que (ainda) não obteve o registro na OAB, ou para gerir a carreira nas grandes sociedades de advocacia.

O fechamento ocupacional da advocacia privada interage com o aumento do número de credenciados no contexto de expansão universitária. A advocacia privada é permeada de regras que versam sobre licenciamento ocupacional, honorários, áreas exclusivas de jurisdição dos advogados, normas de pertencimento e de exclusão do quadro da OAB, formação de sociedades de advogados, direitos e deveres dos advogados nas instituições públicas do sistema de justiça, entre outros assuntos. Apesar disso, a capacidade de limitar o ingresso de novos membros tem sido fraca, evidenciada não somente pela taxa de aprovação na OAB, mas também, e principalmente, pela proliferação de cursos de Direito.

As regulamentações da área do Direito têm consequências distintas aos atores em diferentes posições no mercado de trabalho. Os empregadores se aproveitam do artigo 39 do Regulamento Geral do Estatuto da Advocacia e da OAB, segundo o qual “A sociedade de advogados pode associar-se com advogados, sem vínculo de emprego, para participação nos resultados”, para oferecer empregos de qualidade inferior. A remuneração mínima dos associados, sócios e empregados não está disposta na legislação, com exceção de regimentos de algumas seccionais da OAB, o que abre margem para a redução salarial. Como é possível atuar como advogado sem formar uma sociedade, e os custos de abrir um escritório não são muito caros, a concorrência dentro do campo é aberta, sobretudo no que diz respeito aos clientes do tipo pessoa física. Dessa forma, o mercado tem absorvido em alguma medida os novos diplomados nos escritórios já estabelecidos e admitido novos competidores, embora formas de trabalho irregular tenham sido criadas e salários relativamente baixos e condições um tanto precárias tenham sido oferecidas aos situados nas posições inferiores. As regras mais frouxas sobre a remuneração dos advogados empregados e associados têm gerado desvalorização profissional em certos segmentos do grupo profissional.

Existem, no entanto, meios de burlar algumas regras. Por exemplo, o bacharel em Direito sem o registro na OAB solicita a assinatura de um colega em um processo judicial. Os honorários cobrados por diligências, consultas, pareceres, elaboração de minutas, entre outras ações, estão bem abaixo dos valores referenciados pela tabela de honorários advocatícios, a fim de captar clientes.

OS BACHARÉIS EM DIREITO E O SETOR PÚBLICO

A contratação de novos agentes públicos depende principalmente do orçamento público, da necessidade dos órgãos públicos e de decisões políticas. No último século, a burocratização da sociedade brasileira demandou servidores de alta escolaridade para atuar dentro do Estado (PAIVA, 2009; BARBOSA, 2008). O serviço público emprega muitos profissionais com ensino superior completo. Em âmbito federal, que possui dados mais facilmente acessíveis, de 2002 a 2014, o número de servidores com nível superior ou pós-graduação aumentou em termos relativos de 54,1% para 70,6% do total (PALOTTI; FREIRE, 2015).

O número de novos servidores federais admitidos teve uma tendência de queda na década de 1990, revertida entre os anos de 2003 até 2014, mudando novamente de direção a partir de 2015 (SANTOS, 2014; LOYO; FILHO; MENDES, 2018; BRASIL, 2018). Os concursos da área jurídica são os mais bem remunerados no Brasil em nível federal (BRAGA; FIRPO; GONZAGA, 2009). Muitas carreiras do judiciário pagam salários acima de R\$ 20 mil, consideravelmente superiores à média nacional e dentro do grupo do 1% mais rico da população (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015). Além das carreiras do judiciário, o diploma de bacharel em Direito é requerido em cargos nos três poderes, em diversos órgãos públicos. O número de vagas que exigem diploma em Direito, em nível federal, ficou atrás somente da engenharia no intervalo entre 2001 e 2010 (FONTAINHA *et al.*, 2014).

A estabilidade, os salários, o menor nível de estresse e o respeito social dos empregos no setor público, somados à desvalorização da advocacia privada, têm atraído um elevado número de bacharéis em Direito. Por exemplo, Vera recebe em torno de R\$ 2.200 mensais. Apesar de considerar estável sua situação no emprego atual, pretende ser aprovada num concurso público para ter benefícios de que não dispõe como advogada associada no setor privado:

O foco não é ficar na advocacia a vida inteira. Não quero advogar pelos próximos dez, quinze, vinte anos. Hoje, depois que eu me formei, sabe?, tô bem estabilizada no escritório. Não tenho motivo pra poder sair por enquanto. Mas eu tô estudando pra concurso, assim. Devagar e sempre, mas tô estudando. Eu tenho feito outros concursos pra tentar até me colocar em uma vaga que tu tenha estabilidade, tenha mais benefícios porque é muito bom trabalhar num escritório e tudo mais, mas não tem vínculo de emprego. Então, tu não paga INSS. Tu não tem FGTS que te ajuda pra tu adquirir uma casa, por exemplo. Não tem décimo terceiro. Não tem férias. Não tem plano de saúde, que hoje em dia é uma coisa que pesa bastante e é bem importante. (Vera, 24 anos, dois anos de bacharela em Direito, advogada associada)

As consequências da expansão universitária sobre o setor público são diferentes das consequências sobre o setor privado. O setor privado é mais sensível às

mudanças na quantidade de licenciados e credenciados; nele, os novos bacharéis em Direito vivenciam um mercado de trabalho com tendência de redução dos salários e deterioração das condições de trabalho, devido, em parte, a relações de oferta e demanda. No setor público, por outro lado, a capacidade de o aumento de diplomados em Direito pressionar salários e condições de emprego para baixo é menor, pois o ingresso na carreira é mais regulado e depende pouco da dinâmica de formação de novos diplomados.

O fenômeno dos “concurseiros” é, em certa medida, um resultado da dinâmica de deterioração das condições de emprego no setor privado e manutenção das condições do setor público nesta década. Os concurseiros são pessoas que se dedicam, em período integral ou não, à preparação para concursos. Gusmão considera inadmissíveis as condições de emprego dos advogados contratados nos escritórios, devido aos investimentos financeiros já realizados em sua formação:

A maioria dos escritórios, pelo que eu vi e pelo que falam. Bah, pelas vagas também, eu tenho um grupo de vagas em bacharéis ali e tal, no Facebook. Bah, tu ganha muito pouco. Quase um salário de estagiário, assim. E os caras te botam pra fazer... peticionam muito e faz trabalho de... Muita gente reclama que tu faz trabalho de estagiário. [...] Tipo, eu tava pagando na faculdade ali, no último semestre, deu 2.500 por mês. Bah, eu vou receber menos que a mensalidade que eu paguei... entendeu? Mas o pessoal opta porque não tem alternativa: ou vai advogar ou vai estudar pra concurso. (Gusmão, 33 anos, 2,5 anos de bacharel em Direito, concurseiro em tempo integral)

Como vem de uma família com renda de classe média alta, Gusmão tem a possibilidade de dedicar-se integralmente a concursos, investindo na compra de material e em aulas presenciais e virtuais. Bacharéis em Direito com menos recurso financeiro, tipicamente trabalham oito horas por dia e preparam-se para os concursos depois do trabalho e aos finais de semana. Os concurseiros com altas chances de serem aprovados, segundo os entrevistados, são aqueles que prescindem do tempo livre, memorizam um alto número de leis (atividade que exige técnicas de estudos específicas e consideradas entediadas), são persistentes e focados num pequeno conjunto de carreiras públicas.

O número de concurseiros é tão significativo que criou um mercado composto por empresas produtoras de conteúdo audiovisual, cursos presenciais e livros preparatórios. São elaborados materiais exclusivos para concursos específicos. A produção de material de concurso atende diferentes perfis. Aulas virtuais em sites de compartilhamento de vídeo podem ser acessadas gratuitamente. Por outro lado, cursos presenciais podem custar tanto quanto ou mais do que uma mensalidade de um curso de graduação presencial. Aulas virtuais em plataformas de educação e apostilas geram um custo intermediário.

É provável que o tempo de preparação necessário para conquistar uma vaga se eleve num contexto em que a taxa de crescimento do número bacharéis em Direito é superior à taxa de crescimento das vagas em concursos públicos. Isso já se observa no concurso para a magistratura. A idade média dos magistrados no ano de ingresso passou de 26 a 31 anos entre 1970 e 1981, no período em que o número de concluintes no ensino superior estava em expansão. Manteve-se praticamente constante entre 1981 a 2007. Voltou a crescer por volta de 2005 a 2007, atingindo a idade de 33 anos no ano de ingresso em 2013 (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ, 2014).⁵

SOBREQUALIFICAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DOS EMPREGOS

A sobrequalificação entre os bacharéis em Direito pode ser resultado de uma situação desejável ou indesejável. Ela é desejável sobretudo quando o bacharel em Direito é admitido no serviço público. Como a posição de associado nos escritórios oferece remuneração e benefícios inferiores a muitos concursos de nível médio do setor público, os bacharéis em Direito buscam aprovação nos concursos a fim de adquirir os recursos desejados. Virgínio trabalha há seis anos no mesmo escritório. Entrou como estagiário e tornou-se auxiliar jurídico posteriormente. Trabalha há dois anos como advogado associado. Recebe em torno de R\$ 2.200 por mês. Tem disputado concursos que exigem curso de ensino superior e diploma de ensino médio:

Eu fiz um concurso de bombeiro, agora. Bombeiro militar. Já tô na terceira fase do concurso. Fiz pra inspetor da polícia civil que teve agora mês passado. Faltou quatro pontos pra eu passar da primeira fase. Daí, eu tô estudando mais. Vou fazer o de delegado que tem agora em maio, na polícia civil. (Virgínio, 25 anos, advogado associado)

Entre os três concursos que mencionou ter realizado em datas próximas à entrevista, o concurso de bombeiro militar exige ensino médio para o cargo que disputa, enquanto os outros dois requerem ensino superior. As razões que oferece para trocar um emprego de ensino superior por um emprego de ensino médio dizem respeito a salário, benefícios e rotina diária:

Eu ganho, no escritório, 2.200 reais. Nos bombeiros, eu vou ganhar 3.800 reais. É uma boa diferença. O escritório te toma muito tempo e a tua cabeça também. Tu sai do escritório, tu tá indo pra casa, tu tá pensando em processo. Tu tá em casa, tu sonha com processo, entendeu? Tu tá montando

⁵ A exigência de três anos de prática jurídica, implantada em 2004, teve impacto sobre a idade média de ingresso dos magistrados, mas a explicação do crescimento da idade média de ingresso não se resume a essa exigência. Sua implantação deve-se, em parte, ao crescimento do número de concorrentes. Já era uma prática recorrente nas bancas de concurso exigir três anos de prática jurídica antes de essa regra estar prevista na Constituição da República.

o que eu vou escrever amanhã naquele prazo que eu tenho que fazer, naquela contestação, naquele recurso. O bombeiro, eu tenho colegas que se formaram comigo. Antes até de fazer o concurso, eu conversei com eles, eles disseram que o bombeiro é bom por isso, porque tu vai ganhar um valor legal. A tua cabeça vai tá mais tranquila porque é um trabalho mais físico, digamos. Tem que pensar, mas não é um trabalho que tu vai passar o dia inteiro usando a tua cabeça, que nem no direito. Então, fica mais dentro do batalhão.
(Virgínio, 25 anos, advogado associado)

Os cargos de nível médio aos quais os entrevistados concorrem geralmente são do sistema de justiça. Para eles, o fato de esses concursos cobrarem conhecimentos específicos de legislação favorecem-nos. Cada vez mais, o sistema de justiça tem sido ocupado por bacharéis em Direito em todas as posições. Esse processo acontece não somente via concursos, mas também pelos cargos comissionados. Fátima, por exemplo, foi estagiária em um órgão do sistema penitenciário durante a graduação. Depois de formada, recebeu a proposta de ocupar um cargo comissionado como agente administrativa, para realizar atividades de atualização do banco de dados, as quais são burocráticas e não relacionadas às funções jurídicas. Segundo ela, a prática de oferecer cargos de comissão no setor público em funções administrativas a estagiários é recorrente: “No setor administrativo ali, acaba que muitos estagiários, depois que terminam o contrato, são oferecidos cargos de confiança porque não tem mão de obra”.

Em certa medida, a expectativa de que a permanência nos empregos de nível médio seja curta motiva o aceite da oferta de emprego e a inscrição nos concursos. Os entrevistados operam com um esquema cognitivo segundo o qual a trajetória laboral deve ser uma “escadinha”, em que gradativamente vão subindo aos degraus mais altos. A sobrequalificação está associada ao início da trajetória laboral, mas também é uma consequência direta do aumento de escolaridade da população (RIBEIRO, 2016). De modo geral, os entrevistados enfatizam a dimensão temporária da sobrequalificação:

Quando eu passar em um desses (concursos) de nível médio, eu vou tentar até passar um que exige ser bacharel em Direito. Tipo, tem analista do TRF. Tem analista do TJ, tem analista do TRE, tem analista do TRT, tem MPU agora, que é Ministério Público da União, que vai abrir agora. (Gusmão, 33 anos, concurseeiro em tempo integral)

Portanto, os entrevistados avaliam mais positivamente os cargos de nível médio do setor público do que a posição de advogado contratado em escritório privado, mas esperam atuar novamente em ocupações típicas da área de formação, desde que em cargo público.

Geralmente, a sobrequalificação indesejável diz respeito a alguns aspectos do emprego ocupado. Esse tipo de sobrequalificação é comum entre os entrevistados que trabalharam em ocupações de ensino médio durante a graduação. Boa parte dos entrevistados ingressou no mercado de trabalho antes de iniciar os estudos na graduação. Embora a maioria tenha abandonado a ocupação anterior a fim de dedicar-se aos estágios na área do Direito, alguns permaneceram e continuam nela mesmo depois de terminar a graduação. Como os entrevistados que fizeram a escolha de continuar na ocupação anterior estão nos melhores empregos de nível médio, e a posição mais acessível no campo do Direito apresenta características insatisfatórias, eles sentem que poderiam realizar atividades mais agradáveis em ocupações típicas do curso de graduação, mas perderiam renda e benefícios se tomassem a decisão de abandonar a ocupação atual pela função de advogado associado. Francisco, por exemplo, trabalha como motorista de ônibus há oito anos. Conciliou o emprego com estágios no Direito durante a graduação, levando uma rotina de trabalho, estágio e estudos de mais de 16 horas diárias. Para ele, a situação financeira do emprego é melhor do que a de muitos bacharéis em Direito que atuam na área, porém os horários, a monotonia e o estresse do emprego atual são aspectos negativos que poderiam ser superados se tivesse uma ocupação jurídica:

O salário não é ruim. O salário de um motorista. Eu vou revelar o valor. O salário de um motorista ali na empresa é 2.600 reais. O cara que faz hora extra, ele tira 3.500, 4.000 reais. Bota mais 600 de tíquete de vale-refeição. Então, não é ruim. Hoje, tem pessoas formadas em Direito que não ganham isso. Pelo contrário, é bem menos. Só que aí é essa rotina extenuante o dia inteiro. Pega às seis da manhã e sai oito da noite. Como eu te falei. Não é o que eu quero pra minha vida. Mas eu tenho alguns benefícios bem interessantes: plano de saúde, cesta básica, vale-refeição de 600 reais, eu tenho passe livre nos ônibus. Eu tenho bastante benefícios, né? (Francisco, 32 anos de idade, oito anos de motorista, seis meses de bacharel em Direito)

Com a expansão universitária, as ocupações dos novos diplomados se diversificam. Os concursos que exigem ensino médio são procurados. Ocorre a presença de bacharéis em ocupações que claramente não exigem ensino superior. A sobrequalificação, num contexto de desvalorização da posição de advogado associado (mais acessível aos novos bacharéis), torna-se desejável se o emprego for, sobretudo, no setor público. Ela é menos desejável quando há elevado desvio ocupacional. Contudo, a insatisfação com o emprego diz respeito a apenas algumas características do mesmo, pois os maiores desvios ocupacionais foram observados nas melhores ocupações de ensino médio.

HABILIDADES E OCUPAÇÃO DOS BACHARÉIS

As habilidades dos advogados são um tópico de interesse especial no campo do Direito. A justificativa da existência do exame de ordem é a garantia mínima de padrões de qualidade dos serviços dos advogados. Segundo a OAB, a relação de assimetria de informações deixa o cliente em desvantagem pela dificuldade em avaliar a qualidade do profissional. Para a instituição, a política de licenciamento corrige falhas de mercado, garantindo a provisão adequada dos serviços profissionais (CAMPOS, 2016).

Principalmente nas grandes cidades, os escritórios contratam empregados, especializam-se em determinadas matérias e adotam processos de divisão do trabalho. Os empregadores têm a perspectiva de que o empregado aprenderá o conteúdo da matéria com a experiência de trabalho. As habilidades exigidas para a contratação pouco estão associadas a um conhecimento profundo, aprendido durante a graduação, do conteúdo das disciplinas de atuação do escritório. Muitos entrevistados obtiveram empregos ou estágios sem ter cursado as matérias específicas do escritório e, no caso dos empregos, antes de obter a licença da OAB. Ágata, por exemplo, recebeu uma proposta de emprego num escritório de Direito Previdenciário, mesmo afirmando ao dono do escritório a sua falta de conhecimento na matéria: “Eu disse pra ele que eu não sabia nada de previdenciário. Daí, ele falou: não tem problema. Tô precisando de alguém, eu confio em ti”. Elsa trabalha num escritório especializado em uma área do Direito Securitário. Segundo ela, teve apenas uma aula sobre a matéria com que trabalha durante a graduação: “Eu lembro que, na minha cadeira de contratos em espécie, teve uma aula sobre isso. Foi muito, porque, quando eu entrei no escritório, eles me disseram que a maioria das pessoas nunca nem teve essa uma aula”. Há vários exemplos de estudantes de Direito que foram contratados como estagiários antes de cursar as disciplinas de atuação do escritório. Outros foram efetivados no emprego antes de obter a licença da OAB. Olga, por exemplo, foi admitida num escritório especializado em Direito do Trabalho como estagiária um mês antes de se formar. Depois de terminar a graduação, foi efetivada e trabalhou por dez meses como assistente jurídica até obter a licença da OAB: “Fiz um mês de estágio. Em seguida, já me formei. Comecei ali no fim de junho do ano passado. Me formei no fim de julho. Aí, eu fiquei e tô até agora. Tô como assistente jurídica. Aí, agora eu passei na OAB. Daí, em seguida, eu vou atuar como advogada”. Os empregadores consideram relevante a escrita do português e capacidade argumentativa em textos escritos, critérios evidenciados pela exigência frequente de prova de redação durante o processo seletivo.

Com a divisão das tarefas, os advogados contratados exercem atividades mais simples quando têm pouca experiência. Nessa fase, o trabalho passa por revisões constantes dos superiores. Escrevem peças de menor complexidade. À medida que adquirem experiência, a complexidade e a responsabilidade do trabalhos aumentam.

Em alguns escritórios, a altíssima divisão de tarefas torna o trabalho mecânico. O grande número de advogados formados nos últimos anos tem borrado a distinção entre as ocupações de auxiliar jurídico e advogado. Nos escritórios de grande volume

de processos, bacharéis em Direito exercem tarefas muito simples, apesar de contratados como advogados. Nestor, por exemplo, trabalhou em um escritório contencioso de massa. Nesse modelo, os escritórios são contratados por grandes empresas com processos muito semelhantes entre si, por exemplo, extravio de bagagem em companhias aéreas. O ambiente de trabalho é caracterizado pela confecção de peças judiciais em larga escala, semelhantes entre si, e por uma forte divisão de tarefas. Ele afirma que recebia um salário baixo para um advogado e exercia atividades rotineiras:

Parecia uma indústria, uma fábrica. Era todo dividido o trabalho, as tarefas. Era meio que mecanizado. Cada um fazia uma parte. Tu não acompanhava o processo do início ao fim. Peticionar, nada parecido. A minha parte era ler notas de expediente e classificar o que o juiz, o desembargador tava dizendo e colocar qual a providência, qual prazo. Ia pra outra equipe. E tu cansava muito, né?, ficar ali sempre fazendo a mesma coisa. Lá, ia ser cumprida a providência. Muitos [processos] semelhantes, assim. Mudava só a parte, uma das partes, algumas pessoas. Várias pessoas contra aquela empresa. Eu tava recebendo 1360 reais, um salário de advogado contratado como advogado. (Nestor, 24 anos, concurseiro atualmente, dois anos de formado)

Portanto, as habilidades exigidas dos bacharéis se diversificam no contexto do mercado de trabalho atual. O conhecimento aprendido na ocupação sobrepõe-se ao conhecimento universitário. As fronteiras entre as atividades burocráticas e as atividades dos advogados são borradas, principalmente nos escritórios do tipo contencioso de massa (COSTA JÚNIOR, 2016).

CONCLUSÃO

Muitos cursos do ensino superior estão estreitamente relacionados ao exercício de uma determinada ocupação. Com a expansão universitária, o número de pessoas credenciadas aumenta. Nesse processo, a literatura documenta como principais consequências: elevação da competição profissional, sobrequalificação e graduação das ocupações. As pessoas com ensino superior completo ocupam posições mais diversas no mercado de trabalho.

O mercado de trabalho em Direito é altamente regulado. Licenciamento ocupacional, regulações estatais e representação por associação são características do campo. Trabalhar como advogado tem um custo baixo, pois basta possuir o registro da OAB. Os escritórios privados geralmente optam por contratar advogados associados, sem oferecer os benefícios da CLT. Com o excesso de bacharéis em Direito sendo formados e com a ausência de regulações dos salários dos advogados associados, a remuneração desses profissionais não provê os salários

esperados pelos novos diplomados. Os concursos públicos da área oferecem as remunerações dentre as mais altas do serviço público.

Os bacharéis em Direito recém-diplomados procuram os concursos públicos a fim de ter uma inserção laboral mais satisfatória, evitando, assim, a desvalorização da carreira de advogado associado. Os concurreseiros inscrevem-se tanto para os concursos que, no edital, exigem o ensino médio como escolaridade mínima quanto para os concursos que exigem nível superior. Uma segunda estratégia de atuação no mercado de trabalho é trabalhar como advogado autônomo, seja abrindo o próprio escritório seja atendendo os clientes em casa, no prédio da OAB, em cafeterias, bibliotecas ou outros espaços. A advocacia autônoma representa, para muitos bacharéis recém-diplomados, uma luta contra o desemprego. Apresenta características de precariedade, como trabalho irregular, ausência de proteção trabalhista e baixo salário. Eventualmente, um ou outro conseguirá no futuro estabelecer um escritório de renome, mas esse evento tem probabilidades decrescentes num mercado saturado e maduro.

Como contribuição teórica, esta pesquisa evidencia que a sobrequalificação é, em algumas condições, preferível à atuação na área de formação. Os trabalhos acadêmicos que analisam a sobrequalificação geralmente tratam-na como uma situação inferior, pois a média salarial dos sobrequalificados é menor do que a média dos trabalhadores com ocupação correspondente ao diploma de ensino superior (RIBEIRO, 2017; HARTOG, 2000; CHEVALIER, 2003). Contudo, os bacharéis em Direito, ao avaliar a sua situação profissional, consideram sobretudo o emprego atual e as perspectivas de crescimento dentro dele. Quando um emprego sobrequalificado oferece condições melhores do que o emprego atual, mesmo quando este é adequado à escolaridade, os entrevistados optam pelo emprego que exige menor escolaridade.

Uma segunda contribuição teórica é mostrar que as regras de fechamento ocupacional do Direito não foram suficientes para evitar a desvalorização dos advogados empregados em escritório. Pelo contrário, a possibilidade legal de firmar contratos de associado e a ausência de disposições sobre a remuneração nesse tipo de contrato foram fatores de deterioração das condições de emprego. O fechamento ocupacional pode beneficiar segmentos do grupo profissional em detrimento de outros. Nesse caso, os donos e sócios dos escritórios estabelecidos obtiveram vantagens, enquanto os novos entrantes no mercado foram negativamente afetados.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas se esforcem mais para compreender as dinâmicas dos campos profissionais, tendo em vista a literatura geral das consequências da expansão universitária sobre o mercado de trabalho. Essa literatura é dominada por trabalhos quantitativos com recortes muito abrangentes. As pesquisas que analisam profissões específicas se preocupam sobretudo em descrever aos pares a situação do mercado de trabalho na área. Há pouca discussão com a literatura geral. O conhecimento mais detalhado sobre o mercado de trabalho das pessoas com ensino superior permitirá compreender com mais profundidade, entre outras questões, quais campos são mais capazes de gerar postos de trabalho, quais são as condições de geração de emprego, quais as ocupações dos sobrequalificados de acordo com o curso de formação, como esses profissionais avaliam a sua situação e como o fechamento ocupacional tem afetado os novos diplomados.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew. *The system of profession: an essay on expert labor*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- ABBOTT, Andrew. Linked ecologies: states and universities as environments for professions. *Sociological Theory*, Washington-DC, v. 23, n. 3, p. 245-274, set. 2005.
- ARRUDA JÚNIOR, Eduardo Lima. Bacharéis em Direito e crise de mercado de trabalho: algumas reflexões. *Sequência: Publicação do Programa de Pós-graduação da UFSC, Florianópolis*, v. 4, n. 6, p. 29-40, 1983.
- BALTAR, Paulo; LEONE, Eugenia. Perspectivas para o mercado de trabalho após o crescimento com inclusão social. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 53-67, dez. 2015.
- BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho antes de 1930: emprego e “desemprego” na cidade de São Paulo. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 80, p. 91-106, mar. 2008.
- BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho: uma perspectiva de longa duração. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 7-28, ago. 2016.
- BONELLI, Maria da Gloria. A competição profissional no mundo do Direito. *Tempo Social*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 185-214, maio 1998.
- BONELLI, Maria da Gloria. O Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros e o Estado: a profissionalização no Brasil e os limites dos modelos centrados no mercado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 61-81, fev. 1999.
- BONELLI, Maria da Glória. Os despachantes documentalistas na era do profissionalismo organizacional. *Tempo Social*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 173-192, dez. 2016.
- BRADLEY, Harriet; DEVADASON, Ranji. Fractured transitions: young adults' pathways into contemporary labour markets. *Sociology*, Durham-DH, v. 42, n. 1, p. 119-136, fev. 2008.
- BRAGA, Breno Gomide; FIRPO, Sérgio; GONZAGA, Gustavo. Escolaridade e diferencial de rendimentos entre o setor privado e o setor público no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília-DF, v. 39, n. 3, Ipea, Brasília, dez. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação do censo da educação superior 2016*. Brasília, ago. 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso em: 14 maio 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados ENADE 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. *Painel estatístico de pessoal*. 2018. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/servidores/painel-estatistico-de-pessoal>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BROWN, David. The social sources of educational credentialism: status cultures, labor markets, and organizations. *Sociology of Education*, Washington, v. 74, extra issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century, p. 19-34, 2001.
- CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.
- CAMPOS, César Cunha. *OAB em números*. Vol. II. Brasília: Fundação Getúlio Vargas Projetos, 2014.
- CAMPOS, César Cunha. *OAB em números*. Vol. III. Brasília: Fundação Getúlio Vargas Projetos, 2016.
- CHEVALIER, Arnaud. Measuring over-education. *Economica*, Londres, v. 70, n. 279, p. 509-531, ago. 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Censo do Poder Judiciário*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/dpj/CensoJudiciario.final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.
- COLLINS, Randall. *The credential society: a historical sociology of education and stratification*. Orlando: Academic Press, 1979.
- COSTA JÚNIOR, Vander Luiz Pereira. *Os jovens operários da advocacia: um estudo sobre a precarização do trabalho nos escritórios de contencioso de massa*. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2016.

- DI STASIO, Valentina. Who is ahead in the labor queue? Institutions' and employers' perspective on overeducation, undereducation, and horizontal mismatches. *Sociology of Education*, Washington-D.C., v. 90, n. 2, p. 109-126, 2017.
- ELIAS, Peter; PURCELL, Kate. A classification of occupations for studying the graduate labour market. *Warwick Institute for Employment Research*, Warwick, Research Paper n. 6, mar. 2004a.
- ELIAS, Peter; PURCELL, Kate. Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates. *National Institute Economic Review*, Londres, v. 190, n. 1, p. 60-74, 2004b.
- FERNANDEZ, Roberto; WEINBERG, Nancy. Sifting and sorting: personal contacts and hiring in a retail bank. *American Sociological Review*, Washington-D.C., v. 62, n. 6, p. 883-902, dez. 1997.
- FIGUEIREDO, Hugo; BISCAIA, Ricardo; ROCHA, Vera; TEIXEIRA, Pedro. Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, Londres, v. 42, n. 8, p. 1401-1420, 2017.
- FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor Barros; VERONESE, Alexandre; ALVES, Camila Souza; FIGUEIREDO, Beatriz Helena; WALDBURGER, Joana. *Processos seletivos para a contratação de servidores públicos: Brasil, o país dos concursos? Rio de Janeiro: FGV Direito*, 2014.
- FRANK, David John; MEYER, John. University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, Heidelberg, v. 36, n. 4, p. 287-311, ago. 2007.
- GREEN, Francis; ZHU, Yu. Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education. *Oxford Economic Papers*, Oxford, v. 62, n. 4, p. 740-763, out. 2010.
- HARTOG, Joop. Over education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, Amsterdam, v. 19, n. 2, p. 131-147, abr. 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sistema IBGE de recuperação automática*. Censo demográfico de 1980. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- KLEIN, Markus. Educational expansion, occupational closure and the relation between educational attainment and occupational prestige over time. *Sociology*, Durham-DH, v. 50, n. 1, p. 3-23, jan. 2016.
- KNIGHT, John; DENG, Quheng; LI, Shi. China's expansion of higher education: the labour market consequences of a supply shock. *China Economic Review*, Ann Arbor, v. 43, p. 127-141, abr. 2017.
- LIMA, Márcia; ABDAL, Alexandre. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 216-238, jun. 2007.
- LOYO, Alexandre de Oliveira Lima; FILHO, Moisés de Andrade Resende; MENDES, Wander Lucas. Impacto de mudanças no emprego no setor público sobre o mercado de trabalho local: evidências para as mesorregiões brasileiras de 2003 a 2010. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 77-106, jan./mar. 2018.
- MEDEIROS, José Adelino de Souza; CASTRO, Maria Terezinha Galhardo; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz. Desvio ocupacional em ciências humanas: o caso dos graduados em direito de São José dos Campos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 33, p. 29-44, maio 1980.
- MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; CASTRO, Fábio Avila de. O topo da distribuição de renda no Brasil: primeiras estimativas com dados tributários e comparação com pesquisas domiciliares (2006-2012). *Dados*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 7-36, mar. 2015.
- MOK, Ka Ho; JIANG, Jin. Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections. *International Journal of Educational Development*, Amsterdam, v. 63, p. 44-51, nov. 2017.
- ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB. Quadro de advogados. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselho/federal/quadroadvogados>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- PAIVA, Carlos Henrique Assunção. A burocracia no Brasil: as bases da administração pública nacional em perspectiva histórica (1920-1945). *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 775-796, 2009.
- PALOTTI, Pedro; FREIRE, Alessandro. Perfil, composição e remuneração dos servidores públicos federais: trajetória recente e tendências observadas. VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública. In: *Anais...* Brasília, maio 2015.
- PAULI, Rafael Camargo de; NAKABASHI, Luciano; SAMPAIO, Armando Vaz. Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 459-478, set. 2012.

POCHMANN, Marcio. Brasil: segunda grande transformação no trabalho? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 23-38, ago. 2014.

REDBIRD, Beth. The new closed shop? The economic and structural effects of occupational licensure. *American Sociological Review*, Washington-DC, v. 82, n. 3, p. 600-624, maio 2017.

REIS, Maurício Cortez; MACHADO, Danielle Caruzzi. Uma análise dos rendimentos do trabalho entre indivíduos com ensino superior no Brasil. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 425-437, jul. 2015.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdades de gênero no ensino superior e no mercado de trabalho no Brasil: uma análise de idade, período e coorte. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 301-323, ago. 2016.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades de renda: a escolaridade em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 169-188, jan. 2017.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali Jesus. Evolução da educação no Brasil. *Análise*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 351-375, ago./dez. 2005.

RIVERA, Lauren. Hiring as cultural matching: the case of elite professional service firms. *American Sociological Review*, Washington-DC, v. 77, n. 6, p. 999-1022, nov. 2012.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, ago. 2008.

SANTOS, Aline Suelli de Salles. *Os concursos públicos no campo jurídico-acadêmico*. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SCHOFER, Evan; MEYER, John. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, Washington-DC, v. 70, n. 6, p. 898-920, Dec. 2005.

THOLEN, Gerbrand. Graduate employability and educational context: a comparison between Great Britain and the Netherlands. *British Educational Research Journal*, Londres, v. 40, n. 1, fev. 2014.

THOLEN, Gerbrand. *Graduate work: skills, credentials, careers, and labour markets*. New York: Oxford University Press, 2017.

THOLEN, Gerbrand; RELLY, Susan James; WARHURST, Chris; COMMANDER, Joanna. Higher education, graduate skills and the skills of graduates: the case of graduates as residential sales estate agents. *British Educational Research Journal*, Londres, v. 43, n. 3, jun. 2016.

TOMLINSON, Michael. Graduate employability: a review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, Paris, v. 25, n. 4, p. 407-431, dez. 2012.

VAISEY, Stephen. Education and its discontents: Overqualification in America, 1972-2002. *Social Forces*, Chapel Hill, v. 85, n. 2, p. 835-864, dez. 2006.

VIANNA, Luiz Werneck. *A judicialização das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora da UnB, 1999. v. II.

WEEDEN, Kim. Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 108, n. 1, p. 55-101, jul. 2002.

WRIGHT, Ewan; HORTA, Hugo. Higher education participation in “high-income” universal higher education systems: “survivalism” in the risk society. *Asian Education and Development Studies*, v. 7, n. 2, p. 184-204, jan. 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

PEREIRA, Ricardo Bernardes. Expansão universitária e mercado de trabalho: consequências no campo do direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 34-58, jan./mar. 2019.
<https://doi.org/10.1590/198053145788>

Recebido em: 05 JULHO 2018 | Aprovado para publicação em: 30 AGOSTO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145331>

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA NÃO LICENCIADOS: A IMPLEMENTAÇÃO POR UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Marlova Estela Caldato¹

Resumo

Analisa-se, neste artigo, como os dispositivos jurídicos que versam sobre os “Programas de Formação Pedagógica para não licenciados” se corporificam no decorrer de sua implementação por uma universidade federal. Para tanto, foram analisadas normativas internas produzidas pela universidade regulamentando tal modalidade formativa, além dos “Projetos de Abertura” e “Relatórios de Avaliação Final” de 19 turmas implementadas no decorrer dos anos de 2011 a 2017. A partir dessa análise, concluiu-se que a implementação desenvolvida pela instituição se distancia de prescrições apresentadas pelos dispositivos jurídicos vigentes e de evidências levantadas pela literatura que versa sobre o conhecimento especializado do professor.

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
POLÍTICA EDUCACIONAL**

PEDAGOGICAL TRAINING FOR UNDERGRADUATES WITHOUT A TEACHING LICENCE: THE IMPLEMENTATION BY A FEDERAL UNIVERSITY

Abstract

This article analyzes how the legal frameworks that deal with “Pedagogical training programs for undergraduates without a teaching license” are carried over during their implementation by a federal university. In order to do this, internal regulations produced by the university regulating the training modality were analyzed, in addition to the “Opening Projects” and “Final Evaluation Reports” of 19 classes implemented from 2011 to 2017. Based on this analysis, it was concluded that the implementation developed by the institution is removed from the prescriptions presented by the actual legal frameworks and the evidence raised by the literature that deals with teachers’ specialized knowledge.

TRAINING PROGRAMME • TEACHER TRAINING • EDUCATIONAL POLICIES

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4029-167X>; maracaldatto@yahoo.com.br

FORMATION PÉDAGOGIQUE POUR LES NON-LICENCIÉS: SA MISE EN PLACE À L' UNIVERSITÉ FÉDÉRALE

Résumé

Cet article analyse comment les dispositifs juridiques concernant les “Programmes de Formation Pédagogique pour les non-licenciés” prennent corps durant leur processus de mise en place par une université fédérale. À cette fin, ce travail s’est penché sur les règlements internes produits par l’université relatifs à cette modalité de formation et sur les “Projets d’Ouverture” et les “Rapports d’Évaluation Finale” de 19 classes, sur la période allant de 2011 à 2017. Cette analyse a permis de conclure que la mise en place effectuée par l’institution se distancie à la fois des prescriptions présentées par les dispositifs juridiques existants et des aspects soulignés par la littérature traitant des connaissances spécialisées des enseignants.

**PROGRAMMES DE FORMATION • FORMATION DES ENSEIGNANTS •
POLITIQUE ÉDUCATIVE**

FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA NO LICENCIADOS: LA IMPLEMENTACIÓN POR UNA UNIVERSIDAD FEDERAL

Resumen

Se analiza, en este artículo, como los dispositivos jurídicos que versan sobre los “Programas de Formación Pedagógica para no licenciados” se corporifican en el curso de su implementación por una universidad federal. Para ello, se analizaron normativas internas producidas por la universidad reglamentando tal modalidad formativa, además de los “Proyectos de Abertura” e “Informes de Evaluación Final” de 19 clases implementadas en el curso de los años de 2011 a 2017. A partir de ese análisis, se concluyó que la implementación desarrollada por la institución se distancie de prescripciones presentadas por los dispositivos jurídicos vigentes y de evidencias levantadas por la literatura que versa sobre el conocimiento especializado del profesor.

**PROGRAMAS DE FORMACION • FORMACIÓN DE PROFESORES •
POLÍTICA EDUCACIONAL**

A EDUCAÇÃO É UM TEMA QUE CONSTANTEMENTE PERMEIA A AGENDA DO PODER PÚBLICO

no Brasil, culminando na elaboração e formulação de alternativas e soluções, corporificadas nos dispositivos jurídicos, visando impactá-la, especialmente porque ainda estamos distantes de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens. Vários são os fatores intervenientes nesse cenário, dentre eles destaca-se o papel dos docentes no processo instrucional, sua formação, suas condições de trabalho (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) e as ações promovidas pelo poder público que determinam e impactam a prática desses profissionais.

O *status* atribuído aos profissionais da educação também reverbera na comunidade acadêmica, de modo que o número de pesquisas que adotam o professor como objeto de estudos cresceu – e continua crescendo – muito nos últimos anos. Tais pesquisas abordam temas diversos, por exemplo, a formação inicial e continuada, os saberes, práticas, opiniões e representações dos professores, com o objetivo de “descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 15). Contudo, as macropolíticas desenvolvidas no Brasil relativas aos docentes da educação básica não foram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo pouco investigadas e avaliadas (ANDRÉ, 2010; GATTI, 2014b).

Nesse contexto, Gatti, Barretto e André (2011, p. 20) publicaram um estudo inédito que mapeou e analisou as “políticas relativas à formação inicial e continuada; a carreira e a avaliação de docentes; e os subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos”. No que concerne à formação inicial, as autoras analisam a legislação federal e os programas federais associados a esse nível formativo – Programa Universidade para Todos, Pró-licenciatura, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), etc. –, além de um universo composto por aproximadamente 14 mil cursos de licenciatura – no qual discutem, por exemplo, o número de cursos, modalidades de cursos, currículos, etc. Entre os cursos de formação inicial de professores discriminados por Gatti, Barretto e André (2011), encontram-se os cursos de “Formação pedagógica para não licenciados” que também se corporificam, no decorrer da pesquisa, no Parfor, que é voltado para professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação mínima prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Assim, o Parfor visa à oferta de cursos de 1ª licenciatura e 2ª licenciatura – para os licenciados que atuam fora da área de formação –, além de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

É nesse panorama que engendra-se a pesquisa em tela neste artigo, que pretende analisar como as orientações emanadas pelo poder público federal, Ministério da Educação (MEC) – Parecer CNE/CP n. 04/97 (BRASIL, 1997a) e a Resolução CNE/CP n. 02/97 (BRASIL, 1997b), que versam sobre os “Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio” –,¹ se corporificam no decorrer de sua implementação por uma universidade federal. Particularmente, serão discutidos, a partir da metodologia de análise documental, dados presentes nos “Projetos de Abertura de Turma” e nos “Relatórios de Avaliação Final da Turma”, relativos à implementação de 19 turmas do Profop no período de 2011 a 2017, e as normativas internas produzidas pela universidade a fim de regulamentar tal modalidade formativa.

A análise apresentada se apoiará também na literatura nacional e internacional que aborda a formação de professores, especialmente a que discute o conhecimento especializado do professor. Ou seja, a literatura que investiga os conhecimentos que são exclusivos da prática docente e a integração entre a formação pedagógica e o domínio dos conteúdos vinculados às áreas do conhecimento que são ensinadas na educação básica.

1 Doravante tal título será considerado sinônimo das expressões “Formação Pedagógica para Não Licenciados”, “Programa Especial de Formação Pedagógica”, além de também ser representado pela sigla Profop.

AS DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A “FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA NÃO LICENCIADOS”

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, principalmente, dos professores, considerados os personagens centrais e mais importantes na disseminação dos conhecimentos e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2014a).

A atenção despendida aos profissionais da educação se dá por eles serem muito mais do que facilitadores da aprendizagem ou “parceiros mais experientes” de seus alunos (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016), uma vez que desempenham um papel social, científico, político e cultural altamente representativo, visto que são responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens realizado crescentemente pela via escolar. Além disso, essa classe profissional mobiliza um volume significativo de recursos, uma vez que a administração pública é a grande empregadora da categoria – cerca de 80% dos professores atuam nas redes públicas de ensino (BARRETTO, 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Contudo, a formação de professores no Brasil sempre esteve a reboque das expansões do sistema de ensino. No tocante à educação em nível básico (ensinos fundamental e médio), as décadas de 1970 e 1980, por exemplo, caracterizaram-se pela defesa da democracia, tanto em termos de gestão escolar quanto do direito ao acesso à educação (GATTI; BARRETTO, 2009). Particularmente, a partir de 1988, em virtude da nova Constituição Federal, as ações em prol da democratização do acesso à educação básica tornaram-se mais visíveis. Todavia, o aumento das vagas na educação básica não garantiu efetivamente a democratização, uma vez que não foi acompanhado pela provisão de espaço físico e por um aumento do corpo docente especializado proporcional à demanda, já que “com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada” (GATTI, 2014a, p. 35).

Desde o ano de 1996, com a promulgação da LDB, a formação inicial de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio passou a ser obrigatoriamente desenvolvida por meio dos cursos de licenciatura (art. 62) ou a partir dos “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (art. 63, inciso II). A cristalização dessa lei se dá no Plano Nacional de Educação ao fixar o prazo máximo de 10 anos para que “70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior” (BRASIL, 2001b, p. 67) e “todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2001b, p. 68). Tal fixação, de acordo com Fiorentini (2008, p. 46), causou “maior impacto sobre a formação do professor” porque, em virtude da “demanda de 1,6 milhões de professores brasileiros em exercício sem essa titulação, surge a necessidade de

aumento da oferta de oportunidades ou centros de formação”. Como o Estado não deu conta de suprir a referida demanda, em todos os estados brasileiros foram criadas alternativas para dar conta dela, por exemplo, a expansão da oferta de cursos de formação vinculados a instituições – geralmente na esfera administrativa privada – com um eixo fundamental universitário – ensino, pesquisa e extensão – parco no tocante às demandas teóricas/científicas e práticas que emanam da profissão docente.

Ainda buscando sanar o déficit de professores para a educação em nível básico e atendendo a uma solicitação do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu o Parecer CNE/CP n. 04/97, que deu origem à Resolução CNE/CP n. 02/97,² a qual “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental [os quatro anos finais], do ensino médio e da educação profissional em nível médio” (BRASIL, 1997b). De acordo com essa resolução, o principal objetivo de tais programas era “suprir a falta de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997b, p. 1), ou seja, tais programas, quando implementados, deveriam sanar, em caráter provisório e pontual (considerando as demandas regionais/locais), a falta de professores em determinadas disciplinas do currículo escolar, uma vez que a via de acesso à docência na educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) deveria ser a licenciatura.

A Resolução CNE/CP n. 02/97 estabelece, de forma sintética, os parâmetros que devem atender aos programas especiais de formação pedagógica e abarca questões de natureza operacional, por exemplo, as características da estruturação curricular do curso e sua carga-horária mínima, além de prever as responsabilidades que a instituição de ensino superior (IES) promotora possui em relação ao curso. Tal documento destaca-se, particularmente, por enfatizar a importância da integração entre a formação pedagógica e o domínio dos conteúdos específicos – ligados à habilitação pretendida –, defendendo uma forte relação entre a teoria – vinculada à formação pedagógica e aos conteúdos específicos – e a prática do professor ao ensinar os conteúdos curriculares da educação básica ou da educação profissional.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROFOP POR UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Analisaremos doravante como as orientações provenientes do MEC, por intermédio do CNE, Parecer CNE/CP n. 04/97 e a Resolução CNE/CP n. 02/97, que versam sobre o Profop, se corporificaram no decorrer de sua implementação por uma

2 No ano de 2015 tal Resolução foi substituída pela Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica”.

universidade federal³ entre os anos de 2011 e 2017. Nesse contexto, nos voltaremos para a análise dos documentos produzidos pela IES sobre essa modalidade formativa no supramencionado período, a saber: Projeto de Abertura de Turma, Relatório de Avaliação Final da Turma, Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop (Resolução n. 28/11⁴ – Cogep⁵) e Orientações para Elaboração de Projeto de Abertura de Turma Programa Especial de Formação Pedagógica Profop” (Resolução n. 29/11 – Cogep).

Esse recorte temporal deve-se aos seguintes fatores: a) o ano de publicação das Resoluções n. 28/2011 – Cogep – e n. 29/2011 – Cogep: 2011, sendo que ambos os documentos foram aprovados pelo Conselho de Graduação e Educação Profissional da referida IES (Cogep) e balizam o planejamento e a organização (preveem os recursos humanos, financeiros, didático-pedagógicos, etc.) que o Profop deve adotar ao ser implementado; b) no decorrer desse período, o Cogep autorizou a abertura de mais de 26 turmas do Profop, contudo, no ato da coleta dos dados em tela neste artigo, somente 19 delas tinham tido tanto o Projeto de Abertura como o Relatório de Avaliação Final já aprovados e disponibilizados – no *site* da instituição para consulta pública – pelo referido conselho. Portanto, o recorte temporal foi produzido com o objetivo de analisarmos os dados relativos às turmas que foram propostas (Projeto de Abertura), implementadas e avaliadas (Relatório de Avaliação Final) sob a égide das supramencionadas resoluções, a saber: 1^a turma ofertada no *campus* A; 7^a e 8^a turmas ofertadas no *campus* B; 14^a, 15^a, 16^a, 17^a, 18^a e 19^a turmas ofertadas no *campus* C; 28^a e 29^a ofertadas no *campus* D; 4^a, 5^a e 6^a turmas ofertadas no *campus* E; 15^a, 16^a, 17^a e 18^a turmas ofertadas no *campus* F; e 3^a turma ofertada no *campus* G.

Nesse cenário, o primeiro ponto de análise que destacamos refere-se às justificativas apresentadas nos Projetos de Abertura das 19 turmas e acatados pelo Cogep, que fundamentam a implementação delas pela universidade. A saber, essas justificativas foram: a) demanda de professores em exercício no sistema público de ensino que são graduados, não licenciados e não possuem a formação pedagógica necessária para o exercício do magistério; b) procura significativa do Curso de Formação Pedagógica por parte de professores que atuam nas diversas redes de ensino; c) existência de profissionais graduados não licenciados interessados em obter a formação pedagógica necessária para o exercício do magistério; d) tratar-se de um programa com características diferentes de um curso de licenciatura regular, que pode ser ministrado em períodos especiais de ensino, de acordo com a clientela; e) a universidade já atua em outras cidades com o Programa Especial de Formação Pedagógica desde 1998; f) a lei que cria a universidade estipula como um de seus objetivos a formação de professores, mediante cursos de licenciatura

3 Essa universidade localiza-se na Região Sul do Brasil e possui 13 *campi*, alocados em 13 municípios pertencentes ao mesmo estado, identificados no decorrer do artigo por letras do alfabeto português no formato maiúsculo.

4 Tal documento no ano de 2012 sofreu alterações por meio da Resolução n. 72/2012 – Cogep, contudo elas não se referem aos aspectos em tela na análise apresentada.

5 O Cogep é o órgão deliberativo e de supervisão em matéria de ensino na graduação e na educação profissional.

e programas especiais de formação pedagógica para as áreas científicas e tecnológicas da educação básica e profissional.

Além das justificativas anteriormente mencionadas, os Projetos de Abertura de Turma não apresentam dados que evidenciem necessidades reais dos municípios (ou regiões) em que os *campi* A, B, C, D, E, F e G estão alocados em termos da carência de professores (demanda de professores, disciplinas em que supostamente ocorra a falta de professores, etc.). Ou seja, todos os projetos afirmam que existe uma “demanda de professores em exercício no sistema público de ensino que são graduados não licenciados e não possuem a formação pedagógica necessária para o exercício do magistério” sem substanciar essa afirmação em dados oriundos desses sistemas de ensino, discriminando, por exemplo, a quantidade de professores que faltam, além de não assinalarem quais são as disciplinas escolares em que ocorre essa suposta falta.

Além disso, todos os projetos analisados evidenciam que as 19 turmas do Profop objetivavam habilitar, simultaneamente, nas áreas de matemática, física, biologia, química, língua portuguesa, língua estrangeira moderna⁶ e “disciplinas da educação profissional”, tal como previsto nas Resoluções n. 28/2011 e n. 72/2012 – ambas do Cogep. Ou seja, mesmo as turmas sendo ofertadas em sete municípios – que se localizam em regiões distintas do estado –, elas objetivavam habilitar exatamente nas mesmas áreas, sendo que essas áreas são exatamente todas as previstas nessas Resoluções.

Ao nos reportarmos ao parágrafo único do art. 1º da Resolução CNE/CB n. 02/97, constatamos a prescrição de que “estes programas [especiais de formação pedagógica] destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997b, p. 1). Esse caráter especial também foi matéria do Parecer CNE/CP n. 04/97, no qual, considerando a necessidade de formação de professores para atender à falta deles nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, argumenta-se que há diferenças dentro desse quadro que “requerem atenção específica quanto às medidas a serem tomadas” (BRASIL, 1997a, p. 2). Nessa conjuntura, assinala-se que

a) As diferentes regiões, estados e municípios apresentam necessidades diversas. É preciso considerá-las, a fim de não disseminar problemas em lugar de soluções. b) As disciplinas, ou áreas de conhecimento, também apresentam diferenças, cujo atendimento tem que ser feito com cuidado. Sabe-se que a falta de professores se dá especialmente nas disciplinas de matemática, física, química, geografia, mas sabe-se também que essa falta não se apresenta de maneira idêntica por todo o país, por isso sendo muito importante a consideração da situação específica de cada local. (BRASIL, 1997a, p. 2)

6 Em quatro projetos a expressão língua estrangeira moderna foi substituída por língua inglesa e língua espanhola.

Em tal parecer infere-se também que, para garantir o caráter emergencial, é conveniente que essa modalidade formativa seja proposta como programa e não como curso, porque “a duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local” (BRASIL, 1997a, p. 3). Nesse sentido,

É muito importante que os sistemas de ensino assegurem o levantamento exato das condições locais, em termos de escolas e professores, em cada disciplina, com dados estatísticos confiáveis, para que se criem programas de qualidade indiscutível, visando o atendimento das necessidades reais. (BRASIL, 1997a, p. 3)

Conforme se observa, ocorreu um distanciamento entre as prescrições apresentadas pela Resolução CNE/CB n. 02/97, pelo Parecer CNE/CP n. 04/97 e as justificativas presentes nos projetos de abertura de turmas aprovados pelo Cogep. Ou seja, ocorreu um distanciamento entre as justificativas apresentadas pela universidade para ofertar o Profop e o caráter especial que tais cursos deveriam assumir, de acordo com os dispositivos jurídicos emitidos pelos CNE. Assim, em vez de a universidade produzir um levantamento do contexto real da falta de professores para atuarem na educação básica e, a partir daí, passar a oferecer a quantidade de vagas associada a essa demanda – considerando, por exemplo, a quantidade de professores que os sistemas demandam e sua área de atuação –, a IES optou por oferecer vagas em todas as áreas em que havia condições legais para habilitar – que estão associadas aos cursos de licenciatura ofertados regularmente pela universidade.

Essa problemática já foi matéria de discussão no CNE, conforme evidencia o Parecer CNE/CP n. 26/2001, ao discorrer que:

Não resta dúvida que os programas de complementação pedagógica deveriam capacitar interessados já *graduados* (com sólida formação de conteúdo) *em áreas específicas* para atender *necessidades específicas locais*. Caso não houvesse carência de professores nas diferentes localidades, ou, em havendo, faltassem profissionais não-licenciados com sólida formação, esperar-se-ia que as instituições locais se abstivessem de oferecer programas especiais de complementação pedagógica. No entanto, infelizmente, não foi o que ocorreu. Enormes contingentes de profissionais têm sido formados em cidades nas quais não há carência de professores, aproveitando-se do disposto na Resolução CNE/CP 02/97. (BRASIL, 2001a, p. 1-2)

Ainda em relação a essa problemática, o CNE reitera que:

Esta resolução não deveria ser utilizada para justificar uma “via rápida” ou “alternativa” aos cursos de licenciatura, dado que seu objetivo era o de conferir habilitação equivalente àquela que legitima o ingresso na carreira do magistério (a licenciatura, de graduação plena), fazendo com que todos os professores tivessem acesso aos planos de carreira do magistério, deixando para trás a figura do professor leigo com diploma de nível superior. (BRASIL, 2001a, p. 2)

No que se refere à oferta dessa modalidade formativa, Gatti e Barretto (2009, p. 180) argumentam que

[...] este tipo de formação ainda é oferecido, mas o ritmo de oferta desses programas especiais públicos diminuiu nos sistemas, uma vez que muitos dos seus professores já foram titulados e os novos ingressantes já devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso.

A prática da IES em tela neste artigo também se distancia desse contexto, na medida em que a universidade oferta frequentemente tal modalidade de formação de professores.

Essa regularidade na oferta do Profop pela IES se sobrepôs à oferta do Parfor, uma vez que ela os ofertou simultaneamente. Essa sobreposição torna-se relevante se considerarmos que o Parfor é um programa emergencial desenvolvido em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), estados, municípios, Distrito Federal e as IES, que também visa a proporcionar formação para professores em exercício em escolas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Para sua implementação, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, no qual os professores das redes públicas se pré-inscrevem nos cursos de formação inicial e continuada. De modo que as “secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula”. Assim, as vagas ofertadas pelas IES, por intermédio da UAB, “atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições (Portaria n. 9/2009)” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 55).

O segundo ponto de análise que destacamos refere-se ao critério estabelecido pela IES para verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretendia habilitar-se por meio do Profop. Assim, ao nos voltarmos para os Relatórios de Avaliação Final das 19 turmas em análise, um conjunto de dados que se sobressai é o relacionado à quantidade de profissionais

que receberam habilitação equivalente à de licenciado no âmbito desse programa, um total de 584 (Quadro 1).

QUADRO 1
RELAÇÃO DE ALUNOS HABILITADOS E AS RESPECTIVAS ÁREAS DE HABILITAÇÃO

ÁREAS EM QUE FORAM CONCEDIDAS HABILITAÇÕES	TOTAL DE ALUNOS
Administração	32
Agricultura/agropecuária/agropecuária-agroindústria/pecuária	(2+6+1+1) = 10
Alimentos	1
Arte(s)/artes visuais/história da arte	(2/4/1) = 7
Biologia/ciências biológicas	82
Ciências	1
Construção civil	1
Contabilidade	2
Controle e processos/controle e processos industriais	(1+2) = 3
Direito	5
Edificações	1
Enfermagem	29
Física	34
Gestão/gestão e negócios	(1+9) = 10
Línguas (espanhola/inglesa/portuguesa)	(2 + 5 + 7) = 14
Logística	1
Informática	21
Matemática	207
Mecânica	1
Psicologia	1
Química	117
Sociologia aplicada	4
Total de alunos habilitados	584

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do Sistema de Consulta aos Processos e Resoluções (SCPR).

Conforme descrito no Quadro 1, foram habilitados 584 profissionais para atuarem como professores (em nível fundamental e/ou médio) em 31⁷ áreas distintas do conhecimento. Entretanto, ocorreu uma predominância de habilitações em áreas do conhecimento vinculadas às disciplinas ministradas comumente na Educação Básica [conforme classificação presente na LDB (BRASIL, 1996)], uma vez que 79% do total das habilitações concedidas foram para as áreas de artes, biologia, ciências, física, línguas, matemática e química.

⁷ Para efeito de apresentação, no Quadro 1 conglomeramos os dados relativos às distintas habilitações que foram concedidas em áreas do conhecimento consideradas similares (agropecuária, arte, controle, gestão, língua).

Ainda de acordo com os dados compilados dos Relatórios de Avaliação Final, é possível associarmos as áreas de habilitação nominadas no Quadro 1 com os cursos de graduação que foram considerados compatíveis com elas, conforme exposto no Quadro 2.

QUADRO 2
RELAÇÃO DE HABILITAÇÕES CONCEDIDAS E DOS CURSOS SUPERIORES QUE FORAM CONSIDERADOS COMPATÍVEIS COM A ÁREA DE ESTUDOS LIGADA À HABILITAÇÃO CONCEDIDA

HABILITAÇÃO CONCEDIDA	CURSOS SUPERIORES QUE FORAM CONSIDERADOS COMPATÍVEIS COM A ÁREA DE ESTUDOS LIGADA À HABILITAÇÃO CONCEDIDA
Artes (história da arte)	Turismo e Hotelaria
Agricultura	Agronomia
Agropecuária (subárea: agroindústria)	Tecnologia em Alimentos
Alimentos	Tecnologia em Alimentos
Ciências	Tecnologia em Gestão Ambiental
Construção civil	Tecnologia em Construção Civil
Contabilidade	Ciências Contábeis
Controle e processos/ controle e processos industriais	Engenharia Elétrica
Direito	Direito
Edificações	Engenharia Civil
Enfermagem	Enfermagem
Gestão	Tecnologia em Gestão Pública
Logística	Tecnologia em Logística
Mecânica	Tecnologia em Mecânica
Pecuária	Zootecnia
Psicologia	Psicologia
Administração	Administração; Administração - Comércio Exterior; Administração de Empresas; Bacharelado em Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos; Tecnologia em Proc.
Agropecuária	Agronomia; Formação Pedagógica; Medicina Veterinária
Arte(s)	Pintura; Design de Moda
Artes visuais	Arquitetura e Urbanismo; Artes Visuais; Educação Artística; Desenho Industrial
Biologia/ciências biológicas	Agronomia; Biologia; Biomedicina; Ciências Biológicas; Economia Doméstica; Educação Física; Enfermagem; Engenharia (sem especificação); Engenharia Ambiental; Engenharia Florestal; Farmácia; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Nutrição; Tecnologia em Administração Rural; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Laticínios; Tecnologia em Processos Ambientais; Zootecnia
Espanhol	Secretariado Executivo; Secretariado Executivo Trilíngue
Física	Agronomia; Ciências Biológicas; Engenharia (sem especificação); Engenharia Agrônômica; Engenharia Ambiental; Engenharia Agrícola; Engenharia de Alimentos; Engenharia Química; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia de Produção; Engenharia de Produção Agroindustrial; Engenharia Têxtil; Farmácia; Farmácia-Bioquímica; Física; Licenciatura em Ciências com Habilidade em Química; Tecnologia em Eletromecânica; Tecnologia em Manutenção Eletromecânica; Tecnologia em Manutenção Industrial; Tecnologia em Manutenção Mecânica; Tecnologia em Processamento de Alimentos Vegetais
Gestão e negócios	Administração; Administração de Empresas; Ciências Contábeis; Secretariado Executivo

(Continua)

(Continuação)

HABILITAÇÃO CONCEDIDA	CURSOS SUPERIORES QUE FORAM CONSIDERADOS COMPATÍVEIS COM A ÁREA DE ESTUDOS LIGADA À HABILITAÇÃO CONCEDIDA
Informática	Análise de Sistemas; Ciência da Computação; Processamento de Dados; Sistemas de Informação; Tecnologia em ADS; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Informação; Tecnologia em Processamento de Dados; Tecnologia em Telecomunicações
Inglês	Bacharel em Hotelaria; Turismo; Turismo e Hotelaria; Turismo e Meio Ambiente
Língua Portuguesa	Bacharel em Secretariado Executivo; Comunicação Social; Comunicação Social – Jornalismo; Marketing e Propaganda; Secretariado Executivo Trilíngue
Matemática	Administração; Administração – Agronegócios; Administração com habilitação em Comércio Exterior; Administração de Empresas; Análise de Sistemas; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação em Marketing; Bacharel em Agronomia; Bacharel em Química Industrial; Ciências Contábeis; Ciências da Computação; Ciências Econômicas; Economia; Engenharia Ambiental; Engenharia da Computação; Engenharia de Alimentos; Engenharia Elétrica; Engenharia Elétrica e Telecomunicações; Engenharia Florestal; Engenharia da Pesca; Engenharia de Produção; Engenharia de Produção Mecânica; Engenharia Química; Engenharia Têxtil; Licenciatura em Física; Processamento de Dados; Processos Químicos; Química Industrial; Sistemas de Informação; Tecnologia em Agronegócio; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Automação Industrial; Tecnologias em Desenvolvimento de Sistema de Informação; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Informática; Tecnologia em Manutenção Industrial; Tecnologia em Processamento de Dados; Tecnologia em Processos Gerenciais; Tecnologia em Radiologia; Tecnologia em Telecomunicações; Zootecnia
Química	Agronomia; Bacharel em Química; Bacharel em Química Industrial; Biomedicina; Economia Doméstica; Engenharia Ambiental; Engenharia Química; Farmácia; Farmácia-Bioquímica; Fisioterapia; Gestão Ambiental; Licenciatura em Ciências Biológicas; Medicina Veterinária; Nutrição; Tecnologia Ambiental; Tecnologia Ambiental-Resíduos Ambientais; Tecnologia de Industrialização de Carnes; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Alimentos – Carnes; Tecnologia em Biocombustíveis; Tecnologia em Comércio Exterior; Tecnologia em Controle de Processos Químicos; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Laticínios; Tecnologia em Processos Químicos; Tecnologia em Processamento de Alimentos Vegetais; Tecnologia em Produção Sucoalcooleira; Tecnologia em Química Ambiental; Tecnologia em Química Industrial; Zootecnia
Sociologia aplicada	Direito; Serviço Social

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do SCPR.

Os dados apresentados nos Quadros 1 e 2 evidenciam vários aspectos que serão discutidos na sequência. O primeiro aspecto que destacamos refere-se aos cursos superiores considerados compatíveis com a área de estudos ligada à habilitação concedida. Nesse cenário, ao nos voltarmos para o art. 2 da Resolução CNE/CB n. 02/97, constatamos que “o programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (BRASIL, 1997b, p. 1). Sendo que a IES que oferecer o Profop “se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se” (BRASIL, 1997b, p. 1). E a corporificação desse parecer na regulamentação interna produzida pela universidade ocorre por meio dos art. 46 e 47 da Resolução n. 28/2011 – Cogep, nos quais se estabelece que:

Art. 46 Aos interessados que pretendem obter certificação em disciplinas do Núcleo Comum – Matemática, Física, Biologia, Química, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – poderão ser admitidos no Programa Especial de Formação Pedagógica desde que tenham cursado em nível de graduação uma carga horária mínima de 160 horas da respectiva disciplina ou conjunto de disciplinas correspondentes à área da habilitação pretendida;

Art. 47 Aos interessados que pretenderem obter certificação em disciplinas profissionalizantes poderão ser admitidos no Programa Especial de Formação Pedagógica se tiverem cursado graduação na área da habilitação pretendida. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2011a, p. 17)

Ou seja, a prescrição “portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (BRASIL, 1997b, p. 1) se cristaliza na regulamentação interna da universidade, no critério ter “cursado em nível de graduação uma carga horária mínima de 160 horas na respectiva disciplina ou conjunto de disciplinas correspondentes à área da habilitação pretendida” (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 17). E a partir dessa cristalização, conforme se observa no Quadro 2, para os cursos das áreas de espanhol e sociologia aplicada foram considerados compatíveis dois cursos superiores, para as áreas de agropecuária foram três cursos, para gestão e negócios e inglês foram quatro cursos, para língua portuguesa foram cinco cursos, artes/artes visuais foram seis cursos, administração foram sete e informática foram considerados nove cursos superiores. Já para as áreas de biologia/ciências biológicas, física, química e matemática foram considerados, respectivamente, 20, 22, 31 e 39 cursos superiores.

No que concerne à execução do art. 47 da Resolução n. 28/2011 – Cogep, ao nos reportarmos aos dados apresentados no Quadro 2, constatamos que o referido artigo não está sendo contemplado, uma vez que, por exemplo, foi concedida habilitação na área de agropecuária para um portador de diploma na área de tecnologia em alimentos. Ainda nesse contexto, foram concedidas habilitações na área de sociologia aplicada para portadores de diplomas nas áreas de direito e serviço social.

Ainda em consonância com os dados destacados no Quadro 2, os cursos de Agronomia e Tecnologia em Alimentos foram considerados compatíveis com seis áreas distintas. Já os cursos da área de administração e engenharia ambiental foram considerados compatíveis com quatro áreas distintas. Assim, conforme os critérios estabelecidos pela universidade para a concessão de habilitações pelo Profop, os cursos de Agronomia e Tecnologia em Alimentos forneceriam aos seus egressos uma base sólida de conhecimentos em seis áreas distintas, enquanto os cursos de Administração e Engenharia Ambiental forneceriam aos seus egressos uma base sólida de conhecimentos em quatro áreas distintas.

Dessa maneira, o critério estabelecido pela IES pode ser considerado, no mínimo, insuficiente, uma vez que a “sólida base de conhecimentos na área” (BRASIL, 1997b, p. 1) que um docente acessa ao atuar na educação básica ensinando disciplinas escolares (Artes, Física, etc.) ou de cunho profissionalizante (por exemplo, nas áreas de enfermagem, administração, etc.) não se constrói e não pode ser medida a partir do critério cursar “carga horária mínima de 160 horas na respectiva disciplina ou conjunto de disciplinas correspondentes à área da habilitação pretendida”. Tal afirmação sustenta-se nas evidências levantadas pelas pesquisas que versam sobre a prática do professor, tanto em relação à especificidade do conhecimento do conteúdo quanto ao do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986; MA, 1999; TARDIF, 2002; VIIRI, 2003; BALL; THAMES; PHELPS, 2008; BAUMERT *et al.*, 2010; FANTZ; MIRANDA; SILLER, 2011; YU *et al.*, 2012; FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; RIBEIRO; MELLONE; JAKOBSEN, 2016; ROLDÃO, 2017; SCHEINER *et al.*, 2017; VERDUGO-PERONA; SOLAZ-PORTOLÉS; SANJOSÉ-LÓPEZ, 2017; CANEVER *et al.*, 2018). Além disso, os cursos de graduação oferecem em suas estruturas curriculares uma base de conhecimentos sólida somente em relação a uma área, porque, caso contrário, um mesmo curso habilitaria em mais de uma área.

Um elemento que acentua a problemática da verificação da compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se reside no formato adotado pela IES para ofertar as turmas do Profop (nosso terceiro ponto de análise). Isso porque, de acordo com a Resolução n. 29/2011 – Cogep, todas as turmas do Profop que forem ofertadas na universidade, independente do público ao qual forem destinadas – candidatos à certificação equivalente a licenciado em Biologia, Química, etc. ou em disciplinas profissionalizantes – devem possuir o mesmo formato (grade e ementário). Ou seja, apesar dos candidatos possuírem formações distintas e buscarem certificações em áreas distintas, eles frequentam exatamente as mesmas disciplinas e em um mesmo momento formativo.

A estrutura curricular imposta pela Resolução n. 29/2011 – Cogep, elemento basilar do projeto formativo desenvolvido no Profop, organiza-se de acordo com algumas das prescrições da Resolução CNE/CP n. 02/97, uma vez que é composta por Núcleos (nominados Contextual, Estrutural e Integrador) e carga horária total de 800 horas (subdividida em: 700 horas a serem integralizadas nas disciplinas, sendo 500 horas de atividades teóricas e 200 práticas; e 100 horas de estágio curricular obrigatório). Entretanto essas aproximações, entre a Resolução CNE/CP n. 02/97 e o projeto formativo do Profop, não se cristalizam integralmente no corpo de conhecimentos contemplados pelas ementas das disciplinas que compõem esses núcleos, especialmente em relação à necessidade de ser dada ênfase no decorrer do curso “à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida” (BRASIL, 1997b, p. 3) e de se considerarem a natureza e as especificidades dos distintos segmentos educacionais em que os egressos do Profop poderão atuar (ensino fundamental, ensino médio e educação profissional). Esse último apontamento concatena-se tanto com as prescrições provenientes das

instâncias governamentais – como LDB⁸ – quanto com os resultados provenientes das pesquisas desenvolvidas no âmbito da academia, que caracterizam as finalidades, os sujeitos, os conhecimentos e as relações estabelecidas entre eles nos processos educacionais.

Retomando a discussão em torno dos elementos que compõem os núcleos do Profop, identifica-se que o Núcleo Contextual, que “Busca propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis” (UTFPR, 2011b, p. 6), totaliza 320 horas de atividades, distribuídas entre as disciplinas: Fundamentos da Educação, Gestão Educacional, Teoria do Currículo, Oficinas I e II, Psicologia da Educação, Cotidiano Escolar, Profissão Professor. O conteúdo das ementas dessas disciplinas pode ser associado, por exemplo, à prescrição prevista para esse núcleo na Resolução CNE/CP n. 02/97 – que defende o desenvolvimento da “compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto às suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida” (BRASIL, 1997b, p. 1) –, em contrapartida, nenhuma dessas ementas apresenta elementos que indiquem a realização de discussões entre as diferenças existentes nos processos de ensino e aprendizagem (currículo, características dos sujeitos envolvidos no processo, planejamento e execução de momentos de ensino) nas 31 áreas que o Profop habilitou.

Ausência similar é identificada na composição do Núcleo Estrutural proposto pela IES, que possui 280 horas e “visa oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula” (UTFPR, 2011b, p. 7). Entretanto, essa carência faz com que a estrutura desse núcleo se distancie significativamente da determinação apresentada pela Resolução CNE/CP n. 02/97, que prevê a abordagem dos “conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas” e dos “métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1997b, p. 1).

Para efeito de substanciação dessas afirmações, doravante serão discriminados os conhecimentos que compõem disciplinas dos três núcleos do Profop, principalmente as presentes no núcleo Estrutural; são elas: Metodologia da Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação Inclusiva e Diversidade, Libras I, Libras II e Oficinas III.

A disciplina de “Metodologia da Pesquisa em Educação” visa a discutir unicamente aspectos epistemológicos e pragmáticos da pesquisa em educação, por

⁸ De acordo com tal lei, enquanto a educação infantil é voltada para o desenvolvimento integral da criança (aspectos físico, psicológico, intelectual e social), o ensino fundamental, voltado para crianças e adolescentes, objetiva a formação básica do cidadão e o ensino médio, voltado para os adolescentes, visa à preparação básica do educando para a cidadania e o trabalho, aprimorando-o como pessoa humana e para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Já a educação profissional, voltada para adolescentes, jovens e adultos, visa ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

exemplo, as distintas metodologias de pesquisa e normas para a organização de um texto científico. Portanto, não foca na prática do ensino dos conhecimentos escolares e da educação profissional.

O ementário da disciplina Tecnologias da Educação e Comunicação aborda o “uso das TIC no processo ensino-aprendizagem”, além das “implicações do uso das TIC na Educação”, da “integração das diferentes tecnologias existentes no processo de ensino” e das “Teorias e estratégias de aprendizagem”. Já a disciplina Processos de Ensino e Aprendizagem ocupa-se da discussão em torno de temas como a “relação professor e aluno no contexto da sala de aula”, a “instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor”, os “Fundamentos do trabalho pedagógico” e “Estratégias de ensino-aprendizagem, Planejamento e Avaliação”. Conforme a descrição evidencia, apesar de o “processo de ensino-aprendizagem” figurar nessas ementas, ele não se associa às demandas educativas dos distintos segmentos educacionais e das distintas áreas do conhecimento em que o Profop habilita, tanto no que se refere à educação básica (Química, Português, etc.) quanto profissional (Agropecuária, Informática, etc.).

A disciplina Educação Inclusiva e Diversidade aborda aspectos legais, históricos e epistemológicos da relação entre a educação, a inclusão e a diversidade, enquanto as disciplinas Libras I e Libras II apresentam aspectos educacionais, socioantropológicos e culturais da surdez e da identidade surda, além de explorar a língua brasileira de sinais em situações formais e informais. Entretanto, novamente, em nenhum dos três casos as especificidades intrínsecas ao ensino nos diferentes segmentos educacionais e áreas que os habilitados pelo Profop podem atuar são abordadas.

As disciplinas Oficinas I, II e III são compostas pelos mesmos conteúdos, a saber: espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando à análise global e crítica da realidade educacional, e debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica – conforme exposto, a abordagem da prática pedagógica no processo formativo desenvolvido pelas disciplinas está desvinculada dos conhecimentos que serão seus objetos de ensino no decorrer da prática profissional dos egressos.

No que se refere ao Núcleo Integrador, concebido unicamente pela disciplina de carga horária de 100 horas, Seminário de Estudos Pedagógicos, ele é composto dos seguintes conteúdos: Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade; Educação profissional; Educação a distância; Educação de jovens e adultos; Educação no campo; Prevenção ao uso de drogas; Tecnologias assistivas; Empreendedorismo e empregabilidade; Fundamentos teórico-metodológicos das ciências: naturais, humanas e sociais; Sexualidade e implicações. Tais conteúdos também se distanciam da prescrição prevista na Resolução CNE/CP n. 02/97 para o Núcleo Integrador, uma vez que, de acordo com ela, tal núcleo deveria estar “centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares” (BRASIL, 1997b, p. 2). Apesar desse distanciamento, constata-se que, nessa

disciplina, buscou-se abordar a caracterização de alguns dos segmentos educacionais que figuram no sistema brasileiro. Entretanto, tal discussão pode ser considerada, no mínimo, insuficiente quando nos voltamos para a literatura que versa sobre o professor que atua, por exemplo, na educação profissional, na qual o processo educativo volta-se para o trabalho (VIIRI, 2003; YU *et al.*, 2012; CANEVER *et al.*, 2018).

Conforme a discussão apresentada evidenciou, os “conteúdos” que serão objeto da prática pedagógica diária dos egressos do Profop não compõem o processo formativo privilegiado nele. Tal afirmação é corroborada pelo Parecer CNE/CP n. 04/97, ao ponderar que

Um ponto já estabelecido como consensual se liga à importância de focalizar o ensino de determinada disciplina a partir da construção do conhecimento que lhe é específico, preparando o futuro professor para levar seus alunos a entrarem, dentro do nível correspondente, também nesse universo. Uma tal concepção de ensino e de formação de professores terá que privilegiar o contato dos participantes do programa especial com especialistas em cada disciplina, de forma a garantir estreita relação entre o ensino de uma matéria e a especificidade de seu conhecimento. Isto também deve ser garantido com relação à parte prática do programa. (BRASIL, 1997a, p. 2)

A ausência de estudos/discussões que abordem os conhecimentos pertencentes às áreas de habilitação no decorrer do Profop ofertado pela universidade também já foi matéria de questionamento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) junto ao CNE, conforme evidencia o Parecer CNE/CP n. 25/2002. Tal ausência faz emergir também a discussão sobre a profissionalidade docente e os resultados que as pesquisas que abarcam a prática do professor no ambiente escolar apresentam.

Segundo Gatti (2010), a profissionalidade pode ser entendida como o somatório das características de uma profissão que aglomeram a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, que implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor reconhecido pela sociedade. Sendo que,

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com

problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360)

A afirmação de Gatti (2010) sobre a profissionalidade docente pode ser associada, por exemplo, à teorização proposta por Shulman (1986, 1987) ao discutir a composição do conhecimento do professor, a partir da integração do conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico. Da mesma forma, é possível associarmos às discussões propostas por Day (1999), Tardif (2002), Perrenoud (2000) e Silva, Almeida e Gatti (2016).

Pesquisas recentes que investigam a composição do conhecimento do professor mostram que a integração entre a formação pedagógica e o domínio dos conteúdos – associados ao currículo a ser trabalhado – é fundamental para o desenvolvimento da educação de qualidade, tanto em relação à educação básica quanto em relação à educação profissional (CRUZ, 2017; GATTI, 2017; ROLDÃO, 2017), conforme destacam, por exemplo, Etkina (2010) ao estudar a formação do professor de física; Jüttner e Neuhaus (2013) ao discorrerem sobre o ensino de Biologia; Alvarado *et al.* (2015) e Aydin e Boz (2013) ao analisarem o ensino de Química; Ma (1999), Ball, Thames e Phelps (2008), Baumert *et al.* (2010) e Scheiner *et al.* (2017) ao discutirem a formação do professor que ensina Matemática; Verdugo-Perona, Solaz-Portolés e Sanjosé-López (2017) ao debaterem o ensino de Ciências; Viiri (2003), Fantz, Miranda e Siller (2011) e Yu *et al.* (2012) ao pesquisarem o ensino de conhecimentos de cunho profissionalizante associados às áreas de engenharias; e Backes *et al.* (2017) e Canever *et al.* (2018) ao discutirem o ensino de conhecimentos de cunho profissionalizante relacionados à área de saúde.

Ao se reportar novamente ao Parecer CNE/CP n. 04/97, constatamos que o Profop pode ser oferecido

[...] independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa. (BRASIL, 1997b, p. 2)

Assim, de acordo com o supramencionado artigo, a IES deveria oferecer o programa nas áreas em que ela possui cursos de licenciatura reconhecidos pelo MEC, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Educação do Campo, Física, Informática, Letras Inglês, Letras Português, Matemática e Química.

Nesse bojo, o art. 7 do Parecer CNE/CP n. 04/97 está contemplado na íntegra pelas Resoluções n. 28/2011 e n. 72/2012, ambas do Cogep, em relação às disciplinas da educação básica, conforme o art. 46 evidencia. Contudo, essas prescrições não se corporificam no “processo de implementação” do Profop, uma vez

que essa instituição concedeu habilitações em áreas nas quais não oferta cursos de licenciatura (nem bacharelado e tecnológico), como é o caso das habilitações nas áreas de arte, direito, enfermagem, espanhol, psicologia e sociologia (quarto ponto de análise).

O objetivo do art. 7 do Parecer CNE/CP n. 04/97 é garantir que o corpo docente que atuará nos “programas especiais de formação pedagógica” seja o mesmo que atua nos cursos de licenciatura, amenizando assim a provável diferença de qualidade dessa modalidade formativa em relação à formação fornecida pelas licenciaturas. Contudo, não é o que ocorre no processo de implementação do Profop e, a fim de exemplificar, doravante iremos discorrer sobre duas áreas em que foram concedidas habilitações.

A IES concedeu habilitações nas áreas de ciências agrárias (agricultura, agropecuária e pecuária) nos *campi* A, B e F. Contudo, esses *campi* não ofertam cursos de graduação nessas áreas (seja licenciatura, bacharelado ou tecnológico), uma vez que são os *campi* H e I da universidade que ofertam cursos nessas áreas. Da mesma forma como a IES concedeu habilitações na área de química nas 19 turmas analisadas, tendo somente nos *campi* B, D, E, F e J a oferta de cursos de licenciatura em química. A apresentação desses dois casos, somada aos casos das habilitações nas áreas de arte, direito, enfermagem, espanhol, psicologia, e sociologia, evidencia que o corpo docente que atuou nas 19 turmas em análise não era compatível (em termos de formação) com as áreas em que foram concedidas habilitações.

Retomando os dados apresentados no Quadro 2, podemos constatar que, no processo de verificação da convalidação entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretendia se habilitar por meio Profop, foram considerados convalidáveis os cursos de licenciatura em Ciências (com habilitação em Química), licenciatura em Ciências Biológicas e licenciatura em Física (nosso quinto ponto de análise). Assim, a partir desses cursos de graduação, os egressos do Profop obtiveram, respectivamente, habilitações equivalentes à de licenciados em Física, Química e Matemática, ou seja, ao cursarem o Profop, os alunos obtiveram uma segunda licenciatura. Nessa conjuntura, a seguinte explanação enquadra-se:

O texto legal [Resolução CNE/CP n. 02/97] é claro: volta-se para quem (*portadores de diplomas de educação superior*) quer dedicar-se à educação básica, mas não possui os requisitos próprios da formação pedagógica (*queiram se dedicar à educação básica*), sabendo-se que, pelo art. 62, *a formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...* Logicamente, a Resolução CNE/CP 02/97 não objetiva oferecer para quem já é licenciado (supostamente detentor de formação pedagógica por definição). Seria uma redundância. O detentor de diploma de educação superior é, também

logicamente, no caso, o graduado não licenciado. É para tais profissionais, sem licenciatura, que se abre o inciso II do art. 63 da LDB. (BRASIL, 2002, p. 3, grifos do autor)

Conforme já mencionado, tal parecer é fruto de uma consulta da SEED ao CNE, sendo que uma das matérias de tal consulta foi o fornecimento de habilitações para portadores de diploma de licenciado. Na ocasião, a IES estava plenificando licenciaturas curtas por meio do Profop, por isso o referido parecer do CNE discorre que no caso da universidade:

[...] o exemplo da estudante citada [da plenificação da licenciatura curta] carece de provisão legal face às finalidades e objetivos da formação pedagógica especial. O certificado emitido não preenche as condições formais e materiais da plenificação de curso. Dessa maneira, o ato jurídico que expediu o certificado de plenificação apresenta defeito de origem e torna o ato sem valor, pois *quod nullum est, nullum producit et effectum*. Quanto aos estudantes do mencionado Programa [...], as informações contidas no processo demonstram que a trajetória do curso está marcada por equívocos, omissões e até mesmo interpretações errôneas, seja por parte da Instituição, seja pela SEMTEC. A Instituição não poderia abrir o Programa Especial a fim de atender a uma finalidade que não se aplica aos objetivos do Parecer CNE/CP 04/97 e da Resolução CNE/CP 02/97. (BRASIL, 2002, p. 9)

Esse cenário evidencia novamente um distanciamento entre a implementação e a execução do Profop desenvolvida pela universidade e as prescrições apresentadas pelos dispositivos jurídicos que versam sobre essa política pública de formação de docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo que estabelecemos para este trabalho, é possível perceber que há um forte distanciamento entre a implementação da política pública de formação de professores Programas Especiais de Formação Pedagógica desenvolvida pela IES e as prescrições apresentadas pelos dispositivos jurídicos vigentes (Resolução CNE/CP n. 02/97 e Pareceres CNE/CP n. 04/97 e CNE/CP n. 25/2002). Esse distanciamento, em certas circunstâncias, pode ser caracterizado como não cumprimento das prescrições apresentadas por documentos jurídicos que balizam e regulamentam a formação de professores em âmbito nacional. Dessa forma, é possível afirmarmos que os objetivos e prescrições anunciados pelos dispositivos jurídicos não se materializam nos dados oriundos das 19 turmas do

Programa Especial de Formação Pedagógica que foram implementadas pela universidade entre os anos de 2011 e 2017.

O parágrafo único do art. 1º da Resolução CNE/CB n. 02/97 e o Parecer CNE/CP n. 04/97 não se concretizam nas justificativas elencadas pelos diferentes *campi* da universidade para ofertar turmas do Profop. Da mesma forma que o art. 2 da Resolução CNE/CB n. 02/97 distancia-se do critério estabelecido pela IES para verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

O terceiro distanciamento identificado diz respeito à lacuna apresentada pela grade curricular e ementários do Profop no que se refere aos conteúdos que deveriam desenvolver a formação do professor em relação à área em que se habilitou para atuar na educação básica. Lacuna esta que também é matéria da Resolução CNE/CP n. 02/97 e do Parecer CNE/CP n. 25/2002. O quarto distanciamento refere-se às áreas em que a IES, por meio do Profop, forneceu habilitações, uma vez que foram fornecidas habilitações em diversas áreas em que a universidade não oferta cursos de licenciatura (nem bacharelado e tecnológico), contrariando a regulamentação interna dessa universidade e a Resolução CNE/CP n. 02/97.

O quinto distanciamento diz respeito ao fato de a universidade ter fornecido habilitações por meio do Profop para candidatos já portadores de diploma de licenciado, contrariando o objetivo dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Prática esta que também foi objeto de questionamento do CNE (Parecer n. 25/2002).

Partindo dessa análise conclui-se que a cristalização dos dispositivos jurídicos vigentes no período de 2011 a 2017 sobre os Programas de Formação Pedagógica para não licenciados se dá a partir de um forte distanciamento entre as prescrições e recomendações apresentadas pelo CNE. Não obstante, a implementação desenvolvida pela universidade também se distancia fortemente das evidências levantadas pela literatura que estuda o conhecimento especializado do professor, de modo particular a integração entre a formação pedagógica e a formação relativa ao conteúdo (biologia, física, química, etc.).

Contudo, a problemática emergente da implementação do Profop não se associa unicamente à não materialização dos dispositivos jurídicos no processo desenvolvido pela IES, mas também à essência da modalidade formativa que, de acordo com Diniz-Pereira (1999, p. 114-115), “é uma infeliz legitimação do ‘bico’ na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira de magistério, provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo melhor para fazer”.

Concluindo, podemos afirmar, com base neste estudo, que o processo formativo privilegiado pelo Profop é, na verdade, um processo descontínuo de formação do professor, pois pressupõe que ele seja capaz de garantir a qualificação do professor, promovendo apenas uma formação didático-pedagógica técnica e formal desconectada da área de conhecimento que o professor egresso irá trabalhar na educação básica (e/ou profissional) e da atividade complexa de ensinar e aprender as distintas áreas do conhecimento (biologia, enfermagem, física,

química, matemática, português, etc.). Essa formação é também descontínua e inócua no alcance de seus objetivos, porque ignora diversas das prescrições previstas nos dispositivos jurídicos em vigor, e que visavam a amenizar os impactos negativos que essa modalidade formativa causaria na educação básica brasileira.

Nesse contexto, o Profop parece reforçar o tradicional problema da tricotomia evidenciada por Gatti e Barretto (2009) e Gatti, Barretto e André (2011) nos cursos de formação inicial de professores no Brasil e que se expressa pela separação e desarticulação entre o que se estuda/aprende nas disciplinas de natureza pedagógica, o que se deveria estudar/aprender nas disciplinas de conteúdo e o que se deveria desenvolver na prática escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO, Clara; CAÑADA, Florentina; GARRITZ, Andoni; *et al.* Canonical pedagogical content knowledge by CoRes for teaching acid-base chemistry at high school. *Chemistry Education Research and Practice*, Cambridge, v. 16, n. 3, p. 603-618, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, 2010.
- AYDIN, Sevgi; BOZ, Yezdan. The nature of integration among PCK components: a case study of two experienced chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, Cambridge, v. 14, n. 4, p. 615-624, 2013.
- BACKES, Vânia Marli Schubert; MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; MIRANDA, Fernanda Alves Carvalho; *et al.* Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-9, 2017.
- BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey. Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, Washington, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-444, 2010.
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike; BLUM, Werner; *et al.* Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, Boston, v. 47, n. 1, p. 133-180, 2010.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 04/97, de 11 de março de 1997. *Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino – Esquema I*. Brasília, DF: CNE, 1997a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 26 de fevereiro de 1997. *Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio*. Brasília, DF: CNE, 1997b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 26/2001, de 02 de outubro de 2001. Brasília, DF: CNE, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2001b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 25/2002, de 03 de setembro de 2002. Brasília, DF, 2002.
- CANEVER, Bruna Pedroso; PRADO, Marta Lenise; GOMES, Diana Coelho; *et al.* Self-knowledge of health teachers: a qualitative exploratory study. *Nurse Education Today*, Amsterdam, v. 65, p. 54-59, 2018.

- CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto Alegre: Porto, 1999.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- ETKINA, Eugenia. Pedagogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, v. 6, art. 020110, ago. 2010.
- FANTZ, Todd D.; MIRANDA, Michael A.; SILLER, Thomas J. Knowing what engineering and technology teachers need to know: an analysis of pre-service teachers engineering design problems. *International Journal of Technology and Design Education*, Switzerland, v. 21, n. 3, p. 307-320, Aug. 2011.
- FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.
- FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana T. C.C. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014a.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014b.
- GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- JÜTTNER, Melanie; NEUHAUS, Birgit Jana. Validation of a paper-and-pencil test instrument measuring biology teachers' pedagogical content knowledge by using think-aloud interviews. *Journal of Education and Training Studies*, v. 1, n. 2, p. 113-125, 2013.
- MA, Liping. *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIBEIRO, Miguel; MELLONE, Maria; JAKOBSEN, Arne. Interpreting students? Non standard reasoning: insights for mathematics teacher education practices. *For the Learning of Mathematics*, Fredericton, v. 36, n. 2, p. 8-13, 2016.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.
- SCHEINER, Thorsten; MONTES, Miguel Ángel; GODINO, Juan Díaz; et al. What Makes Mathematics Teacher Knowledge Specialized? Offering Alternative Views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, Taiwan, v. 16, n. 90, p. 1-20, set. 2017.
- SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, p. 1-22, 1987.
- SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.
- SISTEMA DE CONSULTA AOS PROCESSOS E RESOLUÇÕES. Disponível em: <https://utfws.utfpr.edu.br/apex/sistema/f?p=150:20>. Acesso em: 25 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Resolução n. 28/11 – Cogep. *Dispõe sobre o Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop/Parfor* da UTFPR. Curitiba, 2011a. 19p.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Resolução n. 29/11 – Cogep. *Dispõe sobre as Orientações para a Elaboração do Projeto de Abertura de Turma – Profop* da UTFPR. Curitiba, 2011b. 11p.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Resolução n. 72/12 – Cogep. *Dispõe sobre o Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop/Parfor* da UTFPR. Curitiba, 2012. 19p.

VERDUGO-PERONA, José Javier; SOLAZ-PORTOLÉS, Joan Josep; SANJOSE-LÓPEZ, Vicent. El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 586-611, abr./jun. 2017.

VIIRI, Jouni. Engineering teachers' pedagogical content knowledge. *European Journal of Engineering Education*, v. 28, n. 3, p. 353-359, 2003.

YU, Ji Hyun; LUO, Yi; SUN, Yan; STROBEL, Johannes. A Conceptual K-6 Teacher Competency Model for Teaching Engineering. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, v. 56, p. 243-252, 2012.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

CALDATTO, Marlova Estela. Formação pedagógica para não licenciados: a implementação por uma universidade federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 60-84, jan./mar. 2019.

<https://doi.org/10.1590/198053145331>

Recebido em: 28 FEVEREIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 09 NOVEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145911>

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ¹

Ana Crhistina Vanali^I

Paulo Vinícius Baptista da Silva^{II}

Resumo

O artigo discute a distribuição por cor/raça de docentes e discentes nos programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do Paraná (UFPR), analisando a extensão da hegemonia branca e em que medida a população negra conseguiu ascender ao espaço da pós-graduação. Nos três níveis acadêmicos (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional), há sub-representação da população negra nos corpos discente e docente. No corpo docente, espaço de poder acadêmico, a sub-representação de negros é maior e sua presença é residual ou praticamente inexistente em alguns programas. Os dados demonstram a alta desigualdade racial nos programas de pós-graduação stricto sensu da UFPR, o que justifica a criação de políticas de ações afirmativas em seus outros níveis acadêmicos além da graduação.

**AÇÃO AFIRMATIVA • PÓS-GRADUAÇÃO • RELAÇÕES RACIAIS •
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

AFFIRMATIVE ACTION IN STRICTO SENSU GRADUATE PROGRAMS: ANALYSIS OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Abstract

This article discusses the distribution of teachers and students by color/race in stricto sensu graduate programs of the Universidade Federal do Paraná (UFPR), analyzing the extent of white hegemony and the degree to which the black population was able to enter into the graduate programs. In the three academic levels (doctoral, academic master's and professional master's), the black population is under-represented in the student and teaching bodies. In the teaching body, the space of academic power, the under-representation of blacks is higher and their presence is residual – or practically non-existent – in some programs. The data demonstrate the high racial inequality in stricto sensu graduate programs in the UFPR, which justifies the creation of affirmative action policies in its other academic levels besides the graduate programs.

**AFFIRMATIVE ACTION • POSTGRADUATE STUDIES • RACE RELATIONS •
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

¹ O artigo apresenta análise a partir do relatório final de pesquisa do Estágio de Pós-Doutorado em Educação desenvolvido entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por Ana Crhistina Vanali, sob a supervisão do professor doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva. A pesquisa teve o financiamento da Seppir (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e faz parte do Projeto Afirmção na Pós-UFPR. Consultar Vanali (2017).

^I Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Paraná, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0578-3118>; anacvanali@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9207-2439>; pauloviniiciusufpr@gmail.com

ACTION AFFIRMATIVE DANS LES DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES *STRICTO SENSU*: ANALYSE DE L'UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Résumé

Cet article étudie la distribution par couleur/race des enseignants et des étudiants des programmes de deuxième et troisième cycles stricto sensu de l'Universidade Federal do Paraná (UFPR). Il analyse la portée de l'hégémonie blanche et dans quelle mesure la population noire a réussi à entrer dans ces niveaux académiques. Au niveau du doctorat, maîtrises académique et professionnel, la population noire est sous-représentée dans le corps enseignant aussi bien que chez les étudiants. Chez le corps enseignant, où reside le pouvoir académique, la sous-représentation des noirs est frappante et leur présence résiduelle, voire inexistante dans certains programmes. La forte inégalité raciale présente dans les programmes de deuxième et troisième cycles stricto sensu de l'UFPR justifie la création de politiques d'action affirmative.

**ACTION POSITIVE • SUPÉRIEUR TROISIÈME CYCLE • RELATIONS RACIALES •
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

ACCIONES AFIRMATIVAS EN EL POSTGRADO *STRICTO SENSU*: ANÁLISIS DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Resumen

El artículo discute la distribución por color/raza de docentes y discentes en los programas de postgrado stricto sensu de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), analizando la extensión de la hegemonía blanca y en que medida la población negra consiguió ascender al espacio de postgrado. En los tres niveles académicos (doctorado, maestría académica y maestría profesional), hay una escasa representación de la población negra en los cuerpos discente y docente. En el cuerpo docente, espacio de poder académico, la escasa representación de negros es mayor y su presencia es residual o prácticamente inexistente en algunos programas. Los datos demuestran la alta desigualdad racial en los programas de postgrado stricto sensu de la UFPR, lo que justifica la creación de políticas de acciones afirmativas en sus otros niveles académicos más allá de la graduación.

**ACCIÓN AFIRMATIVA • POSTGRADO • RELACIONES RACIALES •
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

A QUESTÃO SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO ENSINO superior impactou fortemente o debate tanto acadêmico quanto o público, gerando intensa discussão nos diversos discursos midiáticos e entre parlamentares. No campo da pesquisa, o tema, que era incipiente nos anos 1990, tornou-se um dos mais mobilizadores, gerando crescente quantidade de artigos, teses e dissertações a partir dos anos 2000 e passou a constituir um dos principais assuntos de pesquisa na área de relações étnico-raciais no Brasil.

O debate acadêmico ficou bastante circunscrito e a quase totalidade das pesquisas e escritos voltou-se para temas específicos sobre as políticas de ingresso na graduação, seu monitoramento em universidades específicas e assuntos correlatos às políticas de cotas na graduação (SILVA; BORBA, 2018). O tema da hegemonia branca na pós-graduação e na docência universitária, que fora objeto de crítica contundente por Carvalho (2006), entrou na pauta do debate acadêmico e das pesquisas recentemente, de forma tímida e muito vinculado ao fomento pela Fundação Ford via Fundação Carlos Chagas de ações afirmativas na pós-graduação (ROSEMBERG, 2009; ARTES; UNBEHAUM; SILVÉRIO, 2016a, 2016b).

As desigualdades raciais na educação são expressas em indicadores diversos e, à medida que se avança no grau de escolarização, aumenta o fosso entre

brancos(as) e negros(as).² Por outro lado, índices de escolarização nos ensinos médio e superior têm apresentado diminuição na desigualdade a partir dos anos 2000 (PAIXÃO, 2010; NOGUEIRA; SILVA, 2016).

Este artigo apresenta o retrato da distribuição por cor/raça dos docentes e discentes ativos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*³ da Universidade Federal do Paraná (UFPR), de acordo com os dados extraídos da base do Sistema de Gestão Acadêmica (Siga)⁴ dessa universidade, em 30 de outubro de 2017.⁵ Ao tomar como objeto uma realidade específica, esta pesquisa visa a analisar qual a extensão da hegemonia branca na pós-graduação e em que medida a população negra com uma crescente (embora ainda desigual) participação no ensino superior conseguiu ascender a esse espaço da pós-graduação.

O banco de dados extraído do Siga fornece as informações sobre cor/raça, com os corpos docente e discente distribuídos em brancos, pretos, amarelos, pardos e indígenas.⁶ Ressaltamos que a indicação sobre cor/raça na base do Siga não é de preenchimento obrigatório, constando, assim, também a opção “não informado”, que ao longo do presente texto apresentamos como “não declarada”. Supõe-se que parte do percentual dessa opção deve-se ao fato de o sistema ter sido implantado recentemente na UFPR, sendo que as primeiras informações que o alimentaram migraram das planilhas fornecidas pelas secretarias dos programas de pós-graduação e, assim, a base de dados permaneceu sem a atualização por parte dos professores e alunos. Porém, quando do início da coleta de dados para esse relatório, em função do elevado percentual de “não declarada”, foi realizado, por meio dos setores de Comunicação Interna e de Informática da UFPR, um trabalho de incentivo ao preenchimento de todos os campos do Siga pela comunidade acadêmica. Então, parte desse resultado também se refere às pessoas que preferiram não informar sua cor/raça, o que não significa perda de informação, mas, ao contrário, é mais um dado revelador o fato de a pessoa não querer se atribuir a um pertencimento racial.

Na análise da distribuição por cor/raça dos docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, buscou-se identificar como está a inclusão dos grupos de raça/cor nesse nível acadêmico. A metodologia empregada foi a descritiva

2 Vale lembrar que a variável cor negra tem sido empregada majoritariamente pelo movimento negro como uma junção de pretos e pardos. Atualmente, a investigação da variável cor ou raça se dá por meio do sistema de autotclassificação, perguntando aos entrevistados a sua identificação (“a sua cor ou raça é?”) com as seguintes categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

3 Foram analisados os dados de docentes e discentes dos 136 programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR existentes em outubro de 2017: 53 de doutorado, 72 de mestrado acadêmico e 11 de mestrado profissional.

4 Siga é um sistema desenvolvido nas instituições educacionais em parceria com o governo federal para a gestão das questões acadêmicas e administrativas das mesmas. Outro caminho para se analisar a temática racial na pós-graduação são as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), principais instituições de fomento à pesquisa no Brasil, mas essas informações não são de acesso público e ainda não estão disponibilizadas para uso como material de pesquisa.

5 Agradecemos a colaboração de José Henrique Pereira Pinto, chefe do setor de Tecnologia da Informação da UFPR pelos dados disponibilizados.

6 O Siga-UFPR apresenta como opção a cor negra em vez de preta. Na análise do presente trabalho, apresentamos nas tabelas e gráficos os dados como cor preta, pois consideramos as categorias do IBGE as mais adequadas para a produção de indicadores sociais, assim como o uso da categoria negro para agrupamento de pretos e pardos.

simples,⁷ e as principais variáveis analisadas foram cor, sexo e curso.⁸ Ainda há uma carência de estudos que abordem o perfil racial na pós-graduação brasileira para sabermos quem a acessa, quem a frequenta e quem a conclui, bem como as causas de evasão dos alunos desses níveis acadêmicos.

A UNIVERSIDADE DO PARANÁ

A Universidade do Paraná foi fundada em 19 de dezembro de 1912,⁹ aproveitando a desoficialização do ensino superior no Brasil ocorrida em 1911, por meio da Lei Rivadávia. Wachowicz (1983) chamou a Universidade do Paraná de “Universidade do Mate”, visto o surgimento da instituição estar vinculado à economia predominante do Estado na época, a extração da erva-mate, que formou uma elite econômica local que precisava garantir a formação de seus descendentes. Junto a essa garantia econômica, o autor aponta que o Estado passava por uma “crise existencial”, pois desde 1900 vinha disputando com Santa Catarina a questão dos limites entre os dois Estados, sendo que o Supremo Tribunal Federal já havia dado dois pareceres favoráveis aos catarinenses. A falta de intelectualidade é apontada por Wachowicz (1983) como a principal deficiência da elite paranaense, que não sabia como reagir perante a situação. Faltava-lhe combatividade. Para o pesquisador, foi daí que surgiu o empenho de algumas lideranças da elite local, como Vitor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo, para organizar em Curitiba uma universidade, que deveria sanar essa lacuna.

Segundo Oliveira e Leite (2012), foram as antigas elites políticas com suas redes de parentesco que formaram a Universidade do Paraná. Ou seja, ela foi constituída por um determinado grupo social paranaense que percebeu o atraso científico e tecnológico da região, o que deveria ser sanado pela criação e implantação do ensino superior na cidade:

A Universidade do Paraná foi uma criação de um grupo de indivíduos com origens sociais nas antigas famílias brasileiras da região Sul. A base social da criação da instituição estava presente em certo projeto político de modernização conservadora dentro dos marcos da tradicional conciliação política e social brasileira. A necessidade de atualização educacional e profissional, nos campos científicos e tecnológicos, era uma necessidade premente para os primeiros anos do século XX. [...] Os donos do poder regional, nas primeiras décadas republicanas, ainda formavam

7 Não serão realizadas comparações com outras bases de dados, pois os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), por exemplo, apresentam diferenças metodológicas que determinam seu coeficiente de variação, gerando um alto nível de desagregação, o que prejudica a precisão dos dados obtidos.

8 A classificação do conceito Capes dos programas segue o relatório com os resultados da avaliação quadrienal 2017 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, 2017).

9 O desejo de se fundar uma universidade no Paraná remonta ao final do século XIX, com a proposta de Rocha Pombo apresentada em 1892 (PILOTO, 1953).

a continuidade das novas gerações da antiga e tradicional classe dominante da região brasileira. [...] os descendentes dos grandes proprietários e das grandes sesmarias escravistas do período colonial precisavam se modernizar. (OLIVEIRA; LEITE, 2012, p. 47-48)

Essa universidade iria atrair os filhos das principais famílias abastadas da capital e de outras cidades. Foi um espaço criado para estudantes homens, ricos e brancos, filhos das principais famílias do Paraná, que seriam transformados em bacharéis ou homens de ciência. O tempo passou, a universidade que nasceu privada se tornou federal e pública e continuou a ser um universo branco e rico, ao qual tinham acesso predominantemente estudantes oriundos de escolas privadas, de famílias com situação socioeconômica confortável e pais com elevado nível de escolaridade. Negros, indígenas e pessoas de baixa renda estavam ausentes ou eram minoritários, presentes em cursos pouco valorizados e, por isso, conduzidos a espaços de pouco privilégio no mercado de trabalho, o que acentuava ainda mais a desigualdade histórica.

No final da década de 2010, 71% das universidades públicas brasileiras tinham implantado programas de ação afirmativa social ou racial na modalidade de cotas (FERES JR., 2011). Conforme Munanga (2003), entende-se por ação afirmativa toda política compensatória ou afirmativa, sendo essas ações governamentais ou não, que visam a oferecer um “tratamento diferenciado” a grupos e/ou indivíduos que tenham sido historicamente discriminados e excluídos. A política pública afirmativa se caracteriza em ações do Estado em favor de grupos sociais específicos, envolvendo alternativas de inclusão social e distribuição de poder para os diversos grupos sociais discriminados, como pessoas com deficiência, mulheres, indígenas, quilombolas, surdos(as) e pessoas LGBTI¹⁰ (WEISSKOPF, 2008). No Brasil, os protagonistas em demandar do Estado políticas afirmativas foram os movimentos negros. Suas demandas ganharam grandes dimensões no debate público, sobretudo as relacionadas ao acesso da população negra à educação superior.

A implantação do sistema de cotas raciais e sociais na UFPR se deu a partir do vestibular de 2005, com o estabelecimento e aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pelo Conselho Universitário (Resolução n. 37, de 10 de maio de 2004), reservando para os negros 20% das vagas em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio ofertados pela instituição, pelo prazo de dez anos, e outros 20% para estudantes oriundos de escola pública. O processo seletivo da UFPR ocorre em duas fases. O regime de reserva de vagas era aplicado somente na segunda fase, ou seja, na primeira fase os candidatos cotistas estavam na concorrência universal (PORTO; SILVA; OTANI, 2012). Para os indígenas houve a reserva de vagas suplementares a serem preenchidas por um processo seletivo

específico: cinco vagas em 2005 e 2006, sete em 2007 e 2008 e dez nos anos seguintes. Além do sistema de acesso, a mesma resolução instituiu um programa de apoio acadêmico e psicopedagógico e/ou tutoria para os estudantes, independentemente de serem cotistas ou não, visando a garantir a permanência dos estudantes na universidade e, ao mesmo tempo, acompanhar e avaliar a nova política adotada. Em 2009, a UFPR passou a reservar uma vaga por curso de graduação, do ensino técnico e do ensino médio para as pessoas com deficiência (PORTO; SILVA; OTANI, 2012). Já existe uma considerável literatura sobre a distribuição por cor/raça e sexo na educação brasileira, que indica as desigualdades de acesso, permanência e conclusão desde a educação básica até o ensino superior, demonstrando a defasagem educacional entre brancos e negros.¹¹ Ao traçarmos uma primeira descrição dos pós-graduandos *stricto sensu* da UFPR, estamos contribuindo para que estudos futuros possam analisar as mudanças observadas nesse nível de ensino, uma vez que a implantação de políticas de ações afirmativas nos cursos de graduação a partir de 2005 vem alterando o perfil da comunidade acadêmica, sobretudo na graduação, mesmo que de forma lenta.

Nos últimos 20 anos houve uma expansão da pós-graduação no Brasil que ainda está marcada pelas desigualdades raciais no seu acesso. Deparamo-nos com a ausência e a invisibilidade dos negros – seja como professores, seja como alunos –, o que já é resultado das diferenças raciais nos acessos anteriores da escolarização, bem demonstrado por Paixão (2010) e Rosemberg e Madsen (2011) quando analisam dados como analfabetismo, anos de estudo, adequação série-idade, etc.

Para além do tema do acesso às universidades, outra questão de fundamental importância, quando se pensa em termos das políticas de promoção da igualdade racial no sistema brasileiro de ensino, vem a ser a questão do acesso à pós-graduação, especialmente a de estrito senso. Ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Assim, se é bem verdade que o acesso à universidade é decisivo em termos de futura inserção profissional dos jovens, o acesso à pós-graduação é determinante para o específico acesso às carreiras ligadas ao meio científico e acadêmico. (PAIXÃO, 2010, p. 242)

Os programas de pós-graduação no Brasil começam a surgir nos anos 1930 e o seu reconhecimento foi implantado na metade da década de 1940 e início da de 1950. Nesse período, eram frequentes os convênios com universidades estrangeiras (enviando estudantes para o exterior e recebendo professores estrangeiros aqui no Brasil) para obtenção da titulação. Somente em 1965 foram definidos os níveis e finalidades da pós-graduação no Brasil, por meio do Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, cujo relator foi Newton Sucupira, que estabeleceu

¹¹ Esse material pode ser obtido no banco de dissertações e teses da Capes, no *site* SciELO, no Google Acadêmico, além dos *sites* das bibliotecas digitais das universidades.

dois tipos de pós-graduação: a *lato sensu*, voltada à formação de um profissional especializado em determinado ramo; e a *stricto sensu*, com objetivo essencialmente científico (BRASIL, 2017).

A pós-graduação se caracteriza por ser o espaço primordial da construção de um sistema nacional de ciência e de tecnologia e a inserção do país no âmbito da produção científica mundial;¹² por isso é importante analisar o tema da desigualdade de acesso à pós-graduação a partir do recorte por cor/raça.

A PRESENÇA DE DISCENTES NEGROS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) utilizados por Paixão (2010), em 1988 apenas 7% dos pós-graduandos *stricto sensu* no Brasil eram negros. Vinte anos depois, em 2008, esse número passou para 20%. Apesar do significativo aumento, o autor aponta que, se considerarmos que o acesso de estudantes negros aos cursos de graduação correspondia a 35% do total em 2008, percebe-se que há uma barreira para o grupo de graduados negros passar para a pós-graduação. Os dados apresentados por Rosemberg e Madsen (2011), referentes ao período 2003-2009, também apontam 76% de estudantes de pós-graduação brancos e 22% de negros, o que indica que os(as) negros(as) estão sub-representados(as) na pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras.

Passando a análise para a UFPR, em 30 de outubro de 2017 havia 7.298 discentes inscritos¹³ nos 136 programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição, sendo 526 no mestrado profissional, 3.876 no mestrado acadêmico e 2.896 no doutorado.

Entre os(as) doutorandos(as), a maioria era composta por mulheres brancas (42%). Os homens negros estavam mais presentes (5,8%) do que as mulheres negras (4,6%). Enquanto a presença de alunos(as) brancos(as) ultrapassava os 73%, os(as) pretos(as) correspondiam a 2,07% e os(as) pardos(as) eram 8,39%, totalizando 10,4% de negros(as) (Tabela 1). Para efeito comparativo, empregamos a proposta de Almeida Filho (2005) de utilizar um índice de discentes negros(as) calculado pela razão entre a população negra no estado do Paraná (31,1% na PNAD de 2015) e o percentual de discentes autodeclarados(as) negros(as) (10,4%), chegando ao valor de 2,99, ou seja, proporção 2,99 vezes menor do que a população negra do estado, indicando um alto índice de sub-representação da população negra. O uso do indicador objetiva possibilitar a comparação posterior com outras universidades que dispuserem de dados semelhantes.

¹² Para análise sobre a importância do Estado na organização e normalização da pós-graduação, bem como a distribuição desigual de recursos entre os programas, consultar Artes, Unbehau e Silvério (2016b).

¹³ O presente relatório não trabalha com indicadores dos estudantes titulados na pós-graduação *stricto sensu*.

TABELA 1

DISCENTES DOS PROGRAMAS DE DOUTORADO DA UFPR, SEGUNDO COR/RAÇA - 2017

COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	Nº ALUNOS	PORCENTAGEM
Amarela	27	22	49	1,69
Branca	1.209	907	2.116	73,06
Indígena	11	13	24	0,82
Preta	25	35	60	2,07
Parda	109	134	243	8,39
Não declarada	202	202	404	13,97
Total	1.583	1.313	2.896	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

Nos programas de doutorado da UFPR, 303 discentes eram negros(as), representando 10,4% do total. Entre os 53 programas de doutorado da UFPR, em seis não havia discentes negros(as) – ou seja, nem pretos(as) e nem pardos(as) –, ou seja, em 11% dos cursos ofertados: Multicêntrico em Bioquímica e Biologia Celular; Engenharia Ambiental; Medicina (Clínica Cirúrgica); Medicina Interna; Microbiologia, Parasitologia e Patologia; e Saúde da Criança e do Adolescente.

Entre os(as) mestrandos(as) acadêmicos da UFPR em 30 de outubro de 2017, a maioria era de mulheres brancas (42%). Os homens negros estavam mais presentes (6,3%) do que as mulheres negras (5,9%). Enquanto a presença de alunos(as) brancos(as) ultrapassava 73%, a de alunos pretos(as) era de 2,55% e a de pardos(as) correspondia a 9,65%, totalizando 12,2% de negros(as) (Tabela 2).

TABELA 2

DISCENTES DOS PROGRAMAS DE MESTRADO ACADÊMICO DA UFPR, SEGUNDO COR/RAÇA - 2017

COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	Nº ALUNOS	PORCENTAGEM
Amarela	42	37	79	2,03
Branca	1.639	1.192	2.831	73,05
Indígena	20	06	26	0,67
Preta	47	52	99	2,55
Parda	182	192	374	9,65
Não declarada	228	238	466	12,05
Total	2.158	1.717	3.875	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

Entre os 72 Programas de Mestrado Acadêmico da UFPR, em seis (8,3% do total) não havia discentes que se autodeclararam negros(as) e em 28 (39% dos programas ofertados) não se observou presença daqueles que se autodeclararam pretos(as): Administração; Agronomia; Assistência Farmacêutica; Bioinformática; Biologia Celular e Molecular; Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação; Ciências (Bioquímica); Ciências Farmacêuticas; Comunicação; *Design*; Engenharia e Ciência de Materiais; Engenharia de Produção; Farmacologia; Física; Fisiologia; Genética; Matemática; Medicina Interna; Medicina Clínica; Meio Ambiente e Desenvolvimento; Planejamento Urbano; Políticas Públicas; Química; Saúde da Criança e do Adolescente; Tecnologias de Bioprodutos Agroindustriais;

Tocoginecologia; Turismo e Zootecnia. Entre os discentes nos Programas de Mestrado Acadêmico da UFPR, 473 eram negros(as), representando 12,2% do total.

Dos 526 mestrandos(as) profissionais, a maioria era de mulheres brancas (42%). Os homens negros estavam menos presentes (4,18%) do que as mulheres negras (5,5%), invertendo os dois níveis acadêmicos anteriormente analisados. Enquanto a presença de alunos(as) brancos(as) ultrapassava os 60%, a de pretos(as) era de 2,85%, e a de pardos(as) correspondia a 6,83%, totalizando 9,68% de estudantes negros(as) (Tabela 3).

TABELA 3
DISCENTES DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL DA UFPR, SEGUNDO
COR/RAÇA - 2017

COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	Nº ALUNOS	PORCENTAGEM
Amarela	4	2	06	1,14
Branca	189	131	320	60,91
Indígena	0	0	0	0,0
Preta	9	6	15	2,85
Parda	20	16	36	6,83
Não declarada	61	88	149	28,27
Total	283	243	526	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

Entre os 11 Programas de Mestrado Profissional da UFPR, em dois (18% do total) não havia a presença de discentes negros(as) – ou seja, nem pretos(as) e nem pardos(as): Saúde Coletiva e Química em Rede Nacional. Nos programas de Mestrado Profissional da UFPR, 51 discentes eram negros(as), o que representa 9,68% dos(as) mestrandos(as).

Calculados os índices de discentes negros(as) conforme a sugestão de Almeida Filho (2005), temos 2,99 no doutorado, 2,55 no mestrado acadêmico e 3,21 no mestrado profissional, ou seja, nos três espaços acadêmicos há uma alta segregação racial. A relação de discentes no doutorado em comparação com o mestrado acadêmico, embora de diferença não muito expressiva, aponta para a lógica de que quanto mais avançado o nível acadêmico, menor é a presença negra, ao passo que o índice do mestrado profissional contradiz tal expectativa.

Uma hipótese explicativa seria o índice de não declarados, muito superior no mestrado profissional (28,7%) em comparação com o acadêmico (12,1%) e o doutorado (14,0%). Pode-se levantar a hipótese de que uma distribuição dos não declarados de forma proporcional aos que declararam uma das cinco outras alternativas sobre cor/raça elevaria esse percentual para um patamar acima do doutorado, expressando então uma maior segregação à medida que se ascende na formação acadêmica.

Os dados analisados referentes a outubro de 2017 demonstram a alta desigualdade racial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Paraná, refletindo no nível local o que foi apontado em âmbito nacional pelo Censo Demográfico do IBGE de 2010 (Tabela 4).

TABELA 4

POPULAÇÃO DO PARANÁ E POPULAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFPR, SEGUNDO COR/RAÇA

COR/RAÇA	POPULAÇÃO NO PARANÁ (2010)	% DA POPULAÇÃO PARANAENSE	% DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO UFPR (2017)	% DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO UFPR (2017)
Amarela	124.274	1,2	1,8	0,7
Branca	7.317.304	70,0	72,0	57,0
Indígena	25.787	0,25	0,7	0,4
Preta	328.942	3,2	2,4	0,6
Parda	2.647.894	25,0	9,0	2,3
Não declarada	307	0,003	14,1	39,0
Total	10.444.526	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base no Censo Demográfico de 2010 (IBGE) e Dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

A coleta da informação de raça/cor pelos instrumentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – que, por um lado, segue de forma aproximada as categorias utilizadas pelo IBGE (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016), por outro, tem fragilidades na forma de coleta e nas perguntas realizadas, que praticamente inviabilizam seu uso na análise de perfil de raça/cor nas diferentes etapas e modalidades. Concordamos com a proposta dos autores em relação a padronizar a forma da pergunta seguindo o modelo do IBGE, mas não estamos em acordo com a manutenção da alternativa de não responder a questão conforme uma das categorias, o que, no mínimo, dificulta o uso dos dados e, muitas vezes, impossibilita sua utilização como indicador ou comparação com os indicadores gerados pelo IBGE. Especialmente nos casos dos questionários autopreenchidos, os dados seriam de muito maior qualidade se padronizados com a questão usada pelo IBGE.

COM RELAÇÃO AOS DISCENTES NEGROS NA UFPR

Em outubro de 2017, os(as) alunos(as) negros(as) dos Programas de Doutorado da UFPR estavam mais presentes nos cursos das áreas de ciências exatas, humanas e biológicas. Os cursos que apresentavam mais de dez alunos(as) negros(as) eram do conceito Capes de 5 a 7. Apenas um curso com conceito 3 possuía 11 alunos(as) negros(as). Entre os doutorandos negros havia predomínio do gênero masculino: 12% de pretos e 44% de pardos contra 9% de pretas e 35% de pardas.

Os(as) alunos(as) negros(as) do mestrado acadêmico tinham maior presença nos cursos das áreas de ciências humanas, agrárias e geociências. Os cursos com mais de dez alunos(as) negros(as) eram do conceito Capes de 4 a 6. Entre os mestrados acadêmicos negros, os homens predominavam: 11% de pretos e 42% de pardos contra 10% de pretas e 37% de pardas.

No mestrado profissional, os(as) alunos(as) negros(as) estavam mais presentes nos cursos da área de educação e ciências agrárias. Os cursos que apresentavam mais de dez alunos(as) negros(as) eram do conceito Capes 4. Entre os

mestrandos profissionais negros, as mulheres tinham maior participação: 17% de pretas e 39% de pardas contra 12% de pretos e 32% de pardos.

Em análise sobre as variáveis gênero e raça no ensino superior, Beltrão e Teixeira (2004) deram título ao estudo como expressão que as possibilidades de mobilidade para negros e negras estavam restritas somente às carreiras militar e religiosa. Os brancos e brancas acabam dominando as carreiras de mais alto prestígio e *status* social e a “presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas de menor prestígio e de mais fácil ingresso nos exames de seleção” (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p. 1-2). Com relação aos dados da UFPR, em outubro de 2017, a maior presença de alunos(as) negros(as), nos três níveis acadêmicos, se dava no Programa de Pós-graduação em Educação: 21 doutorandos(as), 43 mestrandos(as) acadêmicos(as) e 14 mestrandos(as) profissionais. Isso acaba espelhando os resultados apontados na graduação: em geral, as carreiras com menos prestígio social têm uma participação maior de negros. Mas é interessante notar que as carreiras que aparecem em seguida da área de Educação demonstram maior dispersão dos alunos em outros programas, como: doutorado em exatas, biológicas e agrárias; mestrado acadêmico em exatas, agrárias, engenharia, saúde e geociências; e mestrado profissional em agrárias, biológicas, saúde e ciências sociais aplicadas.

Interessante observar que a média de diferença entre a taxa de mulheres pretas no doutorado e mestrado acadêmico e a dos homens pretos é de 2%, com os homens liderando. A situação se inverte no mestrado profissional, em que as mulheres pretas são 5% a mais do que os homens pretos. Com relação aos alunos brancos, são as mulheres que têm maior presença do que os homens na pós-graduação. Os dados revelam que, apesar de mais da metade da população brasileira se declarar negra, essa cor/raça ainda está sub-representada na UFPR (Tabelas 5 e 6). O curso de Educação, que possui o maior número total de discentes, apresenta o maior número de estudantes negros(as): 21 no doutorado e 43 no mestrado acadêmico.

TABELA 5
DISCENTES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFPR,
SEGUNDO COR/RAÇA - 2017

COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	TOTAL DISCENTES	% CORPO DISCENTE
Amarela	73	61	134	1,8
Branca	3.037	2.231	5.268	72,0
Indígena	31	19	50	0,7
Preta	81	93	174	2,4
Parda	311	342	653	9,0
N/d	491	528	1019	14,1
Total	4.024	3.274	7.298	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

TABELA 6

DISCENTES NEGROS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFPR, SEGUNDO NÍVEL ACADÊMICO - 2017

NÍVEL ACADÊMICO	COR PRETA		COR PARDA		TOTAL DISCENTES NEGROS	% CORPO DISCENTE
	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS		
Doutorado	27	34	104	107	292	10,4
Mestrado acadêmico	47	52	175	195	469	12,2
Mestrado profissional	9	6	20	16	51	9,68
Total	83	92	299	318	812	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

POLÍTICA AFIRMATIVA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPR

Diversas universidades brasileiras instituíram nos últimos anos ações afirmativas¹⁴ para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa) realizou um levantamento demonstrando que, entre 2002 e 2017, foram criadas 49 políticas afirmativas na pós-graduação de universidades públicas brasileiras (VENTURINI, 2017a).

A maioria dessas ações decorre de iniciativas dos próprios programas de pós-graduação, mas algumas delas também são produtos de leis estaduais ou de resoluções de conselhos universitários válidas para todos os cursos de pós-graduação de uma determinada universidade.

O formato de “cota” é predominante. Trata-se de um sistema de reserva de vagas em que uma parcela das vagas do programa é destinada a estudantes pertencentes a certos grupos sociais e/ou étnico-raciais. Alguns programas ofertam um determinado número de vagas adicionais destinadas exclusivamente para pessoas pertencentes a grupos específicos; outros estabelecem cotas para um determinado grupo e vagas adicionais para outros grupos de beneficiários; ou criam vagas adicionais para certos grupos, os quais são submetidos a processos seletivos separados e com regras distintas.

Ainda, segundo o levantamento do Gemaa, o que chama a atenção nas políticas afirmativas na pós-graduação são as categorias de beneficiários. Nas políticas voltadas para o acesso aos cursos de graduação, os principais alvos são os alunos egressos da rede pública de ensino. Já nas medidas para pós-graduação,

¹⁴ Ações afirmativas aqui entendidas como medidas voltadas para promover oportunidades ou benefícios a pessoas e grupos específicos (raciais, étnicos, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros) como compensação por discriminação sofrida.

[...] os alunos pretos são os principais beneficiários, sendo alvo de 46 das 49 iniciativas analisadas. Em seguida aparecem os alunos pardos e os alunos indígenas, ambos contemplados em 44 das iniciativas, seguidos dos estudantes com deficiência (19 iniciativas). Outros grupos de beneficiários são estudantes de baixa renda, quilombolas e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis). (VENTURINI, 2017b)

Em maio de 2016, o Ministério da Educação publicou no *Diário Oficial da União* a Portaria Normativa n. 13, que dispõe sobre a indução de políticas de ações afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. A portaria – que levou em conta o Estatuto da Igualdade Racial, a constitucionalidade atribuída às ações afirmativas e a Lei n. 12.711/2012, que institui a reserva de vagas em cursos da graduação – deu um prazo de 90 dias para as instituições federais de ensino superior (Ifes) apresentarem propostas de inclusão e criarem comissões próprias, com a finalidade de dedicarem-se e aperfeiçoarem a discussão. O prazo de envio das propostas, iniciado na data da publicação, se encerrava no dia 11 de agosto.

Porém, antes mesmo de terminar o mês de maio de 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) foi surpreendida com a notificação sobre a suspensão do Grupo de Trabalho (GT) “Inclusão Social na Pós-Graduação” da Capes, que tinha o objetivo, ao longo de três meses, de analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional. Mesmo com a criação da portaria do MEC incentivando a reserva de cotas em programas de mestrado e doutorado, anunciada pelo então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, as atividades foram suspensas. Esse GT seria a comissão permanente para acompanhar os avanços provenientes dessa portaria. A ANPG solicitou, juntamente com outras entidades como a Educafro e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), diálogo com a Capes para tratar do retorno do GT, mas os trabalhos não foram retomados (ANPG, 2016).

Mesmo antes da portaria do MEC, alguns programas de pós-graduação já tinham adotado políticas de inclusão para pretos(as), pardos(as) e indígenas em seus cursos, partindo da autonomia conferida a esses programas. As iniciativas surgiram após demandas crescentes dos programas e em algumas universidades, que culminaram na adoção de uma política mais abrangente. A Universidade Federal de Goiás (UFG), que com resolução publicada em abril de 2015 instituiu que ao menos 20% das vagas de cada programa de pós-graduação seriam destinadas a candidatos negros e indígenas, passou a ser a primeira instituição pública federal do país a adotar ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena em todos os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Após a publicação da portaria do MEC, algumas instituições divulgaram processos seletivos adequados aos novos parâmetros. A maioria dos casos ainda

se limita a alguns dos programas de pós-graduação (principalmente na área da educação) e em outros as cotas já foram institucionalizadas para todos os cursos (MORENO, 2017).

A Universidade Federal do Paraná não tem uma resolução única e geral sobre a implantação das políticas afirmativas no âmbito da pós-graduação, mas cada programa possui autonomia para decidir sobre sua implantação por meio de instruções normativas. Dos seus 136 programas de pós-graduação *stricto sensu*, apenas três (dois mestrados acadêmicos e um doutorado) apresentam a aplicação de política afirmativa nos processos seletivos, reservando vagas para a inclusão de pessoas negras, entre outros grupos minoritários.

O primeiro programa de pós-graduação da UFPR a adotar reserva de vagas para a implantação de política afirmativa foi o Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Territorial Sustentável (*campus* Litoral). Implantado em 2013, desde o seu primeiro processo seletivo tem a reserva de vagas prioritárias para pretos ou pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans, professores da rede pública de educação e servidores da UFPR.¹⁵ Em outubro de 2017, 12,5% dos seus discentes eram negros (um homem negro, cinco mulheres pardas e três homens pardos).

O outro programa da UFPR é o de Antropologia, que possui os níveis de mestrado acadêmico, desde 1991, e doutorado, desde 2014. A partir da seleção de 2016 (turmas iniciadas em 2017), foi aplicada a reserva de vagas com a oferta de uma vaga para candidatos(as) quilombolas e uma vaga para candidatos(as) indígenas, além da reserva de 20% das vagas do programa para candidatos(as) negros(as), isso em cada um dos níveis acadêmicos ofertado pelo programa.¹⁶ Em outubro de 2017, 33% dos seus doutorandos(as) eram negros(as) (um homem negro, uma mulher negra, duas mulheres pardas e um homem pardo). Dos(as) mestrandos(as), 27,5% eram negros(as) (um homem negro, uma mulher negra, oito mulheres pardas e um homem pardo).

Outra importante iniciativa que procurou fornecer oportunidades educacionais aos segmentos excluídos da sociedade foi o Programa Equidade, com execução da Fundação Carlos Chagas e financiamento da Fundação Ford, cuja ação de maior destaque era a formação instrumental dos candidatos aos processos seletivos de pós-graduação, sobretudo a orientação para elaboração do projeto de seleção (ARTES; UNBEHAUM; SILVÉRIO, 2016a). Em 2013, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) da UFPR realizou a primeira turma dessa formação para a pós-graduação. A segunda edição ocorreu em 2017, financiada pela Seppir e pelo Ministério da Educação, sendo uma iniciativa promovida pela UFPR por meio de sua Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação (Cepigrad), do Neab e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne).

15 Disponível em: <http://www.ppgdts.ufpr.br/>. Acesso em: 18 dez. 2017.

16 Conforme Instrução Normativa n. 002/2016 do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPR. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/ppga/>. Acesso em: 13 dez. 2017.

O curso foi realizado entre maio e novembro de 2017 e as aulas eram ministradas nas modalidades educação a distância (EaD) e presencial, que ocorreram nas dependências da UFPR (*campus* Curitiba) e na Comunidade Quilombola de João Surá em Adrianópolis/PR.¹⁷ O Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós UFPR foi voltado para alunos que pertencessem a um ou mais dos grupos que, sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior, ou seja, mulheres negras e homens negros, autodeclarados(as) negro(a) ou indígena, egressos e egressas de programa de ação afirmativa no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, surdos e surdas, travestis, transexuais e comunidade LGBTQTT e grupos de vulnerabilidade socioeconômica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2017). Ainda não se tem o levantamento dos dados informando quantos alunos que participaram do curso de formação conseguiram ingressar na pós-graduação *stricto sensu*.

A PRESENÇA DE DOCENTES NEGROS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme Carvalho (2006), existe no Brasil o confinamento racial no mundo acadêmico. Essa academia é um universo profundamente desigual, com “uma segregação racial extrema”, nas palavras do autor. O perfil básico do(a) professor(a) universitário(a) de uma universidade pública no Brasil, levantado por Carvalho (2006, p. 92) aponta o seguinte:

Esse professor(a) foi um estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no ensino secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado; como aluno(a) sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos. Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único estudante negro ou com um único docente negro: quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

17 Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/interagir/>. Acesso em: 18 dez. 2017.

Essa “brancura extrema” das universidades públicas brasileiras demonstrada pelo autor nunca havia sido questionada e não existia nada que as obrigasse a adotar ações de inclusão racial e étnica nas suas três esferas comunitárias: alunos, professores e servidores. Com a implantação da lei de cotas para os cursos de graduação e concursos públicos federais, esse universo começou a mudar e agora chegou o momento de estender essa lei para os programas de pós-graduação. Tal condição de exclusão e segregação racial que marca o mundo acadêmico já está sendo questionada pelas pesquisas sobre o tema, que estão realizando uma revisão na epistemologia utilizada até o momento pelos estudos anteriores.

O fato de termos poucos estudos que demonstrem a distribuição racial da docência nas universidades públicas é um dos indícios do nosso racismo acadêmico e da resistência da classe acadêmica em questionar a sua condição racial privilegiada. Nas universidades se teoriza sobre a questão racial, mas não se reconhece sua prática insulada e excludente, que podemos perceber pela escassez de negros(as) pós-graduandos(as) e docentes universitários.

Uma das formas de se enfrentar esse racismo acadêmico é a ampliação das oportunidades de acesso dos(as) estudantes negros(as) aos programas de pós-graduação, pois essa será uma das condições para se realizar a efetivação da presença negra na docência universitária, visto a titulação mínima ser uma das exigências para o ingresso no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas federais.

Carvalho (2006) aponta que a UFPR tem a fama de ser “branca” (QUEIROZ, 2004). Vimos que entre os(as) alunos(as) de pós-graduação essa fama ainda se mantém. Além disso, entre os(as) professores(as) dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não é diferente (Tabela 7), cuja maioria é formada por brancos(as) (57%). A proporção de professores(as) negros(as) não chega a 3%, sendo 0,6% de pretos(as) e 2,3% de pardos(as), totalizando 2,9%.

TABELA 7
DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFPR,
SEGUNDO COR/RAÇA

COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	TOTAL DOCENTES	% CORPO DOCENTE
Amarela	8	7	15	0,7
Branca	500	698	1.198	57,0
Indígena	1	6	7	0,4
Preta	3	7	10	0,6
Parda	20	30	50	2,3
Não declarada	293	538	831	39,0
Total	825	1.236	2.111	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados Siga/UFPR de 30/10/2017.

Considerando a distribuição por sexo, dos 1.198 professores brancos, 58% são homens e 42% são mulheres; entre os dez professores pretos, 70% são homens e 30% mulheres; e entre os 50 professores pardos, 60% são homens e 40%

mulheres. Independentemente da cor, o corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR é um universo hegemonicamente masculino (61% de homens e 39% de mulheres).

Analisando o ano de início das atividades na UFPR – apesar de essa informação não estar diretamente relacionada com o início das atividades nos programas de pós-graduação, pois o Siga não tem um campo específico sobre o começo dessas atividades, mas somente de início na UFPR¹⁸ –, percebe-se que a partir de 2008 ocorreu aumento da entrada de professores(as) pretos(as) ou pardos(as) nessa universidade, que posteriormente vieram a integrar o corpo docente de pós-graduação. Antes desse ano eram apenas 23 professores negros. Em 2017, contabilizavam 60 – um número ainda pouco significativo. O primeiro professor preto entrou em 1996, e a primeira professora preta, em 2013, ambos em cursos de prestígio social relativamente baixo: ele em História e ela em Educação.

Os cursos de pós-graduação em que há maior presença de docentes negros(as) na UFPR são Educação (quatro), Enfermagem (quatro) e Letras (três). Dos 136 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, em 64 (47% do total) não há professores(as) negros(as). Os outros 72 cursos possuem entre 1 e 4 docentes negros(as). É interessante ressaltar que entre esses 72 cursos, 58 não têm nem professor preto e nem professora preta. Os professores negros considerados são pardos ou pardas. Na prática, isso significa que em 122 programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, ou seja, 90% dos cursos, não há presença de professores(as) pretos(as)!

Ainda não há um estudo sobre a trajetória social dos(as) docentes negros(as) da UFPR para podermos saber, por exemplo, se entre os mais antigos, aqueles que entraram antes de 2008, a educação foi a saída para “uma vida melhor”, conforme demonstraram Arboleya, Ciello e Meucci (2015) em estudo de caso de três docentes universitários negros que apontaram a superação das suas condições históricas, das desigualdades material e simbólica por meio da educação. Não sabemos quantos desses(as) professores(as) negros(as) da UFPR são “sobreviventes pela educação” conforme relatou a professora preta aposentada Diva Guimarães na edição de 2017 da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) (NIKLAS, 2017).

Com relação ao perfil racial do corpo docente da UFPR, percebemos a existência de disparidades na participação de brancos e negros, confirmando que as históricas desigualdades existentes entre os grupos raciais na sociedade brasileira se reproduzem na pós-graduação. A educação já vem sendo apontada como uma possibilidade de integração da população negra à sociedade e uma forma de ascensão social. No caso do ingresso da população negra ao corpo docente de uma universidade pública, não podemos deixar de considerar um elemento importante que é o concurso de seleção. Esse é um rito em que os candidatos devem

18 Outro ponto a ser considerado nessa análise é que o professor não ministra aulas somente para o curso indicado entre parênteses no Siga. Esse é referente à sua entrada na UFPR. Durante sua trajetória acadêmica, eles ministram aulas para outros cursos, dos diferentes setores conforme as grades curriculares. Consideramos importante destacar o curso de entrada do professor para termos ideia das áreas de formação e atuação desses docentes.

demonstrar um conjunto de aptidões socialmente adquiridas no sistema escolar exigidas para ingressar nesse ambiente, garantindo assim que os escolhidos mantenham o privilégio desse espaço.

O ingresso como aluno ou professor na pós-graduação é marcado por critérios combinados com práticas meritocráticas, que vão premiar o melhor dentro do conjunto de preferências elegidas. Esse processo não é universalista porque cada programa é regido por um conjunto de normas, ainda que dentro de uma “unidade acadêmica”, conforme aponta Carvalho (2003). Assim, negros e negras vão participar de forma desfavorável da pós-graduação, indicando a persistência das desigualdades raciais no acesso à educação do país, principalmente nos graus mais avançados do ensino superior. Vimos que o percentual dos docentes negros está bem abaixo daquele referente aos brancos, inclusive sendo nula a participação em alguns programas, o que demonstra a invisibilidade dos(as) professores(as) negros(as) na UFPR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE permitiu identificar parte da população brasileira por nível educacional, sobretudo, no que interessa para o argumento deste artigo, as populações específicas de mestres e doutores residentes no Brasil. Esse quesito não fazia parte do questionário universal aplicado em todos os domicílios. Ele aparecia em um questionário mais detalhado, aplicado em apenas cerca de 10% dos domicílios brasileiros, sendo então possível conhecer essa informação detalhada e segmentar por nível educacional somente para esses quase 20 milhões de moradores dos domicílios da amostra (VIOTTI *et al.*, 2012).

De acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2012), a população brasileira, com mais de dez anos de idade, estava assim distribuída de acordo com seu nível educacional: 5,74% sem instrução; 44,5% sem concluir o ensino fundamental; 18,32% com ensino fundamental completo; 23,54% com ensino médio completo; 7,46% com ensino superior completo; 0,32% com mestrado e 0,12% com doutorado. Ao fazer a análise dessa amostragem, cruzando as informações de cor/raça e nível educacional, o Censo 2010 revelou como é muito desigual a participação dos grupos de raça/cor se considerado o maior nível de instrução alcançado pelos indivíduos. As pessoas que se declararam brancas (47,51%, ou seja, quase a metade da população brasileira) aumentam sua participação à medida que se eleva o nível de instrução. Sua presença nos níveis educacionais mais baixos (sem instrução e fundamental incompleto) é menor do que as dos outros grupos. E nos níveis de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sua representatividade aumenta progressivamente e de forma acentuada, chegando a 80% para os que concluem a titulação. Guardadas as devidas proporções, a população amarela segue a mesma tendência da branca (IBGE, 2012).

Para a população parda (43,42% da população total) observa-se a situação inversa à da branca: maior participação nos níveis educacionais mais baixos e

menor nos níveis mais elevados, chegando a representar apenas 15,70% dos mestres e 12,21% dos doutores. A população preta, que corresponde a 7,52% do total, segue a mesma tendência da parda. A participação dos indígenas também decresce à medida que se eleva o nível educacional (IBGE, 2012).

Ao realizar o recorte por cor/raça, encontramos um número incipiente de discentes negros nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela UFPR: apenas 11,3% do corpo discente num país onde mais da metade da população se declara de cor preta ou parda. Esse resultado se torna irrisório, se comparado com os dados da população brasileira, e mais ainda se realizarmos um recorte nos cursos considerados pela sociedade de maior prestígio, como Medicina, Direito e Engenharia. Vimos que entre os estudantes há o predomínio da mulher branca. Com relação aos discentes negros, há predominância do homem negro nos programas de doutorado e mestrado acadêmico, e da mulher negra, no mestrado profissional, ou seja, a hierarquia raça/gênero que em muitos contextos pesa sobre a mulher negra foi observada na população da pós-graduação da UFPR.

Após a conquista de reservas de vagas para os cursos de graduação, um desafio é na estruturação de políticas de promoção de igualdade racial na pós-graduação. Nilma Gomes (2005, p. 45) afirma que “a Pós-graduação possui uma dimensão do saber científico e da produção do conhecimento” e, por ser um lócus diferenciado, se faz ainda mais necessária a promoção de igualdade social e racial via políticas de ações afirmativas. Além de garantir o ingresso dos estudantes negros na pós-graduação, outro desafio é garantir sua permanência por meio do estabelecimento de uma eficaz política de assistência.

Dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela UFPR, apenas 2,9% se autodeclararam negros. Nos três níveis acadêmicos (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) da UFPR há sub-representação da população negra nos corpos discente e docente. No corpo docente, espaço de poder acadêmico, a presença é residual ou praticamente inexistente em alguns programas. Quanto mais se ascende na escolarização, maior é a diferença entre brancos e negros. Conforme aponta Rosemberg (2013), à medida que se aumenta a etapa de escolarização, a desigualdade se amplia. Então, além de lidarmos com a baixa densidade étnico-racial nas universidades em geral, nos programas de pós-graduação, em específico, essa desigualdade se acentua, sendo ainda um reduto de hegemonia branca racial, visto que a defasagem racial entre brancos e negros nos programas de pós-graduação é de 450%.

O conjunto de resultados apresentados neste artigo indica que o acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR precisa ser repensado com vistas a uma maior equidade. Uma hipótese é que esses dados da UFPR seriam um exemplo do que ocorre na pós-graduação brasileira, lugar de hegemonia branca. Uma primeira exploração, a partir de dados quantitativos, foi feita no nicho da pós-graduação *stricto sensu* da UFPR. Esse quadro construído precisa ser complementado com novos estudos que explorem dimensões não trabalhadas, visando a compreender os diferenciais ainda existentes de acesso por cor/raça nas etapas mais elevadas e valorizadas da educação. Os dados demonstram a alta

desigualdade racial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, o que justifica a criação de políticas de ações afirmativas em seus outros níveis acadêmicos, além da graduação, pois a representatividade dos negros(as) se reduz à medida que se ascende o nível acadêmico. Ações afirmativas na pós-graduação seriam um complemento necessário nas cotas da graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar *et al.* *Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez. 2015.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). *Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016a. v. 1.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. ANPG é surpreendida com suspensão do grupo de trabalho sobre cotas na pós-graduação. 20 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/anpg-e-surpreendida-com-suspensao-do-grupo-de-trabalho-sobre-cotas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BELTRÃO, Kaizô; TEIXEIRA, Moema. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. (Texto para discussão n. 1052).

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de pós-graduação colhe informação com nova ferramenta*. 27 mar. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/20337-sistema-de-pos-graduacao-colhe-informacao-com-nova-ferramenta>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves *et al.* (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a justiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação quadrienal 2017*. Divulgado o resultado da 1ª etapa da avaliação quadrienal. Dezembro 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8557-divulgado-o-resultado-da-1-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>.

FERES JR., João (org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional*. Rio de Janeiro: Gema/lesp-Uerj, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 39-62.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm. Acesso em: 18 fev. 2018.

MORENO, Ana Carolina. Procuradoria pede a MEC posição sobre cotas na pós-graduação das federais. *G1*, 04 de abril de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais.ghtml>. Acesso em: 23 Jan. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003. p. 115-128.

NIKLAS, Jan. Flip: professora negra emociona Lázaro Ramos em debate sobre racismo. *O Globo*, 28 de julho de 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/flip-professora-negra-emociona-lazaro-ramos-em-debate-sobre-racismo-21642705#ixzz5585iKr1n>. Acesso em: 29 jan. 2017.

NOGUEIRA, Kelvy; SILVA, Paulo Vinicius B. Análise de desigualdades educacionais entre negros e brancos nas PNADs 2003 a 2013, no ensino médio, na Região Metropolitana de Curitiba. *Intermeio*, Campo Grande, v. 21/22, n. 42/44, p. 29-48, 2015/2016.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de; LEITE, Renato Lopes. *Reflexões UFPR 100 anos: 1912-2012*. Curitiba: Editora da UFPR, 2012.

PAIXÃO, Marcelo (org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. Censo e demografia: a variável raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: Editora UFBA, 2008. p. 25-61.

PILOTO, Valfrido. *Rocha Pombo*. Curitiba: Gráfica Mundial Ltda., 1953.

PORTO, Liliansa; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; OTANI, Marilene. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 221-242.

QUEIROZ, Delcele Marcarenhas. O negro e a universidade brasileira. *HAOL*, n. 3, p. 73-82, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Programa IFP no Brasil sob coordenação da Fundação Carlos Chagas. In: MOUTINHO, Paulo; PINTO, Regina Pahin (org.). *Ambiente complexo, propostas e perspectivas socioambientais*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-19.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais e desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo*. Palestra proferida na XXV SEPE – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 23 de setembro de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gêneros no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline. *O progresso das mulheres no Brasil (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Ana; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. (Série Documental Textos para Discussão, 41).

SILVA, Paulo Vinicius; BORBA, Carolina dos Anjos. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58095/35470>. Acesso em: 03 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Afirmção na Pós: curso preparatório para o mestrado e doutorado*. Maio 2017. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/afirmação-na-pos-curso-preparatorio-para-o-mestrado-e-doutorado-2/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

VANALI, Ana Crhistina. *Reflexões sobre a Universidade do Mate*: análise da distribuição de cor/raça dos docentes e discentes da pós-graduação stricto sensu da UFPR. Relatório de Estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba, 2017.

VENTURINI, Anna Carolina. *Ações afirmativas na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Gemaa, 2017a. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação no Museu Nacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out./dez. 2017b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401292&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2018.

VIOTTI; Eduardo Baumgratz; DAHER, Sofia; QUEIROZ; André Silva de; CARRIJO; Tomáz Back. *Mestres, doutores e os brasileiros de todos os níveis educacionais: revelações do Censo Demográfico de 2010*. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Mestres 2012: estudos de demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília: CGEE, 2012. p. 367-428.

WACHOWICZ, Ruy. *Universidade do Mate: história da UFPR*. Curitiba: APUFPR, 1983.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINNSEIN, Jonas; FERES JR., João (org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2008. p. 35-60.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145911>

Recebido em: 23 JULHO 2018 | Aprovado para publicação em: 11 SETEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145467>

AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS E A ATUAÇÃO DO JORNAL *FOLHA DE S.PAULO*

Nara Torrecilha Ferreira¹

Resumo

Este artigo pretende mostrar como o jornal Folha de S.Paulo atuou nas discussões sobre as ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro. Primeiro, são apresentadas as discussões em torno das concepções defendidas para ações voltadas à diminuição das desigualdades raciais. Em seguida, são analisadas as publicações do jornal direcionadas ao tema das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. O rastreamento das publicações da Folha de S.Paulo mostrou que o jornal posiciona-se contra as políticas afirmativas, especialmente as raciais, não apenas por meio dos editoriais. Ademais, a análise das discussões apresentadas permitiu a visualização das três teses reativas/reacionárias de Hirschman.

ENSINO SUPERIOR • AÇÕES AFIRMATIVAS • DESIGUALDADES RACIAIS • IMPRENSA

RACE-BASED AFFIRMATIVE ACTIONS AND THE ROLE PLAYED BY THE NEWSPAPER *FOLHA DE S.PAULO*

Abstract

This article intends to show the role played by the newspaper Folha de S.Paulo in discussions on race-based affirmative actions in higher education. First, discussions are presented based on the conception focused on initiatives to reduce racial inequalities. Then, the newspaper publications on affirmative actions in higher education are analyzed. The screening of the publications of Folha de S.Paulo showed that the newspaper, not just through its editorials, is against affirmative policies, especially those race-based. Furthermore, the analysis of the discussions presented allowed to visualize the three reactive/reactionary theses by Hirschman.

HIGHER EDUCATION • AFFIRMATIVE ACTION • RACIAL INEQUALITIES • PRESS

¹ Fundação Getúlio Vargas (FGV), Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-8064-3916>; ntorrecilha@gmail.com

DISCRIMINATION RACIALE POSITIVE ET LE ROLE DU JOURNAL *FOLHA DE S.PAULO*

Résumé

L'objectif de cet article est de montrer comment le journal Folha de S.Paulo a participé aux débats concernant la discrimination raciale positive dans l'enseignement supérieur brésilien. D'abord seront présentées les discussions autour des conceptions des initiatives visant la réduction des inégalités raciales. Ensuite seront analysées les publications du journal sur le thème des actions positives dans l'enseignement supérieur brésilien. Le suivi des publications de Folha de S.Paulo a montré que le journal prend position, au delà des editoriaux, contraire aux politiques de discrimination positive en particulier celles ayant trait à la discrimination raciale. En outre, l'analyse des débats a permis de repérer les trois thèses réactives ou réactionnaires de Hirschman.

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR • DISCRIMINATION POSITIVE • INEGALITÉS RACIALES • PRESSE

ACCIONES AFIRMATIVAS RACIALES Y LA ACTUACIÓN DEL DIARIO *FOLHA DE S.PAULO*

Resumen

Este artículo pretende mostrar cómo el diario Folha de S.Paulo actuó en las discusiones sobre las acciones afirmativas raciales en la educación superior brasileña. En primer lugar se presentan las discusiones vinculadas a los diseños defendidos para acciones que se destinan a la reducción de las desigualdades raciales. Luego se analizan las publicaciones del periódico relativas al tema de las acciones afirmativas en la educación superior brasileña. El rastreo de las publicaciones de Folha de S.Paulo puso de manifiesto que el diario se posiciona contra las políticas afirmativas, especialmente las raciales, y no tan solo por medio de los editoriales. Además, el análisis de las discusiones presentadas permitió la visualización de las tres tesis reactivas/reaccionarias de Hirschman.

ENSEÑANZA SUPERIOR • ACCIÓN AFIRMATIVA • DESIGUALDADES RACIALES • PRENSA

A QUESTÃO DA DESIGUALDADE RACIAL É AMPLAMENTE RECONHECIDA E EXISTE ALGUM grau de consenso de que são necessárias intervenções do Estado para diminuir as disparidades raciais e combater o racismo. No entanto, há grande discordância em relação às formas que essas políticas deveriam adotar. De acordo com Moehleck (2004), apenas nos anos 2000 a questão racial entrou na agenda política nacional e as políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra espalharam-se pelo país, destacando-se o programa de combate ao racismo apresentado pelo governo federal na Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

Desde então, começaram a ser implantadas as primeiras políticas afirmativas no ensino superior brasileiro. Assim, algumas instituições de ensino superior públicas passaram a implementar políticas afirmativas raciais e sociais em seus vestibulares. Em 2005, o Governo Federal implantou nacionalmente o Programa Universidade para Todos (Prouni), dirigido aos estudantes de renda mais baixa, o qual tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, reservando uma parte das vagas a negros, pardos e indígenas; e, em 2013, foram estabelecidas reservas de vagas nas instituições públicas de ensino superior, por meio da Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012). Moehleck (2004) afirma que as políticas de ação afirmativa introduzidas em universidades brasileiras surgiram articuladas com movimentos sociais que exigiam mais igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços.

Uma das principais questões no âmbito das políticas sociais é a diferenciação entre as políticas meramente compensatórias e as políticas de efetiva distribuição de renda. Em um país como o Brasil, de extrema desigualdade social, a política social tem o papel não só de redistribuir a renda, mas também de democratizar a estrutura ocupacional, constituindo-se num verdadeiro sistema de enfrentamento da questão social. Bernardino (2002) define ações afirmativas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

O estudo das políticas públicas é fundamentalmente importante na área de educação, tendo em vista sua intrínseca relação com as atividades fundamentais do Estado, assim como a reconhecida desigualdade na oferta de ensino. Além disso, a educação demonstra-se essencial para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e regionais, indispensáveis para um verdadeiro Estado de Direito Democrático Social. Nesse sentido, as políticas afirmativas adquirem relevância, considerando-se que a ideia de igualdade de oportunidades e de sua respectiva concepção de mérito não se mostram suficientes para a redução da desigualdade. Por esse ângulo, Rawls (2008) discute a noção de justiça social aplicada à estrutura básica da sociedade, opondo-se à noção de mérito e destacando que a ideia de esforço individual esbarra na própria posição inicial do indivíduo, decorrente de sua condição social, familiar e de renda.

O estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a implementar uma política afirmativa no ensino superior brasileiro, por meio da Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), que estabeleceu a reserva de 50% das vagas a estudantes de escolas públicas do município ou do estado. No entanto, foi com a implantação da primeira política afirmativa racial voltada à população negra no ensino superior, por meio Lei n. 3.708, de 9 de novembro de 2001 (RIO DE JANEIRO, 2001), do estado do Rio de Janeiro, que a discussão sobre reserva de vagas nas instituições de ensino superior ganhou relevância nacional. Em 2003, a Universidade de Brasília aprovou resolução reservando 20% das vagas para estudantes negros, e o estado do Rio de Janeiro passou a instituir, nas universidades públicas estaduais, a reserva de no mínimo 45% das vagas para ingresso nos cursos de graduação para estudantes carentes, sendo 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino do estado, 20% para negros, e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Foi então que a discussão nacional sobre reserva de vagas ganhou grandes proporções, tanto em relação à legitimidade dos requisitos (escola pública ou cor/raça) quanto à legalidade das políticas afirmativas.

Em 2004, apesar dos questionamentos judiciais e da ampla mobilização ocorrida na imprensa, houve grande expansão das políticas afirmativas nas instituições de ensino superior do país. Enquanto isso, o debate em torno dessas políticas ganhava volume na sociedade, com a tramitação no Congresso Nacional

do projeto do Estatuto da Igualdade Racial e do projeto de lei para implementação de reserva de vagas em instituições federais. Durante o período em que diversas ações eram analisadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), houve muita mobilização tanto de grupos contrários quanto favoráveis às ações afirmativas raciais, com grande participação da imprensa, especialmente dos grandes jornais *O Globo* e *Folha de S.Paulo*.

Campos, Feres Júnior e Daflon (2013) afirmam que a relevância política da imprensa aumenta sensivelmente durante controvérsias públicas porque a ocorrência de uma controvérsia tende a desestabilizar explicações correntes de problemas antigos. De acordo com os autores, ao rotular uma temática como “controversa”, a imprensa contribui para a criação de um cenário de dúvida e, simultaneamente, apresenta-se como espaço de debate, como arena pública onde diferentes opiniões sobre um determinado tema se encontram, se expressam e se comunicam com um público de leitores.

RAÇA VERSUS CLASSE: UMA FALSA DICOTOMIA

No contexto de elaboração e implementação de políticas afirmativas no ensino superior brasileiro, a maior parte das discussões girou em torno da questão “raça ou classe?”. Enquanto alguns grupos advogavam em favor de políticas afirmativas com recorte racial, outros defendiam um recorte social, sob o argumento de que o critério socioeconômico é suficiente para ampliar o acesso à educação superior para negros.

Essa discussão remete à década de 1930, quando a elite intelectual brasileira passou a defender a aceitação do caráter mestiço da sociedade brasileira, apresentando-a como um cruzamento de identidades entre brancos, negros e índios, que conviveriam de forma harmoniosa (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004, p. 26). Nesse contexto a mestiçagem foi utilizada como escudo para evitar o reconhecimento da importância da população negra na história e na vida cultural brasileira, bem como para exaltar o talvez maior mito da sociedade brasileira, o de que constituímos uma democracia racial.

De acordo com Alberti e Pereira (2007, p. 93), a partir da década de 1970, as principais formas de atuação do movimento negro passaram a se concentrar na denúncia do chamado mito da democracia racial. Guimarães (1995) afirma que as desigualdades raciais passaram a ser claramente atribuídas à operação de mecanismos sociais quando a segregação racial foi desmantelada nos Estados Unidos (EUA) em consequência do Movimento dos Direitos Civis. Desde então, a denúncia das desigualdades raciais mascaradas em termos de classe social ou de *status* passaram a ser um item importante na pauta antirracista.

De acordo com Bernardino (2002), a maneira brasileira de encarar o problema define como racista aquele que separa, evitando-se reconhecer o tratamento diferenciado de brasileiros em decorrência da raça, mesmo se esse reconhecimento pudesse significar uma oportunidade para a correção de desigualdades. Nesse sentido, destaca-se Lewgoy (2005, p. 218), que afirma:

A experiência da África do Sul, dos Estados Unidos e da Alemanha nazista são algumas das poucas referências de conjugação entre Ciência e Estado na objetivação de “raças”, e deveriam ser suficientes para nos convencer de que, assim como o Estado moderno deve ser laico e impessoal em sua valorização dos cidadãos, deve também ser desracializado em suas políticas públicas.

O mito da democracia racial brasileira já não pode ser sustentado quando tantos dados e pesquisas mostram a exclusão do negro nos níveis mais altos de ensino, nos postos mais altos das organizações, ou mesmo sua predominância no sistema penitenciário do país. As relações raciais no Brasil são discriminatórias e a negação do racismo apenas perpetua as injustiças sociais em relação aos negros no Brasil.

Os discursos de negação do racismo utilizam diversas estratégias. Os conceitos que Hirschman (1989) usa para descrever três teses reativas/reacionárias – a tese da perversidade, a tese da futilidade e a tese do risco – são úteis para entender a discussão sobre o racismo e as ações afirmativas no país. Para Hirschman (1989), a tese da perversidade ou tese do efeito perverso, a mais básica e certamente a mais elementar, está estreitamente relacionada com a origem semântica do termo *reação*. Tal tese assevera que a ação produzirá, por meio de uma série de consequências impremeditadas, o contrário exato do objetivo que se persegue. Ainda segundo o autor, a tese da futilidade afirma, ao contrário, que a tentativa de mudança é abortiva, que, de um jeito ou de outro, toda mudança é ou foi, em longa medida, aparência, fachada e, portanto, ilusória, uma vez que as estruturas “profundas” da sociedade se mantêm totalmente intocadas. Todas essas afirmações vigorosas ridicularizam ou negam esforços para mudança, sublinhando ao mesmo tempo e talvez celebrando a resistência do *status quo*. Ainda de acordo com o autor, a tese do risco sustenta que mover-se numa certa direção, embora seja factível e mesmo desejável se visto isoladamente, carrega consigo custos inaceitáveis de uma ou outra espécie. Nesse caso, argumenta-se que as conquistas e realizações mais antigas, obtidas com dificuldade, ainda são frágeis e precisam ser consolidadas, e seriam postas em risco pelo novo programa. Na discussão sobre ações afirmativas raciais no Brasil, conseguimos identificar a utilização de cada uma dessas estratégias, como se verá adiante.

Para Moehlecke (2004), as políticas de ação afirmativa tensionam não apenas os marcos da tradição liberal universalista e sua noção de igualdade e mérito, mas também a noção brasileira de povo mestiço convivendo sob uma harmonia racial. Nesse sentido, Rawls (2008) defende que a justiça social seja alcançada pela garantia de acesso a bens primários, que permitam às pessoas buscar suas concepções de bem e desenvolver e exercer suas faculdades morais, na medida em que constituem um mínimo denominador comum.

Por outro lado, Pinto (2005) destaca que a formalização de identidades sociais como sujeitos de direito reconhecidos pelo Estado, permitindo que aqueles

que as reivindicarem tenham um acesso diferenciado a recursos, bens e serviços, tem efeitos profundos na dinâmica social. Dessa forma, as ações afirmativas são percebidas não somente como um remédio apto a adequar aspectos econômicos das relações raciais brasileiras, mas como um mecanismo capaz de alterar o reconhecimento distorcido e estigmatizado que tem sido projetado sobre a população de cor preta e parda. Nesse sentido, a concepção de educação superior como privilégio de classe cede lugar à educação como um direito de todos.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) destacam que os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiários da onda de políticas de ação afirmativa que atingiu a universidade brasileira a partir de meados de 2002, seguidos de longe pelos pretos, pardos e indígenas. No Brasil, os autores apontam para uma predominância da percepção de que as desigualdades de classe são mais relevantes do que as desigualdades raciais entre os articuladores das ações afirmativas para o ensino superior no nível local. De acordo com Silva (2006), a exclusão de negros normalmente aparece como um problema socioeconômico e se apoia na vinculação de raça e classe. Assim, de acordo com a autora, a opinião pública defende que, em um país com tanta desigualdade como o Brasil, não são apenas os negros os excluídos. Com isso, a especificidade da questão racial perdeu-se no debate e muitas pessoas começaram a argumentar que seria melhor considerar apenas os indicadores sociais, pois os dois tipos de cotas tinham a mesma meta: diminuir a desigualdade social. Portanto o foco deveria ser socioeconômico.

De acordo com Castro e Abramovay (2006), o fator mais comumente evocado para a explicação da desigualdade racial na educação brasileira é a condição socioeconômica dos alunos. Contudo, de acordo com as autoras, mesmo em situações de igualdade socioeconômica, os alunos negros atingem uma proficiência média inferior àquela obtida pelos alunos brancos, já que aqueles são fortemente atingidos pela existência recorrente de preconceito e discriminação raciais no ambiente escolar brasileiro. Ao contrário do que postulam aqueles que defendem políticas estritamente sociais, Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) destacam que a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados.

Campos, Feres Júnior e Daflon (2014) argumentam que o vestibular legitimava-se a partir da visão de que ele consiste em um tipo de exame que afere de forma precisa e isenta o mérito, os conhecimentos acumulados e as habilidades cognitivas dos candidatos. No entanto, há evidências sólidas de que o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, opera como um instrumento de reprodução de hierarquias sociais e raciais no Brasil, já que o capital econômico desempenha um papel decisivo no desempenho dos candidatos, uma vez que ele chancela a capacidade de investimento da família na educação básica do estudante. Nesse sentido, Orlans (1992) argumenta que instituições de ensino de elite possuem função tanto social quanto acadêmica. Para o autor, a inclusão de minorias anteriormente excluídas em suas graduações e, posteriormente, entre

seus futuros líderes é um serviço mais importante do que a preparação de mais estudiosos e cientistas.

RASTREAMENTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: POLÍTICAS AFIRMATIVAS E A IMPRENSA

De acordo com Archibong e Sharps (2013), a mídia afeta a percepção da sociedade sobre as ações afirmativas, interferindo no contexto de implementação e no ambiente político, muitas vezes influenciando a natureza e o formato da ação afirmativa efetivamente materializada. Campos, Feres Júnior e Daflon (2013) afirmam que a imprensa se apresenta não somente como uma instituição fundamental para o bom funcionamento da esfera pública, mas sobretudo como um espaço público em si e, assim, a rotulação de uma problemática como controversa possibilita à imprensa aumentar a sua capacidade de agendar e enquadrar os debates públicos que ela mesma contribui para criar. Os autores destacam a tese do enquadramento adotando como premissa que a mídia exerce sua influência no debate público filtrando e realçando aspectos de determinado tema, inclusive dando voz a alguns atores sociais e silenciando outros.

Para analisar a repercussão das políticas afirmativas na imprensa, foi selecionado o jornal *Folha de S.Paulo*, que possui a maior circulação no país, considerando versão impressa e digital (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS – ANJ, 2015), e o mais lido por deputados federais (INSTITUTO FSB PESQUISA, 2016). O levantamento foi realizado no *site* da publicação por meio das palavras-chave: políticas afirmativas, cotas raciais, cotas sociais, Estatuto da Igualdade Racial.

Foram levantadas as publicações do jornal *Folha de S.Paulo* com o objetivo de identificar os diferentes posicionamentos do jornal em relação às políticas afirmativas implementadas no ensino superior brasileiro. Para essa análise, foram considerados dois tipos de publicação: editorial, em que o jornal explicita sua posição em relação a determinado tema; e reportagens, em que o jornal explicita acontecimentos (teoricamente) de forma isenta. Destaca-se que esse levantamento não utilizou os textos publicados como colunas, com assinatura.

Já em 1994, o jornal *Folha de S.Paulo* fazia publicações que ao menos tangenciavam o tema das políticas afirmativas raciais (ASCHER, 1994; CANZIAN, 1994; ROSSI, 1994). Em 1995, passam a ganhar destaque as discussões sobre essas políticas nos EUA (SILVA, 1995a; 1995b; 1995c; CORTE..., 1995; STEWART, 1995).

O primeiro editorial em que o jornal registra uma posição sobre ações afirmativas é de 1996. No texto, o periódico defende que as políticas afirmativas pretendem “promover uma espécie de ‘discriminação às avessas’” e que “caminha na contramão da história” (CULTURA..., 1996). A *Folha* só volta a se posicionar em editorial em 1999 e classifica a proposta de reserva de vagas como “benevolência demagógica”, argumenta que a “universidade é centro de excelência, de formação dos melhores e mais capacitados quadros do país” e defende que “parece evidente que o enfoque sério do problema deve ser o da melhoria da educação pública” (ESCOLA..., 1999).

Até 2001, o jornal posicionava-se contra qualquer tipo de ação afirmativa, utilizando expressões como “benevolência demagógica”, “mérito substituído pela cor da pele”, “pobreza se combate distribuindo renda”, e admitindo apenas políticas afirmativas universalistas, como melhoria da educação básica e oferta de cursinhos pré-vestibulares, para a redução das desigualdades. A partir de 2001, o periódico começa a mudar a sua posição extremamente contrária às políticas afirmativas no ensino superior. Apesar de permanecer contrário à reserva de vagas, passa a defender políticas afirmativas universalistas (QUOTAS..., 2001; ABISMO..., 2002; EDUCAÇÃO..., 2006).

Em 2003, o jornal mantinha sua posição contrária a qualquer tipo de cota e defendia políticas afirmativas de maneira genérica, sem definição de forma ou conteúdo (COTAS..., 2003). A partir de 2004, o periódico passa a considerar as políticas afirmativas com critérios socioeconômicos como única forma minimamente aceitável de política afirmativa, apesar de sempre demarcar alguma reserva quanto à sua implementação (COTAS..., 2004a; COTAS..., 2008; BONIFICAÇÃO..., 2009; TRIBUNAIS..., 2009; AINDA..., 2010; POPULISMO..., 2012; COTA..., 2012; COTAS..., 2013a). Assim, só em 2004, ao mesmo tempo em que radicaliza sua posição contrária às cotas raciais, a *Folha* passa a considerar a possibilidade de reserva de vagas no ensino superior com critérios socioeconômicos, mas ressaltando o risco de isso afetar a qualidade da educação universitária, e passa a utilizar palavras e expressões mais fortes na sua argumentação. Assim, em 2004 e 2005, o periódico manteve uma posição dúbia em relação às cotas sociais.

A partir de 2006, quando começa a ganhar corpo a possibilidade de reserva de vagas nas instituições federais, o jornal passa a utilizar a autonomia universitária como restrição para a aprovação da lei e a defender que o governo estimule políticas afirmativas sociais, deixando a critério de cada instituição a forma (AVANÇO..., 2006; EDUCAÇÃO..., 2006; BARREIRA..., 2006). Nesse momento, o jornal passa a aceitar as cotas sociais como forma de radicalizar o discurso contrário às cotas raciais, já que era impossível negar a desigualdade no ensino superior. A *Folha* começa, então, a apoiar consistentemente as políticas afirmativas com critérios sociais, diminuindo, inclusive, a frequência dos argumentos sobre a prevista queda da qualidade do ensino nas instituições. Nesse sentido, as cotas sociais parecem ser entendidas pelo jornal como um mal menor. Também aumenta a frequência de argumentos favoráveis a critérios socioeconômicos e de risco de divisão racial do país, caso sejam adotados critérios raciais. Essa dicotomia pode ser observada em passagens dos editoriais em que o jornal defende o mérito, questiona os quantitativos destinados às cotas, destaca a “função” do ensino superior, etc. Assim, tendo em vista que a implementação das cotas parecia fato consumado e que, ao contrário do previsto pelo periódico, não causou caos no ensino superior brasileiro, o jornal passa a focar sua crítica nos percentuais destinados às cotas.

No período analisado, o jornal repete os argumentos contrários às cotas raciais, apesar de variar sua posição em relação às políticas afirmativas em geral e às políticas afirmativas sociais em particular. O argumento segundo o qual um

sistema de cotas substitui o mérito pela diferenciação calcada na cor da pele é repetido em diversas publicações (CORES..., 2001; COTAS..., 2003; ESTATUTO..., 2005; INCLUSÃO..., 2006; DISCRIMINAÇÃO..., 2006; BARREIRA..., 2006; COTAS..., 2011).

A *Folha* também afirma repetidamente que as cotas raciais aplicam o critério que queriam combater, já que “discriminações”, positivas ou negativas, “ferrem” o princípio republicano da plena igualdade diante da lei, tentando reparar uma injustiça criando outra (CORES..., 2001; COTAS..., 2001; QUOTAS..., 2001; ABISMO..., 2002; COTAS..., 2003; COTAS..., 2004a; COTAS..., 2004b; LIMITES..., 2004; ESTATUTO..., 2005; AVANÇO..., 2006; COTAS..., 2008; BONIFICAÇÃO..., 2009; COTAS..., 2011; COTAS..., 2013a; COTAS..., 2014).

Além disso, o periódico defende reiteradamente a sobreposição de negritude e pobreza como argumento contrário aos critérios raciais e exclusividade de critérios sociais (CORES..., 2001; DISCRIMINAÇÃO..., 2006; BARREIRA..., 2006; COTAS..., 2008; COTAS..., 2011; COTAS..., 2012; COTAS..., 2013a; COTAS..., 2013c; COTAS..., 2014). O argumento é reforçado pela ideia de que seria muito difícil definir um negro num país miscigenado como o Brasil (COTAS..., 2001; QUOTAS..., 2001; ABISMO..., 2002; COTAS..., 2004a; COTAS..., 2008; BONIFICAÇÃO..., 2009; COTAS..., 2012; COTAS..., 2014). Além disso, a criação, por algumas instituições, de comissões de verificação é classificada pelo jornal como tribunal racial (LIMITES..., 2004; TRIBUNAL..., 2004; COTAS..., 2008; TRIBUNAIS..., 2009; COTAS..., 2013a).

Em diversos momentos, o periódico apela à utilização de momentos sombrios da história da humanidade para argumentar contra políticas afirmativas, comparando essas medidas ao *apartheid* na África do Sul (DISCRIMINAÇÃO..., 2006) e questionando o por que não beneficiar “outras categorias ou grupos, como judeus, orientais, índios ou bissexuais” (ESTATUTO..., 2005).

Como solução para a desigualdade no ensino superior, o jornal defende a instituição de políticas universalistas para o combate à desigualdade racial, como a melhoria da educação pública e/ou a criação de cursos pré-vestibulares dirigidos a negros (DISCRIMINAÇÃO..., 2001; ALTERNATIVA..., 2005; AVANÇO..., 2006; BARREIRA..., 2006; AINDA..., 2010).

Outros argumentos repetidos pela *Folha* são o “risco” de afetar a qualidade do ensino universitário com a inclusão de contingente de alunos por meio de cotas (COTAS..., 2004a; ACESSO..., 2010; MISSÃO..., 2012; POPULISMO..., 2012) e a autonomia universitária (AVANÇO..., 2006; BARREIRA..., 2006).

A *Folha* também utiliza a comparação com os EUA para argumentar contra a implementação de cotas no país. Contudo, o próprio jornal destaca a queda de apoio às políticas afirmativas nos EUA, supondo uma sensação de que essas políticas já cumpriram seu papel (COTAS..., 2013b). O periódico também ressalta que, “nos EUA, os comitês de seleção podem levar em conta critérios mais subjetivos, como entrevistas pessoais” (AFIRMAÇÃO..., 2014), reconhecendo que os critérios de seleção às universidades não tendem a ser apenas objetivos e que critérios subjetivos que visem à redução das desigualdades são uma tendência, mesmo que não utilizem critérios raciais diretos.

A campanha do jornal contra as políticas afirmativas no ensino superior também fica evidente em editorial de 2014, quando o periódico ignora o fato de a Suprema Corte dos EUA não ter proibido cotas raciais – mas decidido que não é seu papel derrubar um referendo popular – e afirma que “ganha ímpeto, assim, um processo de reversão histórica no próprio país onde as políticas de compensação racial surgiram há meio século” (SOCIAL..., 2014). Segundo o jornal, a “exceção à prevalência do mérito deve ser provisória” e “deveria obedecer a critérios sociais”. Ressalta-se nesse caso que o próprio texto afirma que as ações afirmativas estiveram vigentes por mais de 50 anos e que não foram proibidas, apenas receberam restrições quanto à forma.

Vale ressaltar também que, em alguns momentos, o jornal utiliza o termo *mulatos* em vez de *pardos* (como utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), inadequado por reconhecidamente ser um dos termos que ajuda a perpetuar o racismo (AINDA..., 2010; COTAS..., 2011).

Durante todo o período analisado, o jornal declara-se contra políticas afirmativas raciais de qualquer tipo e, como se viu, dedica inúmeros editoriais para defender essa posição. Os argumentos utilizados também são os mesmos durante todo o período: empregar categorias raciais é perigoso; equivale a tentar reparar uma injustiça criando outra; o racismo e a desigualdade existem e têm de ser combatidos, mas não a qualquer custo; é impossível identificar quem é negro no Brasil; já que negros são a maioria dentre os pobres, os critérios socioeconômicos são suficientes; e cotas raciais estimulam a segregação racial e aumentam o racismo. É interessante notar que o principal argumento, de que, de acordo com a Constituição, todos são iguais perante a lei, é aplicado pelo jornal apenas para combater o critério racial; a *Folha* abre mão do conceito no caso dos critérios socioeconômicos. O mesmo ocorre no caso do mérito, que, segundo o jornal, é abandonado com as políticas afirmativas raciais, mas não com as sociais, que apresentam como diferença apenas o critério, não o conceito de reserva de vagas.

Destaca-se que o jornal posiciona-se, por meio de seus editoriais, contra as políticas afirmativas, especialmente as raciais. Nesse caso, por mais que o discurso seja pesado, utilizando-se de argumentos duvidosos, a posição é legítima e esse é o espaço adequado de manifestação do jornal. Contudo, esse posicionamento não fica restrito a esse espaço e espraia-se para as reportagens e entrevistas publicadas pelo periódico. Assim, o tema recebe uma cobertura tendenciosa, a qual influencia a opinião pública de maneira negativa.

Esse desequilíbrio pode ser observado quando analisadas, por exemplo, as entrevistas publicadas. No período considerado, foram veiculadas 17 entrevistas em que houve posicionamento claro contra ou a favor de cotas raciais no Brasil. Foram desconsideradas as entrevistas com ministros assumindo o cargo e com candidatos à presidência, já que não refletem o posicionamento editorial do jornal. Dessas entrevistas, apenas cinco continham posicionamentos favoráveis às cotas e a maioria delas com falas mais suaves. Nesse sentido, destacam argumentos como: “Para negros entrarem na classe média, é fundamental que cheguem

à universidade” (TELLES, 2003); “nós precisamos agir em todas as frentes: nas políticas universalistas, mas também nas políticas focais” (VICENTE, 2012).

Já as 12 entrevistas com posicionamento contrário às cotas raciais apresentam expressões mais fortes, destacando-se: as cotas sociais acabam com a garantia de direitos iguais, “as universidades [...] não podem correr o risco de formar incompetentes”, “não adianta ficar com pena porque alguns não tiveram oportunidade” (MARANHÃO, 1997); deveriam ser criadas oportunidades por meio de investimentos para melhoria do ensino de 1º e 2º graus (MARANHÃO, 1997; SOLUÇÃO..., 1997); a política de cotas incita ódio racial e muitos negros “não estão nem interessados em ir para a universidade, muito menos as públicas” (MAGGIE, 2007); “se a maior parte da população excluída das universidades é afro-descendente [...] é porque as condições sociais não favoreceram” (VAINFAS, 2007); as cotas “mudam o contexto do vestibular, que é uma competição intelectual”, “ser negro não chega a ser desvantagem” (FIALHO, 2012); o governo estaria instalando um Estado racial, fazendo com que os brasileiros vivam cotidianamente sob o crivo da raça (MAGNOLI, 2012).

Em matérias sobre ações afirmativas e desigualdades, o jornal destaca dados quantitativos de estudos e pesquisas. Porém, tanto na argumentação como em destaques de opiniões de especialistas, o jornal privilegia posições contrárias às cotas raciais.

Dos argumentos favoráveis destacam-se posições como: sem as políticas afirmativas o país continuaria perpetuando a “universidade branca” (RIBEIRO, 2003); “o número de negros na UnB [Universidade de Brasília] é cinco vezes maior do que antes da adoção das cotas” (PINHO; NUBLAT, 2008); “os cotistas entram com desempenho pior, mas depois compensam a diferença” e a taxa de evasão dos cotistas é menor que a dos demais (TAKAHASHI, 2012); “as cotas ajudaram a resolver o problema do gargalo entre os alunos de escola pública que tentavam e não passavam”, mas não estimularam novos alunos a buscar um curso superior (MIRANDA, 2013).

Por outro lado, entre os argumentos contrários às cotas raciais ganham destaque posições como: nos EUA acreditava-se que a ação afirmativa era “discriminação ao contrário” e precisava ser eliminada (SILVA, 1995a); “mesmo quem não nasceu ‘em berço esplêndido’ pode chegar à cúpula de empresas” (VALENTE, 2002); “cota não levou mais negros à universidade”, já que dados do IBGE “mostram que, na faixa de 18 a 25 anos, os estudantes pretos e pardos ainda não alcançaram a taxa de frequência que brancos tinham em 1997” (COTA..., 2008); um estudante “perdeu o lugar para um cotista de escola pública” (ROCHA, 2010); é necessário primeiro o governo melhorar a qualidade da rede pública de educação básica (PACIOS, 2012).

Além dessas reportagens, vale destacar um conjunto de matérias sobre a implantação de cotas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que recebeu especial atenção na cobertura realizada pelo periódico. À época, o jornal destaca: “as dificuldades” enfrentadas no preenchimento das vagas reservadas (GOIS, 2003b); a “possibilidade de desastre” na Universidade Estadual do Rio de

Janeiro (UERJ) e de formação de “castas” entre os alunos (GOIS; PETRY, 2003); a dificuldade de identificação de quem se encaixaria no perfil (GOIS, 2003a); a pequena presença de negros após o primeiro vestibular em que vigoraram as cotas (PRESENÇA..., 2003); e a ação direta de inconstitucionalidade do Sindicato das Escolas Particulares do Rio de Janeiro (Sinepe/RJ) contra a reserva de vagas (GOIS; ESCÓSSIA, 2003).

Além disso, em 2010, o jornal publicou uma série de reportagens com cobertura sobre o debate a respeito das cotas no STF, apresentando os principais argumentos contra as cotas e afirmando que o debate girou em torno dessas ideias (CAPRIGLIONE, 2010). São elas: “raça” não pode servir de parâmetro para a construção de políticas sociais; só serve para incentivar o pensamento de que as pessoas não são iguais e nem são universais os direitos; cria uma semente de ódio e divisão. Também é destacada a opinião da antropóloga Yvonne Maggie, da UFRJ, afirmando que, “menos do que estar interessado em reduzir as desigualdades, o principal propósito do movimento pró-cotas seria o de tentar produzir identidades raciais bem delimitadas”. Por outro lado, também ressalta o posicionamento de Oscar Vilhena, docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Fundação Getúlio Vargas (FGVSP), defendendo que “as ações afirmativas [...] ‘não são incompatíveis com a Constituição, quando afirma a igualdade de todos; ao contrário, são exigência dela’”. Ele ainda afirma que o “vestibular não mede a capacidade, mede investimento”.

Já em 2013, o periódico realizou levantamento com dez instituições públicas de ensino superior e concluiu que o percentual de vestibulandos formados na rede pública de ensino havia caído (FRAGA, 2013a). Mas, das dez instituições, cinco registraram queda e cinco apresentaram aumento. No mesmo ano, o jornal publicou reportagem afirmando que alunos de graduação beneficiários de ações afirmativas “têm apresentado desempenho acadêmico pior” que os demais estudantes, e que a diferença de notas perdura até o fim dos cursos e costuma ser maior em carreiras de ciências exatas (FRAGA, 2013b). Ainda em 2013, a *Folha* veicula outro estudo e destaca que dados para anos subsequentes mostram um retrato menos favorável em termos da diferença de rendimento entre não cotistas e cotistas, embora confirmem o aumento da diversidade social e racial na universidade (RENDIMENTO..., 2013).

O trabalho de influenciar os leitores contra as cotas raciais fica claro na publicação, pelo jornal, de reportagem sobre pesquisa genética cuja conclusão “provaria” que “não existe base objetiva para a introdução de cotas raciais nas universidades públicas” (LEITE, 2002). No entanto, a necessidade de cotas raciais nunca se baseou em ter geneticamente ascendência africana, mas no combate à desigualdade racial e ao racismo, que, no Brasil, ocorrem com base na cor da pele dos sujeitos e não em testes genéticos. No entanto, em 2012, o jornal volta ao tema em reportagem sobre a composição do DNA de estudantes e suas aparências. A matéria destaca que pessoas que se declaram pretas ou pardas apresentam alto percentual de ancestralidade europeia e afirma que a maior parte dos estudantes ouvidos seria contra as cotas raciais (COLLUCCI, 2012). Por outro lado,

a reportagem é encerrada com posicionamento do frei David Santos, ativista da causa negra e presidente da Educafro,¹ que destaca que “vários setores da sociedade, principalmente a mídia, têm insistido na tese da genotipagem. É uma tese equivocada, maldosa. O preconceito é no fenótipo, e não no genótipo. Quanto mais negro o cidadão é, mais chances ele tem de apanhar da polícia”.

A tendenciosidade da cobertura fica clara também em artigo publicado pelo então ombudsman do jornal em 2006. Beraba (2006) afirma que a *Folha* tem o direito de se posicionar contra a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial, mas o jornal trata com desequilíbrio a cobertura da matéria. Segundo o autor, apesar de manter o equilíbrio na seção “Tendências e Debates”, as colunas de Demétrio Magnoli apresentam semanalmente a posição contrária às cotas. Destaca-se que o presente estudo não considerou esse tipo de publicação. Além disso, segundo Beraba (2006), o jornal publicou a íntegra do manifesto contrário às cotas, e não a do manifesto a favor das cotas. Também não foram publicados os trechos mais importantes da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial; deu-se ainda destaque aos nomes de quem assinou cada manifesto, em vez dos principais argumentos de cada um. De acordo com o autor, o jornal não permitiu que “o leitor tirasse suas próprias conclusões”.

CONCLUSÃO

O debate sobre como combater o racismo é antigo e as primeiras discussões sobre ações afirmativas no país ocorrem desde pelo menos 1995, ou seja, há mais de 20 anos. Somente no início do século 21, há apenas 15 anos, o Estado brasileiro começou a tomar um conjunto de medidas práticas com vistas a enfrentar o racismo e reduzir as desigualdades entre negros e brancos.

A resistência à implantação de políticas afirmativas no ensino superior brasileiro foi em parte alimentada pela cobertura da imprensa sobre o assunto. O rastreamento das publicações da *Folha de S.Paulo* mostrou que o jornal posiciona-se, por meio de seus editoriais, contra as políticas afirmativas, especialmente as raciais. Contudo, esse posicionamento não fica restrito a esse espaço e espraia-se para as reportagens e entrevistas publicadas pelo periódico. Assim, o tema recebe uma cobertura tendenciosa, o que influencia a opinião pública de maneira negativa. Vale ressaltar, conforme Campos, Feres Júnior e Daflon (2013), que ainda hoje, embora seja cada vez mais comum a aceitação de que a neutralidade da imprensa é uma quimera, o ideal jornalístico da imparcialidade marca o cotidiano das redações de diferentes jornais e ainda funciona como critério para a avaliação da chamada “credibilidade” de vários veículos de comunicação na atualidade.

Ademais, a análise das discussões apresentadas permite a visualização das três teses reativas/reacionárias de Hirschman (1989), já que é possível identificar nos discursos: a tese da perversidade, por exemplo, nas declarações de que as ações

1 A Educafro é uma organização não governamental (ONG) que busca a inclusão de negros e pobres no ensino superior.

afirmativas “produziriam” a divisão racial e “inflariam” o racismo; a tese da futilidade, porque as políticas, por exemplo, não seriam capazes de diminuir a desigualdade racial; e a tese do risco, pois seria inaceitável o Estado empregar classificações raciais, tese essa que usa, inclusive, comparações com o nazismo e com o *apartheid*.

As principais críticas às ações afirmativas sempre sustentaram que, em vez de políticas afirmativas, o Estado deveria melhorar a educação pública para que todos pudessem competir em igualdade de condições. Porém, passaram-se mais de 20 anos e muitos ainda continuam com esse discurso. Assim, caso não tivessem sido implantadas ações afirmativas, mais uma geração inteira teria permanecido excluída do acesso ao ensino superior e, provavelmente, assim ficaria por mais 20 anos, já que até hoje a educação básica pública é sofrível.

Se brancos têm pais com mais anos de estudo, maior renda, acesso à educação de mais qualidade, maior acesso à cultura, livros e bibliotecas, como é possível argumentar que igualdade de condições significa aplicar uma prova de um vestibular cego às diferenças? O vestibular tradicional mede a qualidade do sistema escolar e das condições sociais, não o mérito dos estudantes.

Um dos principais obstáculos à democracia é a distância entre a lei e a sua efetividade. No Brasil, apesar de existirem liberdade e igualdade formais, há uma tradição discriminadora, hierárquica e preconceituosa, o que compromete a efetividade da democracia. Só políticas desiguais para os desiguais são capazes de levar a uma igualdade efetiva. O Brasil precisa romper a visão formalista para poder reduzir as desigualdades e combater verdadeiramente o racismo no país.

REFERÊNCIAS

- ABISMO racial. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 jan. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0801200203.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- ACESSO desigual. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 ago. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1208201001.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- AFIRMAÇÃO da diversidade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 25 abr. 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaofz1208201001.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- AINDA desigual. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 maio 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1705201001.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. As Articulações entre movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Angela C. (org.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 93-113.
- ALTERNATIVA às cotas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1705200502.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 20-29, 2004.
- ARCHIBONG, U.; SHARPS, P. W. A comparative analysis of affirmative action in the United Kingdom and United States. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, v. 3, n. S1, 2013.
- ASCHER, N. Em defesa do homem branco. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3 abr. 1994. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/4/03/mais/4.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS – ANJ. *Os maiores jornais do Brasil de circulação paga, por ano*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- AVANÇO afirmativo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 14 ago. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1408200601.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- BARREIRA na elite. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 nov. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2111200601.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- BERABA, M. Ações afirmativas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9 jul. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ombudsma/om0907200601.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.
- BONIFICAÇÃO na USP. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2402200902.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 ago. 2012.
- CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Administrando o debate público: *O Globo* e a controvérsia em torno das cotas raciais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 7-31, maio/ago. 2013.
- CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. *Textos para discussão GEMAA (IESPUERJ)*, n. 4, p. 1-23, 2014.
- CANZIAN, F. Livro defende elitismo nos EUA. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 set. 1994. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/9/04/mundo/5.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- CAPRIGLIONE, L. Debate sobre cotas no Supremo opõe intelectuais no 2º dia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 mar. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0503201016.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: Unesco, Inep: Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- COLLUCCI, C. Testes provam que aparência e DNA se confundem no país. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23 dez. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/12/1205708-testes-provam-que-aparencia-e-dna-se-confundem-no-pais.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- CORES da desigualdade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 6 abr. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0604200101.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- CORTE derruba privilégio nos EUA. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1 jul. 1995. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/01/cotidiano/22.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- COTA de populismo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 out. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaofz2012/10/1169783-editorial-cota-de-populismo.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTA não levou mais negros à universidade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 25 set. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2509200830.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- COTAS de imperfeição. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 25 nov. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2511200802.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- COTAS de racismo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23 ago. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2308200103.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTAS diplomáticas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1 jan. 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0101201102.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTAS e conveniências. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23 maio 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaofz2014/05/1458692-editorial-cotas-e-conveniencias.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTAS e notas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 abr. 2013a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaofz2013/04/1270885-editorial-cotas-e-notas.shtml>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- COTAS e prazos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 26 jun. 2013b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaofz2013/06/1301381-cotas-e-prazos.shtml>. Acesso em: 21 fev. 2019.

- COTAS sem sentido. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 nov. 2013c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz137720-cotas-sem-sentido.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTAS econômicas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 abr. 2004a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1104200402.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTAS em questão. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 5 jan. 2004b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0501200402.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- COTAS no Supremo, As. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 14 maio 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1405200801.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- COTAS raciais, um erro. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 out. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz39477-cotas-raciais-um-erro.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- COTAS universitárias. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 ago. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1808200301.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- CULTURA na contramão, A. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9 nov. 1996. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/09/opiniaofz2.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.
- DISCRIMINAÇÃO oficial. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 5 jul. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0507200601.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- DISCRIMINAÇÃO positiva. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 ago. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz3008200103.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- EDUCAÇÃO afirmativa. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 ago. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2108200601.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- ESCOLA pública e demagogia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 5 set. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz05099901.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- ESTATUTO negativo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 dez. 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2412200501.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- FIALHO, G. P. “Sistema é maquiagem”, diz estudante: depoimento. [27 abr. 2012]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz39578-sistema-e-maquiagem-diz-estudante.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- FRAGA, E. Cota não garante aluno de escola pública em vestibular. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 25 mar. 2013a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/03/1251849-cota-nao-garante-aluno-de-escola-publica-em-vestibular.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- FRAGA, E. Cotistas têm desempenho inferior entre universitários. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2013b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1269984-cotistas-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- GOIS, A. ONG vai conferir cor de aluno para evitar irregularidade em matrícula. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 fev. 2003a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz1102200320.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- GOIS, A. Só 36,6% entram na Uerj fora das cotas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 fev. 2003b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz1502200314.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- GOIS, A; ESCÓSSIA, F. da. Escolas particulares preparam ação contra as cotas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 fev. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz1202200319.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- GOIS, A; PETRY, S. Cotas podem ser desastrosas, diz UERJ. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9 fev. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz0902200301.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.
- HIRSCHMAN, A. O. Duzentos anos de retórica reacionária: o caso do efeito perverso. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 23, p. 102-119, mar. 1989.
- INCLUSÃO universitária. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 20 maio 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2005200603.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.

- INSTITUTO FSB PESQUISA. Pesquisa FSB realizada nos dias 8 e 9 de março de 2016 com 230 deputados federais de 26 partidos, proporcionalmente ao tamanho da bancada. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/09/1814935-folha-e-jornal-mais-lido-por-deputados-segundo-pesquisa.shtml>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- LEITE, M. Raça é só conceito social, diz DNA brasileiro. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 dez. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1712200201.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- LEWGOY, B. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 218-221, jan./jun. 2005.
- LIMITES das cotas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 mar. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2203200403.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- MAGGIE, Y. A revanche natural: depoimento. [1 abr. 2007]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Marcos Strecker. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0104200707.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- MAGNOLI, D. Governo instala 'Estado racial', diz sociólogo: depoimento. [16 out. 2012]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/10/1169793-governo-instala-estado-racial-diz-sociologo.shtml>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- MARANHÃO, E. de A. Educador só admite cota com mais vagas: depoimento. [27 mar. 1997]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Ricardo Amorim. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/3/27/cotidiano/15.html>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- MIRANDA, R. 'Cotas ajudam, mas não criam demanda nova': depoimento. [25 mar. 2013]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Érica Fraga. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/100433-cotas-ajudam-mas-nao-criam-demanda-nova.shtml>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- MISSÃO superior. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 31 jul. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz57744-missao-superior.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004.
- ORLANS, H. Affirmative action in higher education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 523, Affirmative Action Revisited, p. 144-158, set. 1992.
- PACIOS, A. Escolas particulares ameaçam ir à Justiça contra cota em universidade: depoimento. [9 ago. 2012]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Flávia Foreque e Gabriela Guerreiro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/08/1134312-escolas-particulares-ameacam-ir-a-justica-contra-cota-em-universidade.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- PINHO, A.; NUBLAT, J. Após cotas, número de negros na UNB é cinco vezes maior. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 maio 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz1805200820.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- PINTO, P. G. H. R. *Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ*. Paper apresentado na I Conferência Internacional da Rede de Estudos sobre Ação Afirmativa, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, jan. 2005. Disponível em: http://aas.niuperj.br/Articles/Paulo_Gabriel_Hilu.pdf. Acesso em: 16 fev. 2015.
- POPULISMO racial. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 jul. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz54012-populismo-racial.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- PRESENÇA de poucos negros frustra ONG. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 maio 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz1505200322.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- QUOTAS sobre quotas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 out. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1310200102.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- RENDIMENTO caiu com o passar do tempo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/106314-rendimento-caiu-com-o-passar-do-tempo.shtml>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- RIBEIRO, M. Reitor quer política de inclusão sem cotas: depoimento. [6 dez. 2003]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Cláudia Collucci. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianofz0612200322.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 29 dez. 2000.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 13 nov. 2001.

ROCHA, G. Cota social deixa jovem mulato fora de universidade gaúcha. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 6 mar. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0603201008.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.

ROSSI, C. Mandela, virtual eleito, faz discurso moderado. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2 maio 1994. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/02/mundo/5.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SILVA, C. E. L. da. EUA podem reconsiderar favorecimento de minorias. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 maio 1995a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/22/mundo/5.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SILVA, C. E. L. da. Para críticos, agora brancos são vítimas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 maio 1995b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/22/mundo/6.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SILVA, C. E. L. da. Questão racial divide imprensa dos EUA. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1 out. 1995c. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/10/01/mundo/8.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 131-165, 2006.

SOCIAL, não étnico. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3 maio 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia/164119-social-nao-etnico.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.

SOLUÇÃO é melhorar 1º e 2º graus, afirmam reitores. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 27 mar. 1997. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff270312.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.

STEWART, S. A. Falta apoio a votação sobre ação afirmativa. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 dez. 1995. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/12/24/mundo/6.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

TAKAHASHI, F. Até 2016, nova lei deve triplicar vagas para cotistas nas universidades federais. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23 dez. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/85260-ate-2016-nova-lei-deve-triplicar-vagas-para-cotistas-nas-universidades-federais.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.

TELLES, E. Posição de negros piora, diz sociólogo: depoimento. [21 out. 2003]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Fernanda Escóssia. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2110200317.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.

TRIBUNAIS da raça. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 27 abr. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia/fz2704200901.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.

TRIBUNAL racial. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2 maio 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia/fz0205200402.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

VAINFAS, R. O divisor de águas turvas: depoimento. 1 abr. 2007. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0104200711.htm>. Acesso em: 1 abr. 2016.

VALENTE, E. Empresas despertam para o tema diversidade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3 fev. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce0302200201.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

VICENTE, J. “País deve cumprir seu compromisso social”, diz educador: depoimento. [25 abr. 2012]. São Paulo: *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/39201-pais-deve-cumprir-seu-compromisso-social-diz-educador.shtml>. Acesso em: 5 fev. 2016.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

FERREIRA, Nara Torrecilha. Ações afirmativas raciais e a atuação do jornal Folha de S.Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 110-128 jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145467>

Recebido em: 19 ABRIL 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.

<https://doi.org/10.1590/198053145644>

A EDUCAÇÃO STEM E GÊNERO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE BRASILEIRO

Elisabete Regina Baptista de Oliveira^I

Sandra Unbehau^{II}

Thais Gava^{III}

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a igualdade de gênero no ensino secundário, em especial no tocante à inclusão das jovens nas áreas de ciências, tecnologia, engenharias e matemática (STEM), tomando como fonte empírica um levantamento da produção acadêmico-científica realizada na base de dados Education Resources Information Center (ERIC). Tendo o conceito de gênero como um componente de análise do acesso das mulheres a essas áreas, foram selecionados 55 artigos e divididos em quatro agrupamentos. Considerando que, nos anos recentes, o Brasil tem apresentado diversas iniciativas que incentivam o acesso das mulheres às áreas das exatas, conhecer os estudos internacionais pode contribuir para uma reflexão crítica acerca de como a desigualdade de gênero pode ser enfrentada.

GÊNERO • CIÊNCIAS EXATAS • ENSINO MÉDIO • STEM

STEM EDUCATION AND GENDER: A CONTRIBUTION TO DISCUSSIONS IN BRAZIL

Abstract

This article presents reflections on gender equality in secondary education, particularly regarding the inclusion of female youths in the areas of science, technology, engineering and mathematics (STEM). Our empirical source for these reflections was a review of studies indexed in the Education Resources Information Center (ERIC) database. Using the concept of gender as part of the analysis of women's access to these areas, 55 articles were selected and divided into four groups. Considering that, in recent years, Brazil has launched several initiatives to promote women's access to exact science programs, learning about research in other countries may contribute to a critical reflection on how gender inequality may be addressed.

GENDER • EXACT SCIENCES • HIGH SCHOOL • STEM

^I *In memoriam*. Doutora e mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), foi bolsista na Fundação Carlos Chagas de 2016 a 2017, na pesquisa *Elas nas Ciências: um estudo para a equidade de gênero no ensino médio*. Foi a primeira pesquisadora no Brasil a propor uma discussão acadêmica sobre a assexualidade, objeto de sua tese de doutorado (OLIVEIRA, 2014).

^{II} Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-0602-4583>; sandrau@fcc.org.br

^{III} Fundação Carlos Chagas, São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2034>; tgava@fcc.org.br

ÉDUCATION STEM ET GENRE: UNE CONTRIBUTION AU DÉBAT BRÉSILIEN

Résumé

Cet article présente quelques réflexions sur l'égalité de genre dans l'enseignement secondaire, concernant plus particulièrement l'inclusion des jeunes dans les domaines de la science, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) à partir de l'examen des études sur la production académique et scientifique de la base de données Education Resources Information Center (ERIC). L'analyse de l'accès des femmes au domaine des sciences exactes appuyée sur le concept de genre a repertorié 55 articles subdivisés en quatre groupes. Considérant que, ces dernières années, le Brésil a mis en place diverses initiatives qui favorisent l'accès des femmes aux sciences exactes, les études internationales auront un apport important à une réflexion critique sur comment faire face aux inégalités de genre.

GENRE • SCIENCES EXACTES • LYCÉE • STEM

LA EDUCACIÓN STEM Y EL GÉNERO: UNA CONTRIBUCIÓN PARA EL DEBATE BRASILEÑO

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre la igualdad de género en la educación secundaria, sobre todo en lo que se refiere a la inclusión de las jóvenes en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), tomando como fuente empírica un relevamiento de la producción académico-científica realizada en la base de datos Education Resources Information Center (ERIC). Con el concepto de género como un componente del análisis de acceso de las mujeres a estas áreas, se seleccionaron 55 artículos que se dividieron en cuatro grupos. Considerando que, en años recientes, Brasil ha presentado diversas iniciativas que incentivan el acceso de las mujeres a las áreas de exactas, conocer los estudios internacionales puede contribuir para una reflexión crítica acerca de cómo la desigualdad de género se puede enfrentar.

GÉNERO • CIENCIAS EXACTAS • ENSEÑANZA MEDIA • STEM

A TEMÁTICA SOBRE O ACESSO DESIGUAL DAS MULHERES BRASILEIRAS A DIFERENTES campos profissionais e de produção de conhecimento, como problema de pesquisa, tem sido objeto de estudos da sociologia do trabalho há anos (LOMBARDI, 2017; ABREU; HIRATA; LOMBARDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016; ITABORAÍ; RICOLDI, 2016; CARVALHO; RABAY, 2013; COSTA et al., 2008; BRUSCHINI, 2007; HIRATA; SEGNINI, 2007, entre outros). Esses estudos, de modo geral, abordam o problema analisando as mulheres adultas em seu processo de inserção profissional e laboral, atentando para as desigualdades salariais, ocupação de cargos de liderança e de decisão, sub-representação em determinadas profissões e suas articulações com as expectativas históricas e culturais em relação ao lugar social estabelecido para homens e mulheres nas sociedades ocidentais.

Uma pergunta de pesquisa relevante tem despertado interesse crescente, sobretudo no campo da educação: quais os fatores que contribuem para os processos de escolhas profissionais das mulheres em sua trajetória escolar? Em razão da pesquisa “Elas nas Ciências: um estudo sobre equidade de gênero no ensino médio”, realizada entre 2016 e 2017,¹ um mapeamento foi realizado, não apenas com foco no campo temático brasileiro, mas também o internacional, em particular nos Estados Unidos, em razão das influências percebidas do uso do termo

¹ Estudo realizado, pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Sandra Unbehaum no município de São Paulo, envolvendo 10 escolas de ensino médio. A pesquisa recebeu apoio financeiro do Instituto Unibanco.

STEM (Science Technology Engineering and Mathematics) no contexto brasileiro. Embora a comparação com o Brasil seja inevitável, deve ser feita com critério, por tratar-se de dois sistemas educacionais diferentes, com necessidades e prioridades diversas. Todavia ela é necessária, já que, nos últimos anos, o Brasil teve diversas iniciativas e prêmios com o objetivo de incentivar o acesso das mulheres às áreas das exatas. Num primeiro momento, essas ações estavam centradas no ensino superior e no acesso ao mercado de trabalho, mas, desde o início dos anos 2010, é possível observar iniciativas voltadas para crianças e adolescentes também.

Nesse sentido, o presente artigo quer problematizar, além de compartilhar, uma análise referente ao levantamento realizado na base de dados *Education Resources Information Center* (ERIC), cujo limite temporal corresponde ao período de 2001 a 2015, ano anterior ao da pesquisa “Elas nas Ciências”. Exames bibliográficos como esses colaboram para a compreensão de uma área, revelando disposições teóricas metodológicas, além de indicar tendências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

A contribuição pretendida é oferecer um olhar a partir de uma perspectiva de gênero para o levantamento realizado na base ERIC. Quando cientistas feministas fizeram críticas ao acesso, ao lugar ocupado pelas mulheres e sua contribuição nos setores de ciência e tecnologia, elas estavam reivindicando posturas científicas mais equânimes, o que necessariamente passava pela desnaturalização de hierarquias e desigualdades presentes tanto em pesquisas quanto no senso comum (SENKEVICS; POLIDORO, 2012).

Uma hipótese relaciona a representação social dessa situação vivenciada por distintas mulheres no campo das ciências exatas e das tecnologias com a baixa participação delas em carreiras profissionais nessa área, pois, ao observar os dados sobre a participação das mulheres nas áreas de conhecimentos, quando considerada a razão de sexo, nos cursos de graduação e nas profissões, observa-se uma tendência de concentração das mulheres nas áreas de educação (pedagogia) e da saúde (enfermagem e atenção primária), áreas essas relacionadas ao cuidado. Esse é um fenômeno que vem sendo acompanhado mundialmente, ainda que se observem mudanças importantes – como um aumento da presença das mulheres em áreas antes de predomínio masculino, tais como no direito, na medicina, nas engenharias e consideradas de maior prestígio, como as ciências exatas e tecnológicas. No Brasil, Arlene Ricoldi e Amélia Artes (2016), ao estudarem o contexto de prestígio profissional a partir do recorte de gênero, chamam a atenção para o fato de que o bom desempenho vivenciado pelas mulheres na educação básica e até mesmo no acesso ao ensino superior, não é observado nas escolhas dos cursos de graduação e posteriores trajetórias profissionais.

O reconhecimento de um contexto de desigualdade na presença das mulheres nas áreas das exatas e tecnológicas vem estimulando, desde o início dos anos 2000, várias iniciativas de governos, empresas e organizações da sociedade

civil² na promoção da inserção delas nas áreas das exatas, mais especificamente nas Ciências, Tecnologia, Engenharias e Matemáticas, conhecida como STEM. Todavia, é importante assinalar que essa sigla está associada a uma política educacional estadunidense, elaborada para responder ao baixo desempenho de estudantes americanos nesses campos do conhecimento, bem como a perda de competitividade internacional dos EUA (Estados Unidos da América) nessas áreas. Uma das estratégias apresentadas foi o incentivo à ampliação do número de estudantes pertencentes a grupos sub-representados nos cursos de graduação nas áreas STEM. Não à toa são as meninas o foco de vários programas, políticas e estudos. O relatório *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO OU ECONÔMICO – OCDE, 2015) mostra que, entre os países da OCDE, menos de 5% das meninas pensam em seguir carreira nas áreas de engenharia e computação. Em média, há quase quatro vezes mais meninos do que meninas que esperam serem empregados em engenharia e computação nos países da OCDE, e quase três vezes mais meninos e meninas.

O conceito de gênero (SCOTT, 1995) é tomado aqui como um componente analítico para se pensar no acesso desigual das mulheres a essas áreas e buscar estratégias para explicitar essa situação:

[...] como um saber historicamente específico sobre a diferença sexual permite que feministas forjem um instrumento analítico duplamente afiado, que permite gerar um saber novo sobre as mulheres e sobre a diferença sexual e inspirar desafios críticos às políticas da história ou, também, de qualquer outra disciplina. (SCOTT, 1994, p. 25)

O levantamento da produção acadêmico-científica internacional na base ERIC sobre igualdade de gênero no ensino secundário,³ em especial no tocante à inclusão das jovens nas áreas de ciências, matemática e tecnologia e áreas afins, nesse sentido, suscita uma leitura crítica que possa contribuir para a construção de estratégias específicas para o contexto brasileiro.

O NASCIMENTO DA POLÍTICA STEM NA EDUCAÇÃO

Para enfrentar os desafios deste século, é essencial reafirmar e fortalecer o papel dos Estados Unidos como agente mundial da descoberta científica e da inovação tecnológica. [...] Por esse motivo, assumo o compromisso de priorizar

2 O Programa Mulher e Ciência do CNPq, o Prêmio Mulher na Ciência da L'Oréal e o Edital *Elas nas Exatas*, parceria entre Instituto Unibanco, Fundo Elas e Fundação Carlos Chagas, são alguns exemplos de iniciativas realizadas nos últimos anos no país.

3 Ensino secundário é o equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

- em nível nacional - o avanço da educação em ciência, tecnologia, engenharia e matemática na próxima década.

Trecho do discurso do Presidente Barack Obama, 23/11/2009.⁴

Com essas palavras, o presidente lançou a Campanha *Educate to Innovate*. Essa iniciativa surgiu da constatação do baixo desempenho do alunado americano nesses campos do conhecimento, bem como da perda de competitividade internacional do país nessas áreas. Especificamente, a campanha vinculava o investimento de bilhões de dólares em projetos específicos de educação em STEM nas escolas norte-americanas. Segundo Gonzalez e Kuenzi (2012), as preocupações mais recentes sobre a alfabetização tecnológica e científica da população norte-americana concentram-se na relação entre a educação STEM, a prosperidade e o poder do país no cenário global. Os autores lembram que os Estados Unidos têm se beneficiado, desde a Segunda Guerra Mundial, do progresso militar e econômico proporcionado por uma força de trabalho habilitada nas áreas STEM. No entanto, nos tempos atuais, as habilidades no campo da ciência e tecnologia constituem benefícios sociais e econômicos indispensáveis para o crescimento da economia no século XXI. E nesse sentido, o sistema educacional é a principal agência formadora de mão de obra para essas áreas do conhecimento. Muitos relatórios de assessorias do governo americano têm sido elaborados, incluindo recomendações para a melhoria da educação STEM. Em 2013, a assessoria da Casa Branca lança o documento *Plano Estratégico de cinco anos para Educação STEM* (UNITED STATES OF AMERICA, 2013), o qual enfatizava a importância do investimento dessa modalidade educacional, em consideração a um aumento da demanda por profissionais com habilidades e competências nas áreas STEM, seja para empregos dentro ou fora dos campos das ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas. Estimava-se que haveria carência de pelo menos um milhão de profissionais graduados nessas áreas nos próximos anos.

Nesse sentido, o relatório norte-americano reforçava a necessidade urgente de concentrar esforços na educação básica e superior, elegendo cinco áreas prioritárias de investimentos federais: formação de professoras nas áreas STEM; estímulo para que jovens acessem as disciplinas STEM durante a educação básica; acesso a cursos de graduação nas áreas STEM; e ampliação do número de estudantes pertencentes a grupos sub-representados nos cursos de graduação nas áreas STEM.

Nesse aspecto, as mulheres são incluídas como um dos grupos mais sub-representados nessas áreas, apesar de constituir metade da população. Beede *et al.* (2011), citando informações do Departamento de Comércio dos Estados Unidos, relacionam alguns dados estatísticos que comprovam essa realidade. As mulheres norte-americanas ocupam somente 25% dos empregos nas áreas STEM, ganhando salários cerca de 33% maiores do que mulheres que trabalham em outras áreas. A

⁴ President Obama Kicks Off "Educate to Innovate". The Obama White House, canal do Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=33_nZaOUWYw&t=13s. Acesso em: 4 abr. 2016.

disparidade salarial de gênero entre homens e mulheres é menor nas profissões STEM do que em outras carreiras. No entanto, menos mulheres se formam em carreiras STEM no ensino superior, especialmente em engenharia.

Outro dado importante é que as mulheres formadas em carreiras STEM têm menor probabilidade de atuar em suas áreas do que os homens; muitas delas, a exemplo do Brasil, acabam trabalhando na educação ou saúde. Beede *et al.* (2011) citam fatores para explicar a disparidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho nos campos STEM, entre eles os estereótipos de gênero, a falta de modelos femininos nessas áreas, além de empregos com menor flexibilidade, o que tende a restringir a possibilidade de trabalho delas nas profissões STEM.

Mas o que configura e caracteriza a educação STEM? Quais são seus princípios, conteúdos, metodologias? Segundo Gonzalez e Kuenzi (2012, p. 1), o termo educação STEM refere-se ao

[...] ensino e aprendizado nos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática [...] incluindo atividades educacionais ao longo de todos os níveis de ensino – da pré-escola ao pós-doutorado – seja em contextos formais, como as salas de aula, ou informais, como por exemplo, programas específicos nos contraturnos escolares.

Segundo Laird, Alt e Wu (2009), a educação STEM no ensino secundário basicamente compreende cursos eletivos avançados⁵ – ou seja, cursos que aprofundem os conteúdos de matemática e ciências da grade curricular regular – oferecendo também possibilidades de estudo de engenharia e tecnologia.

Os artigos selecionados no levantamento, em sua maioria, afirmam que as jovens do ensino secundário são minoria na escolha das disciplinas STEM como disciplinas eletivas, preferindo outras áreas do conhecimento. Isso certamente diminui a possibilidade de que elas escolham as áreas STEM como prioritárias de estudo também no ensino superior, o que reduz ainda mais suas possibilidades de seguir carreiras profissionais em ciências, tecnologia, engenharia e matemática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO LEVANTAMENTO

O levantamento foi feito no ERIC, a partir de artigos que abordassem a educação STEM em sua intersecção com gênero e estudantes do ensino secundário.⁶ É importante destacar que existe, nessa base, um vasto conjunto de pesquisas que

5 A grade curricular do ensino secundário nos Estados Unidos pode conter disciplinas eletivas que podem ser escolhidas pelos alunos - além da grade regular - para aprofundamento de suas áreas de interesse. A escolha das disciplinas pode indicar possíveis trajetórias para futuras carreiras profissionais. As disciplinas eletivas são denominadas *majors*. Neste relatório estamos traduzindo *majors* por "áreas prioritárias de estudo". Os conteúdos STEM são desenvolvidos prioritariamente como *majors*, ou seja, estudantes podem escolher cursá-las ou não, dando preferência a outras áreas do conhecimento.

6 É importante destacar que o que se denomina *secondary education* no sistema educacional norte-americano pode incluir séries do nível anterior – conhecido como *middle school* ou *junior high school* – dependendo dos critérios de cada estado.

analisam disciplinas específicas – como matemática, ciências, química, física, biologia – com o recorte de gênero na educação básica, porém o foco foi explorar as produções relacionadas às palavras-chave STEM, gênero e educação.

A busca foi realizada a partir de artigos de periódicos com aval de pareceristas e usando o acrônimo *STEM* como palavra-chave, chegando a um resultado de 3.455 artigos; em seguida, foi selecionado o descritor *STEM Education*, o que reduziu o número de artigos para 1.598 (no período 1997-2016). Desse total⁷, 806 (cerca de 50%) artigos tratam da educação STEM no ensino superior; 404 (cerca de 26% do total) focam o ensino secundário; 388 (cerca de 24%) concentram-se nos demais níveis educacionais, ou seja, a educação infantil, educação primária, a primeira fase do ensino secundário, entre outros. Portanto, o primeiro achado desse levantamento é o crescimento do interesse investigativo na produção sobre a modalidade STEM à medida que se elevam os níveis educacionais, atingindo os maiores números no ensino superior, que congrega cerca de 50% de toda a produção.

Direcionando a busca para as interseções da educação STEM com os termos gênero ou mulheres – para todos os níveis educacionais – foi acrescentado o descritor *gender differences* a esses 1.598 artigos. O resultado mostra somente 191 artigos, correspondente a 12% do total. Se, em vez de *gender differences*, for colocado o descritor *females*,⁸ o número cai para 167 artigos, ou seja, 10,5% do total. Utilizando o filtro com ambos os descritores – *gender differences* e *females* – chegamos ao número de 55 artigos, ou seja, 3,4% do total. Logo, o segundo resultado do levantamento é o pequeno número de trabalhos que abordam gênero e mulheres em relação ao conjunto total de trabalhos sobre a educação STEM.

Em seguida, foram feitos outros cruzamentos entre os números da produção na área de educação para as palavras-chave STEM, gênero e mulheres e os diversos níveis educacionais. Primeiramente, dos 191 artigos catalogados como *STEM Education + gender differences*, 59% tem foco no ensino superior; 29% no ensino secundário; e 12% foca os demais níveis educacionais. Na combinação *STEM Education + females* (167 artigos), 55% da produção foca o ensino superior; 28% mira o ensino secundário e 17% aborda os demais níveis de ensino. Em relação aos 55 artigos obtidos pela combinação de *STEM Education + gender differences + females*, 64% discorrem sobre o ensino superior, 31% o ensino secundário, e 5% os demais níveis de ensino.

Por conseguinte, o terceiro resultado significativo desse mapeamento – produto do cruzamento de descritores e níveis educacionais – é o predomínio de trabalhos produzidos sobre educação STEM – na intersecção com diferenças de gênero ou mulheres – com foco no ensino superior. O ensino secundário responde por menos da metade do número de trabalhos do ensino superior. Os demais níveis de ensino, com essa mesma combinação de descritores, concentram baixa

⁷ Números atualizados no dia 30/06/2016.

⁸ O termo *females* foi utilizado, pois os descritores da base ERIC são pré-determinados e esse foi o termo que mais direcionava a busca para o campo do gênero; até o momento da elaboração deste texto não havia outros descritores como *girl* ou *woman*.

produção de artigos. Uma vez traçado esse panorama dos trabalhos, foram arrolados artigos que atendiam aos critérios de focar a educação STEM no ensino secundário, na perspectiva de gênero.

Posteriormente à seleção, foi iniciada a leitura dos resumos dos 55 artigos de periódico que surgiram da combinação da educação STEM, diferenças de gênero e educação secundária na base de dados. Ao longo da leitura, foram excluídos trabalhos que tinham como sujeitos de pesquisa professores, familiares e outros atores que não fossem as próprias pessoas estudantes. Foram excluídos também alguns trabalhos que, na verdade, abordavam outras etapas de escolarização, mas que estavam indexados como ensino secundário na base de dados. No entanto, foram mantidos na seleção os trabalhos que tinham o critério etário como base – e não o nível educacional – desde que incluíssem, de alguma forma, o ensino secundário.

Após essas buscas, com o número de artigos reduzido para 39, foram feitas novas buscas com novos termos e palavras-chave: *gender gap*, *girls*, *high school*, *high school students*, *SMET*⁹ entre outros, chegando a outros resumos, os quais foram lidos, acrescentados ou descartados. Após várias leituras dos resumos, fechamos nosso levantamento com um total de 55 artigos, publicados entre 2001 e 2015, os quais foram inseridos em um banco de dados para cruzamento de informações.

PERFIL DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Dos 55 artigos selecionados – os quais tratam da educação STEM, na intersecção com gênero e educação secundária – somente 12 traziam os textos completos na base ERIC. Os 55 artigos foram publicados em 47 periódicos diferentes, o que mostra uma pulverização desses temas, sem que haja uma concentração da produção em determinados periódicos.

Dos 47 periódicos, 43 inserem-se na área de educação, ou de disciplinas como ciências, tecnologia, engenharia, matemática no contexto educacional. Os demais quatro periódicos situam-se no campo dos estudos de tecnologia, ciência, engenharia, juventude e adolescência e avaliação de carreiras profissionais.

Desses, 16 trazem o descritor *foreign countries*, o que pode indicar que trazem pesquisas empíricas feitas em outros países que não os Estados Unidos, ou artigos escritos por autores estrangeiros, de universidades sediadas em outros países, publicando em periódicos indexados pelo ERIC.

A produção sobre educação STEM – na intersecção com gênero, mulheres e ensino secundário – de um modo geral, passou a crescer numericamente após o lançamento da campanha *Educate to Innovate*, feito pelo Presidente Barack Obama no final de 2009, quando anunciou investimentos bilionários para a priorização da educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Nota-se que a

⁹ SMET (*Science, Mathematics, Engineering and Technology*) era a sigla mais utilizada para esse conjunto de disciplinas até os anos 1990 (WHITE, 2014).

produção no período 2001-2010 foi de apenas sete artigos, enquanto no período de 2011-2015 o número subiu para 49 artigos.

Uma vez que os dados quantitativos da produção foram mapeados, a próxima etapa foi compreender as temáticas trazidas pelos artigos selecionados, a fim de categorizá-las. Para essa tarefa, foi feita a leitura dos *abstracts* dos artigos diversas vezes com o objetivo de captar as semelhanças dos temas que caminhavam na mesma direção. Após a leitura e a comparação das informações constantes nos resumos, os artigos foram classificados em cinco categorias listadas no Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1
DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS POR EIXOS TEMÁTICOS

NR.	EIXO TEMÁTICO	QUANT.
1	Fatores preditivos e psicossociais associado ao desempenho e interesse de estudantes do ensino secundário por disciplinas e cursos superiores e carreiras profissionais nas áreas STEM, considerando recorte de gênero, entre outras variáveis.	26
2	Programas, iniciativas e parcerias que visam a incrementar o interesse de alunas do ensino secundário pelas disciplinas STEM e carreiras profissionais correlatas.	13
3	Análise de dados estatísticos, históricos ou avaliações padronizadas no tocante às disciplinas STEM, considerando recorte de gênero, entre outras variáveis.	10
4	Iniciativas para a ampliação do interesse pelas disciplinas STEM e carreiras profissionais correlatas direcionadas a estudantes do ensino secundário, com recorte de gênero.	6
	Total	55

Fonte: Elaboração das autoras.

A definição dos eixos temáticos (Quadro 1) foi feita a partir das temáticas que emergiam de forma mais contundente na leitura dos resumos, dentro do contexto mais amplo da pesquisa, sendo que outras classificações seriam também possíveis. Os eixos temáticos definidos mostram com maior clareza o trabalho, as abordagens, bem como os objetivos que pautam a pesquisa acadêmico-científica sobre a educação STEM, com o recorte de gênero, no ensino secundário, constantes na base de dados do ERIC.

UM PANORAMA DOS ESTUDOS DOS ARTIGOS SELECIONADOS, POR EIXO TEMÁTICO

Uma constatação que se destaca no conjunto dos artigos é a predominância de pesquisas quantitativas (cerca de 70% do total), com número reduzido de pesquisas qualitativas (20%), e um número menor ainda de pesquisas que combinam as duas abordagens (5%). Cerca de 5% dos resumos ou não disponibiliza ou não deixa clara a abordagem metodológica utilizada. As pesquisas quantitativas trabalham

a partir de dados internacionais, nacionais, estaduais ou regionais de avaliações educacionais padronizadas, bem como dados estatísticos fornecidos por departamentos responsáveis pela educação de todas as esferas administrativas. Entre as pesquisas qualitativas, a metade trabalha com a descrição de programas para fomento das disciplinas STEM nas escolas; cerca de três trabalham com entrevistas, análise de conteúdo ou grupos focais com estudantes; as demais fazem reflexões sobre currículo ou políticas educacionais dentro do campo STEM, sobretudo formas de atrair as meninas para tais áreas.

Eixo temático 1: Fatores preditivos e psicossociais associado ao desempenho e interesse de estudantes do ensino secundário por disciplinas e cursos superiores e carreiras profissionais nas áreas STEM, considerando recorte de gênero, entre outras variáveis

Esse eixo temático é o maior dentre os quatro, com 26 artigos classificados e que buscam compreender quais são os fatores que levam estudantes a escolher suas áreas prioritárias de estudo no ensino secundário, assim como interesses profissionais – sobretudo as áreas STEM. Os artigos analisam o papel de variáveis nas escolhas de alunos e alunas, como o contexto escolar, as experiências de aprendizagem, interesses, expectativas, as trajetórias de desempenho nas disciplinas STEM, apoio das famílias e professores, modelos de referência, participação em atividades extracurriculares relacionadas a ciências, tecnologia, engenharia e matemática, entre outros fatores. Todos os artigos trazem a perspectiva de gênero, sendo que alguns incluem também a perspectiva de raça/etnia e a influência de fatores socioeconômicos.

Alguns pesquisadores trabalham com conceitos da psicologia cognitiva, como autoconceito, autoeficácia, autoavaliação, autoestima, para tentar entender em que medida tais conceitos são importantes para a tomada de decisões educacionais e profissionais. Esses artigos analisam o peso do apoio de pais e professores, os obstáculos percebidos, as expectativas em relações às carreiras profissionais, da consciência das desigualdades de gênero ou da aproximação com o ideário feminista, a participação em atividades e eventos ligados às disciplinas STEM, dos diferentes modos de aprender, assim como a importância da cultura escolar.

Legewie e DiPrete (2014) examinam o papel do contexto escolar nas decisões dos estudantes em escolher as disciplinas STEM como área prioritária de estudos, argumentando que as crenças hegemônicas mais difundidas sobre gênero se manifestam de forma diferente entre as escolas. Nessa perspectiva, a decisão de cursar disciplinas – considerando a especificidade de gênero – estaria afetada pelo contexto local das escolas. Segundo eles, as escolas que se mostram bem-sucedidas em atrair jovens para as disciplinas STEM conseguem reduzir a disparidade de gênero em pelo menos 25%, o que abre possibilidades de intervenção de políticas públicas.

Utilizando análise de curva de crescimento latente e estudos longitudinais nacionais, Ing (2014) compara as diferenças na relação entre fatores externos (apoio parental percebido), trajetórias de desempenho de estudantes em matemática e ciências e a persistência nas carreiras STEM, por sexo. A autora conclui que trajetórias escolares de sucesso em matemática e ciências têm relação com o interesse por carreiras em campos STEM, tanto para homens e mulheres. Para a autora, esses resultados mostram que existem diferenças na relação entre apoio parental percebido, desempenho e persistência nas carreiras STEM, dependendo da disciplina e do gênero.

Gottfried e Williams (2013) avaliam de que modo a participação em clubes de matemática impactam o desempenho de estudantes de matemática, e como a participação em clubes de ciência impactam nas ciências. Os autores utilizaram dados do *National Longitudinal Study of Adolescent Health* para examinar essas relações, concluindo que a participação em clubes de matemática e ciência de fato tem impacto no sucesso acadêmico e na persistência dos estudantes nas áreas STEM. Os pesquisadores ressaltam, porém, que, embora os dados não evidenciem diferenças de gênero ou raça/etnia, mostram mais claramente disparidades relativas à pobreza e à interação entre pobreza e raça/etnia.

Riegle-Crumb *et al.* (2012) investigam a base empírica para argumentos sempre repetidos de que as diferenças de gênero no ingresso em disciplinas STEM como área prioritária de estudos são explicadas por disparidades em trajetórias de desempenho. Utilizando dados de matrículas no ensino superior ao longo de três décadas – além de vários indicadores de desempenho em matemática e ciências no ensino secundário – os autores concluem que não importa como o desempenho prévio é aferido, ele não explica as lacunas de gênero em ciência física e engenharia ao longo do tempo, apontado para as limitações das teorias que focam nas diferenças de gênero na aquisição e desenvolvimento de habilidades.

You (2013) utilizou dados do Estudo Educacional Longitudinal de 2002 para avançar na compreensão das diferenças de gênero e raça/etnia na escolha por cursos de matemática avançada no ensino secundário. Os resultados mostraram que a relação entre fatores exploratórios (individuais e escolares) e a escolha por cursos de matemática avançada e por carreiras profissionais nas áreas STEM diferem conforme raça/etnia e gênero.

Riegle-Crumb e Moore (2013) voltam a estudar a desigualdade de gênero, dessa vez em um curso de engenharia de alto nível oferecido em escolas de ensino secundário no Texas. Constataram que as mulheres são minoria nas matrículas no curso, cerca de 14% do total de matriculados. Um questionário distribuído no início do ano letivo mostrou percepções sobre o contexto da engenharia, com as mulheres revelando menor interesse, menor valor intrínseco e menor confiança em suas habilidades em relação a esse curso. Além disso, as mulheres descrevem a sala de aula como pouco inclusiva e consideram a área de engenharia como pouco progressista. Um questionário aplicado no fim do ano letivo não revelou mudanças nessas posições ao longo do curso. Os autores sugerem que os esforços para o aumento da representatividade feminina na engenharia devem considerar

não somente os obstáculos para atrair as meninas do ensino secundário para a carreira, mas também desenvolver ações para remediar os estereótipos de gênero em relação à engenharia na sala de aula.

Por meio de análise de regressão hierárquica, Cooper e Heaverlo (2013) analisaram o quanto o interesse e a confiança de meninas do ensino fundamental e ensino secundário em resolver problemas e a criatividade/*design* podem ser fatores preditivos de seu interesse por quatro áreas STEM. Os resultados mostraram que existe uma relação entre o interesse por resolução de problemas e a quatro áreas STEM, ao passo que o interesse em criatividade/*design* é fator preditivo positivo de interesse por computadores e engenharia, mas negativo para interesse em ciências.

Bottia *et al.* (2015) analisam de que modo experiências de aprendizagem inspiradoras e positivas das disciplinas STEM durante o ensino secundário ajudam a explicar as diferenças nas escolhas de disciplinas STEM como áreas prioritárias de estudo no ensino superior, com o recorte de gênero e raça/etnia. A análise de dados quantitativos cruzando os formandos do ensino secundário da Carolina do Norte e matriculados na Universidade da Carolina do Norte mostram que experiências inspiradoras positivas no aprendizado das disciplinas STEM no ensino secundário interagem com variáveis demográficas para moderar o interesse de discentes no campo STEM.

Guo *et al.* (2015) exploraram as diferenças individuais e de gênero no ingresso no ensino superior e a escolha de trilhas educacionais (por exemplo, em áreas STEM). O estudo foi feito a partir de uma amostra longitudinal nacional representativa de 10.370 jovens australianos de 15 anos de idade. Um dos resultados do estudo sugere que autoconceito e valor intrínseco em matemática interagem para prever a escolha de matemática avançada no ensino secundário, nas matrículas, no ingresso na universidade, e nas áreas STEM.

Armoni e Gal-Ezer (2014) estudam a relação entre a exposição à ciência da computação do ensino secundário e a escolha por essa área no ensino superior, examinando também a lacuna de gênero na educação em ciência da computação no ensino secundário de Israel. Os autores mostram que estudantes que prestaram o exame no campo da ciência da computação têm maior probabilidade de escolher esse campo no ensino superior. A exposição da ciência da computação a meninas do ensino secundário tem um impacto mais relativo na escolha dessa área no ensino superior.

Buschor *et al.* (2014a) analisam o processo de escolhas profissionais por estudantes que optam por carreiras em áreas não tradicionais para seu gênero, na transição do ensino secundário para o ensino superior. Com base em um estudo longitudinal, os autores fizeram uma pesquisa qualitativa com 11 mulheres estudantes de áreas STEM e 13 homens estudantes que escolheram o magistério como carreira, com o objetivo de analisar suas percepções do processo de escolha de carreira. Os estudantes afirmaram que tiveram o apoio de familiares e professores. As mulheres mostraram um forte senso de identidade como futuras cientistas, sem mencionar metas específicas de carreira. Já os homens citaram a

importância da segurança do emprego e enfatizaram a importância de modelos profissionais para sua decisão. As mulheres enfatizaram seu sentimento de serem únicas em um mundo masculino, ao passo que os homens destacaram o papel da masculinidade na sala de aula.

Koul, Lerdpornkulrat e Chantara (2011) destacam que a orientação motivacional pode ser um fator preditivo de diversas decisões educacionais, como seleção de disciplinas e escolha de carreira. O pesquisador fez um levantamento com 1.423 estudantes de ambos os sexos de uma academia de matemática e ciências de ensino secundário na Tailândia para investigar a relação entre motivação (metas e grau de ansiedade nas aulas de física e biologia) e suas aspirações de altos ganhos em carreiras no campo da ciência e matemática. Os resultados mostram a existência de fatores motivacionais que influenciam a escolha profissional, destacando a importância das crenças culturais sobre gênero na escolha de carreira.

O objetivo do estudo de Fletcher Jr. (2012) foi antever as escolhas profissionais de estudantes do ensino secundário conforme variáveis demográficas e trajetórias curriculares escolares. Os resultados mostram que as pessoas graduadas em escolas técnicas tinham 2,7 vezes maior probabilidade de escolher carreiras na área STEM, enquanto graduados em escolas preparatórias para a faculdade tinham 1,8 vezes de probabilidade de escolher áreas profissionais ligadas à administração de empresas e negócios.

Buschor *et al.* (2014b), em seu estudo, buscam averiguar se jovens suíças formadas do ensino secundário – que pretendiam estudar ciência, tecnologia, engenharia e matemática – de fato, se matricularam nessas carreiras no ensino superior, dois anos depois, e como essas jovens percebiam esse processo em retrospectiva. Segundo as autoras, as jovens demonstraram persistência em seguir carreiras no campo STEM. Em comparação com estudantes que optaram por áreas nas ciências humanas e sociais, as alunas da área STEM demonstraram maior competência em matemática e interesse em carreiras no campo da pesquisa. Em análise qualitativa, as autoras afirmam que os fatores decisivos para as escolhas das alunas do campo STEM foram experiências de aprendizagem, apoio dos pais e modelos de referência. As autoras também enfatizam que a identidade como cientistas foi desenvolvida pelas estudantes desde a infância.

Leaper, Farkas e Brown (2012) analisou fatores sociais (como o apoio de familiares e pares) e pessoais (como conscientização de gênero e exposição ao feminismo) que podem impactar a motivação de meninas adolescentes de 13 a 18 anos de diferentes contextos raciais e étnicos em relação às disciplinas STEM (nesse caso, matemática e ciências), em comparação com disciplinas não STEM (neste caso, língua inglesa), concluindo que tais fatores exercem influência no interesse das meninas por áreas específicas do conhecimento.

Partindo da constatação de que familiares exercem grande influência na motivação acadêmica e escolha profissional dos filhos, Rozek *et al.* (2015) estudaram o resultado de uma intervenção que buscava informar os pais sobre a importância e as possibilidades das disciplinas STEM, para que estes pudessem influenciar a motivação e interesse dos filhos e filhas por tais disciplinas. Uma

das conclusões do estudo foi que os pais que participaram da intervenção tiveram mais sucesso em incentivar o interesse nas áreas STEM de filhas de maior desempenho acadêmico e de filhos com menor desempenho acadêmico; porém a intervenção não ajudou as filhas com desempenho acadêmico mais baixo.

Com base no modelo de expectativa de valor, Simpkins, Price e Garcia (2015) examinaram se determinados comportamentos parentais podem ser fatores preditivos da habilidade, do conceito próprio e da importância dada por estudantes – sobretudo estudantes latinos – à biologia, química e física. Meninos caucasianos relataram maior influência parental, quando comparados com meninos e meninas latinos e meninas caucasianas. Meninas latinas relataram menor influência parental, nesse sentido. Os autores concluem que a influência parental positiva mostra-se decisiva para as habilidades e a importância que todos os adolescentes estudados dão a essas disciplinas.

Grossman e Porche (2014) estudaram as percepções e as experiências de 1.024 adolescentes urbanos sobre os obstáculos raciais/étnicos e de gênero para o sucesso no campo STEM. A análise mostrou que aspirações mais ambiciosas em carreiras em ciências indicaram um maior apoio percebido para meninas e mulheres nesse campo. A análise das entrevistas feitas pelos autores mostrou que, embora existam micro agressões com base em gênero e raça/etnia, as percepções dos adolescentes sobre essas micro agressões variam, sendo que, de modo geral, os adolescentes mostram-se otimistas em superar tais obstáculos.

Usando a teoria cognitiva social, Sahin, Gulacar e Stuessy (2015) investigam as percepções de estudantes do estudo secundário sobre os fatores que têm peso em suas escolhas de carreira e, além disso, se sua participação em uma Olimpíada de Ciência teve algum impacto em seus interesses e em suas habilidades para o século XXI. A análise dos questionários respondidos por 172 estudantes participantes da Olimpíada, oriundos de 31 países, mostra que os estudantes percebem influência de seus professores e pais, além de interesses pessoais. Os estudantes também acreditam que sua participação na Olimpíada tanto reforçaram seus planos de escolha das disciplinas STEM no ensino superior como os auxiliaram a aprimorar habilidades importantes para o século XXI.

Iskander *et al.* (2013) fizeram um estudo longitudinal com o objetivo de analisar padrões de interesse de estudantes ao longo de 30 anos, com foco especial nas discrepâncias de gênero nas áreas STEM, utilizando dados sobre desempenho, gênero, área pretendida na faculdade, aspirações de carreira, entre outros. Entre os resultados, os autores observaram a discrepância entre estudantes homens e mulheres que expressaram interesse na engenharia como área prioritária no ensino superior e como carreira pretendida. A emergência da era *ponto.com* parece ter despertado o interesse de ambos os sexos para as tecnologias, mas os jogos de computador atraíram prioritariamente o interesse masculino, segundo os dados. Cruzando desempenho com interesse, o estudo mostra que, entre estudantes que demonstraram interesse na carreira de engenharia, muitos não têm o preparo suficiente para carreiras nessa área. Os dados mostram que as estudantes que manifestaram interesse em engenharia, em geral, estão na categoria

dos estudantes bem-preparados. O número de estudantes interessados – mas não preparados para carreiras em engenharia – é maior entre os homens do que entre as mulheres. Na conclusão, os autores enfatizam a importância de que as intervenções para incentivar o interesse dos estudantes para as áreas STEM comecem cedo no processo de escolarização.

O artigo de Zimmerman *et al.* (2011) trata de uma escola que tem sido bem-sucedida em incentivar estudantes latinos a escolher ciência da computação como área prioritária de estudos. Utilizando critérios de desempenho – entre muitas outras fontes de dados – os autores analisaram 139 estudantes latinos do ensino secundário – cursando as séries 11^a e 12^a – com objetivo de determinar os fatores presentes na escolha da ciência da computação como área prioritária de estudos.

Masnack *et al.* (2010) pediram a estudantes do ensino secundário e do ensino superior para avaliar semelhanças e diferenças entre pares de ocupações. Os pesquisadores concluíram que participantes de diferentes idades e sexos avaliaram as profissões científicas como menos atrativas e menos orientadas às relações interpessoais do que outras opções de carreiras. Os autores concluem que é possível que muitos estudantes não se sintam atraídos pelas carreiras no campo STEM devido a percepções equivocadas de que carreiras científicas sejam difíceis, pouco criativas e socialmente isoladoras.

Weber e Custer (2005) propõem-se a identificar que tipos de atividades de aprendizagem, tópicos e metodologias em educação tecnológica são preferidas por meninos e meninas do ensino secundário e etapas anteriores, buscando oferecer recomendações para professores e coordenadores de programa no sentido de promover a equalização na perspectiva de gênero.

Sadler *et al.* (2014) estudam a relação entre a escolha de cursos avançados de ciência e matemática no ensino secundário com o interesse em seguir carreiras na área STEM no ensino superior. Os autores concluem que o número de anos que jovens passam estudando ciência avançada e matemática avançada no ensino secundário está associado ao aumento de interesse em carreiras STEM – sobretudo em matemática, química e física – mas o estudo não identificou essa relação nos cursos de biologia e outras disciplinas.

Nwosu, Etiubon e Udofia (2014) buscam identificar os obstáculos enfrentados por meninas nigerianas em seguir carreiras no campo da ciência e tecnologia, por meio de questionário respondido por 228 alunas do ensino secundário para um estudo anterior. Os resultados mostram que os principais problemas encontrados pelas meninas foram os conceitos matemáticos, a percepção de que temas ligados à ciência e à tecnologia são difíceis, e que o tempo disponibilizado para esses temas não são suficientes.

Mansfield (2014) chama a atenção para a necessidade da inclusão das vozes dos estudantes nas práticas de pesquisa e liderança educacional, no sentido de melhor compreender suas experiências em espaços de aprendizado transformadores. Sua pesquisa é parte de uma etnografia, cujo objetivo é compreender a cultura escolar emergente, bem como as experiências vividas por alunas do ensino

secundário de uma escola feminina técnica. Os achados da pesquisa ajudam a compreender por que essas jovens mulheres escolheram estudar em uma escola técnica feminina dedicada ao estudo das disciplinas STEM, bem como o que faz da experiência nessa escola diferente de experiências educacionais anteriores.

Eixo temático 2: Programas, iniciativas e parcerias que visam incrementar o interesse de alunas do ensino secundário pelas disciplinas STEM e carreiras profissionais correlatas

Os 13 artigos foram classificados neste eixo temático, sendo que todos partem do princípio da importância em atrair as meninas para as áreas STEM, no sentido de minimizar a baixa representatividade feminina nesses campos. Grande parte dos trabalhos descreve e analisa o impacto de experiências de alunas do ensino secundário com programas e parcerias da escola com universidades ou empresas, no sentido de despertar seu interesse para carreiras nas áreas STEM. As análises buscam avaliar se os programas cumpriram o objetivo de estimular as jovens ao interesse por tais campos, bem como quais iniciativas se mostram mais bem-sucedidas. Entre os programas e iniciativas voltadas às disciplinas STEM analisados estão acampamentos de verão, atividades extra-curriculares, programas não formais, cursos em universidades, visitas a empresas, construção conjunta de projetos com a parceria de universidades, entre outros.

Bamberger (2014) traz como tema de estudo um programa em Israel, cujo objetivo era incentivar alunas do ensino secundário à escolha de carreiras profissionais no campo das ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Participaram do programa 60 jovens mulheres de uma escola feminina de ensino secundário, de orientação judaica ortodoxa moderna. Visitas a empresas de alta tecnologia e reuniões com mulheres em carreiras científicas fizeram parte do programa. Os dados foram coletados por meio de questionários, observações e grupos focais, com foco em três temas principais: a percepção das jovens sobre as cientistas e engenheiras, a capacidade de lidar com os desafios do campo STEM e a escolha de carreira profissional futura.

O artigo de Carter, Beachner e Daugherty (2015) traz reflexões sobre o curso de Ciências da Família e do Consumidor (FCS) – antes conhecido como *economia doméstica* – como um campo promissor para o aumento de mulheres nas disciplinas STEM, pela alta representatividade feminina nesse curso (65% das matrículas). Os autores acreditam que intersecções entre as disciplinas STEM e os conteúdos do curso devem ser estudadas e implantadas.

Também com foco em formas de atrair meninas para as áreas STEM, McCarthy e Slater (2011) descrevem as mudanças ocorridas entre 2000 e 2007 em uma escola secundária em Somers, Connecticut, no sentido de ajudar jovens mulheres a desenvolver atitudes positivas em relação às disciplinas STEM, bem como reconhecer sua importância na ocupação de postos no campo da engenharia.

Lou *et al.* (2011) descrevem o impacto de um programa de engenharia baseado em solução de problemas nas atitudes de alunas da 10^a série de uma escola secundária feminina em relação à aprendizagem integrada em ciência, tecnologia, engenharia e matemática em Taiwan, China. Por meio de análise de conteúdo e grupos focais, os autores concluíram, entre outras coisas, que a estratégia de solução de problemas contribuiu para melhorar as atitudes das alunas em relação às disciplinas STEM.

Adams, Gupta e Cotumaccio (2014) defendem que programas de ciências externos à escola – dando como exemplo o Programa Científico Lang¹⁰ – contribuem para as trajetórias de jovens no campo das ciências, em especial jovens pertencentes a grupos sub-representados nessa área. Os autores referem-se a uma pesquisa exploratória sobre um pequeno grupo de jovens negras que participou em um programa de ciências promovido por um museu durante os anos do ensino fundamental e secundário, com o propósito de compreender o impacto de tal experiência em seus interesses e identidades no campo das ciências e seu desejo de seguir carreiras profissionais nesse campo.

Koenig e Hanson (2008) reforçam a necessidade de encorajar todas as meninas – e não somente aquelas interessadas em disciplinas STEM – a fazerem cursos avançados de ciência e matemática no ensino secundário. O artigo descreve um programa realizado no contraturno escolar chamado *Girls in Science* (GIS), o qual pode ampliar o interesse e desenvolver atitudes positivas de meninas em relação às ciências, e, em última análise, encorajá-las a seguir carreiras profissionais nesse campo.

Em seu artigo, Gilbert e Wade (2014) descrevem uma aula de introdução à engenharia em conformidade com o conteúdo de engenharia do *Next Generation Science Standards*¹¹ (NGSS) em uma escola secundária feminina urbana, com o objetivo de integrar ciências, tecnologia, engenharia e matemática à vida cotidiana.

O foco do artigo de Lawrence e Mancuso (2012) foi demonstrar como as instituições de ensino superior podem fazer parcerias com escolas secundárias no desenvolvimento de programas conjuntos para promover a participação de meninas no estudo da engenharia. Os autores apresentam recomendações para o planejamento, implementação e avaliação de tais programas.

Renner *et al.* (2013) tratam, em seu artigo, de uma atividade de laboratório de química desenvolvida com mulheres jovens de ensino secundário, como parte do programa de verão *Exciting Discoveries for Girls in Engineering* (EDGE), patrocinado pelo Programa *Mulheres na Engenharia* da Universidade de Perdue. Segundo os autores, a atividade contribuiu para a ampliação dos conhecimentos de engenharia

10 Programa patrocinado pelo Museu Americano de História Natural, de Nova York, que seleciona alunos do 5^o ano para participar em um programa de ciências com duração de sete anos, com foco em biologia (biodiversidade, evolução, genética, etc.) antropologia (cultura, evolução humana, arqueologia e linguística) e ciências naturais (astronomia, ciência da Terra, ciência planetária, etc). Mais informações: <http://www.amnh.org/learn-teach/grades-6-8/amnh-lang-science-program/>. Acesso em: 23 maio 2016.

11 Os *Next Generation Science Standards* (NGSS) são parâmetros de conteúdos de ciências para a educação básica, que estabelecem expectativas sobre conhecimentos e habilidades em ciências a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada nível de ensino. Tais parâmetros foram elaborados pelos estados norte-americanos.

química e possibilitou às meninas construir opiniões mais informadas sobre seus interesses de carreira.

Rutz e Shafer (2011) descrevem um estudo de caso no campo da engenharia elétrica desenvolvido com alunas matriculadas em um curso de introdução à engenharia em uma escola secundária feminina. As estudantes visitaram uma usina de energia elétrica, fizeram pesquisas individuais e em grupo com o objetivo de desenvolver uma solução para um problema apresentado. Posteriormente, os grupos apresentaram e defenderam suas escolhas para a resolução do problema e prepararam um relatório sobre a experiência. Segundo os autores, as alunas mostraram aprimoramento em suas habilidades cognitivas como resultado dessa atividade, e relataram mudança positiva em suas atitudes pessoais em relação à engenharia. Os autores acreditam que essa atividade proporcionou uma visão realista da engenharia, o que pode ajudar as estudantes a fazer escolhas informadas em relação à opção por curso superior e carreiras profissionais em engenharia e tecnologia (RUTZ; SHAFER, 2011).

Mawasha *et al.* (2001) advogam, em seu artigo, que o desenvolvimento de um programa de treinamento bem-sucedido para mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática depende de uma combinação de diversos fatores. Os autores propõem um modelo com base no programa *Girls Entering Technology, Science, Math and Research Training* (GET SMART), que tem o objetivo de preparar alunas do ensino secundário para as futuras carreiras no campo STEM.

O objetivo do artigo de Fadigan e Hammrich (2004) é apresentar um estudo longitudinal para descrever as trajetórias de 152 mulheres jovens de famílias de baixa renda, chefiadas por pai ou mãe, de contextos urbanos, que tenham participado do programa *Women in Natural Science* (WINS) durante o ensino secundário. Os resultados mostram que 93,1% das jovens se matricularam no ensino superior após o ensino secundário, sendo que 23,7% seguiram os estudos no campo da saúde e 20,7% escolheram carreiras no campo STEM. As autoras acreditam na importância na implantação de programas informais de ciências e apoio contínuo para mulheres do contexto urbano e jovens socialmente vulneráveis.

Sayman (2013) desenvolveu um estudo qualitativo para compreender as experiências de jovens mulheres latinas matriculadas em escolas técnicas estaduais especializadas nos campos STEM. Além disso, o estudo buscou identificar os fatores decisivos para a matrícula, fontes de apoio e obstáculos encontrados, bem como fatores que contribuíram para a conclusão do curso. A autora reforça que as escolas técnicas representam boas oportunidades para estudantes de todos os níveis socioeconômicos para o ingresso em uma trajetória bem-sucedida no ensino superior e em carreiras profissionais nas áreas STEM.

Eixo Temático 3: Análise de dados estatísticos, históricos ou avaliações padronizadas no tocante às disciplinas STEM, considerando recorte de gênero, entre outras variáveis

Este conjunto de 10 artigos parte do levantamento e análise de dados educacionais quantitativos – seja de testes padronizados ou amostras representativas – no sentido de analisar, numericamente, a sub-representação das mulheres tanto na escolha por cursos das disciplinas STEM, como na decisão por carreiras profissionais nessas áreas. Alguns estudos analisam a evolução histórica das matrículas de mulheres em disciplinas e carreiras STEM, outros tratam de tentar apurar as lacunas de gênero no desempenho e evolução nessas disciplinas.

Beekman e Ober (2015) utilizam dados de nove anos da aplicação do Exame Estadual de Avaliação do Progresso Educacional de Indiana (ISTEP) em matemática (séries 3^a a 10^a), a fim de aferir as lacunas de gênero existentes após a implementação do programa *No Child Left Behind* – que prioriza a leitura e a matemática – considerando, também, as diferenças por tipo de escola, fatores socio-culturais, variáveis socioeconômicas, de gênero e étnico-raciais. Os pesquisadores tabularam o sexo do aluno ou aluna com maior nota no exame de matemática da 3^a à 10^a série para cada uma das 292 escolas do estado, para estudar a sub-representação das mulheres em obter graus mais avançados das disciplinas STEM. O resultado mostrou que, ao longo de todas as séries, a porcentagem de meninos que fizeram o exame é maior, na proporção de 2:1 em relação às meninas, números semelhantes aos exames de matemática avançada dos *Scholastic Aptitude Test* (SAT).¹² Segundo os autores, os resultados estaduais do exame de matemática do ISTEP e das notas do SAT de matemática de 2013 de estudantes que provavelmente ingressarão no ensino superior, sustentam o argumento de que meninas e jovens mulheres possuem as habilidades necessárias para seguir carreiras profissionais nas áreas STEM que exijam habilidades avançadas de matemática.

Em um estudo exploratório inicial, Gottfried, Estrada e Sublett (2015) investigam se existe disparidade na participação nos campos STEM de alunos pertencentes a minorias sexuais em relação à maioria sexual. Utilizando uma amostra nacional representativa de estudantes a partir da base de dados do *National Longitudinal Study of Adolescent Health*, considerando a análise de fatores individuais e dados escolares, os autores concluem não ser possível confirmar a existência de alguma relação entre pertencer a minorias sexuais e matricular-se em cursos avançados de matemática e ciências.

A partir da constatação de que a participação das mulheres nos campos STEM é baixa nos países ocidentais, Van Langen, Bosker e Dekkers (2006) apontam para a existência de diferenças também entre os países. Por meio de análise multinível, utilizando dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), o artigo dos autores explora a variação do desempenho de meninas em matemática, ciências e leitura, entre os países e também nas escolas dos diferentes países. Os resultados mostram aumento da participação feminina no ensino superior nas áreas STEM, e a melhoria dos ganhos de meninas do ensino secundário, em relação aos meninos. Na análise das características das escolas e países em

¹² Exame padronizado feito ao final do ensino secundário, cujas notas são utilizadas para a admissão no ensino superior nos Estados Unidos.

relação às lacunas de gênero, conclui-se que os sistemas de educação integrados são mais favoráveis às meninas do que sistemas educacionais diferenciados.

Sikora e Pokropek (2012) exploram a segregação de gênero nos planos de carreiras em ciências de adolescentes, com base em dados do Pisa de 2006 para 50 países. Os autores se questionam se a redução da lacuna do autoconceito em ciência entre homens e mulheres poderia reduzir as disparidades de gênero nas escolhas profissionais. Partindo da combinação da teoria essencialista de gênero e a teoria tendenciosa de autoconceito, os pesquisadores interpretam a variação na relação entre autoconceito e planos de carreira, utilizando modelos de regressão. Como resultado, em quase todos os países, os meninos mostram mais confiança em suas habilidades científicas do que as meninas. Em quase todos os países, as meninas que se identificam com as ciências preferem carreiras nas áreas de biologia, agricultura ou saúde (BAS), enquanto os meninos que se identificam com ciências preferem carreiras em computação, engenharia ou matemática (CEM). Os autores destacam que nos países desenvolvidos a lacuna no autoconceito em ciências entre homens e mulheres é maior do que em países em desenvolvimento. A segregação de preferências entre homens e mulheres por carreiras em ciências também se mostra mais explícita em países desenvolvidos. Mesmo assim, a relação entre as disparidades de gênero na autoavaliação em ciências e a segregação de gênero nas preferências por BAS ou CEM não se confirma em nenhum país.

Para Reilly, Neumann e Andrews (2015), as lacunas de gênero na alfabetização matemática e científica tem implicações importantes para o entendimento de temas científicos e também ajuda a explicar a sub-representação das mulheres nas áreas STEM. Os autores utilizam dados da base do *National Assessment of Educational Progress* em uma meta-análise para estudar as diferenças de gênero no desempenho em matemática e ciências nos Estados Unidos, no período entre 1990 e 2011. Os autores relatam que existem diferenças pequenas, mas estáveis, entre meninos e meninas no período analisado, favorecendo os meninos em matemática e ciências. No entanto, a diferença torna-se grande entre estudantes com as notas mais altas, havendo uma maior representação dos meninos entre as notas mais altas, na proporção de 2:1, tanto em matemática como em ciência.

O estudo de Adamuti-Trache e Sweet (2014) analisa as escolhas de estudantes do ensino secundário por cursos de ciência em escolas que apresentam diversidade cultural em seu alunado – na província de British Columbia, no Canadá. A amostra conta com 44.000 estudantes – incluindo 27% não nativos da língua inglesa – nascidos em 1990, que terminaram o ensino secundário em 2009. O estudo considera diferenças de gênero, diferenças etnolinguísticas, além de diferenças pessoais e situacionais dos estudantes nas escolhas por cursos na 12ª série, com ênfase nas disciplinas STEM. Como resultados, os pesquisadores constataram que a escolha por cursos de matemática e ciências é fortemente associada pela etnia, qualificada por gênero e desempenho prévio em matemática e ciência, mas também pelo desempenho individual no ingresso à escola e a matrícula no curso de inglês como segunda língua. Segundo os autores, os estudantes que têm maior probabilidade de escolher cursos de matemática e ciência pertencem a grupos

etnolinguísticos asiáticos, que ingressaram no sistema educacional da província durante as últimas séries do ensino secundário.

Com dados do *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*, o artigo de Stevanovic (2014) analisa a evolução das matrículas de mulheres em áreas científicas no ensino secundário e pós-secundário na França, ao longo de um período de aproximadamente 20 anos, de 1985 a 2008, com o objetivo de estudar as mudanças e permanências nas escolhas das meninas pelo estudo de ciências e tecnologia no período. Os resultados mostram que as escolhas das meninas pelo estudo dessas duas áreas passaram por transformações no período analisado, as quais foram positivas para o ensino secundário, porém mais ambíguas para o nível pós-secundário, persistindo a sub-representação feminina nessas áreas, apesar das mudanças.

A partir da constatação de que poucos estudantes – em especial poucas meninas – escolhem fazer o exame final do ensino secundário em matemática, química e física avançadas no Reino Unido, Korpershoek *et al.* (2011) examinaram 6.033 estudantes do final do ensino secundário – incluindo 720 que escolheram fazer o exame final em matemática, química e física avançadas. Um dos resultados apurados foi o de que as pessoas que fizeram o exame de matemática, química e física avançadas – particularmente as meninas desse grupo – tiveram notas mais altas em matemática do que outras que escolheram fazer exames em outras disciplinas.

Meng, Idris e Eu (2014) estudaram a percepção de mais de 1.000 estudantes do ensino secundário sobre avaliação nas disciplinas STEM na Malásia, por meio de questionário. O resultado indicou percepções gerais positivas sobre a avaliação das disciplinas STEM, além de diferenças significativas quando comparadas às escolas, mas não indicou diferença estatística significativa de percepção em termos de gênero.

Andersen e Ward (2014) examinaram as diferenças grupais nas expectativas e valores de alunos com alta habilidade em ciência e matemática e seus planos de persistir em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Os autores utilizaram amostras nacionais representativas de jovens que frequentam a 9ª série, além do Estudo Longitudinal de Ensino Secundário de 2009. A amostra analítica contou com 1.757 estudantes, sendo 48% mulheres, 52% homens; 13,8% de negros, 26,7% de hispânicos e 59,6% de brancos. Essas pessoas correspondem aos 10% que tiraram as notas mais altas em exame de matemática de cada grupo étnico-racial. Os autores desenvolveram modelos de regressão logística hierárquica para cada raça/etnia a fim de analisar a relação das variáveis de demografia com a persistência nas áreas STEM. Os autores concluíram que valor de realização da ciência, o valor intrínseco da ciência e o valor de utilidade das disciplinas STEM são fatores preditivos para a persistência em STEM, porém de modo diferente para cada grupo étnico-racial.

direcionadas a estudantes do ensino secundário, com recorte de gênero

Os seis artigos agrupados neste eixo temático – a exemplo do Eixo 3 – tratam de programas, parcerias e atividades e cursos direcionados a estudantes do ensino secundário com o objetivo de incrementar o interesse nas disciplinas STEM, porém, para ambos os sexos, meninos e meninas. Entre os artigos, dois analisam o cenário das escolas técnicas especializadas nas disciplinas STEM. Todos os trabalhos buscam descrever o impacto dos programas no interesse de meninos e meninas – alguns também fazem o recorte étnico-racial – nas disciplinas STEM e carreiras nessas áreas.

O estudo de Sasson e Cohen (2013) investiga a implementação e avaliação de um programa acadêmico de enriquecimento científico em Israel, como exemplo de ambiente informal de aprendizagem com ênfase no estudo de física. Cerca de 500 estudantes responderam um questionário após participação em atividades de ciência com foco em biologia, química e ciência da computação. Os resultados apontam para alto grau de satisfação entre os estudantes, não evidenciando diferenças de gênero, exceto para física, disciplina em que os meninos demonstraram atitude pessoal mais positiva que as meninas. Adicionalmente, fazendo uma avaliação prévia e posterior de uma atividade de física com 70 alunos e alunas, os pesquisadores constataram que a atividade contribuiu para melhorar a atitude pessoal dos meninos em relação à física; porém as meninas demonstraram redução de interesse e menor autoeficácia em relação à disciplina.

Forsen *et al.* (2011) avaliam os resultados do segundo ano de implementação do programa *Surprising Possibilities Imagined and Realized Through Information Technology* (SPIRIT), projeto com duração de três anos, cujo objetivo é despertar o interesse de alunos e alunas do ensino secundário por carreiras no campo da Tecnologia da Informação. Segundo as autoras, todos os participantes, sobretudo as meninas, experimentaram mudança positiva na percepção de estereótipos de gênero na Tecnologia da Informação depois de participar do programa.

Estudando as escolas secundárias técnicas, Erdogan e Stuessy (2015) enfatizam que tais escolas oferecem um ambiente de aprendizagem único, com currículo avançado, professores especialistas e oportunidades para estágios. Os pesquisadores concluem que alunos que fazem estudo secundário em escola técnica especializada nas áreas STEM têm desempenho ligeiramente superior em testes importantes de matemática e ciências em comparação com estudantes de ensino secundário regular. Além disso, esses estudantes têm mais interesse nas disciplinas STEM, mais comprometimento com as aulas, maior probabilidade de passar em exames estaduais e de formação no ensino superior.

Hamilton, Malin e Hackmann (2015) analisaram as matrículas no curso de Educação Técnica e Profissional no ensino secundário – em comparação com dados nacionais, sempre que possível – por grupos de carreira, considerando gênero e pertencimento racial/étnico dos estudantes, com ênfase nas disciplinas STEM. Segundo eles, os padrões de matrícula em ciência, tecnologia, engenharia

e matemática apresentam diferenças de gênero e raça/etnia, sendo mais equitativos em algumas áreas e menos em outras. Nas áreas STEM, existe maior número de matrículas de homens (64,1%) do que de mulheres (35,9%). Nas áreas não direcionadas às disciplinas STEM, sobretudo nas ciências humanas, ocorre o contrário (45,0% de homens e 55,0% de mulheres). Em relação a raça/etnia, todos os subgrupos – exceto estudantes brancos – são sub-representados nos cursos de Educação Técnica e Profissional. Entre os estudantes não brancos, os asiáticos têm maior representatividade.

Christensen, Knezek e Tyler-Wood (2015) analisaram a participação de 364 estudantes das séries 11^a e 12^a do ensino secundário em um programa voltado a ciências e matemática realizado em uma universidade. Os estudantes responderam a questionários antes e depois do curso, sendo que os resultados mostram a comparação dos dois questionários. Os pesquisadores constataram que estudantes da 11^a série mostraram redução do interesse nas disciplinas STEM, do começo para o fim do curso, enquanto os estudantes da 12^a série revelaram aumento de interesse. Os alunos da 11^a série demonstraram diferenças de gênero típicas de que homens têm mais inclinação para engenharia e tecnologia do que as mulheres. Porém os alunos da 12^a série, próximos do fim do ensino secundário, não revelaram nenhuma diferença de gênero em nenhum campo STEM. Os resultados mostraram que as jovens mulheres demonstraram mais interesse que os jovens homens em seguir carreiras profissionais nas áreas STEM.

Zarske *et al.* (2012) descrevem os impactos longitudinais de uma parceria entre a Universidade do Colorado e o distrito educacional de St. Vrain Valley, para o ensino de engenharia na educação básica. Em um projeto conjunto, professores da universidade e do ensino secundário das escolas criaram um projeto de engenharia pré-universitário replicável, que atende jovens tradicionalmente sub-representados na engenharia, culminando com uma academia STEM no ensino secundário para alunos motivados a ingressar em faculdade de engenharia. Os autores concluem que o projeto impactou positivamente a percepção dos estudantes sobre a engenharia, bem como contribuiu para o preparo e persistência nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação STEM emergiu nos Estados Unidos a partir de uma política pública educacional com o objetivo de melhorar o desempenho e o interesse de estudantes norte-americanos por disciplinas definidas como importantes para a formação de força de trabalho em áreas estratégicas para o crescimento e a competitividade do país. A constatação da existência de uma carência de profissionais nessas áreas e a previsão de que essa insuficiência deve se aprofundar nos próximos anos levaram o governo norte-americano a elaborar políticas específicas e investir na melhoria do desempenho e do interesse dos estudantes por essas áreas. Trata-se de uma estratégia política que se situa no limiar entre uma educação focada na equidade (ou que reconhece desigualdades) e os interesses do mercado de trabalho.

Reconhecendo a existência da sub-representação das mulheres e de minorias étnico-raciais nas áreas STEM, os investimentos federais estadunidenses também são direcionados a promover a inclusão desses grupos populacionais, de modo a contribuir para a ocupação de postos de trabalho nessas áreas. Nesse sentido, programas e iniciativas que buscam incluir as mulheres nas áreas STEM têm sido implantados, além do investimento na formação de professores, na ampliação da oferta de conteúdos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática e na formação de parcerias com empresas e universidades.

A análise dos artigos selecionados no mapeamento mostra, majoritariamente, interesse na investigação dos fatores importantes para a tomada de decisões educacionais e profissionais, tanto para a totalidade dos estudantes como para as mulheres, em particular. Ao produzir conhecimentos sobre esses fatores, esses estudos favorecem intervenções de incentivo para que as jovens busquem as disciplinas no campo das áreas STEM no ensino secundário, bem como ajudá-las a seguir nessa direção em suas carreiras profissionais. No entanto, apesar de a quase totalidade de pesquisas quantitativas (70%) conseguir mapear fatos e tendências, elas pouco dizem sobre aspectos mais subjetivos das escolhas de carreiras pelas mulheres, como por exemplo, o peso de suas trajetórias afetivo-sociais – como a importância econômica para o orçamento familiar, o desejo de constituir família ou a maternidade e o impacto na articulação trabalho/família – em suas decisões profissionais. Talvez essas trajetórias ainda não estejam muito claras para as jovens no ensino secundário, mas existe o peso da expectativa social sobre elas.

Os artigos mostram significativa quantidade de iniciativas voltadas para despertar o interesse das jovens mulheres nas áreas STEM. Tais iniciativas tanto ocorrem na escola – com as disciplinas eletivas – como em atividades extracurriculares, acampamentos de verão, visitas a empresas e projetos conjuntos com universidades. Os resultados das pesquisas mostram impacto positivo dessas iniciativas no interesse das meninas por disciplinas e carreiras no campo STEM, no entanto, são necessários estudos da trajetória escolar, para além do mero entusiasmo pelas disciplinas das exatas, acompanhando o ingresso no ensino superior e a permanência, em razão das barreiras persistentes no percurso de uma carreira em construção, sobretudo, naquelas predominantemente masculinas.

A maior preocupação dos pesquisadores e das pesquisadoras dos artigos selecionados – pelo menos pela leitura dos resumos – parece ser a melhora do desempenho das mulheres nas áreas STEM na educação, bem como a busca por alternativas que levem à paridade sexual na ocupação de postos de trabalho nessas áreas. Não parece haver, entretanto, uma ponderação crítica sobre igualdade de gênero, o que implicaria reflexão sobre as trajetórias sociais de mulheres e de homens, que considerasse os obstáculos de gênero não condizentes unicamente ao trabalho profissional – como o cuidado familiar e com os filhos, as tarefas domésticas – mas que contribuem para restringir as possibilidades de desenvolvimento profissional das mulheres, em todas as áreas e especialmente nas STEM. As políticas de equidade de gênero para a área STEM precisariam considerar o lugar social de mulheres e de homens na divisão social e sexual do trabalho.

As pesquisas selecionadas devem ser contextualizadas dentro da política educacional que fez emergir as ações analisadas. Sendo a política e os investimentos direcionados a atrair jovens para determinadas áreas do conhecimento, os resultados produzidos tentam colaborar com esse objetivo ao focar na compreensão dos processos a partir dos quais essas escolhas são feitas, utilizando para isso outros campos, como o da psicologia cognitiva, por exemplo. As avaliações de programas também tencionam melhorar as iniciativas, de modo a atingir mais pessoas.

No entanto, a superação das desigualdades de gênero no campo profissional e científico, visando à equidade, não pode se limitar somente ao acesso aos cursos de formação e de profissionalização, seja no ensino superior ou secundário ou profissionalizante. Implicaria atuar para a igualdade de participação das mulheres em todas as instâncias da vida social, econômica e política, incluindo a produção e o desenvolvimento científico tecnológico. Nancy Fraser (2002), ao tratar da paridade de participação, como meio de exercício da democracia radical para uma justiça social, argumenta que, para alcançá-la, no caso a equidade de gênero, é preciso derrubar obstáculos institucionalizados que dificultam a participação como iguais de certos grupos de pessoas, como parceiros de fato e de direito na interação social.

No campo da educação, um caminho a se buscar é o de complexificar as explicações de senso comum, a partir de uma compreensão de como as diferenças de gênero se constituem historicamente em desigualdades, muitas vezes naturalizadas pela reiteração de narrativas – “meninas não gostam de matemática”; “matemática é difícil” – e de práticas e atitudes discriminatórias, que aprofundam a desigualdade de gênero presente nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Helena; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (org.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ADAMS, Jennifer D.; GUPTA, Preeti; COTUMACCIO, Alix. Long-term participants: a Museum Program Enhances Girls' STEM interest, motivation, and persistence. *Afterschool Matters*, Wellesley, n. 20, p. 13-20, Fall 2014.

ADAMUTI-TRACHE, Maria; SWEET, Robert. Science, technology, engineering and math readiness: ethnolinguistic and gender differences in high-school course selection patterns. *International Journal of Science Education*, Philadelphia, v. 36, n. 4, p. 610-634, 2014.

ANDERSEN, Lori; WARD, Thomas J. Expectancy-value models for the STEM persistence plans of ninth-grade, high-ability students: a comparison between Black, Hispanic, and White students. *Science Education*, Malden, v. 98, n. 2, p. 216-242, 2014.

ARMONI, Michal; GAL-EZER, Judith. High school computer science education paves the way for higher education: the Israeli case. *Computer Science Education*, Philadelphia, v. 24, n. 2-3, p. 101-122, 2014.

BAMBERGER, Yael. Encouraging girls into science and technology with feminine role model: does this work? *Journal of Science Education and Technology*, New York, v. 23, n. 4, p. 549-561, Aug. 2014.

BEEDE, David; JULIAN, Tiffany; LANGDON, David; MCKITTRICK, George; KHAN, Beethka; DOMS, Mark. Women in STEM: a gender gap to innovation. U.S. *Department of Commerce, Economics and Statistics*

Administration, Executive Summary, Washington DC, ESA Issue Brief #04-11, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

BEEKMAN, John A.; OBER, David. Gender gap trends on mathematics exams position girls and young women for STEM careers. *School Science and Mathematics*, Malden, v. 115, n. 1, p. 35-50, 2015.

BOTTIA, Martha Cecília; STEARNS, Elizabeth; MICKELSON, Roslyn Arlin; MOLLER, Stephanie; PARKER, Ashley Dawn. The Relationships among high school STEM learning experiences and students' intent to declare and declaration of a STEM major in college. *Teachers College Record*, New York, v. 117, n. 3, p. 1-46, 2015.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

BUSCHOR, Christine B.; BERWEGER, Simone; KECK FREI, Andrea; KAPPLER, Christa. Majoring in STEM-What accounts for women's career decision making? a mixed methods study. *Journal of Educational Research*, Philadelphia v. 107, n. 3, p. 167-176, 2014b.

BUSCHOR, Christine B.; KAPPLER, Christa; KECK FREI, Andrea; BERWEGER, Simone. I want to be a scientist/a teacher: students' perceptions of career decision-making in gender-typed, non-traditional areas of work. *Gender and Education*, Philadelphia, v. 26, n. 7, p. 743-758, 2014a.

CARTER, Vinson; BEACHNER, Maggie; DAUGHERTY, Michael K. Family and consumer sciences and STEM integration. *Journal of Family and Consumer Sciences*, Alexandria, v. 107, n. 1, p. 55-58, 2015.

CARVALHO, Maria E. P.; RABAY, Glória. *Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

COOPER, Robyn; HEAVERLO, Carol. Problem solving and creativity and design: what influence do they have on girls' interest in stem subject areas? *American Journal of Engineering Education*, Littleton, v. 4, n. 1, p. 27-38, 2013.

COSTA, Albertina; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (org.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

CHRISTENSEN, Rondha; KNEZEK, Gerald; TYLER-WOOD, Tandra. Gender differences in high school student dispositions toward science, technology, engineering, and mathematics careers. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, Chesapeake, v. 34, n. 4, p. 395-408, Oct. 2015.

ERDOGAN, Niyazi; STUESSY, Carol L. Modeling successful STEM high schools in the United States: an ecology framework. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, Konya, Turquia, v. 3, n. 1, p. 77-92, 2015.

FADIGAN, Kathleen A.; HAMMICH, Penny L. A longitudinal study of the educational and career trajectories of female participants of an Urban Informal Science Education Program. *Journal of Research in Science Teaching*, Hoboken, v. 41, n. 8, p. 835-860, 2004.

FLETCHER JR., Eduard C. Predicting the influence of demographic differences and schooling experience in adolescence on occupational choice in adulthood. *Career and Technical Education Research*, North Dakota, v. 37, n. 2, p. 121-139, 2012.

FORSSEN, Anna; LAURISKI-KARRIKER, Tonya; HARRIGER, Alka; MOSKAL, Barbara. Surprising possibilities imagined and realized through information technology: encouraging high school girls' interests in information technology. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, Auburn, v. 12, n. 5-6, p. 46-57, Jul./Sep. 2011.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento?: classe e status na sociedade contemporânea. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2002.

GILBERT, Amy; WADE, Katherine. An engineer does what now? *Science Teacher*, Arlington, v. 81, n. 9, p. 37-42, Dec. 2014.

GONZALEZ, Heather B.; KUENZI, Jeffrey J. Science, technology, engineering and mathematics (STEM) eEducation: a primer. *Congressional Research Service*, August, 2012. Disponível em: <https://fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2016.

- GOTTFRIED, Michael A.; WILLIAMS, Darryl N. STEM club participation and STEM schooling outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, Tampa, v. 21, n. 79, p. 1-27, Oct. 2013.
- GOTTFRIED, Michael; ESTRADA, Fernando; SUBLETT, Cameron. STEM Education and Sexual minority youth: examining math and science coursetaking patterns among high school students. *High School Journal*, Chapel Hill, v. 99, n. 1, p. 66-87, 2015.
- GROSSMAN, Jennifer M.; PORCHE, Michelle V. Perceived gender and racial/ethnic barriers to STEM success. *Urban Education*, Thousand Oaks, v. 49, n. 6, p. 698-727, Sept. 2014.
- GUO, Jiesi; PARKER, Philip D.; MARSH, Herbert W.; MORIN, Alexandre J. S. Achievement, motivation, and educational choices: a longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental Psychology*, Washington DC, v. 51, n. 8, p. 1163-1176, Aug. 2015.
- HAMILTON, Asia Fuller; MALIN, Joel; HACKMANN, Donald. Racial/ethnic and gender equity patterns in Illinois high school career and technical education coursework. *Journal of Career and Technical Education*, Clemson, v. 30, n. 1, p. 29-52, Fall 2015.
- HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- ING, Marsha. Gender differences in the influence of early perceived parental support on student mathematics and science achievement and STEM career attainment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, New York, v. 12, n. 5, p. 1221-1239, Oct. 2014.
- ITABORAÍ, Nathalie Reis; RICOLDI, Arlene Martinez. *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais*. Belo Horizonte: Abep, 2016.
- ISKANDER, E. Tiffany; GORE, Paul A., Jr.; FURSE, Cynthia; BERGERSON, Amy. Gender differences in expressed interests in engineering-related fields ACT 30-year data analysis identified trends and suggested avenues to reverse trends. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 21, n. 4, p. 599-613, Nov. 2013.
- KOENIG, Kathleen; HANSON, Margaret. Fueling interest in science: an After-School Program Model that Works. *Science Scope*, Arlington, v. 32, n. 4, p. 48-51, Dec. 2008.
- KORPERSHOEK, Hanke; KUYPER, Hans; VAN DER WERF, Greetje; BOSKER, Roel. Who succeeds in advanced mathematics and science courses? *British Educational Research Journal*, Philadelphia, v. 37, n. 3, p. 357-380, 2011.
- KOUL, Ravinder; LERDPORNKULRAT, Thanita; CHANTARA, Soontornpathai. Relationship between career aspirations and measures of motivation toward biology and physics, and the influence of gender. *Journal of Science Education and Technology*, New York, v. 20, n. 6, p. 761-770, Dec. 2011.
- LAIRD, Jennifer; ALT, Martha; WU, Joanna. STEM coursetaking among high school graduates, 1990-2005. *MPR Research Brief*. Dec. 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508154.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.
- LAWRENCE, Deborah A.; MANCUSO, Tina A. Promoting girls' awareness and interest in engineering. *Technology and Engineering Teacher*, Reston, v. 72, n. 1, p. 11-16, Sept. 2012.
- LEAPER, Campbell; FARKAS, Tímea; BROWN, Christia Spears. Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and english. *Journal of Youth and Adolescence*, New York v. 41, n. 3, p. 268-282, Mar. 2012.
- LEGEWIE, Joshua; DiPRETE, Thomas. The high school environment and the gender gap in science and engineering. *Sociology of Education*, Thousand Oaks, v. 87, n. 4, p. 259-280, Oct. 2014.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Apresentação - Mulheres em carreiras de prestígio: conquistas e desafios à feminização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 10-14, jan./mar. 2017.
- LOU, Shi-Jer; SHIH, Ru-Chu; DIEZ, C.; TSENG, Kuo-Gung. The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: an exploratory study among female taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*, New York, v. 21, n. 2, p. 195-215, May 2011.

- MANSFIELD, Katherine C. How Listening to student voices informs and strengthens social justice. *Research and Practice. Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, v. 50, n. 3, p. 392-430, Aug. 2014.
- MASNICK, Amy M.; VALENTI, S. Stavros; COX, Brian D.; OSMAN, Christopher J. Multidimensional scaling analysis of students' attitudes about science careers. *International Journal of Science Education*, Philadelphia, v. 32, n. 5, p. 653-667, Mar. 2010.
- MAWASHA, P. Ruby; LAM, Paul C.; VESALO, John; LEITCH, Ronda; RICE, Stacey. Girls entering technology, science, math and research training (GET SMART): a model for preparing girls in science and engineering disciplines. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Akron, v. 7, n. 1, p. 49-57, 2001.
- McCARTHY, Ray; SLATER, Roy. Beyond smash and crash: part two. *Technology and Engineering Teacher*, Reston, v. 70, n. 4, p. 25-33, Dec. 2010/Jan. 2011.
- MENG, Chew Cheng; IDRIS, Noraini; EU, Leong Kwan. Secondary Students' Perceptions of Assessments in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, Ankara, Turquia, v. 10, n. 3, p. 219-227, Jun. 2014.
- NWOSU, Stella N.; ETIUBON, Rebeca U.; UDOFIA, Theresa M. Tackling inhibitions to careers in science and technology through differentiated mentoring approach. *International Education Studies*, Toronto, v. 7, n. 8, p. 124-133, 2014.
- OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. "Minha vida de ameba": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence, PISA*. OECD Publishing, 2015.
- REILLY, David; NEUMANN, David L.; ANDREWS, Glenda. Sex differences in mathematics and science achievement: a meta-analysis of National Assessment of Educational Progress Assessments. *Journal of Educational Psychology*, Washington DC, v. 107, n. 3, p. 645-662, Aug. 2015.
- RENNER, Julie N.; EMADY, Heather N.; GALAS JR., Richards J.; ZHANGE, Rong; BAERTSCH, Chelsey D.; LIU, Julie C. Analyzing the function of cartilage replacements: a laboratory activity to teach high school students chemical and tissue engineering concepts. *Chemical Engineering Education*, Gainesville, v. 47, n. 2, p. 99-106, Sept. 2013.
- RICOLDI, Arlene M.; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *Ex Aequo*, Lisboa, v. 33, p. 149-161, 2016.
- RIEGLE-CRUMB, Catherine; KING, Barbara; GRODSKY, Eric; MULLER, Chandra. The more things change, the more they stay the same? Prior achievement fails to explain gender inequality in entry into stem college majors over time. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, v. 49, n. 6, p. 1048-1073, Dec. 2012.
- RIEGLE-CRUMB, Catherine; MOORE, C. Chelsea. Examining gender inequality in a high school engineering course. *American Journal of Engineering Education*, Littleton, v. 4, n. 1, p. 55-66, 2013.
- ROZEK, Chistopher S.; HYDE, Janet S.; SVOBODA, Ryan C.; HULLEMAN, Chris S.; HARACKIEWICZ, Judith M. Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, Washington DC, v. 107, n. 1, p. 195-206, Feb. 2015.
- RUTZ, Eugene; SHAFER, Michelle. Impact of an engineering case study in a high school pre-engineering course. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, Auburn, v. 12, n. 3-4, p. 26-34, Apr./Jun. 2011.
- SADLER, Philip M.; SONNERT, Gerhard; HAZARI, Zahra; TAI, Robert. The role of advanced high school coursework in increasing STEM career interest. *Science Educator*, Raleigh, v. 23, n. 1, p. 1-13, Sum. 2014.
- SAHIN, Alpaslan; GULACAR, Ozcan; STUESSY, Carol. High school students' perceptions of the effects of international science olympiad on their STEM CAREER ASPIRATIONS AND TWENTY-FIRST CENTURY SKILL DEVELOPMENT. *Research in Science Education*, New York, v. 45, n. 6, p. 785-805, Dec. 2015.

- SASSON, Irit; COHEN, Donita. Assessment for effective intervention: enrichment Science Academic Program. *Journal of Science Education and Technology*, New York, v. 22, n. 5, p. 718-728, Oct. 2013.
- SAYMAN, Donna M. Quinceaneras and quadratics: experiences of latinas in state-supported residential schools of science and math. *Journal of Latinos and Education*, Philadelphia, v. 12, n. 3, p. 215-230, 2013.
- SCOTT, Joan W. Prefácio: a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SENKEVICS, Adriano; POLIDORO, Juliano. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. *Revista da Biologia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 16-21, 2012.
- SIKORA, Joanna; POKROPEK, Arthur. Gender segregation of adolescent science career plans in 50 countries. *Science Education*, Maiden, v. 96, n. 2, p. 234-264, Mar. 2012.
- SIMPKINS, Sandra D.; PRICE, Chara D.; GARCIA, Kristal. Parental support and high school students' motivation in biology, chemistry, and physics: understanding differences among latino and caucasian boys and girls. *Journal of Research in Science Teaching*, Maiden, v. 52, n. 10, p. 1386-1407, Dec. 2015.
- STEVANOVIC, Biljana. Girls in science and technology in secondary and post-secondary education: the case of France. *British Journal of Sociology of Education*, Philadelphia, v. 35, n. 4, p. 541-558, 2014.
- UNITED STATES OF AMERICA. Committee on STEM education national science and technology council. *Federal Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education 5-year Strategic Plan*. 2013. Disponível em: https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/stem_stratplan_2013.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.
- VAN LANGEN, Annemarie; BOSKER, Roel; DEKKERS, Hetty. Exploring cross-national differences in gender gaps in education. *Educational Research and Evaluation*, New York, v. 12, n. 2, p. 155-177, Apr. 2006.
- VOSGERAU, Dilmeire S. A. R.; ROMANOWSKI, Joana P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.
- WEBER, Katherine; CUSTER, Rodney. Gender-Based Preferences toward Technology Education Content, Activities, and Instructional Methods. *Journal of Technology Education*, Blacksburg, v. 16, n. 2, p. 55-71, Spr. 2005.
- WHITE, David W. What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, Tallahassee, v. 1, n. 14, p. 1-9, 2014. Disponível em: <http://www.fate1.org/journals/2014/white.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2016.
- YOU, Sukkyung. Gender and ethnic differences in precollege mathematics coursework related to Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) pathways. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 24, n. 1, p. 64-86, 2013.
- ZARSKE, Malinda S.; YOWELL, Janet L.; RINGER, Heidi L.; SULLIVAN, Jacquelyn F.; QUIÑONES, Patricia A. The Skyline TEAMS Model: A Longitudinal Look at the Impacts of K-12 Engineering on Perception, Preparation and Persistence. *Advances in Engineering Education*, Washington DC, v. 3, n. 2, p. 1-25, Sum. 2012.
- ZIMMERMAN, Thomas G.; JOHNSON, David; WAMBSGANS, Cynthia; FUENTES, Antonio. Why latino high school students select computer science as a major: analysis of a success story. *ACM Transactions on Computing Education*, New York, v. 11, n. 2, p. 1-17, 2011.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de; UNBEHAUM, Sandra; GAVA, Thais. A educação stem e gênero: uma contribuição para o debate brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 130-159, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145644>

Recebido em: 18 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 06 SETEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145708>

BULLYING ENTRE MENINAS: TRAMAS RELACIONAIS DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO

Jamile Guimarães^I

Cristiane da Silva Cabral^{II}

Resumo

Este estudo etnográfico realizado em duas escolas públicas de ensino fundamental II, de São Paulo e Salvador, analisa como meninas adolescentes negociam identidades de gênero nas tramas relacionais do bullying. Conformando um processo de controle social, o bullying assenta-se em jogos de diferenças que conduzem à apreensão de normas de gênero. A discussão do bullying como violência de gênero mostra como meninas manipulam categorizações e atributos femininos tradicionais para promover distinções sociais e desigualdades de poder entre elas. As disputas por poder e status subsidiam o ordenamento social do grupo, por meio da regulação da sexualidade e de comportamentos estereotipados de delicadeza e cuidado feminino, mas também possibilitam a reivindicação de valores e práticas igualitários.

BULLYING • GÊNERO • SOCIALIZAÇÃO • ADOLESCÊNCIA

BULLYING AMONG GIRLS: RELATIONAL FRAMES OF THE CONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES

Abstract

Conducted in two lower secondary schools (for children aged approximately 11 to 14 years) in São Paulo and Salvador cities, this ethnographic study analyzes how adolescent girls negotiate gender identities in the relational frames of bullying. As a process of social control, bullying is based on difference games that lead to the learning of gender norms. Discussing bullying as gender violence shows how girls manipulate traditional female categorizations and attributes to promote social distinctions and power inequality between them. Power and status disputes not only contribute to the social ordering of the group by regulating sexuality and stereotyped behaviors of feminine delicacy and care, but also make it possible to claim egalitarian values and practices.

BULLYING • GENDER • SOCIALIZATION • ADOLESCENCE

^I Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Saúde Pública (FSP), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2175-1378>; mile.guimaraes@gmail.com

^{II} Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Saúde Pública (FSP), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3025-2404>; cabralcs@gmail.com

BULLYING CHEZ LES FILLES: COMLOTS RELATIONNELS DE LA CONSTRUCTION DES IDENTITÉS DE GENRE

Résumé

Cette étude ethnographique réalisée dans deux collèges publiques, à São Paulo et à Salvador, analyse comment les adolescentes négocient les identités de genre dans les comlots relationnels de l'intimidation. A la façon d'un processus de contrôle social, l'intimidation est basée sur des jeux de différences qui conduisent à l'absorption des normes de genre. La discussion sur le bullying en tant que violence de genre montre comment les filles manipulent les catégorisations et les attributs féminins traditionnels pour promouvoir des distinctions sociales et des inégalités de pouvoir entre elles. Les conflits de pouvoir et de statut soutiennent l'ordre social du groupe par moyen de la régulation de la sexualité et les comportements stéréotypés de la délicatesse et des soins féminins, mais permettent aussi revendiquer des valeurs et des pratiques égalitaires.

L'INTIMIDATION • RELATIONS DE GENRE • SOCIALISATION • ADOLESCENCE

ACOSO ESCOLAR ENTRE CHICAS: TRAMAS RELACIONALES DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO

Resumen

Este estudio etnográfico realizado en dos escuelas públicas de educación secundaria, en São Paulo y Salvador analiza cómo las adolescentes negocian identidades de género en las tramas relacionales del acoso escolar. Conformando un proceso de control social, el bullying se basa en juegos de diferencias que conducen a la aprehensión de normas de género. La discusión del acoso escolar como violencia de género muestra cómo las chicas manipulan categorizaciones y atributos femeninos tradicionales para promover distinciones sociales y desigualdades de poder entre ellas. Las disputas por poder y status subsidian el ordenamiento social del grupo, por medio de la regulación de la sexualidad y de comportamientos estereotipados de delicadeza y cuidado femenino, pero también posibilitan la reivindicación de valores y prácticas igualitarios.

INTIMIDACIÓN • RELACIONES DE GÉNERO • SOCIALIZACIÓN • ADOLESCENCIA

NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS, TEM HAVIDO UM INTERESSE CRESCENTE EM EXPLORAR e compreender as maneiras pelas quais meninas se envolvem em atos violentos. Reportagens alarmantes em jornais, livros *best-sellers*,¹ filmes² e documentários têm atentado para essa aparente escalada de agressividade. Histórias de manipulação, violência, colapso emocional, gangues e *bullycide* constituem um terreno de representação complexo e contraditório, espaço de um novo pânico moral que gira em torno da demarcação dos limites e possibilidades do que significa ser menina. Essa discussão acerca das “meninas más” é importante por consolidar um rótulo marcante, que situa uma preocupação contemporânea com a erosão da normativa heterossexual e dos papéis tradicionais de gênero.

Desde as primeiras investigações conduzidas por Dan Olweus na década de 1970, o *bullying* vinha sendo focalizado nas relações entre garotos, pois considerava-se que esse tipo de violência ocorria com muito mais frequência nesse grupo. Em parte, isso foi consequência das primeiras conceituações serem restritas às agressões físicas, mais comumente praticadas por rapazes. No final da década seguinte, alguns estudos ampliaram a definição de *bullying* para incluir

1 Foram destacados nesse período os seguintes livros: *Odd girl out: the hidden culture of aggression in girls*, de Rachel Simmons (2002/2011); *Queen bees and wannabes: helping your daughter survive cliques, gossip, boyfriends, and other realities of adolescence*, de Rosalind Wiseman (2002); *Fast girls: teenage tribes and the myth of the slut*, de Emily White (2002); e *The secret lives of girls: what good girls really do: sex play, aggression, and their guilt*, de Sharon Lamb (2002).

2 Em 2004 foi lançado o filme estadunidense *Mean girls* (traduzido no Brasil como *Garotas malvadas*), considerado como marco na popularização da temática, juntamente com *Thirteen (Aos treze)*, de 2003. O primeiro filme é baseado na obra supracitada de Rosalind Wiseman e o segundo, em fatos reais da vida de Nikki Reed.

formas indiretas, descritas como relacionais, sociais ou dissimuladas, verificando que as meninas se envolviam mais em tal modalidade de intimidação do que os meninos (MELLO *et al.*, 2017; MIRANDA; MAIA, 2017).

De modo geral, o *bullying* entre garotas permanece sendo pouco investigado, com estudos centrado-se em evidenciar diferenças de *modus operandi* entre os gêneros. Assim, os meninos tenderiam a se envolver mais em situações de *bullying* direto – mediante agressões físicas e/ou verbais –, enquanto as meninas costumam lançar mão de práticas indiretas (SIMMONS, 2002/2011; MELLO *et al.*, 2017). Essa natureza particular é realçada pela adoção do termo *agressão relacional*,³ que é definida como uma manipulação social feita com a intenção de prejudicar relacionamentos ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão no grupo de pares (SIMMONS, 2002/2011). A agressão relacional compreende práticas de estigmatização (focacas, maledicências, xingamentos) e de exclusão que, fundamentadas no dano à reputação, colocam-se como estratégia para manipular, difamar e/ou dominar outra pessoa.

O relevo da reputação nas relações entre pares manifesta-se nos benefícios sociais que torna tangíveis: *status* social, popularidade e possibilidades românticas (CURRIE; KELLY; POMERANTZ, 2007). Várias das agressões entre estudantes colocam em voga a forma dos envolvidos de desempenhar sua feminilidade ou masculinidade (RINGROSE; RENOLD, 2010; MILLER, 2016; MIRANDA; MAIA, 2017). Essas disputas integram o processo de construção de identidades, contribuindo para conformar diferenciações entre sujeitos e grupos, ao fixar classificações, ordenamentos e hierarquias sociais (LOURO, 2000). O aprendizado de gênero constituiu-se nessa familiarização com práticas, valores, papéis e formas de interação presentes na cultura sexual local.

Compreender o como e o porquê desse tipo de violência torna-se premente com a sua institucionalização como problema social a partir da Lei n. 13.663/2018, conhecida como “lei do *bullying*” (BRASIL, 2018). Essa regulamentação inclui, entre as atribuições das escolas, medidas de conscientização, prevenção e combate às práticas de “intimidação sistemática”, a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para implantação de intervenções (preventivas e resolutivas) e campanhas educativas de conscientização voltadas para pais e responsáveis de vítimas e agressores.

Entendemos que seja necessário aprofundar a discussão acerca do caráter normativo do *bullying*, marcando-o como aspecto da cultura de pares. Enquanto prática de socialização, o *bullying* assenta-se em um jogo de diferenças e oposições mobilizado para a organização de poder e hierarquias sociais entre jovens que, de tal modo, promove a inculcação de códigos de comportamento, valores e relacionamento socialmente convencionados de gênero. Apesar das intersecções entre gênero e sexualidade nas experiências de meninas com *bullying*

3 Pondera-se que seria mais produtivo, ao fomento de um debate mais aprofundado acerca do fenômeno em sua natureza e papel social, manter o uso dos termos *bullying* ou *bullying relacional*. Afinal, o tipo relacional é uma das classificações do *bullying*, que inclui ainda o físico, o verbal e o *cyberbullying*. Ademais, acreditamos que a consolidação de uma área de estudos também passa pela adoção de uma terminologia comum.

permanecerem pouco exploradas, diversos estudos sobre *bullying* homofóbico e misógino têm apontado como essa modalidade de violência atua na reivindicação e conformação da sexualidade dentro dos limites das normas tradicionais de gênero (RENOLD, 2005; SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017). Essa literatura tem aportado à compreensão do *bullying* tanto como uma prática de gênero, ao constituir-se uma importante ferramenta de negociação de papéis e *status* nos grupos de pares (DUNCAN, 2004; GOODWIN, 2006; ARMSTRONG et al., 2014), quanto como um processo de gênero, contribuindo na produção e regulação de significados sobre normas e expectativas de gênero (RINGROSE, 2008; PEREIRA, 2012), informando aos adolescentes como o gênero deve – e não deve – ser desempenhado.

Por essa razão, consideramos oportuna a concepção de Segato (2003) de que o ato violento é um “mandato”. Em sua perspectiva, a violência seria uma condição necessária para a reprodução do gênero como estrutura de relações entre diferentes posições marcadas na hierarquia social, e instância paradigmática das diversas ordens de *status*. A autora assinala que a violência é uma cobrança rigorosa, forçada e naturalizada de um tributo sexual, na reprodução da economia simbólica de poder da própria estrutura de gênero. Dessa forma, a violência atua nos ciclos regulares de restauração desse poder. Isso porque as regulações de gênero – que organizam a produção normatizada do masculino e do feminino – instituem constrangimentos, mas não conduzem a uma estabilidade definitiva. O poder não é uma posse, precisa ser conquistado e mantido nas interações sociais.

Tendo como base a ideia de que a violência se fundamenta na atribuição de valor desigual entre as pessoas (SEGATO, 2003), tomamos a prática de *bullying* como um recurso que oportuniza o acesso a um poder socialmente legitimado. Sob esse enfoque, concebe-se o *bullying* como uma expressão da violência de gênero situada em cenas rotineiras de assimetrias e desigualdades de poder entre mulheres e homens, estabelecidas nas relações entre pares. Focalizando a negociação de feminilidades entre meninas, o objetivo deste artigo é analisar como elas reforçam e/ou contestam diferenças assentes nas categorias menina e menino através das tramas relacionais do *bullying*. Nessa direção, interpretamos a diferenciação de gênero – lastro da produção de identidades – como resultante de variados processos cotidianos de (re)afirmação e reconhecimento de diferenças (e semelhanças) entre mulheres e homens, nos conflitos situados nas relações de amizade, rivalidade, poder e desigualdade entre as adolescentes.

METODOLOGIA

Este estudo etnográfico foi realizado nos anos de 2014 e 2015, com meninas entre 11 e 15 anos, em duas escolas públicas brasileiras do segundo ciclo do ensino fundamental (6º a 9º anos), sendo uma localizada na cidade de São Paulo e a outra em Salvador, na Bahia.

No primeiro período letivo, o trabalho de campo foi empreendido na escola localizada na região noroeste de São Paulo, que oferece ensino fundamental II no turno vespertino, onde havia um total de 285 discentes, sendo 149 meninas.

Cenário da pesquisa na segunda etapa letiva, a escola de Salvador está situada em um bairro da orla marítima, próximo à zona central da cidade. Na época da investigação, a instituição atendia um total de 422 discentes no turno matutino, com 238 meninas, e no turno vespertino 289 estudantes, sendo 154 garotas.

A observação participante teve a frequência regular de três dias por semana, estendidos quando houve acompanhamento de algum conflito entre garotas. A imersão mais abrangente em campo ensejou que a produção de dados ocorresse sobretudo no presenciar de diálogos e em conversas com os sujeitos (discentes e agentes institucionais) nas salas de aula, pátio, corredores e áreas adjacentes às escolas. Atenta aos comportamentos dos estudantes, essa abordagem incidiu sobre a natureza de suas interações cotidianas, fornecendo um quadro de referência para se compreender a adequação das adolescentes ao contexto social. Foram realizadas entrevistas etnográficas, individuais e em grupo, e a observação de um contingente mais próximo possível do universo total de garotas nos dois campos, a fim de obter uma visão ampla dos diversos discursos e práticas culturais em relação ao fenômeno observado e percepções acerca do contexto escolar.

No transcorrer da pesquisa, foram feitas 16 entrevistas em profundidade para melhor compreender situações ocorridas ou concepções de interesse apresentadas por algumas das garotas. Para contemplar uma visão relacional das questões de gênero, também foram entrevistados alguns garotos, em grupo e individualmente. Encerradas as visitas em cada campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois diretores, dois professores de São Paulo e três de Salvador. O acervo de anotações de campo e transcrições das entrevistas compõe-se de variados tópicos sobre a vivência da adolescência feminina e conflitos entre meninas.

Apesar do planejamento inicial, o estudo termina por não apresentar uma análise interseccionada com as categorias raça/cor e homo/heterossexualidade em função destas não fundamentarem as práticas de *bullying* dos grupos de garotas estudados. Apenas garotos utilizavam-se de insultos e apelidos discriminatórios sobre orientação sexual, raça/cor e características físicas para intimidar colegas. As meninas distinguiam-se umas das outras por meio de julgamentos avaliativos das *performances* heterossexuais. Assim sendo, adotou-se como mote da discussão e recorte metodológico o quadro de referências contextuais à constituição da identidade de gênero e da sexualidade entre meninas heterossexuais.

Para o tratamento dos dados, inicialmente foram construídas categorias de análise para descrever os aspectos culturais e os objetivos das práticas de *bullying* (MINAYO, 2014). Essas categorias reportavam-se a: posições de sujeito e categorizações de menina; modos de sociabilidade; modos de organização e hierarquias sociais; relações inter e intragêneros; meios e escopos de poder; definições de *bullying* e significados da violência. As categorias estavam organizadas em subcategorias que definiam seus conceitos e elementos característicos.

No intuito de compreender as articulações entre o *bullying* e a produção de feminilidades a partir das percepções e experiências das adolescentes, optou-se por um procedimento de análise de discurso. Foi adotada a perspectiva teórica

proposta por Fiorin (2005), que concebe o discurso como uma rede de relações na qual a pessoa está inserida. Por meio do e no discurso, pode-se apreender as dimensões sociais, culturais e simbólicas que nele se expressam e que explicam a forma como os membros de sua comunidade discursiva se relacionam, comportam-se e agem.

Convém realçar que os nomes das participantes e das instituições de ensino citados neste artigo são fictícios para assegurar seu anonimato, de acordo com as normas de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP), sob o protocolo de n. 22343413.3.0000.5421.

CONFLITOS ENTRE AMIGAS: INTROJETANDO VALORES E NORMAS DE GÊNERO

As principais questões produtoras de conflitos entre meninas são a concorrência, a regulação do grupo e a proteção da amizade. Assim, como já apontado por Goodwin (2006) e Ringrose (2008), diversos confrontos originavam-se na atuação vigorosa dos grupos no alinhamento das condutas de amigas. A atenção à observância dos códigos de lealdade e reciprocidade mostrou-se fundamental na proteção dos laços de amizade (HEY, 1997; BESAG, 2007). Esse tipo de conflito corriqueiramente se referia ao enfraquecimento da relação de amizade de uma díade pela aproximação de uma terceira pessoa. Ameaças de agressão física, apelidos, empurrões e cotoveladas nos corredores expressavam cobranças e punições a essas incorreções de amigas íntimas. Tais agressões sistemáticas, comumente definidas como “ciúme feminino”, conformam uma demanda por comprometimento e zelo em seus relacionamentos.

A prevalência de discursos e estereótipos dominantes do cuidado e da dedicação feminina ajuda a fixar regras de conduta relativas ao comportamento aceitável e esperado para meninas (DUNCAN, 2004; BESAG, 2007; MILLER, 2016). Quando atentamos que a exclusão de um membro marca a decisão do grupo em relação a quem tem condições de a ele pertencer e quem não tem, entende-se que a importância da norma reside não apenas no seu valor substantivo intrínseco; mais do que seguir ou transgredir, a norma anuncia o *status* moral da pessoa (GOFFMAN, 2008).

O temor do envolvimento em fofocas prejudiciais à reputação e o isolamento decorrente colocam a negociação de atitudes e práticas como um imperativo nas relações de amizade (BESAG, 2007; DORAN, 2015). É nessa perspectiva que a partilha de experiências e segredos – majoritariamente sobre interesses românticos – aumenta o potencial de conflitos. Como exemplo apresento o caso de Daniela (6º ano, 12 anos), posicionada como uma *bully* contumaz da escola de São Paulo. Foi emblemático o ritual público de punição a que ela foi submetida quando se envolveu em uma disputa entre algumas garotas que aspiravam ao *status* (efêmero) de ser “a primeira a ficar” com o estudante recém-chegado, Matias.

Em conformidade com o *modus operandi* de Daniela, Matias havia recebido um bilhete anônimo, dando conta que sua amiga Carolina (6º ano, 11 anos) estava apaixonada por ele. Ante o entendimento consensual de que ela foi a autora do bilhete, algumas das garotas que estavam interessadas em Matias agrediram-na física e verbalmente no recreio durante algumas semanas. Essa intimidação teve como desfecho a ofensiva de uma roda composta por doze meninas, que se pôs a dar-lhe tapas, murros e xingá-la em uma área adjacente à escola. Mais do que machucá-la, essa reprimenda assumia um ritual de correção: as meninas falavam o quanto Daniela era insuportável, que não gostavam dela e do seu merecimento daquela “lição”.

Esses rituais de *bullying* refletem um processo político que ordena as relações entre pares na escola. Em um nível interacional de análise, os rituais funcionam como atos performativos de indexação das várias representações culturais situadas de “menina” (ou “menino”). Constituem uma forma de caracterização e posicionamento não apenas da garota alvo, mas de todo o grupo. Em um nível mais amplo de análise socioestrutural, o desempenho repetido desses atos, em concordância com sua circulação mais ampla na cultura popular, ajuda a criar e reificar categorias sociais para além do grupo de pares.

Ressalta-se o fato de todos (dos estudantes à direção da escola) terem certeza de que foi Daniela quem escreveu o bilhete, pois isso representa a sua institucionalização como praticante de *bullying*, com uma forma própria de agir, que prosseguia mesmo com o conhecimento geral. Ela costumeiramente causava problemas, atritos entre suas amigas, mas sempre conseguia encaixar-se em algum grupo de amizade, não sendo socialmente excluída de fato. Em verdade, suas ações de *bullying* eram interpretadas como eventos efêmeros e constituintes da engrenagem de convívio local.

Fofocas e exclusão social eram consensualmente aceitas e naturalizadas pelos agentes institucionais, de ambas as escolas, como “coisa de menina”, parte das relações (voláteis) de amizade por elas estabelecidas. Esses conflitos eram apenas monitorados a distância com o intuito de preservar um ambiente sem violência. Entretanto, ao longo de todo o período de observação, as situações de conflito majoritariamente produziram-se entre meninas. Isso se deve ao fato de a violência sutil ser considerada de consequências irrelevantes – muitas vezes sequer percebida como tal –, porque intangíveis, já que os danos provocados são morais e/ou psicológicos (CAMACHO, 2001; MIRANDA; MAIA, 2017).

Essas situações de violência precisam ser problematizadas não só em seus significados, mas também nas nuances e ambiguidades de seus empregos sociais. Seguindo com a Daniela, destacamos o importante papel instrumental que ela cumpria como intermediária (mensageira) de amigas em circunstâncias em que as meninas “não tinham coragem para falar pessoal” ou abertamente com outros. A maioria dos segredos que Daniela revelava por meio de bilhetes ou escritos nas mesas dos estudantes versava sobre interesses afetivos ou xingamentos de desafetos, rivais ou ex-amigas. Como algumas das meninas relataram, expor o desejo afetivo é sempre um momento delicado e gera insegurança ante uma possível

negativa do garoto. Por outro lado, a disseminação de xingamentos e maldições de rivais serve à intenção de mascaramento de confrontos. Sobre essa questão, convergimos com Sheldon (1996, p. 61), quando menciona a estratégia da “dupla voz”, um estilo que permite “confrontar sem ser muito confrontativa, para esclarecer, sem precisar recuar; e usar mitigadores indiretos e até mesmo subterfúgios para suavizar o golpe”. Em perspectiva que consideramos complementar, Ringrose e Renold (2010) questionam a “naturalidade” das agressões indiretas, advertindo que as normas de gênero e as expectativas sociais de gentileza feminina sustentam a dissimulação de confrontos pelas meninas, uma vez que expressões de violência física ou confrontos públicos ostensivos são culturalmente reprovados para garotas.

Disso podemos depreender o alcance das normas como *scripts* na construção de identidades, amizades e a própria cultura de pares. Os conflitos proporcionam aos membros do grupo tomar uma posição própria em relação às normas. Assim, a diferenciação entre as meninas era pontuada, performativamente, nas posturas morais que situam quem são e aquilo em que acreditam – um movimento primordial para a apreensão e produção de uma identidade generificada.

“COISA DE MENINA”? A FOFOCA NO PROCESSO COTIDIANO DE REGULAÇÃO SEXUAL

Estabelecida no empenho pela popularidade, a disputa sexualizada constitui um elemento importante da cultura entre pares, e da socialização de gênero, já que está associada ao êxito na apresentação de características de feminilidade (e masculinidade) normativa; refere-se, portanto, ao reconhecimento social de modos de ser menina (e menino). Assim sendo, essas disputas por poder apoiam-se em austeros sistemas de vigilância e controle social. Como vários autores têm mostrado, essa prática de monitoramento faz circular discursos reguladores em torno da sexualidade, aparência e comportamento de meninas a partir dos quais são delimitados critérios de inclusão e exclusão sociais (HEY, 1997; DUNCAN, 2004; KEHILY, 2004; SALES; PARAÍSO, 2013).

Comumente definida como uma conversa avaliativa sobre pessoas que não estão presentes, a fofoca destaca-se na micropolítica do cotidiano por fornecer um mapa do ambiente social (FINE, 1985). É também uma forma de gestão de impressão (GOFFMAN, 2008), por meio da qual as imagens de pessoas e grupos são construídas (FONSECA, 2004). Exemplifica-se tal ideia com um caso que envolveu uma novata na escola de Salvador, Isadora (12 anos). Recém-chegados geralmente despertam a curiosidade de colegas de turma sobre quem são e qual papel desempenharão naquele espaço, o que gera rigoroso escrutínio. Isadora desagradou um grupo de amigas de sua turma por dedicar um trato afetuoso a Emerson, um estudante do nono ano:

Acho que foi terceiro, quarto dia de aula... foi muito rápido... uma amiga lá da rua chegou e falou “Eu tô sabendo

que Martina tá te chamando de puta”. Só porque eu ficava abraçada com Emerson, só que ele não era meu namorado, era meu amigo que conhecia antes de entrar aqui. [...] Eu perguntei a ela [Martina], ela fez aquela cara que não gostou, disse que eu ficava num pega-pega com ele... Não pode nada pra essas meninas daqui...

Ainda que aparentemente banal, o sucedido com Isadora traz alguns pontos notáveis de análise. Em primeira instância, o caráter ordinário da fofoca difamatória nas relações de dominação entre pares (EDER; EVANS; PARKER, 2003; CHAMBERS; TINCKNELL; VAN LOON, 2004). Compartilhar histórias de “putas” ofereceria a garotas e garotos a oportunidade de reivindicar a própria identidade de gênero, respectivamente, como “meninas direitas” e “homens”. Afirma Butler que a “nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (2003, p. 161). Como resultado, temos o acirramento da tensão constitutiva da feminilidade a partir da dicotomia das figuras da pura-impura, uma configuração que nos possibilita perceber a normalização do sexismo e da violência como forma de moralização da sexualidade feminina entre pares.

Piscitelli (2005), Gregori (2008) e Bragg *et al.* (2018) são algumas das autoras que têm deslocado a discussão teórica da violência de gênero e da sexualidade feminina da temática da vitimização das mulheres. A ordem sexista passa a ser considerada em um terreno de disputas, espaço de resistência e subversão cultural. Consoante a essa perspectiva, abordamos neste estudo as reivindicações de *status* e poder no âmbito do processo de construção da identidade de gênero. A agência das meninas faz-se nas dinâmicas de manipulação de normas, categorizações e roteiros culturais de gênero nos contextos de vida cotidiana (BUTLER, 2003). Muitas vezes, o investimento na respeitabilidade – para além da idealização cultural – está ligado a formas complexas de ganho material (BHANA, 2016). Embora se possa argumentar que essas adolescentes reforçam o padrão sexual baseado na passividade feminina, suas narrativas e vivências apontam para a importância de ter acesso ao poder e reivindicar uma feminilidade aceita/desejável.

A natureza ritualística dos boatos sexuais manifesta-se na forma análoga da descrição das condutas desviantes. A nomeação “puta” era justificada por caracterizações que convergiam em frases ou expressões padronizadas, e um tanto quiméricas, constantemente repetidas: “Yolanda já pegou esse colégio todo”; “Lívia tem um jeito muito pra frente, fala de sexo, de homem, de um jeito vulgar”; “Sofia ficou com 28 meninos daqui, só no ano passado”; “Mafalda já pegou quase todos os meninos da sexta série”. Além de gerar divertimento e cumplicidade entre amigas, fortalecendo laços de camaradagem, o ato de condenação moral parecia afastar a possibilidade de que a denunciante incorresse em desvio, provendo-lhe um modo de distinguir-se e tornar-se reconhecível. O significado e a intencionalidade da difamação são redimensionados em seu uso para gerir ou

manipular reputações (FONSECA, 2004; CARNEIRO, 2012). Como muitas garotas indicaram, as fofocas eram motivadas por “querer ser melhor do que as outras”.

Notadamente, as conversações avaliativas não tinham relação com comportamentos reais. O conteúdo das práticas de *bullying* centrava-se não no que as garotas faziam, mas na representação e no significado social de ocupar uma posição abjeta. Esse caráter genérico, intercambiável e mesmo apócrifo da rotulação resume a ideia de uma “puta mítica”, enquanto uma categoria usada para delimitar o aceitável. Isso sugere que o estigma da puta é mais sobre a regulação do desempenho público do gênero do que a regulamentação das práticas sexuais privadas. Em suma, esse modelo discursivo não requer a existência de vadias “reais”: qualquer garota pode preencher provisoriamente a posição.

O entendimento de estarem submetidas à regulação sexual pelas colegas é sintetizada pela constância com que as adolescentes mencionavam a permanente ameaça de “difamação”. Tal como assevera Das (2007), os rumores apresentam-se cotidianamente como um tipo de violência que exerce uma tensão ocasionada pelo constrangimento à conformidade das pessoas aos comportamentos sancionados pelo grupo social. De fato, algumas das meninas já haviam padecido ao rótulo e, no intento de distanciar-se dos efeitos temerários da desaprovação social, punham-se a reproduzir discursos da passividade feminina, evitando posicionarem-se como sujeitos desejantes (TOLMAN, 2005; SCHALET, 2009).

Paradoxalmente, “ficar” constitui uma forma de sociabilidade essencial na estruturação e dinamização das relações cotidianas de lazer, divertimento e amizades entre garotas e garotos. Apesar de tido como corriqueiro e normal, esse código de relacionamento deve ser constantemente negociado pelas meninas em um jogo de dissimulação de suas condutas sexuais, sob o risco de perda de *status* social. Esse cenário restritivo é descrito por Sales e Paraíso (2013) quando definem a “jovem difícil” como aquela que mantém constantemente o controle sobre sua sexualidade, não deixando margem para expressões manifestas de desejo e/ou atividade sexual. Há aqui uma prescrição de conduta moral que impinge às meninas o cuidado de si, de seus gestos, formas de vestir, falar e agir no meio social, especialmente em relação aos garotos:

Tem que ser quietinha, mas ousada... é tipo uma forma de iludir [...]. Eu não vou chegar logo “E aí, você quer ficar comigo?”, não pode fazer isso. Você começa a ser gentil com a pessoa, a pessoa pede pra você fazer aquilo e você vai lá e faz... Aí a pessoa vai vendo que você é quieta, mas você também é divertida, não é oferecida, esses negócios assim... Aí você vai ficar nessa até conquistar a pessoa, aí você vai mudando, mostrando seu jeito de verdade, mas tem que ir devagar. Aí a pessoa já vai vendo e vai se acostumando... (Leonor, 14 anos)

Forjada no exercício contínuo do discernimento e da prudência, a dissimulação do agir sexualizado mostra como são desenhados os limites que as próprias adolescentes estabelecem enquanto *performances* seguras. Há um equilíbrio delicado a ser negociado *vis-à-vis* a necessidade de atender a uma série de exigências culturais inscritas na tensão entre os dois polos constitutivos da identidade feminina (pureza-poluição e inocência-corrupção), sem pender a uma das extremidades: as meninas devem ser, mas não muito, autoabsorvidas sobre sua aparência; devem ser atraentes, mas não vistas como sexualmente “pra frente”; devem ser bem-comportadas, mas não vistas como “bestas”; notadas e apreciadas pelos colegas, mas não chamar muita atenção sobre si próprias, e assim por diante (CURRIE; KELLY; POMERANTZ, 2007).

A desigualdade de gênero era realçada com a imputação de meninas como atores culpáveis, ao passo que tornava invisíveis as escolhas e ações dos garotos. Quando interrogadas acerca do papel deles no ato desviante, as respostas convergiam em ignorá-los, intensificando as críticas morais às colegas. Isso é indicativo de como meninas e meninos encontram padrões distintos em suas experiências de (hetero)sexualidade adolescente e, igualmente, de como as maledicências promovem (e consolidam) o entendimento do que é e do que não é um comportamento sexual permissível para elas próprias. O peso da reputação sexual continua a restringir a construção de uma sexualidade ativa pelas meninas, já que permanece significada como “depravação” (KEHILY, 2004; FJAER; PEDERSEN; SANDBERG, 2015). Elas terminam por envolverem-se mais em discussões sobre padrões de gênero do que suas experimentações sexuais; como consequência, assimilam o papel (normatizado) de guardiãs da moralidade sexual.

Convém ainda observar que a fofoca integra a engrenagem cotidiana (ordinária) das interações entre pares na escola. Grande parte dos discentes tinha apenas a conversa social como fonte de entretenimento. Participar de um mexerico gerava entusiasmo, dando-lhes algo para fazer. Como explanaram Owens, Shute e Slee (2000), o valor recreativo da fofoca é observável no seu uso para fazer o tempo passar: é uma maneira de aliviar o tédio e de trazer emoção a um ambiente marcado por uma rotina monótona forjada por regras de disciplina. Contudo, prevalecia a visão estereotipada da fofoca como prática feminina e a associação da menina normal à maldade. Amiúde, as garotas mencionavam as sistemáticas traições e falatórios “pelas costas”. Quando questionadas “De forma geral, o que você acha das meninas da escola?”, consensualmente elas associaram “fofoca” e “falsidade” como ação e característica proeminente da “menina”, uma categoria definida monoliticamente por elas como “duas caras”, “falsa”, assim como o fizeram as participantes do estudo de Ringrose (2008). Por outro lado, como um modo de afirmar sua virilidade, muitos dos garotos tinham por hábito publicizar ou mesmo inventar “coisas que fazem com as meninas”, sem que esse tipo de boato ocasionasse mais do que aborrecimento ou desprezo delas; prevalecia uma concepção de que “os meninos são bobos [ingênuos]”.

Em verdade, consensualmente, os vários sujeitos (estudantes e agentes institucionais) costumavam justificar a constância de episódios de “rixas” por

meninas serem “ranhetas”, “briguintas” e “encrenqueiras”. Fica patente a assimilação de discursos de naturalização da corrupção moral da mulher, que é vulnerável e invariavelmente sucumbe às forças de perversão. Precisamente essa imagem feminina, derivada de características imputadas a Eva, serve de lastro à estrutura hierárquica que define a mulher como o polo negativo e subalterno (SCOTT, 1995; LAQUEUR, 2001), um contrassenso explorado por Ringrose e Renold (2010) com a noção de “crueldades normativas”, concebida para referirem-se às práticas de *bullying* que apresentam conformidade com as posições de sujeito de gênero tradicionais. Considerando que expressar agressividade manifesta coloca as meninas sob o risco de serem constituídas como desviantes de seu gênero, as autoras concluem ser a “maldade” e “a falsidade” um contraponto esperado e, portanto, normatizado, para a delicadeza feminina. Essa conjunção converge com a discussão promovida por autores que têm salientado como a assunção de discursos de naturalização de práticas e posições sociais de mulheres e homens desempenha um papel particularmente central e decisivo no processo de (re)produção da diferenciação e desigualdades de gênero (CONNELL, 2002; BOURDIEU, 2012; PEREIRA, 2012; BHANA, 2016).

A VIOLÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO DA MENINA “EVOLUÍDA”

A observação das interações de *bullying* indicou, como assinala Das (2011, p. 15), que as adolescentes moldam suas *performances* e identidades “através de transações complexas entre a violência como momento originário e a violência que se infiltra nas relações correntes e se torna uma espécie de atmosfera que não pode ser expelida para ‘fora’”. Os rituais de insulto e intimidação mostram como a violência não necessariamente impõe obstáculos aos comportamentos das garotas, mas como, sobretudo, através de sua cotidiana encenação, elas movimentam e se movimentam nessas tramas relacionais, pontuando interesses próprios. Tal cenário mostra consonância com a proposição de Souza (2015) de que a violência também pode ser produtiva quando levamos em conta a agência sobre ela e sua tessitura no processo de construção da identidade de gênero. Na seção anterior, essa questão foi abordada com a negociação de poder e *status* a partir da manipulação de normas e expectativas de gênero. Neste segmento, será focalizada como um grupo de meninas da escola de Salvador, que se autointitulavam “evoluídas” e buscavam lograr posições mais elevadas na hierarquia social mediante a resignificação de valores e características relacionados à feminilidade tradicional.

Diversas autoras têm salientado a recriação do feminino nas relações sociais de poder mediante a desassociação com práticas que produzem passividade, submissão e superficialidade. A “modernização” do gênero emerge como parte de um processo cultural de reposicionamento da feminilidade idealizada a partir de atributos como assertividade, autonomia e a liberdade individual (HARRIS, 2004; MCROBBIE, 2009; BUDGEON, 2014; BRAGG *et al.*, 2018). Neste estudo, as meninas “evoluídas” costumavam afirmar que “o mundo mudou e as meninas também

mudaram” como forma de justificar a assunção de práticas ativas na sexualidade e de expressões de autonomia e volição que, mesmo que pontuais, flexibilizavam a ideia de atributos masculinos e femininos rigidamente separados.

O termo *evoluída* simbolizava um modo progressivo de ser menina, marcando um fluxo oscilante de negociação de ideais e exigências de comportamentos e corporeidade femininas. “Poder fazer as coisas que os meninos fazem”, como explanou Beatriz (12 anos), erigia a reivindicação moral do seu direito de exercer liberdade de ação e de expressão de desejos e sentimentos. Considerando-se que as marcas identitárias de gênero, histórica e socialmente construídas, se faziam mais intensamente sentir no âmbito sexual, a violência apresentava-se como um modo mais acessível de expressar ideais e reivindicar esses direitos (CAMACHO, 2001).

Nessa perspectiva, a significação das relações de *bullying* como “preconceito” e “discriminação” alinhavava o próprio reconhecimento das desigualdades de gênero em seu cotidiano. Assumida como ação de resistência, de não aceitação de um comportamento restrito e determinado pelas expectativas e normas de gênero, a violência constituía uma forma consciente (e excitante) de desestabilizar a hierarquia de gênero com potencial redistribuição de poder e reorganização das práticas sociais convencionais. As *performances* de defesa da honra mediante reações ativas ao *bullying* sofrido ou com o desenvolvimento de rivalidades em disputas sexualizadas constituíam uma via para lograr notoriedade e prestígio social (NEVES, 2008; CORDEIRO *et al.*, 2010; CARNEIRO, 2012). A afirmação de um contrapoder relativamente àqueles que exerciam dominância entre os pares pode ser concebido como um instrumento de significação simbólica: ser “evoluída” estava diretamente relacionada à posse de um senso moral de “coragem”. Nisso se insere uma gramática hierarquizante, cujo binômio corajosa-besta refere-se às interdições da feminilidade normativa.

Conforme Pitt-Rivers (1988), a honra constitui um sistema de regras de conduta apoiado nos ideais morais que ela representa, ou seja, tem como fundamento o código de valores sociais cuja definição de moralidade é utilizada para julgar reputações e, assim, definir posições sociais. A imposição da honra servia de sustentáculo à produção de um sistema de classificação alternativo pelas meninas evoluídas com a redefinição do grupo dominante a partir da manipulação discursiva de símbolos socialmente valorizados, como “coragem”, “atitude”, “melhor” e “superior”. Esse processo de alterização manifesta o empenho de estabelecer distinção e reconhecimento social não através de caracterizações de meninas como “boas” ou “más”, mas entre *peessoas* capazes de encarnar (ou não) atributos idealizados (legitimados) como desejáveis. Mostrando que a alterização pode ser opressiva, mas também desafiadora, como nesse caso, que expressa uma resistência cultural ao dispensar o comportamento de gênero afluyente e o estigma a ele relacionado. A fala de Luzia (12 anos) nos ilustra esse intuito de transmutar o conceito social de menina *sem controle* para uma garota *com pleno controle de si*:

Quando uma pessoa te humilha não é brincadeira. Não tenho que aceitar porque eu sou menina... Por que tem que ter

diferença entre meninos e meninas? Eu acho injusto as meninas não ocuparem um lugar de coragem. E eu gosto de ter essa capacidade de poder fazer as coisas que as meninas normalmente não fazem... sem medo, sem vergonha... Tá na hora de todo mundo aceitar a atitude da mulher.

Ressalva-se que classificações promovidas por subordinados, em dimensões potencialmente diferentes das designadas pelo grupo hegemônico, são difíceis de sustentar (ARMSTRONG *et al.*, 2014). Essa conjuntura estabelece uma tensão permanente entre concepções liberalizantes e lógicas tradicionais da gramática de gênero (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006; MELLO; SOUZA; SANTOS, 2008). Isso porque o engajamento em ações de rejeição da dominação masculina mobiliza a contraofensiva de discursos e práticas altamente restritivos e reguladores às condutas sociais das adolescentes; persistindo a suscetibilidade da estigmatização daquelas que assumem um comportamento mais independente como “problemáticas” (NEVES, 2008; BRAGG *et al.*, 2018).

A tradução de atitudes dissonantes ao padrão normal como indisciplina evidencia a incapacidade da escola de acessar e compreender outras realidades e formas culturais de existência, já que, sob a égide da democratização, a instituição centra-se em promover a homogeneização de condutas, estilos e ideais sociais (LOURO, 2000; SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2003; PAIS, 2008). Em ambas as comunidades que serviram de campo a este estudo, a presença do narcotráfico configurava a violência como elemento organizador do cotidiano. A violência era naturalizada não só pela constância de sua ocorrência, mas por encontrar-se entrelaçada nas relações interpessoais com os amigos, namorados e familiares “envolvidos” na criminalidade. Diante de tal cenário, as construções da feminilidade e da adolescência nas classes populares poderiam ficar alheias às práticas de violência? Pesquisas com mulheres de segmentos populares têm sugerido que as regras de conduta de recato, docilidade e fragilidade femininas, socialmente difundidas (legitimadas e impostas), não parecem se aplicar a elas, que seguem um modelo referenciado na valentia (FONSECA, 2004; MAGALHÃES; ARAÚJO; SCHEMES, 2013). Como denomina Fonseca (2004), a mulher “valente” perfila características associadas a estereótipos masculinos como a bravura e a virilidade, os quais se apresentam como aspectos basilares na constituição de suas identidades.

Nesse sentido, com base em todo o conteúdo exposto, fica posta a necessidade de problematizar empiricamente a concepção de que a violência, como exercício do poder por meio da força e da dominação de sujeitos hierarquicamente inferiores, seja uma marca da socialização de meninos. A partir desse aprofundamento analítico, interpõe-se o questionamento acerca da reprodução de padrões masculinos de comportamento por garotas. Há de se compreender melhor a assimilação de discursos associados à modernização de costumes pelas meninas nas práticas de feminilidade produzidas nas interações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a escola tem contribuído para a produção de diferenças e desigualdades entre os estudantes por meio de múltiplos mecanismos normalizadores, dentre os quais se destaca o *bullying*. Há de se atentar a como ele reflete e reproduz as desigualdades embutidas em estruturas sociais mais amplas e prepara os mais jovens para aceitá-las. Desvelar os significados e papéis sociais do *bullying* mostra que um insulto ou uma fofoca podem acionar códigos simbólicos e culturais que sustentam o engajamento em determinada conduta ou a assimilação de uma crença social.

Pensando em um jogo de interações agressivas e hostis, pode-se afirmar que o *bullying* mobiliza um aparato explicativo do que permite esse “fato” ocorrer. É desse modo que tal dispositivo socializador impulsiona um conjunto de discursos e práticas para o entendimento geral de questões de gênero, sendo composto de duas partes: primeiro, organiza algumas regras e casos de aplicação de punições. A intimidação reiteradamente comunica às partícipes ações ou características específicas reprochadas, indicando o que constitui um comportamento normativo de menina (ou menino).

Essa perspectiva de análise do fenômeno explicita modos em que os adolescentes realizam descrições, produzem reivindicações, arranjam as relações sociais e outros aspectos da micropolítica do cotidiano. Assim, em segundo nível, tem-se que esse dispositivo socializador produz uma lógica de compreensão acerca do mover-se em um determinado contexto e situações. O enquadramento de condutas possibilita às adolescentes entender a forma como categorias sociais estão organizadas em relação umas às outras (meninas, amigas, meninos, entre outras) e como essas categorias devem agir em relação às outras em qualquer circunstância particular.

O efeito performativo das situações de confronto contribui para a negociação de *performances* e identidades de gênero, desvelando como fronteiras e normas de gênero têm um peso muito significativo no cotidiano dos adolescentes no espaço escolar. O processo de normalização e naturalização das normas e fronteiras de gênero mediante variadas formas de violência obstaculiza a própria percepção dos estudantes e agentes institucionais acerca de sua construção contextual e, consecutivamente, a problematização de visões e comportamentos referenciados em estereótipos e estigmas generificados. Essas dinâmicas de vigilância e de sanção de condutas “desviantes” demonstram a abrangência e constância do trabalho de diferenciação de gênero no cotidiano, bem como do empreendimento de processo de socialização que conduz a identidades normatizadas.

A discussão sobre violência de gênero no ambiente escolar reforça a necessidade de a instituição voltar-se para práticas educativas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade de ações e dos discursos de conteúdo sexista pelos estudantes. Importa problematizar o gênero como prática, constructo simbólico e princípio estrutural nas relações entre os vários sujeitos que participam desse contexto social. De fato, por exemplo nas escolas pesquisadas, as práticas de intimidação entre meninas eram significadas como incivildades que mais chamavam

a atenção dos agentes institucionais pelo seu desagrado com a decadência moral das garotas na contemporaneidade do que pela ideia de possíveis problemas na convivência e na produção de identidades entre os estudantes. Isso implica, dentre outras questões, refletir sobre os símbolos culturalmente disponíveis e as atribuições relativas ao que é ser homem e mulher em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, Elizabeth A. et al. Good girls: gender, social class, and slut discourse on campus. *Social Psychology Quarterly*, v. 77, n. 2, p. 100-122, 2014.
- BESAG, Valerie. *Understanding girls' friendships, fights and feuds: a practical approach to girls' bullying*. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- BHANA, Deevia. Virginity and virtue: African masculinities and femininities in the making of teenage sexual cultures. *Sexualities*, v. 19, n. 4, p. 465-481, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRAGG, Sara et al. "More than boy, girl, male, female": exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, v. 18, n. 4, p. 420-434, 2018.
- BRASIL. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. Inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate à violência sistemática e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 2018.
- BUDGEON, Shelley. The dynamics of gender hegemony: femininities, masculinities and social change. *Sociology*, v. 48, n. 2, p. 317-334, 2014.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-172.
- CAMACHO, Luiza. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- CARNEIRO, Deivy. Mulheres honestas e que a todos tratam bem: relações de gênero e violência verbal em Juiz de Fora (Minas Gerais). *Ler História*, n. 62, p. 87-99, 2012.
- CHAMBERS, Deborah; TINCKNELL, Estella; VAN LOON, Joost. Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender & Education*, v. 16, n. 3, p. 387-415, 2004.
- CONNELL, Robert. *Gender*. Cambridge: Polity Press, 2002.
- CORDEIRO, Rosineide et al. Meninas de moral: experiências socioeducativas em um bairro popular do Recife. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 188-199, 2010.
- CURRIE, Dawn; KELLY, Deidre; POMERANTZ, Shauna. The power to squash people: understanding girls' relational aggression. *British Journal of Sociology of Education*, v. 28, n. 1, p. 23-37, 2007.
- DAS, Veena. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Berkeley: University of California Press, 2007.
- DAS, Veena. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.
- DORAN, Miriam. *An ethnography in an Irish girls secondary school: exploring how hegemony and power mediate agency and structure*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015.
- DUNCAN, Neil. It's important to be nice, but it's nicer to be important: girls, popularity and sexual competition. *Sex Education*, v. 4, n. 2, p. 137-148, 2004.

- EDER, Donna; EVANS, Catherine; PARKER, Stephen. *School talk: gender and adolescent culture*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2003.
- FINE, Gary A. Rumors and gossiping. In: VAN DIJK, T. (org.). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press, 1985. p. 223-237.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FJAER, Eivind; PEDERSEN, Willy; SANDBERG, Sveinung. "I'm not one of those girls": boundary-work and the sexual double standard in a liberal hookup context. *Gender & Society*, v. 29, n. 6, p. 960-981, 2015.
- FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOODWIN, Marjorie. *The hidden life of girls: games of stance, status and exclusion*. Malden: Blackwell, 2006.
- GREGORI, Maria Filomena. Limites da sexualidade: violência, gênero e erotismo. *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 575-606, 2008.
- HARRIS, Anita (ed.). *All about the girl: culture, power and identity*. New York: Routledge, 2004.
- HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane; BOZON, Michel. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. In: HEILBORN, M. L.; AQUINO, E. M.; BOZON, M.; KNAUTH, D. (org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006. p. 207-266.
- HEY, Valerie. *The company she keeps: an ethnography of girls' friendship*. Buckingham: Open University press, 1997.
- KEHILY, Mary Jane. *Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning*. London: Routledge, 2004.
- LAMB, Sharon. *The secret lives of girls: what good girls really do: sex play, aggression, and their guilt*. New York: Free, 2002.
- LAQUEUR, Thomas W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.
- MAGALHÃES, Magna; ARAÚJO, Denise; SCHEMES, Claudia. Queixosas e valentes: as mulheres e a visibilidade da violência cotidiana. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 839-859, set./dez. 2013.
- MEAN girls. Direção: Mark Waters. New York: Broadway Vídeo/M. G. Films, 2004. 1 DVD (97 min.).
- MELLO, Flávia C. et al. A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, set. 2017.
- MELLO, Luiz; SOUZA, Marta; SANTOS, Nara. Sexualidades de estudantes universitários: um estudo sobre valores, crenças e práticas sociais na cidade de Goiânia. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 102-111, jan./jun. 2008.
- MCROBBIE, Angela. *The aftermath of feminism: gender, culture and social change*. London: Sage, 2009.
- MILLER, Sara. How you bully a girl: sexual drama and the negotiation of gendered sexuality in high school. *Gender & Society*, v. 30, n. 5, p. 721-744, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.
- MIRANDA, Ana Paula; MAIA, Bóris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 177-202, set./dez. 2017.

- NEVES, Paulo Rogério. *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008
- OWENS, Laurence; SHUTE, Rosalyn; SLEE, Phillip. “Guess what I just heard!” Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, v. 26, n. 1, p. 67-83, 2000.
- PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.
- PEREIRA, Maria do Mar. *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2012.
- PISCITELLI, Adriana. Apresentação: gênero no mercado do sexo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 25, p. 7-23, jul./dez. 2005.
- PITT-RIVERS, Julian. Honra e posição social. In: PERISTIANY, J. (org.). *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988. p. 11-60.
- RENOLD, Emma. *Girls, boys and junior sexualities: exploring children’s gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge Falmer, 2005.
- RINGROSE, Jessica. Just be friends: exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls’ heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, v. 29, n. 5, p. 509-522, 2008.
- RINGROSE, Jessica; RENOLD, Emma. Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, v. 36, n. 4, p. 573-596, 2010.
- SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy. O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013.
- SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia; MENEZES, Isabel. Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. *Ex aequo*, Lisboa, n. 36, p. 117-132, dez. 2017.
- SCHALET, Amy. Subjectivity, intimacy, and the empowerment paradigm of adolescent sexuality: the unexplored room. *Feminist Studies*, v. 35, n. 1, p. 133-160, 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SEBASTIÃO, João; ALVES, Mariana; CAMPOS, Joana. Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 41, p. 38-39, jan. 2003.
- SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- SHELDON, Amy. You can be the baby brother, but you aren’t born yet: preschool girls’ negotiation of power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, v. 29, n. 1, p. 57-80, 1996.
- SIMMONS, Rachel. *Odd girl out: the hidden culture of aggression in girls*. 2nd ed. New York: Harcourt, 2011. 1^a edição publicada em 2002.
- SOUZA, Bruna M. *Mulheres de fibra: narrativas e o ato de narrar entre usuárias e trabalhadoras de um serviço de atenção a vítimas de violência na periferia de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- THIRTEEN. Direção: Catherine Hardwicke. London: Working Title Films, 2003. 1 DVD (100 min.).
- TOLMAN, Deborah. *Dilemmas of desire: teenage girls talk about sexuality*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.
- WISEMAN, Rosalind. *Queen bees and wannabes: helping your daughter survive cliques, gossip, boyfriends, and other realities of adolescence*. New York: Three Rivers, 2002.

WHITE, Emily. *Fast girls: teenage tribes and the myth of the slut*. New York: Scribner, 2002.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

GUIMARÃES, Jamile; CABRAL, Cristiane da Silva. Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 160-179, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145708>

Recebido em: 27 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 21 SETEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145323>

ENCONTROS NOS TERRITÓRIOS: ESCOLA, TECNOLOGIAS JUVENIS E GÊNERO¹

Cristiane Gonçalves da Silva¹

Resumo

O artigo discute a escola como um território juvenil, a partir da análise de material de pesquisas etnográficas e atividades de extensão com estudantes de duas escolas públicas de ensino médio em Santos e Guarujá, cidades do litoral de São Paulo. São descritas e discutidas masculinidades e feminilidades, considerando a complexidade das relações e práticas juvenis e a centralidade de tecnologias como internet e celular. A perspectiva assumida compreende que as expectativas de gênero se constituem nos aprendizados. Como resultado do trabalho, foram identificadas reprodução e resistência em relação às posições hegemônicas de gênero e ao disciplinamento dos corpos jovens, compondo estratégias que dão sentido à escola como território juvenil.

JUVENTUDE • TERRITÓRIO • ESCOLA • GÊNERO

MEETINGS IN THE TERRITORIES: SCHOOL, JUVENILE TECHNOLOGIES AND GENDER

Abstract

This article discusses the school as a juvenile environment based on the analysis of ethnographic research and extension activities with students from two public high schools in the cities of Santos and Guarujá, located on the coast of São Paulo. Masculinities and femininities are described and discussed, considering the complexity of relationships and juvenile practices and the centrality of technologies like the internet and smartphones. It is assumed therefore, that gender expectations are shaped through the learning process. As a result of the study, reproduction as well as resistance were identified in relation to hegemonic gender positions and to the discipline of young bodies, developing strategies that give meaning to the school as a juvenile environment.

YOUTH • TERRITORY • SCHOOL • GENDER

¹ Artigo elaborado a partir da pesquisa de pós-doutorado da autora, denominada *Sexualidades e juventudes: aprendizados, territórios e pedagogias culturais*, que está conectada à pesquisa de iniciação científica vinculada ao estudo de pós-doutorado, desenvolvida por Priscilla Karaver Gonçalves de Sá (bolsista Fapesp), *Gênero e zoeira: etnografia e intervenção em uma escola pública de ensino médio do Guarujá/SP*, e também articulada ao Projeto Juventudes & Funk.

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Instituto de Saúde e Sociedade, campus Baixada Santista, Santos (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9120-3169>; cristiane.goncalves.silva@gmail.com

RENCONTRES DE TERRITOIRES: ÉCOLE, TECHNOLOGIES JUVÉNILES ET GENRE

Résumé

Cet article aborde l'école en tant que territoire des jeunes, à partir de l'analyse du matériel de recherches ethnographiques et d'activités d'extension concernant des élèves de deux lycées situés à Santos et à Guarujá, villes littorales de l'État de São Paulo. Les notions de masculinités et de féminités y sont décrites et discutées en tenant compte de la complexité des rapports et pratiques juvéniles et de la centralité des technologies, notamment l'internet et le téléphone mobile. L'approche adoptée est que les attentes en matière de genre se constituent au long des apprentissages. Ce travail a permis d'identifier qu'il existe non seulement une reproduction mais aussi une résistance aux positions hégémoniques de genre et de la discipline des corps des jeunes aboutissant à des stratégies qui donnent un sens à l'école en tant que territoire juvénile.

JEUNESSE • TERRITOIRE • ÉCOLE • GENRE

ENCUENTROS EN LOS TERRITORIOS: ESCUELA, TECNOLOGÍAS JUVENILES Y GÉNERO

Resumen

El artículo discute la escuela como un territorio juvenil, a partir del análisis de material de investigaciones etnográficas y actividades de extensión con estudiantes de dos escuelas públicas de enseñanza media en Santos y Guarujá, ciudades del litoral de São Paulo. Se describen y discuten masculinidades y feminidades, considerando la complejidad de las relaciones y prácticas juveniles y la centralidad de tecnologías como Internet y celular. La perspectiva asumida comprende que las expectativas de género se constituyen en los aprendizajes. Como resultado del trabajo, fueron identificadas reproducción y resistencia en relación con las posiciones hegemónicas de género y el disciplinamiento de los cuerpos jóvenes, componiendo estrategias que dan sentido a la escuela como territorio juvenil.

JUVENTUD • TERRITORIO • ESCUELA • GÉNERO

O CONTEXTO E O PROCESSO: PESQUISA A PARTIR DA EXTENSÃO

A REFLEXÃO APRESENTADA RESULTA DA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA DE PÓS-DOCTORADO

desenvolvida a partir do acúmulo com um projeto de extensão da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), chamado “Juventudes e funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação” (ou Juventudes & Funk na BS), em duas escolas públicas na Baixada Santista. A questão de pesquisa, que também norteia esse processo reflexivo, é entender feminilidades e masculinidades juvenis nos territórios e na escola, tomada como um território juvenil de relevância na constituição das juventudes contemporâneas e das sujeitas² jovens a partir das *performances* de gêneros como repetições ou não dos padrões normativos para o masculino e o feminino, elementos importantes para compreender as jovens nas relações cotidianas e os modos como agenciam discursos e aprendizados. O repertório teórico adotado ajuda a entender que os gêneros se apresentam nos elementos discursivos dos aprendizados culturais e agenciamentos experimentados durante o período escolar, incluindo expectativas e vivência da sexualidade e *performances* de gênero. O trabalho pretendeu apreender como se inscrevem, são representadas e

2 Sujeita foi uma palavra escolhida para trazer ao texto a geneficação da língua portuguesa, que hierarquiza e subordina a condição feminina. O uso desta palavra, que, pela regra da língua, não existe, pretende sinalizar problemas de gênero e a condição de jovens como titulares de direitos. Além disso, a escrita adota o gênero feminino para qualquer situação em que se refere a homens e mulheres. Quando é preciso ressaltar o(s) agente(s) masculino(s) especificamente, faremos um alerta em nota de rodapé. O verbo geneficar e seus derivados são utilizados no artigo como uma forma de descrever e problematizar que lugares, coisas, espaços e pessoas têm gêneros. Organizam, disputam, constituem representações e significados em torno de feminilidades e masculinidades.

normatizadas as feminilidades e masculinidades nos(as) jovens inseridos(as) em territórios (BUTLER, 1990).

A categoria “território” inspira-se na perspectiva de Perlongher (1988), que faz uma leitura das ruas, dos corpos masculinos, dos afetos, dos interesses, dos desejos como constitutivos de territórios e subjetividades, dando centralidade aos devires, possibilidades que alteram sua dinâmica de forma ininterrupta. Articula-se, também, uma leitura da categoria *pedaço* (MAGNANI, 2012) como estratégica para apreender a condição juvenil na – e a partir da – escola, dada sua capacidade de conter vários pertencimentos, conformando modos de estar. A escola compõe o pedaço que se configura a partir da sua localização geográfica no bairro e na região da cidade. Pertencer e/ou estar naquele pedaço onde fica a escola tem significados importantes no cotidiano das sujeitas, identificadas como “alguém”, também a partir da escola em que estudam, da região, do bairro. Pertencimentos que compõem o(s) território(s) e as próprias jovens e tramam uma certa dinâmica do pedaço. Na perspectiva de vir a ser, do território vivo, Oliveira e Fonseca (2006) salientam que os devires do território-escola são os trajetos, agenciamentos e múltiplas paisagens que os constituem e o definem como tal.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

O debate apresentado nesse artigo remete a campos e conceitos em disputa, especialmente considerando a diversidade da produção sobre escola, gênero e juventude com a qual dialogamos, alertando para a necessidade de anunciar o pedaço ao qual pertencemos. Nossa chegada às escolas se deu a partir de atividades de projeto de extensão, com propostas forjadas no campo da saúde coletiva, na interface com a educação, a antropologia e a sociologia, sendo um dos focos principais dessas atividades os direitos sexuais e reprodutivos em suas intersecções com as diferenças de gêneros e sexualidades.

A aproximação e o estabelecimento de relações com as escolas vêm permitindo o desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa, concebidas como encontros que ganham sentidos a partir das sujeitas envolvidas no processo. Alguns dos encontros realizados serviram de base para o processo reflexivo que aqui se apresenta, com destaque para o percurso da pesquisa de pós-doutorado e a de iniciação científica, a ela articulado. O artigo é produzido a partir de reflexões sobre o campo, considerando que as pesquisas se desdobram do projeto Juventudes & Funk na BS e foram realizadas por meio de investigações etnográficas e entrevistas. Trata-se de uma pesquisa que nasce da prática, pretendendo produzir conhecimentos ampliados sobre juventudes, sem perder de vista o risco de reduzir a etnografia à instrumentalização, como nos alerta Pereira (2017), e sem deixar de reconhecer que a prática da extensão também demanda uma orientação etnográfica na condução das atividades em campo. O conjunto do trabalho parte de orientação interdisciplinar para a reflexão, e da articulação entre princípios e práticas no campo científico, tal como proposto por Gusmão (2008), buscando resgatar a cultura a partir de uma perspectiva crítica, como uma questão política.

A pesquisa foi realizada pela autora por um período de cinco meses na escola de Santos e seis meses na do Guarujá. O cotidiano escolar observado foi registrado em diários de campo que serviram de base para análise. Foram realizadas oito entrevistas coletivas que contaram com a participação de estudantes interessadas no estudo, variando entre 6 e 18 jovens, organizadas de acordo com a dinâmica própria da observação etnográfica e do ritmo do tempo escolar. A etnografia, ainda que com suas limitações concretas, permitiu aproximação de práticas simbólicas e mecanismos que reproduzem o poder, a partir do eixo da diferença sexual traduzida em discursos e *performances* de gênero, praticadas nas relações sociais ocorridas na escola.

O interesse volta-se para sujeitas que, historicamente, são consideradas de menor valor, dadas as diferenças que as constituem e que se tornam centrais para os estudos culturais no campo da educação, justamente porque são capazes de desafiar a ordem social instituída e trazer a vitalidade da alteridade para o cotidiano das relações em territórios escolares. O trabalho está interessado no debate sobre o tema das juventudes e das práticas culturais juvenis, em suas singularidades. Esse interesse se transforma com a aproximação do “chão da escola”, com a vivência do cotidiano (PEREIRA, 2017). Desse modo, as discussões proporcionadas pelos estudos culturais ajudam a compreender a maneira como a escola produz pedagogias que, nos discursos e nas práticas, reificam hierarquias, centralidades e, conseqüentemente, subalternizam; mas também como produzem subversões, resistências e questionamentos. Assim, buscamos apreender masculinidades, feminilidades e as diferenças constitutivas dos territórios e das sujeitas a partir dos encontros realizados na escola. A partir de suas experiências como educadoras, Oliveira e Fonseca (2006) discutem o “território-escola” e fazem considerações sobre seus devires, procurando demonstrar como o território compõe-se por meio de suas “marcas qualitativas”: barulhos de dentro e de fora; vozes e entonações; a disposição dos corpos e os espaços entre eles. Assim, estando no “chão da escola”, percebemos que os ritmos das estudantes em interação têm cadências distintas em seus momentos ou espaços: no portão; durante a entrada e a saída; na quadra; no pátio; no recreio; na sala de aula; no banheiro; na comunicação com o mundo externo pelos buracos na cerca e no muro; nas mesas; nos bancos; nos corredores laterais do prédio; nas escadas; nos caminhos. O território só pode ser concebido a partir dos agenciamentos territoriais, ou seja, das sujeitas em interação. Ao mesmo tempo, as diferenças e suas significações produzem diversas configurações sobre o território, gerando várias paisagens. Os “corpos configuram paisagens, bem como paisagens contornam corpos” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 248).

Nas escolas, com suas temporalidades, suas relações de poder, suas *performances* de masculinidades, feminilidades e não binariedades, há encontros entre pessoas que assumem posições e relações de poder que não apresentam coerência e nem correspondência. Trazem componentes de uma pluralidade das sujeitas nos territórios de educação e ganham significados que apontam centralidades e periferias. Por isso, é preciso assumir a relevância das relações entre adultas/professoras e jovens/estudantes e o quanto isso traz contornos ao território escolar.

Ser jovem é hierarquicamente inferior a ser adulta, expondo o campo de disputa em torno da própria categoria “juventudes”, de seus sentidos (nos campos do conhecimento que a utilizam) e, ainda, no percurso histórico da própria categoria. Assim, buscamos debater “se a escola faz a juventude”, como apresentou Dayrell (2007, p. 1107, 1112), argumentando sobre a condição juvenil, suas diferentes dimensões e espaços. O autor afirma, ainda, que a escola ganha sentidos próprios, a partir de “estruturas particulares de significados” dados pelas sujeitas que se tornam “ancoragem da memória individual e coletiva”.

Os encontros de pesquisa realizados com jovens permitiram acessar outros territórios juvenis que compõem o cotidiano escolar, materializados nos corpos jovens que ocupam a escola. Apresentaram-se distintos pedaços, que apontaram outros pertencimentos e elementos de um certo modo de ser, de uma certa trajetória na escola. A aproximação com as jovens permitiu identificar a internet como um território-pedaço das práticas juvenis dentro da escola – e também fora dela. Há uma complexidade incontestável nessa dimensão das juventudes na contemporaneidade que se revela, particularmente, nos usos do aparelho celular,³ uma importante ferramenta tecnológica presente no território da escola. A observação do cotidiano da escola possibilitou tecer algumas considerações acerca de como o celular compõe a corporalidade juvenil e o território e como contribui para aprendizados de gênero. Particularmente, a internet acessada pelos celulares proporciona uma permanente relação dentro-fora que constitui a maneira como as sujeitas jovens se comportam como estudantes no território. O modo como o celular é usado revela rigidez e flexibilidade em torno das regras, tornando-as capazes de (re)territorializar, instituir novas normatizações (ou adaptá-las), estratificar sujeitas e, ao mesmo tempo, transgredir normas que se pretendem disciplinadoras. Os espaços e os sentidos também ganham novas reterritorializações nas relações cotidianas quando há contraposição à regra. Foram observados exemplos de reterritorializações nas duas escolas durante o trabalho de campo realizado na pesquisa de pós-doutorado.

QUESTÕES DO CAMPO: OS TERRITÓRIOS ESCOLARES

As escolas que fizeram parte do estudo estão localizadas em cidades vizinhas (Santos e Guarujá) do litoral sul paulista. Santos é o município mais importante da região metropolitana da Baixada Santista e o Guarujá, de menor porte, pode ser classificado como município balneário. Juntos, têm o maior porto da América Latina. São cidades litorâneas com áreas continentais interligadas e uma urbanidade desenhada pelas mudanças provocadas pelas temporadas de feriados e férias.

Em Santos, a escola é de grande porte e está localizada em região central da cidade, com acesso a lazer e comércio. Além do ensino regular, a instituição também oferece o ensino técnico e as estudantes, que passam por um processo

³ Adotamos o termo celular para os aparelhos que permitem acesso a conteúdos de áudio, vídeo e internet. Sabemos que há tipos distintos de aparelhos, mas escolhemos o termo “celular” por ser utilizado pelas jovens.

seletivo conhecido como “vestibulinho”, vêm de toda a Baixada Santista. Há políticas afirmativas que garantem cotas do total de vagas para negras e indígenas e para pessoas dentro de certo perfil socioeconômico, que cursaram o ensino fundamental II em escola pública. Muitas jovens, entretanto, vêm de escolas privadas. Os cursos são da área de exatas e há uma parte importante das jovens que fazem ensino médio integrado ao técnico.⁴ Os corpos jovens daquele território são, em sua maioria, masculinos.

No Guarujá, a escola pública de ensinos fundamental e médio fica em um bairro periférico da região de uma das praias mais populares da cidade (está na periferia da área, ainda que seja de fácil acesso e próxima de pousadas e comércio). Fica no “pedaço mais feio da região”, nas palavras de um motorista de Uber que levou a pesquisadora até lá numa ocasião. Essa característica é central para o debate, pois territorialidades devem ser compreendidas para que se conheçam as jovens daquele (e naquele) pedaço. A escola fica no final de uma extensa rua, quase ao pé de um morro ocupado por habitações precárias que vão, cada vez mais, instalando-se morro acima. A escola é cercada por ruas estreitas e, desse modo, as casas do outro lado da rua ficam bem próximas dela, principalmente em uma das laterais e no fundo, ficando colada nas casas, sendo possível vê-las por dentro e observar moradoras em situações cotidianas. Trata-se de uma escola pequena, com apenas três salas de ensino médio – as últimas turmas do médio, que, em 2018, deixaram de existir. A reorganização implantada pela gestão do governador Geraldo Alckmin encerrou o ensino médio na escola, um território íntimo do pedaço onde está localizado e que constitui as trajetórias de jovens que moram ali, tendo muitas delas estudado lá a vida toda. A mudança imposta pela reorganização aconteceu de forma paulatina, sem encontrar resistências como as ocorridas em 2015, quando muitas escolas públicas de ensino médio paulistas foram ocupadas por estudantes que se opunham à proposta de reorganização, acusada de antidemocrática. A coordenadora pedagógica mencionou que algumas estudantes participaram da ocupação de uma outra escola da cidade, que teve suas atividades completamente interrompidas no final de 2016. Na escola em que realizamos a pesquisa, a relação com a comunidade, enquanto parte daquele pedaço, destacou-se como uma dimensão importante da análise.

As regras para entrar e sair das escolas, cotidianamente, são importantes para o debate aqui proposto. As duas escolas onde realizamos o trabalho foram consideradas escolas abertas, quando comparadas a outras em que é muito difícil entrar ou sair em horários diferentes dos preestabelecidos pela instituição, para as estudantes ou mesmo para o atendimento ao público.

Escolas costumam ser edifícios cercados, trancados, vigiados, gradeados. De algum modo, as duas escolas estudadas escapam desse modelo por permitirem circulação de pessoas. Sem um rígido controle de entrada e saída do prédio, também circulam pelas escolas territorialidades e pedaços que, muitas vezes (ou

4 O que faz com que fiquem na escola nos períodos da manhã e tarde.

quase sempre), contribuem para as especificidades do território. Na escola técnica de Santos é possível entrar e sair sem questionamentos ou impedimentos por parte de alguma adulta, ainda que, em algumas situações, a entrada na escola tenha sido precedida de identificação obrigatória para funcionário da segurança. Na escola do Guarujá, ao contrário, é mais fácil entrar do que sair nos horários não convencionais. Os fluxos de entrada e saída da escola a conformam como território – e sua ocupação, inclusive pela comunidade do pedaço, permite uma permanente relação fora-dentro.

Tanto a escola do Guarujá como a de Santos estão abertas à circulação, embora não possamos assumir que o controle esteja ausente por completo. Se não são totalmente abertas, certamente não são fechadas.⁵ O controle de acesso é operado por mecanismos e singularidades que o tornam muito menos intenso, chegando a ser imperceptível em alguns momentos. O modelo idealizado de controle – mesmo que presente nas duas instituições – é flexibilizado, permitindo que as escolas se abram e se tornem mais acessíveis e integradas ao pedaço que pertencem. Arriscamos afirmar que tal característica, inclusive, tenha facilitado a entrada e permanência nas escolas para realização dos encontros de pesquisa e daqueles ocorridos no projeto de extensão Juventudes & Funk na BS. Isso deu também maior autonomia para o desenvolvimento do trabalho de campo, ainda que ele tenha sido muito limitado pela temporalidade da escola. Na maior parte das vezes, os encontros não estiveram sob condicionalidades das autoridades ou solicitações complexas para acesso aos espaços da escola e às estudantes.

Na escola do Guarujá, como em boa parte das escolas públicas estaduais paulistas, há muros em torno de todo o terreno. Nas laterais e ao fundo, a altura dos muros é prolongada com cercas de arame, mas há uma parte da cerca retorcida, configurando uma passagem para sair ou entrar. Em um outro ponto, ao fundo, estudantes interagem por um buraco no muro com pessoas que estão fora e estas podem observar o interior da escola. Parece haver explícita tolerância com as relações/interações dentro-fora, seja pelo buraco da cerca, seja pelo buraco no muro. As estudantes compram refrigerantes, alimentos, usam o celular de alguém que está fora, geralmente no intervalo. Também não é incomum ver alguém de fora observando a escola e seus movimentos. A comunidade utiliza a quadra de esportes, principalmente para partidas de futebol no horário noturno, quando não há aulas e nem funcionárias. Quem usa a quadra tem a chave do portão. Certamente, salas, pátio interno, área administrativa e outros espaços ficam protegidos pelas grades com trancas. É também uma Escola da Família⁶ que

5 Outra escola em que trabalhamos com o Projeto de Extensão, entre 2014 e 2016, é, diferentemente destas duas, uma escola fechada. Para entrar, é preciso comunicar-se do *hall* do prédio pelo guichê gradeado e marcar hora. Na data e horário agendados, espera-se em pé no *hall* até a pessoa vir ao nosso encontro, antes de entrar. Em 2016, a direção desta escola nos comunicou não ter condições de dar continuidade ao trabalho em parceria com Projeto de Extensão e nem de acolher atividades da pesquisa de pós-doutorado. Embora tenha sinalizado não se tratar de um encerramento das atividades, até o momento não conseguimos retomar o trabalho.

6 Programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criado em 2003. Preconiza abertura das escolas aos finais de semana, com a intenção de “criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais” e oferecer às comunidades “atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor”. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>. Acesso em: 10 fev. 2018

parece oferecer programação ativa, sob a coordenação de uma professora bastante envolvida com o projeto. Cartazes alusivos aos direitos humanos, consciência negra, sustentabilidade e paz decoravam o pátio da escola durante o período observado. Aos sábados, uma organização não governamental (ONG), ativista da educação pelo *surf*, utiliza a quadra para aquecer e treinar os meninos⁷ (da escola, mas não apenas de lá) antes de seguirem para a praia. Em certo sábado de calor intenso, iniciou-se ali uma passeata pela paz, organizada pela Escola da Família. Participavam estudantes, estagiárias de pedagogia de universidade privada, professoras, pais e mães de estudantes e outros familiares, crianças desacompanhadas de adultas, pessoas da comunidade em geral, o pessoal da ONG mencionada, uma ex-professora da escola e moradora do pedaço, cachorros da vizinhança.

As relações de proximidade entre as pessoas do lugar demonstram um importante pertencimento do território escolar ao território mais amplo, ao pedaço. Os territórios e as sujeitas são conformadas por essas relações. A proximidade física da escola, bem como sua participação nas trajetórias, é tamanha que uma parcela importante dos cuidados de um menino de sete anos, estudante do 1º ano do ensino fundamental I, é assumida pela escola, sob vigilância do Conselho Tutelar. Certa vez, a coordenadora da escola relatou: “ontem fui ali no corredor lateral da escola, bem próxima da janela da casa dele [menino referido] e chamei: Fulano, Fulano! Acorda pra vir pra escola!”. O modo como a escola pertence ao pedaço torna as sujeitas, em interação no território escolar, muito íntimas das questões familiares, de suas complexidades, das violências, das ausências e negligências e das mobilizações e participações.

Na escola de Santos, ao longo de nossa experiência de parceria, vivenciamos poucos momentos de restrição de circulação, principalmente pela entrada principal, operada por um agente de segurança fardado que fica sentado atrás de uma mesa. Mas a discussão sobre manter ou não a escola aberta foi constante e se acirrou após uma agressão praticada dentro da escola por um familiar de estudante. O episódio disseminou a ideia entre pais e mães das estudantes de que “qualquer pessoa pode entrar” na escola, desencadeando mecanismos de pânico moral em relação à segurança dos corpos juvenis. Cabe frisar que, nesse caso, não se tratava de “qualquer pessoa” protagonizando a violência, mas de alguém da própria comunidade escolar. Nos três anos em que desenvolvemos o trabalho de extensão, somente recentemente algumas estudantes extensionistas⁸ tiveram que se identificar para entrar.

Os portões da escola do Guarujá ficam ora trancados, ora abertos. Quando estão trancados, o acesso depende de a visitante ser vista ou ouvida por alguma funcionária da escola. Nessas situações, a visitante precisa se identificar e

7 O uso do plural no masculino é proposital, para evidenciar a condição de masculinidade que se apresenta na discussão.

8 A pesquisa de pós-doutorado aconteceu paralelamente à continuidade das atividades do Projeto de Extensão Juventudes & Funk na BS. Extensionistas é como são nomeadas as estudantes universitárias que fazem parte da equipe do Projeto de Extensão e são responsáveis pelo desenvolvimento de ações variadas nas escolas parceiras do projeto. Para esse artigo, não foram tomadas atividades específicas das extensionistas e nem seus diários ou relatórios, mas sim os diários da autora do artigo, produzidos na pesquisa e a partir das atividades de extensão que participou, das supervisões da equipe que realizou e de discussões das reuniões de equipe sobre os encontros ocorridos com as jovens em uma das escolas.

informar com quem veio falar e, então, aguardar que a pessoa procurada ou alguém com poder de decisão libere a entrada. Depois disso, é preciso, ainda, aguardar que a funcionária procure pela chave e venha abrir o cadeado do portão. Não demoramos, no entanto, para descobrir um truque: frequentemente os portões ficavam destrancados, apenas encostados, com a corrente e cadeados aparentemente atados, numa tentativa de camuflar a condição destrancada da escola. No entanto, o truque é de conhecimento das pessoas do pedaço. Ainda que tenhamos nos beneficiado da descoberta, continuamos nos anunciando ao entrar na escola, fazendo algum sinal para a funcionária que fica atrás de um guichê gradeado – uma adaptação na parede feita, visivelmente, após a construção da escola. As pistas sugerem que a escola talvez desejasse o portão fechado permanentemente; no entanto, a falta de funcionárias para controlar efetivamente o acesso teria levado ao artifício relatado. Essa flexibilização do controle compõe um fluxo em sintonia com outros fluxos que a escola estabelece com o pedaço ao qual pertence, permitindo trocas.

O COTIDIANO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS JUVENIS

As muitas formas de estar na escola vão compondo o dia a dia e as relações entre as sujeitas, ora com mais horizontalidade, ora com mais hierarquia, nas disputas de poder que surgem a partir das posições levadas para o território, expressando pertencimentos. A participação ou não nas atividades cotidianas propostas na sala de aula e em outros espaços da escola e o modo como ocorre essa participação fornecem elementos da disputa. Ser ou não ser colaborativa, fazer muita, pouca ou nenhuma zoeira, o tipo de relação estabelecido com a professora e com outras e outros jovens. Tudo isso pode servir de pistas para entender a própria escola. Há agenciamentos singulares e, ao mesmo tempo, carregados de aprendizados culturais, particularmente em torno das expectativas para a(s) feminilidade(s) e a(s) masculinidade(s), estruturadas também numa expectativa heteronormativa sobre os corpos e nos currículos, como alertaram Caetano *et al.* (2017).

As maneiras como as normas são cumpridas, como são agenciadas, chegando mesmo a romper com qualquer rigor pretendido são elementos do cotidiano escolar, assim como “a dispersão e multiplicidade dos ditos em torno da noção de juventude” (ANDRADE; MEYER, 2014, p. 95). O território escolar assume a condição juvenil também pelas transgressões que se materializam nos corpos, roupas e sapatos que não estão em conformidade com as regras que pretendem regular as pessoas. Dada a importância, em termos de pedagogia cultural, sobre a condição feminina e a sexualidade vivida (ou não vivida) por mulheres, focamos o rigor institucional sobre os corpos femininos – que se deu nas experiências no “chão da escola” com o trabalho de pesquisa e de extensão. Sob a mira de resistências e questionamentos, houve uma recorrente “orientação para que meninas evitem o

uso de roupas curtas e decotadas”.⁹ É preciso enfatizar que, em territórios escolares mais abertos, não está ausente a preocupação especial com corpos femininos, incluindo das estudantes universitárias da equipe de extensão. O corpo feminino continua ameaçando a ordem vigente da instituição escolar e sendo violentado por ela ou por outrem, em seus espaços.

O conflito em relação à exposição do corpo é constitutivo dos modos de estar na escola. Algumas vezes, o conflito se relaciona com valores pregados pela própria instituição ou em torno das questões vividas e/ou expressadas pelas jovens, consideradas problemáticas pelas adultas. Encontramos elementos para desconfiar que as duas escolas, talvez, tenham percebido a falha na sua capacidade disciplinar, tal como discute Sibilía (2012) sobre as escolas na era digital. Ao mesmo tempo que se mostram como territórios escolares mais abertos ao diálogo, vez ou outra e em doses variadas, engendram esforços e arranjos, buscando “manter a ordem”, enrijecendo a conduta disciplinar.

Nas escolas onde se realizou o trabalho de campo, o aparelho celular, como já referido anteriormente, apresenta-se, de modo marcante, como uma dimensão central para entender as práticas e a condição juvenil. Quem observa as jovens nessas escolas nota que os corpos com celulares ganham visibilidade nos territórios e, na dinâmica das interações, esses aparelhos constituem as relações entre as pessoas na sala de aula e em outros espaços. Durante a observação de algumas aulas no Guarujá, notamos que as estudantes faziam uso dos celulares e que isto resultava de negociações e conflitos com a professora, anteriormente ocorridos. Fragmentos desses conflitos ainda estavam presentes e revelavam, em alguns casos, situações tensas do passado. Mesmo havendo possibilidade de se usar o celular para ouvir música em sala de aula, não significava que a professora aceitava ou tolerava totalmente. Em alguns casos, foram criadas regras de uso do celular, que variavam dependendo do dia, do estado da turma, do humor da professora e de outros condicionantes.

A imagem mais comum era a de meninos usando seus celulares, sentados em suas carteiras. Muito mais do que as meninas. Quem usava demonstrava assistir também à aula, pois colocava o fone em apenas um ouvido, deixando o outro disponível e atento para a escuta do conteúdo trabalhado pela professora. O aparelho ficava, geralmente, na carteira ou no bolso da jovem e, quando a professora falava, o aparelho era mantido em repouso, ainda que reproduzindo músicas (e vídeos) que, às vezes, convidavam a movimentos ritmados de alguma parte do corpo, a mexer a boca, a cantar sem emitir som. Movimentos cercados por uma discricção esperada pela professora que, desse modo, permitia o uso do celular sem grandes conflitos. Havia também quem usasse o celular para jogar ou mandar mensagens, formas de utilização mais reprimidas pelas professoras, gerando mais conflitos; ainda que, em alguns momentos, como em atividades em grupo, fossem toleradas.

⁹ Em todas as escolas com as quais a pesquisadora teve alguma interlocução para a pesquisa de pós-doutorado ou com trabalho de extensão, questões sobre a roupa das meninas estavam presentes.

O celular adquire significados específicos, enquanto tecnologia juvenil, no modo como é utilizado pelas estudantes, como elemento da configuração do território escolar e compondo corpos juvenis também nas suas performances de masculinidades e feminilidades. O trabalho realizado trouxe à tona a necessidade de maiores investimentos em pesquisas que se debrucem sobre os usos do celular por jovens e também por educadoras, incluindo durante sua permanência na escola. Algumas professoras também usaram celular em sala de aula, enquanto estudantes faziam leituras ou trabalhos em grupo. Em alguns casos, esse uso foi reconhecido e manipulado pelas estudantes no agenciamento dos conflitos e normas, em tom acusativo: “elas usam também!”. Em outros casos, tanto na escola do Guarujá como na de Santos, professoras utilizaram o aparelho como parte da aula, para consultas.

Como componente de atividades pedagógicas sugeridas/propostas por algumas professoras da escola de Santos, o celular é considerado uma importante tecnologia juvenil. A melhor forma de reconhecer, na linguagem da educação, é incorporando a tecnologia à própria prática pedagógica. Fora do contexto da aula, o uso compartilhado do celular naquele território ganhava sentidos singulares entre as estudantes. Em pequenos grupos, não raramente, uma pessoa ficava com seu aparelho em uma posição centralizada, de modo a permitir que todas as pessoas assistissem a vídeos, vissem *memes*, lessem textos, ouvissem músicas... Em pares, trios, ou grupos maiores, discutiam o conteúdo mostrado na tela do celular. Via de regra, nessa escola, não era permitido usar celular de forma lúdica, na aula, ainda que tenhamos relatos de malabarismos para mandar mensagens por WhatsApp, como foi o caso de um rapaz que burlou a regra para responder mensagens de sua mãe, que costumava ficar aflita quando ele não respondia logo às mensagens que ela enviava, mesmo durante o horário de aula.

FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA ESCOLA: CORPOS, RELAÇÕES E TECNOLOGIAS JUVENIS

Outra dimensão importante do debate aqui apresentado é de ordem metodológica e vem intrigando o fazer etnográfico e também a prática de extensão, ainda que com suas especificidades. Nos encontros, apresentam-se diferenças entre as jovens e uma adulta com muitas marcas que não apenas a diferenciam, mas que são representações e constituem significados de leitura: ser uma mulher branca, próxima dos 50 anos, professora universitária é ser carregada de sentidos para as jovens. Assumimos, portanto, a importância de reconhecer a presença de pessoas corporificadas no processo de educação, quando se trata de compreender questões de gênero na escola, como alertou bell hooks¹⁰ (1999). Recentemente, um estudante universitário, novo na equipe do Juventudes & Funk na BS, reiterou: “não tem como, você tem cara de professora”. Para ele, era certo que o silêncio,

¹⁰ bell hooks grafa seu nome com minúsculas, assumindo resistência às regras e convenções acadêmicas e pretendendo enfatizar o conteúdo da escrita e não sua pessoa, como autora.

principalmente dos rapazes, durante a discussão em uma oficina na escola do Guarujá, foi causado pela presença do corpo-professora e tudo o que ele pode representar.

Assume-se o desafio de buscar trajetórias teórico-metodológicas que permitam relações mais equânimes no processo de produção do conhecimento. Quando há interesse em compreender o território escolar, a centralidade da relação entre adultas-professoras e jovens-estudantes toma corpo na própria experiência do campo, como destacou Pereira (2017) a partir de sua larga experiência com jovens escolares. Nossa experiência de observação no “chão da escola” também se depa-rou com a persistência dos adultocentrismos nas relações entre professora e estudante, que hierarquizam e geram conflitos, em distintas formas de se manifestar.

Em Santos, as estudantes relataram estratégias pedagógicas que professoras utilizam e que acirram a competição entre jovens, supervalorizando o desempenho individual. Algumas estudantes relataram também que, não raramente, alguns professores¹¹ declaram a condição masculina como dotada de uma “natural” habilidade para as exatas. Meninas dessa escola relataram que não pretendiam continuar na área que cursavam o técnico, no ensino médio, por se considerarem “menos capazes” que “certos meninos”. Um fragmento de fala de uma menina resume a questão: “mano, aqueles meninos da sala parecem ter nascido pra isso [informática]”. De forma mais explícita, presenciamos conflitos tensos na escola do Guarujá, nos quais a professora repreendeu com gritos, broncas e observações valorativas sobre comportamento inadequado do estudante, além de encaminhá-lo para a direção, em uma situação em que o rapaz havia apenas silenciado diante das repreensões ou contestado, em tom baixo, as argumentações da professora consideradas por ele injustas.

Diversas autoras que se interessam pelas culturas juvenis (PEREIRA, 2016a, 2016b, 2017; DAYRELL, 2007; GUSMÃO, 2008) destacam a relevância dos momentos de sociabilidade, que são tomados, tal como aqui, como fundamentais para uma atribuição de sentidos aos territórios, por serem formas genuínas de ocupação juvenil do espaço.

Na escola de Santos, as salas de aula eram recorrentemente ocupadas pelas estudantes como sede de partidas de RPG.¹² Como parte da metodologia da pesquisa, lá foram realizados encontros nos quais ocorriam conversas sobre lazer, prazer, sobre as coisas que as jovens gostam de fazer no tempo livre. Praia, festas de vários tipos (*open bar* em casas alugadas para essa finalidade, música ao vivo na rua, luau na praia), reuniões na casa de amigos, saídas para comer, circuitos de artes (com destaque para música e teatro). Mas a internet, nesse contexto de sociabilidade, apareceu de forma destacada como um território juvenil de lazer. As jovens da escola fazem referências à Netflix, aos vídeos disponíveis no Youtube, aos tutoriais – de receitas culinárias, artesanato, como tirar manchas de roupa, casas

¹¹ Foram relatadas situações em que eram sempre professores os protagonistas nestas situações.

¹² RPG é a sigla para a expressão em inglês *role-playing game*. Nesse tipo de jogo, participantes criam enredos e narrativas e interpretam personagens em cenários fictícios.

pré-montadas, músicas, *games*, ou seja, de incontáveis temas. Falam de *youtubers* e das redes sociais, com apreciação crítica. O Twitter aparece como preferido, por sua objetividade na comunicação, o Facebook, por sua vez, é criticado por ser algo “chato”, especialmente pela presença de pessoas adultas, pois familiares, professoras e outras adultas podem ter acesso às comunicações dos perfis das jovens. Consideram também que é um espaço de debate, onde ideias muito distintas disputam visibilidade (“todo mundo quer curtidas”), aumentando a probabilidade de “tretas”. Um território de grande exposição, visto com receio, desconfiança e crítica. De qualquer modo, como alertou Carrano (2017), as redes sociais se constituem em “uma nova realidade” que é, ao mesmo tempo, uma porta aberta para a interlocução com os espaços-tempos clássicos de educação e também um “ruído”, fonte de preocupações por parte da instituição escolar, diante da instantaneidade das trocas empreendidas pelas jovens na escola, a partir da internet.

O território é ocupado – e ganha sentido – a partir dos corpos e gêneros que o constituem: corpos plurais da periferia da cidade-balneário, da orla da cidade, de moças e moços, de classe média, corpos grávidos, brancos, negros, não brancos, de ascendência asiática, corpos cristãos, corpos trans, corpos não heterossexuais, corpos surfistas, corpos de direita ou ativistas, corpos artistas, corpos que resistem, corpos lúdicos. São jovens corporificados a partir de enfeixamentos entre essas (e tantas outras) diferenças. Jovens ocupam o espaço-tempo, atravessam-no com territorialidades de outros pedaços: da rua, da igreja, do bairro, da cidade, da banda, do trabalho, da família. E também da internet, dos conteúdos acessados pelos celulares, como parte dos corpos juvenis. Mas, assim como há jovens que usam o celular, não é tão incomum o uso de aparelhos mais antigos, que restringem o uso da internet. Ouvimos estudantes afirmarem “não gostar de celular”. Entretanto, é o uso dessa tecnologia, das relações que se dão a partir dela, no território escolar e fora dele,¹³ que confere centralidade para o celular na compreensão das juventudes na contemporaneidade – e, particularmente, na escola, tal como alertou Carrano (2017) ao discutir as redes sociais.

Do nosso ponto de vista, o uso dessa tecnologia pelas jovens nos ajuda na leitura dos aprendizados sobre gêneros e sexualidades – particularmente pelo acesso à internet. A observação dessas estudantes nas escolas revelou que as paqueras podem ser facilitadas pelo WhatsApp, com utilização de “indiretas ou diretas” e de “tretas” no Facebook. São estratégias para, por exemplo, saber “o que pensa o(a) *crush*”.¹⁴ Jovens fazem uso de aplicativos como Tinder para encontrar pessoas para amizade e “algo mais”. O celular permite acesso a vídeos de sexo, a imagens reais de transas de pessoas das redes de relações das próprias jovens.

Certas situações observadas em campo trazem à tona a complexidade que a internet representa, enquanto tecnologia juvenil e como parte do processo de aprendizagem de gêneros e sexualidades. Parece haver uma sociabilidade própria no compartilhamento de imagens e sons a partir do celular utilizado em grupo.

¹³ As jovens da escola do Guarujá disseram que o acesso à internet é feito, quase sempre, pelo celular.

¹⁴ Termo em inglês, utilizado para se referir a pessoas por quem se sente atração, por quem se tem uma queda.

Narrativas de dois rapazes, verificadas em distintas situações, merecem destaque. Na primeira, em uma roda formada por quatro jovens, um rapaz branco de cerca de 16 anos pega seu celular e mostra fotos do(s) namorado(s) de sua mãe, dizendo: “ela sempre manda foto dos caras que ela tá pegando, pra saber o que eu acho”. Essa intimidade compartilhada entre mãe e filho e entre o rapaz e suas amigas é carregada de elementos para pensar as sexualidades vividas em diferentes gerações. O garoto, assumidamente *gay*, conta ao grupo que sua mãe considera a opinião dele importante. Não há omissão da vida sexual ativa da mãe. Ao contrário, ele diz que a mãe é “pegadora”. A orientação sexual do rapaz pode favorecer a aproximação, dado que homens são também objeto de desejo do rapaz. O filho tem legitimidade, na condição de amigo *gay*, para falar da beleza de outros homens. É preciso se perguntar se tal situação ocorreria caso o rapaz fosse heterossexual. Um outro menino, também branco, de aproximadamente 17 anos, por sua vez, contou, em duas ocasiões, que seu pai enviava vídeos de suas transas com a(s) namorada(s). O modo como essa informação foi compartilhada com amigas e colegas da escola, e com a pesquisadora, revelou uma relação muito interessante entre pai e filho que, de algum modo, dá outro significado para as hierarquias geracionais entre homem-adulto-pai e homem-rapaz-filho. Pode significar, até, uma atualização da iniciação sexual de rapazes pelos homens mais velhos da família e uma estratégia de manutenção do valor da *performance* sexual como atributo de uma virilidade esperada para os homens. De qualquer modo, aqui há uma especificidade contemporânea que a tecnologia juvenil permite, indicando necessidade de aprofundamento.

O celular, ainda que limitado pelos pacotes comerciais das operadoras, possibilita acesso à internet, a músicas, vídeos, redes sociais, dicionários, informações sobre conteúdo escolar e explícita, aqui, uma questão de classe: o acesso a esses pacotes de internet é diferente entre as jovens, assim como a possibilidade de adquirir aparelhos mais modernos, que são mais caros por terem capacidade de armazenar dados, independentemente do acesso à internet. Na escola do Guarujá, o uso compartilhado do celular foi menos observado, ainda que vídeos de surfistas pegando ondas fossem de interesse comum dos rapazes da escola que praticam o esporte. O ato de escutar músicas na internet também costuma ser compartilhado. A possibilidade de acesso à internet é menor entre as estudantes do Guarujá do que entre as de Santos; tanto que, por duas vezes, solicitaram às pesquisadoras que pedissem a senha do *Wi-fi* para a coordenadora, evidentemente com o objetivo de que repassássemos para elas depois.

A flexibilização e o enrijecimento das normas e iniciativas podem ser vistos, tal como outros pesquisadores da juventude descreveram (DAYRELL, 2007; PEREIRA, 2016a, 2016b), no modo como o celular é usado nas duas escolas observadas. O uso do celular na sala, como parte da aula e/ou mediante o estabelecimento de regras, indica algum reconhecimento por parte das escolas, a partir de seus contextos e relações, da importância dele para a juventude na contemporaneidade. Indica, também, uma mudança no ideal de estudante pretendido pelas instituições de ensino e constituído ao longo do tempo, assim como as mudanças

no modo de conceber as categorias “juventude” e “adolescência”. A discussão sobre essa trajetória é central para os estudos sobre juventudes, como Groppo (2017) apresenta, de modo didático, em sua introdução à sociologia da juventude.

Geralmente, há abertura das escolas para a realização de atividades de pesquisa e extensão, mas é preciso existir um pacto com as autoridades escolares: direção e coordenação pedagógica são as primeiras instâncias que precisam avaliar as propostas. São elas que darão prioridade (ou não) para esse diálogo e permissão para que uma equipe estranha ao dia a dia da escola aborde questões que, geralmente, são indesejadas ou não prioritárias: gêneros e sexualidades,¹⁵ racismos, violências, desigualdades e diferenças e, inclusive, brincadeiras (que são vistas pela instituição escolar de modo muito simplificado; geralmente, como indisciplina, ainda que reconhecidas como inevitáveis no ambiente escolar). Priorizamos as dimensões pouco valorizadas pela escola, tal como aponta Pereira (2016a, 2016b, 2017), ou seja, as diferenças e as estigmatizações em torno dos enfeixamentos que compõem o cotidiano escolar. As marcas nos corpos falam de suas sujeitas o que nos interessa diretamente, assim como compreender as diferenças constitutivas nas relações e nos significados atribuídos a tais diferenças, nas intersecções das situações e relacionamentos e nos posicionamentos das sujeitas em território ajuda a entender as juventudes e a própria escola.

Como alerta Louro (2000), as agentes da educação (professoras, coordenadoras, diretoras, zeladoras) tendem a descorporificar as pessoas no cotidiano escolar. Agentes institucionais, de modo geral, pretendem não somente descorporificar, como também reiterar a separação entre mente e corpo, ao mesmo tempo que tentam discipliná-los. Os processos de educação continuam preocupados em vigiar, controlar, moldar e construir os corpos das meninas e dos meninos. Ao mesmo tempo, esses corpos materializam resistências em suas roupas, reações e posicionamentos, recriando os processos educativos. Há resistência também nas dimensões desvalorizadas pela escola: brincadeiras, jogos, conflitos, rompimento de normas e ocupações de espaços de acesso restrito. A linguagem é central para a decodificação dos aprendizados de *performances* de masculinidades e feminilidades e das concepções de sexualidades entre as jovens. O trabalho no “chão da escola”, no corpo a corpo com as e os estudantes, nos aproximou das linguagens que constituem a corporalidade juvenil de modo plural, das concepções de mundo que se harmonizam ou entram em conflito, como discutiram Gil e Seffner (2016). Entram, nessa equação, os posicionamentos das sujeitas, os repertórios e as *performances* em relação, que demarcam e ultrapassam fronteiras. Dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola, estudantes e professoras, meninos e meninas, heterossexuais e não heterossexuais, negras e brancas: são as diferenças que dão contornos para a ideia de fronteira, que, não raramente, compõem posições de subalternidade e centralidade. Corporalidades tanto reproduzem a

15 No Guarujá, o trabalho foi aceito pela escola condicionado ao compromisso de discutir sobre gravidez na adolescência como parte das atividades futuras do Projeto de Extensão a serem desenvolvidas lá. As professoras anunciam o tempo todo a gravidez das meninas daquele território.

condição hegemônica de desigualdade e privilégio como questionam a subalternidade. Corpos juvenis são atravessados pelos discursos disciplinadores e, também, ultrapassam fronteiras, borrando pensamentos e expectativas hegemônicas. Uma mesma pessoa, um mesmo corpo, pode resistir e reafirmar hegemônias, ressignificando a escola.

O território escolar é marcado pela forma como os corpos o ocupam. Em algumas situações, as meninas falam alto, dão tapas e socos nos meninos, utilizam xingamentos e protagonizam zoeiras. Na escola do Guarujá, nas aulas, nos intervalos ou na entrada da escola, notamos que algumas meninas ocupam o território, assumindo um lugar ativo. Na escola técnica, onde as meninas são minoria, por vezes assistimos a cenas semelhantes, nos espaços coletivos, mas de forma mais discreta. Lá, o que coloca as feminilidades em destaque é a presença importante do afeto carinhoso entre estudantes, trocado amplamente: abraços, mãos dadas, chamegos entre eles-eles, elas-elas, eles-elas – principalmente fora da sala de aula ou na sala, sem a presença da professora. O protagonismo das meninas, especialmente quando “causam” na sala de aula, gera reação rápida de repreensão por parte das professoras. Reação, de certo modo, até esperada por parte das adultas, que entendem algumas atitudes das jovens em dissonância com os corpos femininos e proferem ordem para que elas “retornem para seus lugares”. O lugar delas não é, para a professora, de agentes da zoeira. Tal como destacado por Pereira (2016a), a zoeira protagonizada pelos meninos, ainda que eles também sejam repreendidos, provoca uma reação diferente, por já ser esperada e não conter nenhum elemento surpresa.

Masculinidades plurais (que, em alguns casos, destoam de padrões hegemônicos) estão presentes na escola técnica, como é o caso dos jogos, que atravessam as relações de ludicidade. Tabuleiros, cartas, xadrez, RPG e *games* nos celulares¹⁶ fazem parte das relações entre os meninos. Há regras, concentração, organização. Algumas meninas também jogam. O afeto entre os meninos se expressa, também, em algumas brincadeiras; os beijos no rosto, na boca e as mãos dadas entre namorados¹⁷ não despertam, aparentemente, reações de reprovação. Estudantes, algumas professoras e coordenadoras com as quais conversamos reconhecem haver uma “tranquilidade” em relação aos namoros e afetos *gays*, lésbicos, bissexuais e heterossexuais que ocorrem no território.¹⁸ Há, de modo geral, uma regra para todo tipo de namoro na escola: “não pode ser exagerado”. Educadoras ressaltam, entretanto, haver pais e mães que solicitam intervenção da escola quando se deparam ou desconfiam que sua filha não seja heterossexual. Há elementos complexos, plurais e contraditórios em torno das relações e

16 Para entender melhor o território, é importante informar que um dos cursos técnicos da escola é de informática voltada para jogos de internet – que, atualmente, é coordenado por uma professora.

17 Aqui estamos destacando corpos masculinos, mas também há casais e troca de afetos entre meninas.

18 Algumas interlocutoras da escola mais próximas da equipe de extensão vêm afirmando que a ausência de discriminação por parte das estudantes é resultado das oficinas executadas pelo projeto de extensão Juventudes & Funk na BS. Por outro lado, relataram também haver professores que reclamam do resultado permissivo do trabalho de extensão. E, tal como em outras situações, aqui são referidos apenas professores. Diante do reclame, direção não dá resposta à queixa, encerrando, de algum modo, o assunto.

orientações não heterossexuais presentes no território escolar. O modo como se relacionam aponta para a promoção do diálogo a partir de distintas posições, apoiado explicitamente pela direção e coordenação pedagógica da escola, assim como por parte importante das estudantes.

Na escola técnica, há meninos com cabelos coloridos, compridos, com vários estilos – surfista, roqueiro, bicho-grilo e estilo *black*. Há rapazes com *performances* femininas, explicitadas na roupa, no jeito de andar, na voz, no estilo. Nos intervalos, não é incomum a interação entre rapazes e moças e os grupos não são tão divididos por gênero. As meninas, em menor número, parecem se distribuir entre os diversos grupos de meninos, ainda que, nas salas de aula, os agrupamentos sejam bem mais generificados. Lá, a zoeira mais barulhenta pareceu ser mais rara. Vez ou outra, uma turma sem aula acaba ficando quase inteira na sala, de portas fechadas. De longe, ouvem-se ruídos que rompem com o silêncio dominante. Gritos e risadas altas (ainda que abafadas) revelam uma diversão exaltada. Há forte jocosidade organizando as relações entre as estudantes da escola de Santos e um bom exemplo é uma turma muito brincalhona e com importante participação das meninas. Mais barulhenta do que outras turmas e, também, bem mais afetuosa nas relações entre colegas da sala. Produziram um *Quiz*¹⁹ denominado “Quem é você na [turma tal]?” com perguntas e respostas elaboradas a partir das diferenças reconhecidas pela turma nas pessoas da sala. Estereótipos como “nerds”, “problemas mentais”, “depressivo”, “neurótico” e “psicótico” fazem parte do jogo.

Na escola do Guarujá, muitos corpos sarados pela prática do *surf* dão contornos específicos para a masculinidade, a partir da prática esportiva e do pertencimento estampado na camiseta da ONG que muitos meninos utilizam. Naquele território, há meninos com sobranças feitas, com cabelos estilizados por cortes elaborados.²⁰ Há um rapaz de unhas compridas, limpas e bem tratadas, cabelos mais longos com corte estilizado e pintado. Ele, recorrentemente, é chamado de “pedófilo”, como parte da zoeira das colegas de escola (rapazes e moças). Ao mesmo tempo que sua aparência desafia um padrão de masculinidade, não há desconfiança de sua heterossexualidade, dado que seu gosto é pelas “novinhas”.²¹ Ele também faz recorrentes comentários de conteúdo machista, especialmente quando está com uma dupla de meninas que, não raramente, grita, xinga e dá tapas nele. A ocupação do espaço escolar é muito mais generificada na escola do Guarujá. Ou seja, os grupos são, quase em sua maioria, exclusivos de meninas ou de meninos. O contato físico é comumente permeado pelo uso das mãos para tapas/socos/apertos, ainda que a troca de carinhos e as mãos dadas também

19 Pode ser definido como um tipo de jogo em que as pessoas que participam devem responder a questões que servem tanto para avaliação de aquisição de conhecimentos quanto para medir algo, ou calcular um resultado (como é o caso do *Quiz* aqui referido).

20 Uma estética periférica de masculinidade muito relacionada com o movimento *funk*. A sobrança pode estar raspada de modo a desenhar linhas paralelas, tal como o cabelo.

21 A categoria “novinha” também é do universo *funk*, que exalta a sexualização das meninas bem jovens.

estejam em cena. Nas áreas comuns, como o pátio, e durante as aulas, as zoeiras e os conteúdos que reforçam estereótipos e subalternidades estão presentes.

A escola ganha sentido no seu cotidiano, nas relações que explicitam ideias que circulam entre jovens. O conteúdo escolar, incluindo suas tarefas, também é (re)significado a partir de outros discursos, inclusive sobre gênero e sexualidade, como observado em uma cena em que um grupo de três meninos e uma menina conversavam sobre o seminário que preparavam, solicitado pela professora de biologia, sobre aids. Fragmento etnográfico escolhido pelos elementos que apresentam, coexistindo no cotidiano, revelando a complexidade do território. Em algumas notas de campo, apresentadas a seguir como exemplo, observa-se uma cena carregada de expressões e hierarquias de gênero, além de representações da relação com uma professora, chamada por todas por um codinome carinhoso. Dúvidas e curiosidades foram despertadas com a proposta pedagógica que serviu de cenário para manifestações de expressões de gênero, de valores morais, de concepções sobre relacionamentos afetivos que os rapazes assumiram em uma simples conversa cotidiana sobre uma tarefa escolar:

Um dos rapazes, explicando o que era janela imunológica para detecção do HIV, sem usar estes termos, diz: “você come a mina, tipo, pega aids... e faz o bagulho de sangue, e pode não dar nada. Daí, depois de um ano, aparece. Eu fiquei com medo.” Fez-se um rápido silêncio reflexivo e logo mudam de assunto. [...] Engatam no assunto sobre o final de semana passado e um menino indaga: “o que fui fazer sábado à noite? Trabalho de bio!”. Continuam a conversa e outro rapaz comenta sobre “uma mina que se acha”. A razão era ela ter lhe dado uma bronca. Outro menino concorda, complementando: “ela se acha pra muitas coisas” e o grupo todo diz sentir isso, particularmente, quando fazem trabalhos escolares com ela. O diálogo sobre a menina e sobre a bronca é interrompido com a pergunta: “mas não, meu, cê num tá casado com a mina. E nem se tivesse!”. A legitimidade da bronca da garota também foi questionada pelo fato dela ser “somente uma transante”. Zoaram o rapaz pelo uso do termo, mas gostaram. Muitas risadas e piadas e o assunto continua. Um outro comenta sobre um episódio, falando: “ela não queria ficar comigo, mas ela era muito feia... pediu pra subir nas minhas costas, no show do MC Biel, e, então, eu fiquei com ela”. O outro complementa, compartilhando experiência semelhante, parecendo dar continuidade a uma conversa iniciada um dia antes: “essa mina, que peguei no Humaitá, era mais ou menos... mas também não fiz nada. Mas ela se acha muito... tem que ver ela, viado, ela se acha muito”. (Notas de diário de campo)

O termo “viado” é ambíguo e usado com frequência naquela escola, tanto por meninos quanto por meninas. Mas, entre eles, parece anunciar um sinal de intimidade, entendido como um tipo de xingamento, com conotação afetiva e que parece não causar desconforto, nem entre os meninos que são assumidamente *gays*. Entretanto, o trabalho também nos permitiu presenciar situações em que estereótipos eram acionados, desdobrando-se algumas vezes em preconceito. Muito comum em situações de zoeira e, não raramente, em momentos de defesa de posicionamentos, quando sujeitas – religiosas, ideológicas, masculinas, femininas, heterossexuais – trazem discursos e moralidades para o diálogo. O lugar de sujeita é também plural e implica agenciamentos de distintos discursos (SILVA, 2008, 2013). Algumas zoeiras entre os meninos da escola de Santos, particularmente em pequenos grupos, são carregadas de elementos discriminatórios. Entretanto, seria um equívoco não reconhecer que, particularmente no caso da escola técnica, a instituição assume a necessidade de reconhecimento da diferença, primando por relações mais respeitadas entre todas as pessoas que convivem no território escolar.

Em um encontro realizado na escola do Guarujá,²² uma das atividades propostas para um pequeno grupo de sete estudantes consistiu em ouvir três músicas, pensar sobre elas e escrever sobre essa reflexão. O propósito foi partir do universo musical tido como próximo da realidade delas e fazer um percurso para chegar nos *memes*, centrais na referida pesquisa – que os considera um importante signo da cultura juvenil contemporânea. A escolha das músicas foi pautada na imersão na rotina da escola, com ajuda de pessoas da equipe do Juventudes & Funk na BS. Já havia sido anunciada a utilização de um *funk* “extremamente machista”, na classificação das jovens extensionistas. A letra fala de um rapaz que ameaça uma “novinha” de morte. O *funk* é elemento importante da condição juvenil na Baixada Santista e, inclusive, justifica o nome do projeto.²³ Os territórios configurados a partir do *funk* são fortemente generificados, assim como os corpos de mulheres e de homens que se apresentam neles e a partir deles (SILVA, 2015). Nos encontros realizados na escola, o *funk* não apenas é utilizado como estratégia metodológica para investir no diálogo com a pluralidade presente nas distintas territorialidades juvenis, mas também constitui elemento central do cotidiano, trazido pelas próprias jovens.

A música utilizada na oficina foi a composição “Novinha”, de 2009,²⁴ cantada por MC Martinho. Apresenta uma masculinidade hipervalorizada e que precisa ser protegida, se preciso for, com um feminicídio. Um homem que não pode permitir que seu nome seja “sujo pela novinha”, tida como uma mulher que “debocha” quando ele “abre o coração” ou quando “expõe seu proceder”. A música só não era conhecida por uma das jovens – tanto da escola como extensionistas.

²² Oficina foi parte da pesquisa de iniciação científica desenvolvida por Priscilla Karaver Gonçalves de Sá, citada em nota anterior. Para este trecho, tomamos o conteúdo de seus diários de campo e dos diários da autora.

²³ Projeto de extensão “Juventudes e funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação”.

²⁴ Considerando o ano de lançamento da música, podemos afirmar que as jovens conhecem o *funk* desde os nove ou dez anos de idade.

Um dos rapazes que participavam da atividade se empolgou assim que a música começou e cantou todos os versos. Quando o *funk* entrou na repetição, ele desanimou e transformou sua empolgação em uma simulação de cochilo sobre a mesa. Nos seus registros sobre a música, escreveu:

Hoje em dia eu acho uma bosta, mas antigamente achava da hora e pá, porque não entendia direito a música. A música fala sobre uma namorada ou mulher do cara, que se acha traficante mas é porra nenhuma... Ele fala, se ela trair ele, ele mata ela. (Notas de diário de campo)

A atividade estimulou e permitiu a zoeira, a partir do conteúdo das músicas utilizadas, e alguns conflitos cotidianos reapareceram sob a forma de debate e em posicionamentos diante das letras. Um dos rapazes elogia a letra, contrapondo-se às companheiras de grupo que, cotidianamente, zoam com ele. Elas, como todas as outras meninas e o outro rapaz, como vimos anteriormente, posicionam-se criticamente em relação à música. Nesse e em outros encontros, apresentam-se elementos da complexidade que atravessa a constituição das sujeitas, como é o caso do *funk*. A condição juvenil e a escola, então, têm dimensões às quais é preciso dar a devida relevância, particularmente nos territórios periféricos.

PARA FINALIZAR

A pesquisa e os encontros que a atividade de extensão nos proporcionou trazem elementos para apreender os agenciamentos que fazem as jovens e a forma como vivem as diferenças em seus corpos. Ajuda a evitar a armadilha simplificadora de ver, no território escolar, apenas a reprodução de modelos hegemônicos, binarismos e desigualdades, dado que a pluralidade das identidades juvenis, na sua fluidez e inconstância (inclusive nas relações de poder), é elaborada cotidianamente pelos discursos ali atuantes e pelos sentidos juvenis.

O resultado do trabalho realizado deve continuar permitindo um exercício de descentramento do olhar para apreendermos o território subjetivamente. Precisamos, então, ser direcionadas pelos olhares das próprias sujeitas jovens, acessando a complexidade de suas conformações hierárquicas e suas dinâmicas de resistência e subversão. Cada vez mais, percebemos, também, a necessidade de ampliar investimento em aprendizagens que escapem de relações hierarquizadas. A imersão etnográfica deu materialidade para hipóteses acerca da importância da internet como constitutiva das sujeitas em território. Além disso, apontou para a necessidade de se realizarem etnografias virtuais das redes sociais e aplicativos, para melhor compreendermos o uso do celular como tecnologia juvenil na apreensão das juventudes plurais, além da condição de estudante e das questões de gênero e sexualidade presentes no território escolar.

Desse modo, é preciso que permaneçamos atentas aos sistemas classificatórios produzidos pelas diferenças, aos posicionamentos nos encontros e ao

pertencimento territorial. É preciso, também, dar atenção aos agenciamentos; singularidades que, ao mesmo tempo, trazem elementos dos pedaços e trazem os códigos compartilhados na escola e na internet. Há distintos sistemas que classificam as diferenças e reforçam a pluralidade como constitutiva da condição de ser jovem na escola – e a partir da escola como território juvenil. Por se deslocarem, esses sistemas são úteis para a classificação de diferenças em outros territórios por onde circulam as jovens.

NOTA FINAL: Destaca-se a relevância do trabalho coletivo, protagonizado por toda equipe do Projeto de Extensão Juventudes & Funk na BS. A participação de todas, de algum modo, foi importante nesse processo reflexivo e portanto é preciso agradecer, nominalmente, à cocoordenação e parceria com Patrícia Leme de Oliveira Borba, à colaboração das professoras Débora Galvani e Gabriela Vaster e a toda a equipe atual de estudantes extensionistas: Bruna Carolina Silva dos Reis, Fernanda Soncini, Gabriela Borges, Gabriele Almeida, Gabrielle Cabral, Giovanna Zanchetta, João Saldanha, Karen Sales Corrêa Stein, Karina Mateus Nascimento, Leonardo Graco de Oliveira Braz, Maíra Nobre Coelho, Márcia Lima, Mariana Pereira Romano, Priscilla Karaver Gonçalves de Sá, Raissa Mian Terra e Vitória Hiraiashi e às estudantes que, pelo trabalho no Projeto de Extensão, também contribuíram: Adrienne Okoudowa, Ana Carolina Siqueira, Barbara Senna, Bruna Caroline Guimarães Vieira, Carolina de Moraes Pereira, César Mezzomo Keinert, Carolina Linhares, Douglas Santos, Gabriel Santos Francisco, Ingrid Stein, Joaquim Alves, Júlia Cupello Silva Takeuchi, Lúcio Giroto, Luma Belisario Nunes, Marcelo Pereira, Mariana Skruzdeliauskas, Maytê Mayara Amorim Mussato, Nathalia Evelyn Firmino Silva, Nathalia Mizuni, Paula Gonçalves Freire e Tainá Moreira Gatti.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, edição especial, p. 85-99, 2014.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- CAETANO, Márcio *et al.* Pajubeyrizes fechativas: modos bichas de trânsito na escola. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 87-105, jul./dez. 2017.
- CARRANO, Paulo César Rodrigo. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017.
- DAYRELL, Juez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 8, n. 100, n. Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.
- GROPPO, Luís Antonio. *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 113-124.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Outra trajetória: da periferia ao centro. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. São Paulo: Terceiro Nome; Fapesp, 2012. p. 85-110.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *A maior "zoeira" na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora Unifesp, 2016a.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016b.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PERLONGHER, Nestor. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SIBILLA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Cristiane Gonçalves da et al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, 2008.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; PAIVA, Vera; PARKER, Richard. Juventude religiosa e homossexualidade: desafios para a promoção da saúde e de direitos sexuais. *Interface*, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 103-117, 2013.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Juventudes e funk na Baixada Santista, São Paulo/Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, 11., 2015, Lisboa. *Livros de Atas*. Lisboa: Conlab, 2015. p. 3393-3407.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Encontros nos territórios: escola, tecnologias juvenis e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 180-202, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145323>

Recebido em: 27 FEVEREIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 24 OUTUBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145287>

TRABALHO COLABORATIVO NO 1º CICLO: SUPORTE PERCEBIDO E REGULAÇÃO PARTILHADA

Joana Marques^I

Sofia Oliveira^{II}

Paula Costa Ferreira^{III}

Ana Margarida Veiga-Simão^{IV}

Resumo

A regulação partilhada é um elemento essencial na aprendizagem colaborativa e os trabalhos de grupo representam boas oportunidades para que o indivíduo possa desenvolver competências autorregulatórias por meio de interações com os outros. O presente estudo procurou compreender de que forma os alunos percebem a regulação partilhada em trabalhos de grupo e como se apoiam enquanto equipa na regulação das tarefas e na resolução de problemas. Participaram do estudo 251 alunos de 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Os resultados mostraram que os alunos identificam facilitadores e não facilitadores na regulação partilhada da tarefa, tendo o suporte do grupo um papel relevante como facilitador. Discutem-se implicações práticas assim como as limitações do estudo.

**APRENDIZAGEM • ESTRATÉGIA DA APRENDIZAGEM • TRABALHO DE GRUPO •
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

COLLABORATIVE WORKING IN PRIMARY SCHOOL: PERCEIVED SUPPORT AND SHARED REGULATION

Abstract

Shared regulation is an essential element in collaborative learning and group work, which provides good opportunities for students to develop self-regulation competencies through interaction with others. This study aimed to understand how students perceive shared regulation of learning during group work and how they support each other as a team in the regulation of tasks in solving problems. The data were collected from a sample of 251 participants from 3rd and 4th grade. Results revealed that students identified facilitators and non-facilitators in the shared regulation of tasks. Perceived support emerged as an important factor for shared regulation of tasks. Practical implications as well as limitations of the study are discussed.

LEARNING • LEARNING STRATEGY • GROUP WORK • PROBLEM SOLVING

^I Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0001-5500-1260>; joanaff.marques@gmail.com

^{II} Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0003-3941-1387>; a-oliveira@campus.ul.pt

^{III} Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0001-8679-4566>; paula.ferreira@campus.ul.pt

^{IV} Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0003-3652-5573>; amsimao@psicologia.ulisboa.pt

TRAVAIL COLLABORATIF DANS L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE: SOUTIEN PERÇU ET RÉGULATION PARTAGÉE

Résumé

La régulation partagée est un élément essentiel de l'apprentissage collaboratif et le travail de groupe représente une bonne opportunité pour que l'individu puisse acquérir des compétences autorégulatrices par le biais d'interactions avec les autres. Cette étude a pour but de comprendre comment les élèves appréhendent la régulation partagée pendant le travail de groupe et comment ils s'entraident en tant qu'équipe dans la régulation des tâches et la résolution des problèmes. 251 élèves de la deuxième année du cours élémentaire et de la première année du cours moyen (CE2 et CM1) ont participé à l'étude. Les résultats ont montré que les élèves identifient des facilitateurs et des non-facilitateurs dans la régulation partagée des tâches, et que le soutien du groupe joue un rôle important comme facilitateur. Les implications pratiques aussi bien que les limitations de l'étude sont présentées.

**ACQUISITION DE CONNAISSANCES • STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE •
TRAVAIL PAR EQUIPE • RÉOLUTION DE PROBLÈME**

TRABAJO COLABORATIVO EN EL 1º CICLO: SOPORTE PERCIBIDO Y REGULACIÓN COMPARTIDA

Resumen

La regulación compartida es un elemento esencial en el aprendizaje colaborativo y los trabajos de grupo representan buenas oportunidades para que el individuo pueda desarrollar competencias autorregulatorias a través de interacciones con los demás. El presente estudio buscó comprender de qué forma los alumnos perciben la regulación compartida en trabajos de grupo y cómo se apoyan como equipo en la regulación de las tareas y en la resolución de problemas. Participaron del estudio 251 alumnos del 3º y 4º año del primer ciclo de la enseñanza básica. Los resultados mostraron que los alumnos identifican facilitadores y no facilitadores en la regulación compartida de la tarea, teniendo el soporte del grupo un papel relevante como facilitador. Se discuten las implicaciones prácticas, así como las limitaciones del estudio.

**APRENDIZAJE • ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE • TRABAJO EN EQUIPO •
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS**



MERCADO DE TRABALHO NA SOCIEDADE ATUAL EXIGE UMA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE

de competências, pelo facto de a aprendizagem estar presente ao longo da vida (PORTUGAL, 2017). Por outro lado, a velocidade com que a informação é gerada não permite ao indivíduo dominar todas as competências e conhecimentos, sendo fundamental que o aluno saiba selecionar a informação relevante, desempenhando um papel ativo e construtivo na sua aprendizagem (DUARTE; VEIGA-SIMÃO, 2007).

Nesse sentido, importa que a escola promova, nos alunos, a autonomia e o pensamento crítico necessários para que eles possam assumir um papel ativo na gestão das suas próprias aprendizagens ao longo da vida. Para tal, deverão ser adotadas metodologias de trabalho que estimulem o desenvolvimento de competências autorregulatórias que permitam ao indivíduo tirar o maior proveito da informação, conhecimento e ferramentas disponíveis atualmente (LOPES DA SILVA *et al.*, 2004).

As mudanças na sociedade introduziram ainda outra exigência: a integração em equipas de trabalho colaborativas (ARENDS, 2008), que implicam a regulação partilhada das tarefas (i.e., o grupo assume o controlo metacognitivo da tarefa, por meio da negociação e interação, numa dimensão cognitiva, motivacional, comportamental e emocional, para atingir um objetivo comum; PANADERO; JÁRVELÄ, 2015). Desse modo, espera-se que no final da escolaridade obrigatória, um aluno do século XXI seja capaz de pensar de forma crítica e autônoma,

procurando novas resoluções para os problemas; que saiba trabalhar em colaboração com o outro; que tenha boa capacidade de comunicação; e seja capaz de aprender ao longo da vida (PORTUGAL, 2017). Tais orientações representam para as escolas novos desafios e uma adaptação das metodologias vigentes. Nesse sentido, o trabalho colaborativo tal como a regulação partilhada refletem uma dimensão cujo desenvolvimento deve, desde cedo, ser promovido pela escola.

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Nessa perspetiva, a necessidade de desenvolver estratégias autorregulatórias e adquirir competências nesse domínio é uma questão atual e que requer que sejam criadas condições aos alunos para que estes assumam então um papel mais ativo na resolução de problemas (JÄRVELÄ *et al.*, 2015). A autorregulação da aprendizagem surge para dar protagonismo ao aluno nas suas aprendizagens (LOPES DA SILVA *et al.*, 2004), na medida em que, nesse processo, o aluno é um agente ativo na aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, considera-se um aluno autorregulado aquele que é capaz de estabelecer objetivos, de selecionar e implementar estratégias, monitorizar o seu processo e avaliar a sua eficácia (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Por outro lado, as competências de autorregulação da aprendizagem vão ajudar os alunos na resolução de novos problemas, um dos principais objetivos da educação na atualidade (ZSOLDOS-MARCHIS, 2014). De facto, saber resolver problemas é uma das principais áreas de competência referidas no perfil do aluno do século XXI, esperando-se que o aluno, após concluir a escolaridade obrigatória, seja capaz de interpretar informação, planear e tomar decisões para resolver problemas (PORTUGAL, 2017).

Assim, para que os alunos possam desempenhar um papel mais ativo nas suas aprendizagens e possam resolver problemas de forma proativa, fazendo uso de estratégias metacognitivas, comportamentais e motivacionais, é importante criar momentos de ensino explícito de estratégias autorregulatórias e de resolução de problemas, em uma abordagem que privilegie a descoberta e incentive a prática (POLYA, 1945; ZIMMERMAN, 2013).

Percebe-se assim uma relação entre as competências de resolução de problemas e as estratégias de autorregulação que, em conjunto, vão permitir ao aluno saber “o que” fazer, “como” fazer e “por que” fazer. Desse modo, é esperado que um aluno autorregulado seja bem-sucedido na elaboração de soluções para os problemas (KRAMARSKI; WEISSE; KOLOLSHI-MINSKER, 2010).

A proximidade e a complementaridade dessas competências são refletidas, desde logo, nos modelos teóricos que as suportam. De facto, tanto Zimmerman (Modelo de autorregulação da aprendizagem; e.g., 2013) como Polya (Modelo de resolução de problemas; 1945) concetualizam os seus modelos descrevendo as mesmas etapas (i.e., a fase de antevisão, planeamento estratégico, execução/monotorização e reflexão), sendo estas interdependentes e cíclicas (LOPES DA SILVA *et al.*, 2004).

Ainda, os dois modelos centram-se no aluno, enfatizando o seu papel ativo na aprendizagem (DONNELLY; FITZMAURICE, 2005).

Dessa forma, a promoção de estratégias de resolução de problemas – prevista no perfil do aluno do século XXI (PORTUGAL, 2017) – não pode dissociar-se do desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, devendo ambas ser consideradas nos objetivos de ensino presentes nas salas de aula. Só assim o aluno conseguirá responder aos desafios com sucesso, sendo capaz de 1) compreender o problema, 2) delinear um plano, 3) colocá-lo em prática e 4) rever o trabalho realizado (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2013; ZSOLDOS-MARCHIS, 2014).

REGULAÇÃO PARTILHADA E SUPORTE PERCEBIDO NO TRABALHO COLABORATIVO

A regulação partilhada é um fenômeno cujo interesse científico tem aumentado, particularmente, na última década, revelando-se uma área de investigação que carece, ainda, de literatura específica (PANADERO; JÄRVELÄ, 2015). O seu estudo torna-se ainda mais pertinente quando referente ao 1º ciclo do ensino básico, dado que é nessa fase que os desafios, enquanto membros de um grupo, se iniciam de forma mais explícita (e.g., turma, grupos de trabalho), mais especificamente, o desafio de resolver problemas e/ou tarefas em grupo (PORTUGAL, 2017), e os alunos sentem necessidade de regular de forma partilhada as tarefas propostas ao grupo.

Se, por um lado, a autorregulação da aprendizagem diz respeito à forma como o aluno regula as suas próprias aprendizagens, por outro, a regulação partilhada refere-se à forma como os alunos, em conjunto, regulam os processos de aprendizagem do grupo (JÄRVELÄ; HADWIN, 2013). Ou seja, estamos perante uma regulação partilhada quando o grupo coonstrói planos de ação e estabelece uma monitorização e avaliação partilhada do trabalho realizado (PANADERO; JÄRVELÄ, 2015), seguindo o mesmo processo cíclico do processo de autorregulação (e.g., ZIMMERMAN, 2013).

Nesse sentido, a regulação partilhada traduz-se nas interações que emergem dentro do grupo e na colaboração estabelecida entre os seus elementos (HADWIN; OSHIGE, 2011), sendo o conhecimento coonstruído por meio das interações e do diálogo com os outros (VYGOTSKY, 1978). Assim, a regulação individual é expressa pela relação que se estabelece com os outros e pela própria regulação do grupo, que resulta da partilha entre os vários processos individuais (HADWIN; OSHIGE, 2011).

Dessa forma, o trabalho colaborativo poderá representar momento importante na promoção de competências de autorregulação dos diferentes membros de um grupo, na medida em que lhes oferece a possibilidade de, por um lado, verbalizar os seus pensamentos e estratégias individuais para a resolução de problemas, e, por outro lado, promover o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (e.g. estratégias de resolução de conflitos) e de estratégias de comunicação assertiva (e.g., PINTRICH; SCHUNK, 2002).

No entanto, a coordenação numa tarefa de aprendizagem colaborativa é um processo exigente dado que cada elemento do grupo é um agente autorregulado com objetivos, cognições e emoções individuais, que podem gerar desafios à manutenção da motivação nos contextos de interação social (JÄRVELÄ; VOLET; JÄRVENOJA, 2010).

Assim, uma aprendizagem colaborativa bem-sucedida exige que cada elemento seja responsável e capaz de: regular a sua própria aprendizagem (i.e., autorregulação da aprendizagem); apoiar os colegas na regulação das suas aprendizagens (i.e., correção da aprendizagem); e, em conjunto, regular os processos de aprendizagem do grupo de forma coordenada, partilhando representações e estabelecendo um objetivo comum de aprendizagem (i.e., regulação partilhada da aprendizagem) (e.g., JEONG; HMELO-SILVER, 2016).

Por outro lado, hoje em dia, as relações entre pares adquirem um estatuto de relevo na vida das crianças e jovens, desempenhando, o suporte social percebido, um papel importante na adaptação de crianças e jovens aos vários contextos (SONG *et al.*, 2015).

No contexto escolar, em particular, a relação com os pares promove o sentimento de pertença e integração social (HIRSCH *et al.*, 1990), o envolvimento com as tarefas escolares (SONG *et al.*, 2015) e a participação ativa e motivada nas várias atividades do contexto educativo (HAKIMZADEH *et al.*, 2016).

Mais especificamente, no que diz respeito à aprendizagem colaborativa, o grau de confiança que se estabelece entre os membros de um mesmo grupo pode ser fundamental para alcançar os objetivos partilhados. De facto, o sucesso de um aluno no trabalho colaborativo parece depender do sucesso de todo o grupo, sendo fundamental que os diferentes elementos confiem na sua equipa e reconheçam uma direção comum (LAAL, 2013).

Por conseguinte, o suporte percebido [i.e., a forma como o aluno percebe o apoio dos pares para se adaptar aos diferentes desafios impostos pelos vários contextos em que se insere (SONG *et al.*, 2015)] parece desempenhar, por um lado, um papel importante na relação dos jovens com a escola, nomeadamente no aumento da motivação com as tarefas escolares e, por outro, contribui para a regulação emocional dos jovens (e.g., diminuição de estados de estresse/ansiedade).

Desse modo, promover o suporte emocional e cognitivo entre os pares por meio das relações de trabalho positivas é fundamental para que, em consequência, se desenvolva uma atitude positiva perante a escola e a vida.

O JOGO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O jogo (de tabuleiro ou digital) e as atividades lúdicas estão presentes, regularmente, no dia a dia de crianças, adolescentes e adultos, e depreendem a participação ativa do jogador (e.g., compreensão das regras de jogo, gestão de fatores que influenciam a *performance*) para que seja possível desempenhar a tarefa com sucesso (HASSINGER-DAS *et al.*, 2017).

Em contexto escolar, o jogo poderá representar um recurso útil para o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, regulação partilhada da tarefa e estratégias de resolução de problemas (e.g., ALMEIDA, 2012; HASSINGER-DAS *et al.*, 2017; JÄRVELÄ *et al.*, 2015; MALMBERG *et al.*, 2015), ao promover, nos alunos, por meio do foco no processo, a vontade de ensaiar e continuar a melhorar a sua *performance* na tarefa/jogo.

A participação no jogo é, desse modo, orientada pelo processo de resolução de problemas (sendo o erro útil para motivar a procura e a discussão de soluções alternativas) e pelo trabalho colaborativo (por meio do jogo de equipa) (ALMEIDA, 2012).

Dessa forma, tendo presente a importância das competências de regulação partilhada enquanto facilitadoras da resolução de problemas, no presente estudo o jogo digital *A Festarola* foi utilizado como ferramenta de promoção dessas competências nos alunos, recorrendo às equipas de trabalho para promover o apoio entre pares na partilha de um mesmo objetivo.

Assim, o presente estudo propõe explorar, com recurso a um contexto colaborativo com foco no grupo e na regulação partilhada de tarefas (i.e., jogar *A Festarola*), o modo como os alunos do 1º ciclo regulam, em conjunto, as tarefas partilhadas pelo grupo e de que forma se apoiam entre si, propondo-se responder a duas questões:

1. Como o apoio percebido do grupo afeta a regulação partilhada da tarefa nos alunos de 3º e 4º ano?
2. Como os alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico percecionam a regulação partilhada da tarefa?

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram, na intervenção, 279 alunos (57,7% rapazes) de 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, num total de 12 turmas (seis do 3º ano), integradas em duas escolas do concelho de Lisboa.

No momento de recolha de dados, estiveram presentes 251 alunos de 3º e 4º ano, com idades compreendidas entre 8 e 11 anos de idade, que responderam ao *Questionário de trabalho colaborativo entre pares* e, dessa subamostra, foram selecionados 44 alunos do 4º ano, com idades entre 10 e 11 anos, que participaram em seis entrevistas de *focus group*.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO: A FESTAROLA

A *Festarola*, jogo digital¹ desenvolvido pela Faculdade de Psicologia de Lisboa e Instituto Superior Técnico, foi construída com o objetivo de promover o

¹ As escolas disponibilizaram um total de 11 computadores fixos e 25 computadores portáteis, assegurando a possibilidade de os alunos trabalharem em grupo e individualmente.

desenvolvimento de estratégias autorregulatórias e a aquisição de competências facilitadoras da resolução dos problemas, em alunos de 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico (VEIGA-SIMÃO *et al.*, 2015).

Esse jogo educativo, desenvolvido com base nos modelos de Zimmerman (e.g., 2013) e Polya (1945), propõe aos alunos a resolução de um problema (i.e., organização de uma festa de aniversário) de acordo com quatro fases: i) compreensão do problema; ii) concepção de um plano; iii) execução do plano; e iv) análise dos resultados.

Ao longo d'A *Festarola*, os alunos foram confrontados com diversas subtarefas (i.e., escolha de um tema para a festa; planeamento dos produtos que cada um ia comprar; gestão do dinheiro e tempo; e reflexão sobre as compras realizadas em grupo) feitas individualmente e/ou em grupo, solicitando-se que explicassem e justificassem as decisões tomadas nas várias etapas (e.g., “Explica por que dividiram o dinheiro dessa forma e escolheram esses produtos”; “Explica por que fizeram, ou não, alterações”).

Ainda, dado que a maioria das etapas desse jogo pressupõe uma resolução em grupo, foi necessário, aos alunos, mobilizar, também, competências de regulação partilhada a fim de realizarem, em conjunto, as tarefas propostas.

INSTRUMENTOS

Com o objetivo de avaliar o processo de regulação partilhada da tarefa e a percepção de suporte dos pares, nos alunos de 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados, descritos em seguida.

Questionário de trabalho colaborativo entre pares (QTCP)

Este instrumento de autorrelato, construído por Veiga-Simão *et al.* (2015), é composto por oito itens organizados em um único fator (i.e., regulação partilhada da tarefa, $\alpha = .86$) que avalia as diferentes fases do processo de regulação partilhada (e.g. “Decidiu com o grupo a divisão do dinheiro”), mais um item que avalia o apoio percebido pelo grupo no processo da resolução do problema (e.g., “Senti-me apoiado pelo meu grupo”).

A resposta aos itens tem por base uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 – nada assim; 5 – sempre assim).

Entrevista de *focus group*

A entrevista de *focus group* teve como objetivo avaliar as percepções dos alunos relativamente às subtarefas inerentes a cada etapa da resolução de problemas proposta n'A *Festarola*, bem como as estratégias utilizadas na regulação do trabalho de equipa.

O guião da entrevista semiestruturada foi organizado em seis questões abertas, referentes às fases de resolução de problemas, i.e., “compreensão do problema e concepção de um plano” (e.g., “Na primeira parte do jogo, em que tinham que planear tudo em equipa, como foi para vocês tomar essas decisões em equipa?”), “execução do plano” (e.g., “Como é que decidiram os produtos que iam

comprar?”) e “análise dos resultados” (e.g., “Como foi o resultado final? Por que acham que tiveram esse resultado?”).

PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O presente estudo teve a duração total de quatro meses. Num primeiro momento, foi realizado o consentimento informado aos encarregados de educação e aos alunos, de acordo com o requerido no âmbito do projeto *Resolução de Problemas*.

Seguidamente, entre outubro e dezembro de 2015, foram realizadas, em cada turma, oito sessões de intervenção, semanais, com duração aproximada de 60 minutos, nas quais os alunos, organizados em grupos, foram convidados a jogar *A Festarola*. Em cada sessão, os alunos jogavam uma das fases do processo de resolução de problemas (i.e., na primeira semana os alunos, em grupo, planearam os produtos que queriam para a festa e o que cada um iria comprar; na segunda semana, cada aluno, individualmente, executou o plano, indo às compras; na terceira semana, os alunos voltaram a jogar em grupos e analisaram o resultado final) e, na última sessão de intervenção, os alunos jogaram o jogo na sua totalidade, sem interrupções e passando por todas as etapas do processo.

Após a intervenção, num momento único de recolha de dados, procedeu-se à aplicação, em sala de aula, do *QTPC* (N=251), questionário de resposta individual. A aplicação do *QTPC* foi realizada em contexto de sala de aula e decorreu em dezembro de 2015.

Em fevereiro de 2016, realizou-se um *follow-up* por meio de entrevistas de *focus group*, com o objetivo de avaliar a estabilidade dos conhecimentos e competências adquiridas em decurso da intervenção com o Projeto de Resolução de Problemas e, conseqüentemente, compreender os fatores de maior impacto para os alunos na experiência de regulação partilhada no trabalho colaborativo. Foram realizadas seis entrevistas (identificadas de E1 a E6), nas turmas do 4º ano do 1º ciclo, tendo cada grupo um mínimo de cinco e um máximo de seis elementos, selecionados pelo professor titular da turma, considerando três critérios: i) disponibilidade dos alunos para participar na entrevista; ii) elementos de diferentes grupos de trabalho; iii) aleatoriedade dentro de cada grupo. Essas entrevistas decorreram no contexto escolar, durante o período de aulas, tiveram duração aproximada de 20 minutos e foram gravadas em áudio.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Análise de dados quantitativos

Na primeira fase, procedeu-se a uma análise exploratória do *QTCP* a fim de estudar a estrutura fatorial das oito questões presentes no questionário. Para tal, foi utilizado o *software* estatístico *Factor 10.3.1* para compreender a estrutura interna do instrumento e validar a sua aplicabilidade e adequação.

Seguidamente, as respostas dadas pelos 251 participantes ao *QTCP* foram analisadas pelo *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences*, versão 24 para Windows (IBM SPSS 24.0), por meio de uma análise de regressão linear simples, permitindo compreender a relação entre o suporte percebido pelos alunos

em relação aos seus grupos e a avaliação que cada elemento fez dos seus colegas na realização da tarefa. Para essa análise foram calculadas as médias relativas ao suporte percebido bem como às avaliações que cada aluno fez dos seus colegas de equipa em cada fase da resolução do problema. Por fim, procedeu-se à análise, que permitiu determinar o grau em que a variável suporte percebido predizia a regulação partilhada da tarefa.

Análise dos dados qualitativos

As entrevistas de *focus groups* foram examinadas por meio de análise temática com recurso ao *software NVivo 11*, permitindo analisar, descrever e identificar padrões de interesse nos dados para responder às questões de investigação. A análise temática foi realizada de forma indutiva e dedutiva, isto é, pela leitura das transcrições realizadas foi possível identificar temas previamente apresentados na literatura, mas também emergir temáticas não previstas *a priori* (e.g., dificuldade nas operações matemáticas).

O processo de análise temática iniciou-se com a transcrição integral das seis entrevistas, seguida de uma leitura exaustiva delas. Após esse procedimento, foram selecionados os excertos do texto que continham ideias e assuntos com informação relevante para responder às questões de investigação (i.e., unidades de significado). Posteriormente, realizou-se a codificação inicial das unidades de significado, seguida de uma codificação focalizada delas, permitindo a elaboração do mapa temático. Seguidamente, foi elaborada uma tabela descritiva com a definição operacional de cada tema extraído da análise temática. Por último, as unidades de significado bem como os temas finais foram analisados à luz da literatura existente.

A fim de garantir a fiabilidade do processo de análise, recorreu-se à colaboração de dois juízes externos (AMADO, 2014). O acordo interjuízes foi calculado com recurso ao *IBM SPSS 24*. O resultado revelou uma concordância de 80% entre os dois juízes (*intraclass correlation*, ICC = .80), valor considerado satisfatório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem analisar a relação entre o suporte percebido do grupo e a regulação partilhada da tarefa por meio de diferentes elementos, assim como compreender de que forma os alunos percecionam a regulação partilhada de uma tarefa.

Questão 1. O suporte percebido como preditor da regulação partilhada da tarefa

Análise fatorial exploratória do QTCP

Para interpretar a estrutura interna do QTCP, foi realizada, em primeiro lugar, uma análise fatorial exploratória com uma amostra de 251 participantes. Da análise decorrente é possível afirmar que os itens apresentam, entre si, correlações

positivas de força, na sua maioria, moderada a forte ($r > .30$; COHEN, 1988; cf. Tabela 1). Ainda, na maioria dos itens, foram verificados os pressupostos da normalidade (i.e., *skewness* < 2 e *kurtosis* < 5 ; BOLLEN; LONG, 1993), verificando-se a adequação do instrumento à realização de uma análise fatorial das variáveis.

Seguidamente, foram verificados os pressupostos da normalidade multivariada² das oito variáveis em análise, tendo sido obtido um coeficiente de Mardia para *skewness* de 16,39 (i.e.,) e para *kurtosis* de 103,886 (i.e.,). Em consequência, utilizou-se o método de extração de fatores *unweighted least square* (ULS), método de estimação que não está afeto aos pressupostos da normalidade (JORESKOG, 1977).

Adicionalmente, para analisar a estrutura do QTCP, foram realizados o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .84) e o teste de esfericidade de Bartlett [$X^2(28) = 548.6$, $p < .001$].

TABELA 1
COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE OS ITENS, CARGAS FATORIAIS E MÉDIAS

ITENS	COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO							CARGA FATORIAL	MÉDIA
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Ajudou a explicar o que era preciso para a festa								0.81	3.94
2. Combinou o tema com os outros	0.55							0.63	4.15
3. Decidiu com o grupo a divisão do dinheiro	0.44	0.39						0.53	4.20
4. Combinou com os outros o que tinha de comprar	0.47	0.5	0.35					0.66	3.77
5. Comprou o que devia para a festa	0.44	0.26	0.16	0.22				0.46	4.35
6. Controlou o tempo para fazer as compras	0.45	0.27	0.27	0.45	0.39			0.57	4.75
7. Explicou ao grupo o que comprou	0.54	0.43	0.43	0.49	0.31	0.34		0.72	4.36
8. Deu ideias para melhorar a próxima festa	0.48	0.29	0.23	0.34	0.26	0.36	0.53	0.58	4.39

Fonte: Dados dos autores.

Para definir o número de fatores a reter foi aplicado o critério das análises paralelas de Horn e o teste de *MAP Velicer* (e.g., O'CONNOR, 2000). De acordo com o critério utilizado, obteve-se um único fator com 46,4% de variância explicada, tendo sido obtidos bons valores de *goodness-of-fit* (GFI =.99), *residuals statistics* (RMSR =.06) e coeficiente de alfa Guttman-Cronbach ($\alpha = 0.86$) (MCDONALD, 1999; NUNNALLY, 1978; VELICER, 1976). Em decurso da análise realizada, foram mantidos todos os itens do instrumento, contemplados num único fator que foi denominado *regulação partilhada da tarefa*.

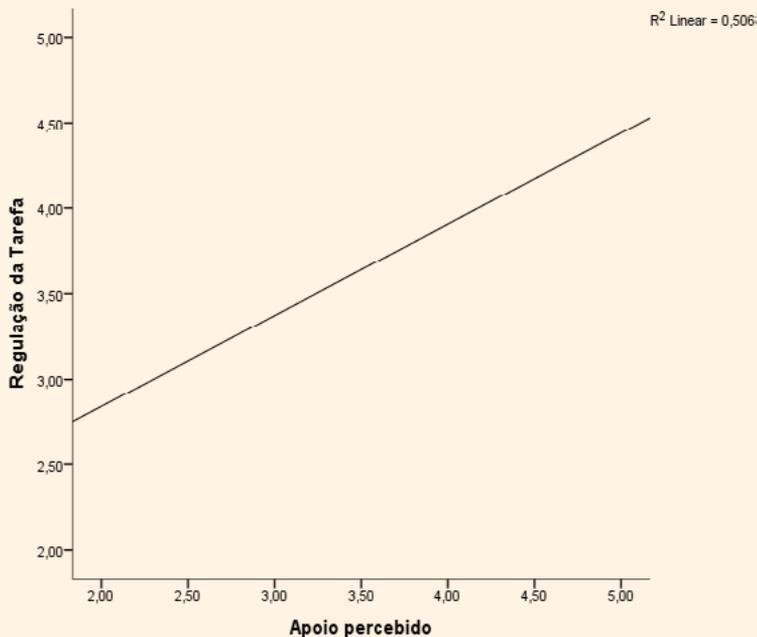
² A normalidade multivariada é verificada quando o coeficiente de Mardia é menor que $P(P+2)$, sendo P o número de variáveis observadas (BOLLEN; LONG, 1993), no caso $P = 8$, portanto coeficiente de Mardia = $8(8+2) = 80$.

Relativamente às respostas dadas aos itens, verifica-se também que os itens que apresentam médias mais baixas dizem respeito às primeiras fases da regulação partilhada da tarefa, i.e., compreensão ($X = 3,94$) e planeamento ($X = 3,77$), sendo a média mais elevada no item que se refere à fase da execução ($X = 4,75$). Esta última fase apresentava uma subtarefa individual que talvez tenha gerado menos controvérsias do que as primeiras fases em que os alunos tinham de trocar ideias e tomar decisões em grupo.

Regressão linear simples e análise temática das entrevistas de focus group

Os resultados obtidos na análise de regressão linear simples estão em linha com os estudos de Laal (2013) que relatam a importância de os alunos confiarem no grupo e sentirem que estão unidos para conseguirem alcançar os objetivos partilhados. De facto, os resultados obtidos pela análise das respostas dos alunos ao QTCP demonstram que o apoio percebido dos membros do grupo é preditor da regulação partilhada das tarefas realizadas pelos alunos [$b = .53$, $t(59) = 7.77$, $p < .001$], ou seja, quanto maior é a percepção do aluno sobre o apoio que recebe do seu grupo, mais envolvido está o grupo na regulação partilhada da tarefa. De acordo com a análise realizada, o apoio percebido dos membros do grupo explica 51% da variabilidade da regulação das tarefas dos grupos [$R^2 = .51$, $F(1,59) = 60.38$, $p < .001$] (Figura 1).

FIGURA 1
APOIO PERCEBIDO E A REGULAÇÃO PARTILHADA



Fonte: Dados dos autores.

No mesmo sentido, as verbalizações dos alunos realizadas durante as entrevistas de *focus group* apontam para as amizades como um fator importante para compreender o problema e tomar decisões “Para mim foi fácil porque eu e as minhas

amigas temos as mesmas opiniões” (E6), ou quando referem que o grupo conseguiu entender-se bem para elaborar um plano de ação “Para mim foi fácil, porque acho que o nosso trabalho em equipa foi bastante bom, não discutimos... não houve grandes...” (E1). É possível perceber nessas verbalizações que o aluno percebe o apoio do grupo como uma influência positiva na regulação partilhada da tarefa, principalmente na fase de compreensão da tarefa e de elaboração do planeamento.

Assim, tendo em conta os desafios da regulação partilhada mencionados por alguns autores (e.g., JÄRVELÄ; HADWIN, 2013), o suporte percebido pode então exercer um papel facilitador (i.e., preditor) na coordenação das tarefas partilhadas por um grupo de trabalho, uma vez que quanto maior o suporte existente, mais fácil será gerir o processo social de aprendizagem colaborativa, regulando em conjunto as tarefas. Perante esses resultados, parece pertinente promover as relações de suporte entre os alunos como forma de desenvolver competências de regulação partilhada da aprendizagem.

Questão 2. Suporte do grupo nas diferentes fases da regulação partilhada da tarefa

Análise temática das entrevistas de focus group

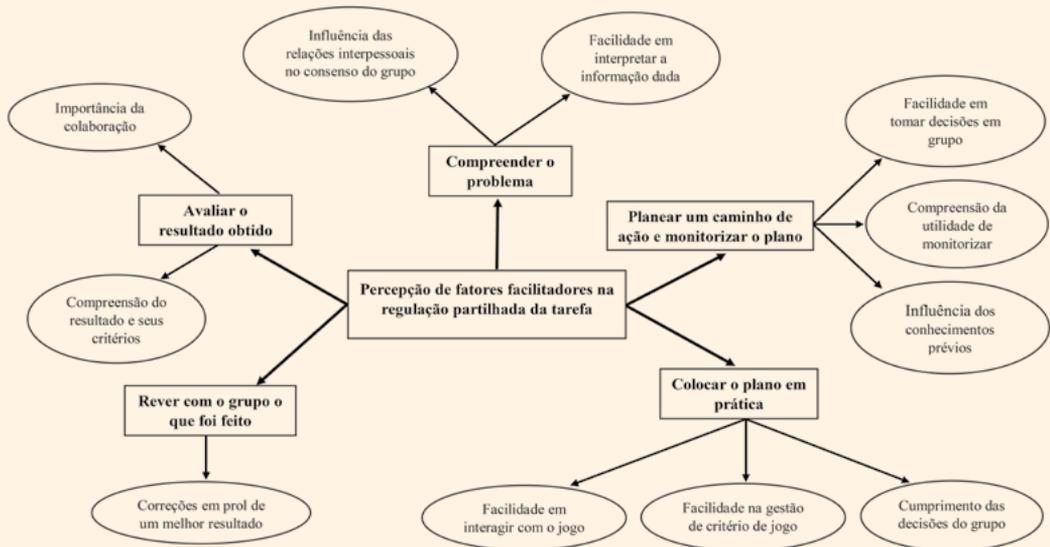
A análise temática realizada permitiu ainda a elaboração de dois mapas temáticos que incluem os temas encontrados e respetivas categorias (BRAUN; CLARKE, 2006), relativos às percepções dos alunos referentes a fatores facilitadores e inibidores da regulação partilhada da tarefa ao longo das diferentes etapas do problema.

Particularmente, foi possível identificar fatores que facilitaram ou dificultaram a compreensão do problema, bem como fatores que apoiaram ou perturbaram a fase de elaboração de um plano de trabalho conjunto. Foram ainda identificados fatores associados à fase de execução do plano de trabalho, assim como da fase de avaliação dos resultados obtidos.

Em decurso das verbalizações dos alunos, a última etapa do processo (referente à avaliação do trabalho elaborado) foi subdividida em duas categorias referentes, respetivamente, aos momentos de revisão (i.e., quando o grupo verificava as tarefas realizadas por cada um, confrontando-as com o plano inicial) e de análise do resultado final (i.e., quando os alunos refletem sobre a pontuação final, no sentido de se perceber se tinham compreendido os critérios de avaliação e se achavam o resultado justo). Essa subdivisão é teoricamente sustentada, dado que alguns autores distinguem a fase de revisão da fase de reflexão sobre os resultados obtidos (e.g., FERNANDES; VEIGA-SIMÃO, 2007).

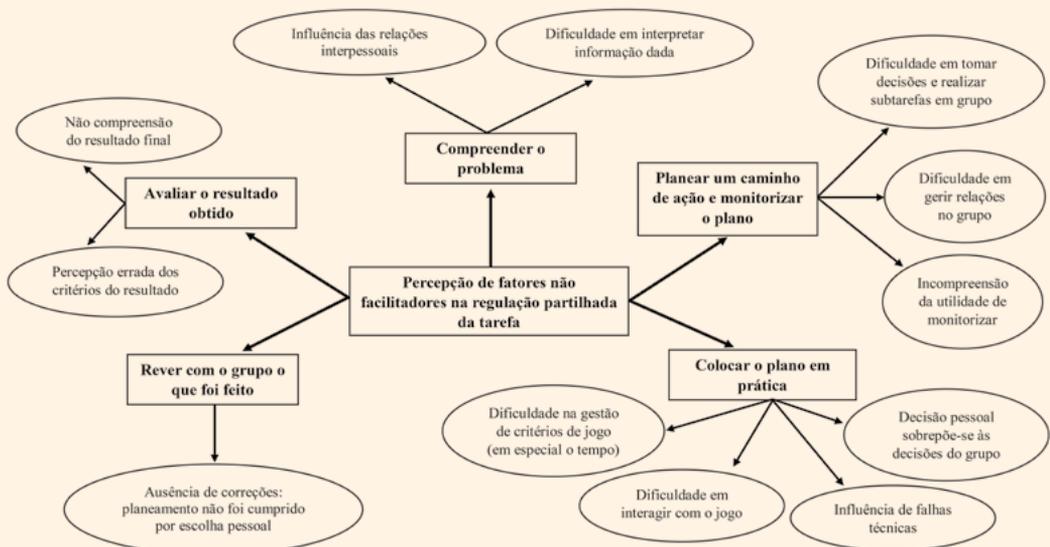
Apresenta-se, em seguida, o mapa temático relativo às percepções dos alunos sobre fatores facilitadores na regulação partilhada da tarefa no trabalho colaborativo (Figura 2), bem como o mapa temático que traduz as percepções dos alunos relativas a fatores não facilitadores na regulação partilhada da tarefa no trabalho colaborativo (Figura 3).

FIGURA 2
PERCEÇÃO DE FATORES FACILITADORES NA REGULAÇÃO PARTILHADA DA TAREFA



Fonte: Dados dos autores.

FIGURA 3
PERCEÇÃO DE FATORES NÃO FACILITADORES NA REGULAÇÃO PARTILHADA DA TAREFA



Fonte: Dados dos autores.

Pode verificar-se que, quando os alunos percebem fatores facilitadores na regulação partilhada da tarefa, estão presentes quase sempre referências às relações com os pares, e.g., “Para mim foi fácil, porque acho que o nosso trabalho em equipa foi bastante bom, não discutimos...” (E1), exceto na fase de revisão, mas que, mesmo assim, os alunos referem o trabalho conjunto na correção para um objetivo em comum, “Quando houve repetições ou [algo] assim nós tirámos

alguns (produtos)” (E6); assim, as relações entre os pares foram salientadas pelos alunos em quatro das cinco fases do processo de regulação partilhada. Por outro lado, quando se observam as referências aos não facilitadores, verifica-se que apenas nas duas primeiras fases (i.e., compreensão e planeamento) são referidos os pares como não facilitadores do trabalho de grupo: “nessa parte discutimos um bocado, porque haviam pessoas que só elas é que podiam escrever” (E1).

Assim, pode concluir-se que, para os alunos que perceberam facilitadores da regulação partilhada da tarefa, estes estavam associados mais vezes ao suporte percebido dos colegas do que a outros fatores, “Nós tivemos a falar um bocado, [...] dávamos sugestões uns aos outros” (E4). Já os fatores não facilitadores surgem negativamente associados ao suporte do grupo, quer isto dizer que são verbalizadas dificuldades em regular em conjunto a tarefa quando o grupo não é percebido como suporte. Consequentemente, a tentativa de regulação da tarefa deixa de ser partilhada para ser uma tentativa de fazer o possível, “Muitas vezes quando eu estava a ler aquilo o M e a T estavam a discutir [...], por isso eu não conseguia concentrar-me” (E2). Esses resultados parecem ir de encontro aos resultados encontrados nas respostas dos alunos ao QTCP (i.e., o apoio percebido do grupo explicar 51% da variabilidade da regulação das tarefas do grupo).

Particularmente, a percepção de suporte pelos pares parece ter particular importância nas duas primeiras fases da regulação da tarefa (i.e., nas fases de compreensão e planeamento). Essas duas fases exigem que o grupo seja capaz de negociar os interesses individuais em prol do grupo, que consiga tomar decisões e fazer escolhas que possam vir a beneficiar o grupo. A percepção do apoio dos pares nessas duas primeiras fases parece também aumentar a probabilidade de o aluno respeitar as decisões tomadas em grupo, comprometendo-se com as escolhas anteriormente feitas com os colegas, caso contrário, o aluno tenderá a sobrepor a sua vontade às decisões do grupo.

Observou-se ainda que o suporte dos pares surge nos momentos de tomada de decisão, respeitando a voz de cada membro, “Eu esperei para ouvir os outros e combinei o que era para fazer...” (E3), ou seja, ser capaz de compreender a perspectiva dos outros é fundamental para a regulação partilhada das tarefas do grupo (GEHLBACH, 2004). Os resultados apontam também para o facto de que os alunos que conseguem regular as tarefas do grupo respeitam as estratégias pensadas em conjunto, “Eu compreí as tais coisas, porque eu e o meu grupo já tínhamos decidido...” (E6), o que parece ser sustentado pelas características presentes no processo de trabalho colaborativo em que os alunos são encorajados a contribuir para que o grupo consiga atingir os objetivos comuns (LAAL; LAAL; KERMANSHAHI, 2012). Uma outra justificação pode estar relacionada com os alunos terem conseguido de forma bem-sucedida coconstruir as representações partilhadas das tarefas e objetivos (i.e., primeiras fases da regulação partilhada), resultando num trabalho colaborativo mais satisfatório (JÄRVELÄ; HADWIN, 2013).

Adicionalmente, os alunos que identificaram fatores facilitadores na regulação partilhada da tarefa atribuíram o resultado ao trabalho e esforço conjunto, “Acho que foi o trabalho em conjunto (que influenciou o resultado)” (E3), sugerindo que o

resultado é percebido pelos alunos como uma conjugação do contributo de todos os elementos do grupo (OLIVARES, 2008). Em oposição, quando não existe percepção de suporte social, as relações do grupo são referidas como conflituosas ou difíceis, dificultando a gestão do trabalho e os consensos no grupo, “Também houve uma parte que a minha equipa se desentendeu mais. Foi na parte de escolher o tema” (E6). De facto, a ausência de cooperação e ajuda entre pares parece estar associada a relacionamentos mais difíceis e problemas escolares (WENTZEL; WATKINS, 2002).

De forma geral, com base nas verbalizações obtidas, os alunos referiram mais fatores que dificultaram a regulação partilhada da tarefa em trabalho colaborativo do que fatores facilitadores para regular o trabalho conjunto (Figuras 2 e 3), tornando-se um verdadeiro desafio, para esses alunos, tomar decisões em grupo para um objetivo comum. De facto, houve mais um tema emergente nas verbalizações dos alunos sobre os fatores não facilitadores do que os fatores facilitadores da realização de tarefas partilhadas. A verdade é que ser capaz de partilhar a regulação de tarefas com o grupo não é fácil, os objetivos individuais de cada membro, as cognições e emoções de cada um estão em ação e a gestão conjunta desses fatores é um desafio exigente (JÄRVELÄ; HADWIN, 2013). Tal constatação é perceptível quando as escolhas pessoais se sobrepõem às decisões prévias do grupo não sendo cumprido o plano inicial, “Eu comprei mais algumas peças do que estava na lista, porque eu pensei que eram coisas mais interessantes.” (E5), ou quando, na fase de revisão, os alunos explicam ao grupo que não cumpriram o plano por decisão pessoal, “Nós explicámos mais ou menos, dizendo que nós comprámos algumas coisas a mais porque eram coisas muito engraçadas” (E4). De facto, quando um aluno identifica o apoio dos pares (especificamente, quando se sente socialmente aceito por estes) é mais provável que se envolva em atividades de aprendizagem colaborativa com eles (WENTZEL; WATKINS, 2002). Por oposição, talvez seja possível afirmar que, não sentindo esse apoio, se torna mais provável que as decisões pessoais se sobreponham às decisões do grupo.

A dificuldade em trabalhar em colaboração e regular em conjunto as tarefas pode também estar associada à necessidade de criar mais situações de trabalho colaborativo e dar mais oportunidades aos alunos para aprenderem a trabalhar de forma mais autónoma e regulada, ensinando explicitamente estratégias de aprendizagem (VEIGA-SIMÃO, 2013; VEIGA-SIMÃO; SILVA; AGOSTINHO, 2017).

CONCLUSÃO

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Por não terem sido avaliadas diferenças individuais de competências autorregulatórias, não é possível saber se todos os alunos desempenharam um papel ativo na regulação partilhada ou se existiram diferenças nos contributos de cada aluno. Talvez seja interessante, em estudos futuros, analisar se, num mesmo grupo, existem diferenças entre os elementos quanto aos contributos de cada um para

regular o trabalho coletivo e de que forma esse contributo se relaciona com o grau de competência autorregulatória já adquirida individualmente.

Visto que os resultados encontrados, no presente estudo, remetem para a importância do suporte percebido na regulação partilhada da aprendizagem, poderá ser interessante explorar de forma mais aprofundada essa questão na regulação partilhada no trabalho colaborativo e construir instrumentos mais específicos de medida do constructo.

Ainda, a *performance* dos grupos foi analisada apenas com recurso às verbalizações dos alunos. Poderá ser relevante complementar esta metodologia por meio da utilização de outras mais objetivas (e.g., medindo o resultado do grupo), triangulando assim com a subjetividade das interpretações que cada um faz do seu próprio resultado. Dessa forma, será possível obter mais informação sobre o sucesso ou insucesso da regulação partilhada da tarefa.

Adicionalmente, sugere-se a realização, em estudos futuros, de uma análise confirmatória do QTCP, com uma amostra de maior dimensão, a fim de confirmar a validade do instrumento.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Não obstante as limitações referidas, este estudo realça a importância do suporte percebido na regulação partilhada no trabalho colaborativo. Assim, esta investigação contribui para melhor compreender os fatores que podem estar a facilitar ou a dificultar a regulação partilhada das aprendizagens.

A tarefa de resolução de problemas adotada neste estudo (i.e., *A Festarola*) permitiu promover competências de resolução de problemas, um dos principais elementos presentes no perfil do aluno do século XXI (PORTUGAL, 2017), particularmente, por meio do desenvolvimento de estratégias de planeamento, organização, concretização e avaliação de resultados (VEIGA-SIMÃO *et al.*, 2015). Esses dados permitem salientar a pertinência de criar em sala de aula, por meio de tarefas de resolução de problemas, oportunidades de trabalho colaborativo com as seguintes características: a) permitir o trabalho individual de cada aluno, obrigando o grupo a tomar decisões na distribuição de tarefas e verificação do trabalho individual; e b) promover a cooperação para a resolução de problemas e tarefas mais amplas que apelam a respostas de âmbito alargado, planeamento e tomada de decisão conjunta (VEIGA-SIMÃO, 2013).

De facto, os resultados obtidos são inovadores na literatura sobre o tema, não existindo muitos estudos prévios que relacionem especificamente a influência do suporte do grupo na regulação partilhada da aprendizagem. Sabe-se que a regulação partilhada ocorre em grupos colaborativos, que por seu turno é um contexto em que o suporte social pode ser fornecido (WENTZEL; WATKINS, 2002) e, nesse sentido, esses resultados parecem apontar para a importância que o suporte social pode ter nas crianças do primeiro ciclo enquanto preditor da regulação partilhada da tarefa.

Para futuras intervenções em trabalho colaborativo, este estudo sugere que se dê atenção ao suporte percebido pelos pares no sentido de promover a regulação partilhada, com o objetivo de tornar a aprendizagem colaborativa mais satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a regulação partilhada remete para o processo de autorregulação (PANADERO; JÄRVELÄ, 2015) e que esse ciclo é congruente com as fases do modelo de resolução de problemas de Polya (1945), esta investigação teve o objetivo de compreender como o apoio percebido pelo grupo afeta a regulação partilhada da tarefa e de que forma os alunos percebem a regulação partilhada dela. Nesse sentido e partindo de uma tarefa partilhada, os alunos tiveram de coconstruir um plano de ação, monitorizar o trabalho desenvolvido e avaliar em conjunto o resultado obtido.

A regulação partilhada é um tema relativamente recente na literatura e que merece atenção de estudo dado o seu potencial em desenvolver nos alunos competências essenciais para conseguirem lidar com os desafios escolares e profissionais que o trabalho colaborativo apresenta. Por meio da aprendizagem de competências de regulação partilhada, os alunos serão capazes de coconstruir conhecimento, aprender a negociar as suas diferentes perspetivas e, conseqüentemente, serão mais criativos e autónomos na procura de soluções para novos problemas. Desenvolver essas competências ainda numa fase inicial no contexto escolar permitirá aos alunos desenvolverem, ao longo do tempo e de uma forma gradual (i.e., a par com o desenvolvimento cognitivo), estratégias de resolução de problemas e trabalho colaborativo.

Os resultados desta investigação mostraram também que, quando os alunos se sentem apoiados pelos pares, conseguem regular melhor as tarefas dentro do grupo, sendo o trabalho colaborativo uma experiência positiva.

Em suma, dado que o trabalho colaborativo representa um recurso de aprendizagem muito valorizado pela escola e transversal aos diferentes níveis de escolaridade (PORTUGAL, 2017), revela-se importante promover o suporte entre os pares para que estes regulem as tarefas partilhadas com sucesso e, conseqüentemente, façam do trabalho colaborativo uma oportunidade de aprendizagem positiva e efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Cristina Ferreira. Aprender jogando: jogos de estratégia e heurísticas de resolução de problemas. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 12, p. 141-167, 2012.
- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. 7. ed. Nova Iorque: The McGraw-Hill, 2008.
- BOLLEN, Kenneth; LONG, J. Scott. *Testing structural equations models*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
- COHEN, Jacob. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- DONNELLY, Roisin; FITZMAURICE, Marian. Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: a consideration of tutor and student role in learner-focused strategies. In: O'NEILL, G.; MOORE, S.; MCMULLIN, B. (ed.). *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE/HEA, 2005. p. 87-98.
- DUARTE, Maria de Fátima; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Aprendizagem estratégica e trabalhos para casa. In: VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel (ed.). *Auto-regulação da aprendizagem*:

das concepções às práticas. Educa Unidade de I&D de Ciências e da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa, 2007. p. 131-168.

FERNANDES, Maria da Conceição Neves; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. O portfolio na educação de infância: estratégia de reflexão dos educadores e das crianças. In: VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel (ed.). *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências e da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa, 2007. p. 195-223.

GEHLBACH, Hunter. A new perspective on perspective taking: a multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 3, p. 207-234, 2004.

HADWIN, Allyson; OSHIGE, Mika. Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, v. 113, n. 2, p. 240-264, 2011.

HAKIMZADEH, Rezvan; BESHARAT, Mohammad-Ali; KHALEGHINEZHAD, Seyed Ali; *et al.* Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: a structural equation modeling approach. *School Psychology International*, v. 37, n. 3, p. 240-254, 2016. DOI: 10.1177/0143034316630020

HASSINGER-DAS, Brenna; TOUB, Tamara; ZOSH, Jennifer; *et al.* More than just fun: a place for games in playful learning. *Infancia y Aprendizaje*, v. 40, n. 2, p. 191-218, 2017. DOI: 10.2080/02103702.2017.1292684

HIRSCH, Barton; ENGEL-LEVY, Alexis; DU BOIS, David; *et al.* The role of social environments in social support. In: SARASON, B. R.; SARASON, I. G.; PIERCE G. R. (ed.). *Social Support: an international view*. New York: Wiley, 1990. p. 367-393.

JÄRVELÄ, Sanna; HADWIN, Allyson. New frontiers: regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 1, p. 25-39, 2013. DOI: 10.1080/00461520.2012.748006

JÄRVELÄ, Sanna; KIRSCHNER, Paul; PANADERO, Ernesto; *et al.* Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Education Technology Research and Development*, v. 63, n. 1, p. 125-142, 2015. DOI: 10.1007/s11423-014-9358-1

JÄRVELÄ, Sanna; VOLET, Simone; JÄRVENOJA, Hanna. Research on motivation in collaborative learning: moving beyond the cognitive – situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, v. 45, n. 1, p. 15-27, 2010. DOI: 10.1080/00461520903433539

JEONG, Heisawn; HMELO-SILVER, Cindy. Seven affordances of computer-supported collaborative learning: how to support collaborative learning? How can technologies help? *Educational Psychologist*, v. 51, n. 2, p. 247-265, 2016. DOI: 10.1080/00461520.2016.1158654

JORESKOG, Karl. Factor analysis by least-squares and maximum-likelihood methods. In: ENSLEIN, K.; RALSTON, A.; WILF, H. S. (ed.). *Statistical Methods for Digital Computers*. New York: Wiley, 1977. p. 125-153.

KRAMARSKI, Bracha; WEISSE, Izik; KOLOLSHI-MINSKER, Inbal. How can self-regulated learning support the problem solving of third-grade students with mathematics anxiety. *ZDM Mathematics Education*, v. 2, n. 42, p. 179-193, 2010. DOI: 10.1007/s11858-009-0202-8

LAAL, Marjan. Positive interdependence in collaborative learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, v. 21, n. 93, p. 1433-1437, 2013. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.058

LAAL, Marjan; LAAL, Mozghan; KERMANSHAHI, Zhina Khatami. 21st century learning; learning in collaboration. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, v. 47, p. 1696-1701, Sept. 2012. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.885

LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António; SÁ, Isabel; *et al.* *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto, 2004.

MALMBERG, Jonna; JÄRVELÄ, Sanna; JÄRVENOJA, Hanna; *et al.* Promoting socially shared regulation of learning in cscl : progress of socially shared regulation among high- and low-performing groups. *Computers in Human Behavior*, v. 52, p. 562-572, 2015. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.082

MCDONALD, Roderick. *Test theory: a unified treatment*. Mahwah, NJ: LEA, 1999.

NUNNALLY, Jum. *Psychometric theory*. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978. ISBN: 978-007-04-7465-9.

O'CONNOR, Brian. SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, v. 32, n. 3, p. 396-402, 2000. DOI: 10.3758/BF03200807

- OLIVARES, Orlando. Collaborative vs. cooperative learning: the instructor's role in computer supported collaborative learning. In: ORVIS, K. L.; LASSITER, A. L. R. (ed.). *Computer-supported collaborative learning*. New York: Information Science, 2008. p. 20-39. DOI: 10.4018/978-1-60566-652-5.ch011
- PANADERO, Ernesto; JÁRVELÁ, Sanna. Socially shared regulation of learning: a review. *European Psychologist*, v. 20, n. 3, p. 190-203, 2015. DOI: 10.1027/1016-9040/a000226
- PINTRICH, Paul; SCHUNK, Dale. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 2. ed. New Jersey: Pearson, 2002.
- POLYA, George. *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. Princeton, USA: Princeton University Press, 1945.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. 2017. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.
- SONG, Juyeon; BONG, Mimi; LEE, Kyehyoung; et al. Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 107, n. 3, p. 821-841, 2015. DOI: 10.1037/edu0000016
- VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Ensinar para a aprendizagem escolar. In: VEIGA, Feliciano (org.). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação: envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi, 2013. p. 495-541.
- VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, v. 45, p. 2-20, 2013. DOI: 10.15210/caduc.v0i45.3814
- VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; LOPES DA SILVA, Adelina; MARQUES, Joana; et al. *Projeto Resolução dos Problemas – Relatório Final*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2015.
- VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; SILVA, Janete; AGOSTINHO, Ana Lúcia. Desenvolvimento de competências de autorregulação da escrita em contexto educativo: o Projeto CriaTivo. In: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. A. L. S. S. (org.). *Língua Portuguesa em debate leitura, escrita e variação*. Maceió: Edufal, 2017. p. 103-122. DOI: 10.17979/reipe.2017.0.06.2493
- VELICER, Wayne. Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, v. 41, n. 3, p. 321-327, 1976. DOI: 10.1007/BF02293557
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press, 1978.
- WENTZEL, Kathryn; WATKINS, Deborah. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, v. 31, n. 3, p. 366-377, 2002.
- ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676
- ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. Self-regulated learning and performance, an introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. p. 1-12.
- ZSOLDOS-MARCHIS, Iuliana. Influence of cooperative problem solving on students' control and help – seeking strategies during mathematical problem solving. *Acta Didactica Napocensia*, v. 7, n. 3, p. 49-59, 2014.

NOTA: Todas as autoras tiveram participação ativa na elaboração do artigo e na revisão e aprovação da versão final do trabalho.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

MARQUES, Joana; OLIVEIRA, Sofia; FERREIRA, Paula Costa; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Trabalho colaborativo no 1º ciclo: suporte percebido e regulação partilhada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 204-223, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145287>

Recebido em: 05 FEVEREIRO 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.

<https://doi.org/10.1590/198053145447>

O PLÁGIO NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA VISÃO DE AUTORES

Sirlene Rodrigues Ferreira Castro^I

Carlos Lopes^{II}

Resumo

O artigo aborda o tema do plágio em livros didáticos, quando referido às pesquisas na internet e ao posicionamento dos autores. Por meio da análise de conteúdo, segundo as diretrizes de Bardin (2011), em 16 livros das coleções de Português, Ciências, Geografia e Matemática do ensino fundamental, e em entrevistas semiestruturadas com cinco autores brasileiros, concluiu-se: a inexistência de orientações sobre o plágio nesses livros analisados; a não integração da temática plágio nas diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático; e a responsabilização da mediação dessas orientações exclusivamente a cargo dos professores.

LIVRO DIDÁTICO • AUTORES • PLÁGIO • PROFESSORES

PLAGIARISM IN TEXTBOOKS AND IN THE AUTHORS' VISION

Abstract

This article deals with the topic of plagiarism in textbooks when referred to internet searches and the opinions of the authors. By analyzing the content of 16 Portuguese, Science, Geography and Mathematics books, according to the guidelines of Bardin (2011) and semi-structured interviews with five Brazilian authors, it was concluded: the lack of guidelines on plagiarism in the elementary school textbooks analyzed; the subject of plagiarism is not integrated with the guidelines of the National Textbook Program; and there is a displacement of responsibility for the mediation of these teachers' guidelines.

TEXTBOOK • AUTHORS • PLAGIARISM • TEACHERS

^I Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9556-1107>; sirlenerodrigues2010@gmail.com

^{II} Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2745-3942>; carloslopes@unb.br

LE PLAGIAT DANS LES MANUELS SCOLAIRES ET LES POSITION DES AUTEURS

Résumé

L'article aborde le sujet du plagiat dans les manuels scolaires concernant les recherches sur internet et les positions de leurs auteurs. Ce travail a analysé le contenu, selon les directives de Bardin (2011) de 16 manuels scolaires de Portugais, Sciences Géographie et Mathématiques utilisés à l'enseignement obligatoire, ainsi que des entrevues semi-structurées avec cinq auteurs brésiliens. Les conclusions relèvent: une absence de recommandations concernant le plagiat dans les livres analysés; aussi bien que la non intégration du sujet dans les directives du Programa Nacional do Livro Didático [Programme National du Manuel Scolaire] (PNLD); entraînant un transfert de la responsabilité des avertissements sur le plagiat aux enseignants.

MANUEL D'ENSEIGNEMENT • AUTEURS • PLAGIAT • ENSEIGNANTS

EL PLAGIO EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS Y EN LA VISIÓN DE AUTORES

Resumen

El artículo aborda el tema del plagio en libros didácticos, cuando se refiere a las investigaciones en internet y al posicionamiento de los autores. A través de análisis de contenido, de acuerdo con las directrices de Bardin (2011), en 16 libros de colecciones de Portugués, Ciencia, Geografía y Matemáticas de la enseñanza primaria, y entrevistas semiestructuradas con cinco autores brasileños se concluyó: la falta de orientaciones sobre el plagio en esos libros analizados; la no integración de la temática 'plagio' en las directrices del Programa Nacional del Libro Didáctico; y el desplazamiento de responsabilización por la mediación de esas orientaciones a los profesores.

LIBRO DE TEXTO • AUTORES • PLAGIO • PROFESORES



OM O CRESCIMENTO DO USO DAS TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS E COMUNICACIONAIS

em todos os contextos da vida humana, incluindo o educacional, verifica-se também o crescimento do número de problemas relacionados a cópias indevidas de conteúdos, caracterizando, assim, desde a mais tenra idade, o plágio e a cópia de trabalhos intelectuais. Quer sejam ou não intencionais, e sejam lá quais forem os motivos da cópia e do plágio, Teixeira, Cicogna e Moraes (2011) e Castro Junior (2011) abordam: a insuficiente capacidade autoral, o desconhecimento dos procedimentos adequados, a má-fé, a falta de planejamento do tempo para se produzir a tarefa, a preguiça, o desleixo, a ausência de articulação textual, entre outras razões. O fato é que esses problemas atingiram dimensões que precisam ser enfrentadas na educação, antes que o processo alcance proporções ainda maiores.

Pesquisas internacionais sobre o tema – Ukpebor e Ogbebor (2013), Callender *et al.* (2010), Yang *et al.* (2014), Eismann (2015), Olson e Shaw (2011), Chang *et al.* (2015), Tyler (2015), Ma *et al.* (2007) – e nacionais – Bonette e Vosgerau (2010), Bernardes e Fernandes (2002), Sauthier *et al.* (2011) e Rocha (2013)¹ – apontam o crescente problema do plágio e da cópia, vinculados diretamente aos avanços tecnológicos oriundos da sociedade em rede, os quais os comunicólogos e os tecnólogos chamam de ciberplágio.

¹ O conteúdo dessa parte do texto é uma versão reduzida do artigo que está no prelo, de autoria de Rodrigues e Lopes (2019), que trata da revisão da literatura nacional e internacional sobre o tema do plágio, e do trabalho de Castro (2017).

FIGURA 1
TIRINHA DE RAVICK, BLOG “OS AMORAIS”



Fonte: Canal do Educador (BARROS, 2017).

Moran (1997) já chamava a atenção para as significativas mudanças e para as diversificadas aplicações educacionais, nos meios de ensinar e aprender, proporcionadas pela rede mundial de computadores. O autor também analisa a paixão dos estudantes pela navegação, pela descoberta, mas alerta que, entre tantas conexões possíveis, os estudantes podem se perder e ter dificuldades em escolher o que é significativo e seguro, em questionar afirmações problemáticas, e acrescentamos aqui – para não incorrerem no risco de cópia e plágio –, a dificuldade de fazerem apropriações dignas das informações contidas na rede. Vivemos em um mundo sem fronteiras e temos o dom da ubiquidade por meio da alteridade (PENA, 2010), mas alteridade requer respeito pela qualidade que é do outro, algo que se perde diante do plágio e da cópia.

As pesquisas realizadas nos dias atuais têm a rede mundial de computadores como grande aliada, quer para a leitura de livros, quer para a visualização de vídeos e a escuta de áudios, ou para a consulta de portais eletrônicos de informação, funcionalidades que os comunicólogos e tecnólogos indicam derivar da convergência midiática, conceito desenvolvido por Jenkins (2015) para se referir à tendência que os meios de comunicação possuem de se adaptarem à internet, com a migração e a distribuição do seu conteúdo para a rede mundial. Ou seja, todas as formas de mediação do conhecimento disponibilizadas em plataforma

única e acessíveis em um único aparelho. Concomitante a essa convergência de canais digitais, os dispositivos móveis estão com os preços cada vez mais acessíveis, o que possibilita ao estudante contemporâneo tornar-se um pesquisador no ciberespaço. De acordo com os dados divulgados pelo Cetic (2016), órgão que atua sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 52% dos estudantes de 5º a 9º ano utilizam dispositivos móveis para a pesquisa escolar. Esse percentual atingiu 74% entre os estudantes do ensino médio. Essas estatísticas reforçam o dever que educadores, pesquisadores, professores, gestores e tutores têm de orientar corretamente os estudantes quanto às pesquisas realizadas na rede mundial de computadores.

A cópia e o plágio constituem um dos mais graves problemas educacionais da atualidade. Pesquisas internacionais alertam que os alunos estão se especializando na técnica do “copiar e colar” cada vez mais cedo. Esse alerta traz para nós, pesquisadores, a responsabilidade de buscar alternativas, na tentativa de ajudar estudantes e professores na apropriação adequada do conhecimento disponível na rede mundial de computadores, para, entre outros objetivos, minimizar os efeitos da cópia sem compreensão e consequente plágio em estágios mais avançados do conhecimento.

PESQUISA E MÉTODO

A pesquisa da qual deriva este artigo adotou por procedimento metodológico a análise de conteúdo temático-categorial, segundo as diretrizes de Bardin (2011), e a realização de entrevista semiestruturada (TRIVINOS, 1987). Nesta pesquisa, analisamos 16 livros didáticos que contemplam quatro áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Matemática), distribuídos em quatro coleções da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano), adotados e distribuídos pelas escolas públicas do Distrito Federal.

A questão que norteou a investigação analisa a abordagem que esses livros fazem sobre o plágio e a cópia, no que se refere à orientação da produção textual dos estudantes, mais precisamente, quando essa produção estudantil está relacionada diretamente aos conteúdos e às atividades didáticas que fazem referência às pesquisas na internet. Nesta pesquisa, também foi investigado o posicionamento de autores de livros didáticos no Brasil, não necessariamente os mesmos autores dos livros analisados, de maneira a preservar o anonimato dos autores entrevistados.

LIVRO DIDÁTICO

O livro didático goza de supremacia nas salas de aula do Brasil, na avaliação de Cavalcante, Gomes e Tavares (2014). Por causa disso, precisamos refletir sobre a presença ou ausência da orientação quanto ao plágio nos primeiros passos dos estudantes em suas pesquisas, ainda no ensino fundamental. O segmento de livros didáticos é o mais relevante do mercado editorial brasileiro. Segundo Ortellado

(2009), os livros didáticos respondem por 37% dos títulos, 61% dos exemplares e 42% do faturamento de todo o mercado. Metade desse setor destina-se a compras governamentais por meio de diversos programas, mas, sobretudo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016b). O Brasil é o maior comprador de livros didáticos do mundo, de acordo com Zambon e Terrazzan (2013), pois a aquisição é realizada de forma centralizada para sustentar as escolas públicas de todo o país por um período de três anos. A média anual de investimento é de 1,3% do orçamento total do Ministério da Educação, segundo dados do FNDE (BRASIL, 2016a), o que corresponde a R\$ 63,7 bilhões anuais.

SOBRE O PLÁGIO

O plágio abarca a produção de *softwares*, jogos, textos, livros, músicas, filmes, teses, dissertações, monografias, projetos de conclusão de curso, trabalhos escolares, e ainda caberia aqui uma lista de difícil finitude. Até a conclusão do ensino médio, pouco é dito ao estudante ou este é orientado sobre o plágio em atividades de pesquisas na internet. Nos primeiros passos na academia é que as regras começam a ser estabelecidas.

O plágio, apropriação de produção intelectual alheia, é regido pela Lei n. 9.610 (BRASIL, 1998), que trata dos direitos autorais. Preocupadas com o desempenho acadêmico sobre o assunto, as autoras Diniz e Terra (2014) fizeram profunda análise do plágio, abordando os aspectos históricos recorrentes nas áreas de literatura, ciência e arte, em universidades brasileiras. A exigência de aspas e a honestidade na paráfrase são algumas das regras trabalhadas pelas autoras. Mas, dentre os vários assuntos abordados, destacamos o questionamento das autoras sobre os motivos para o silêncio em torno do plágio, ao que elas respondem: “Falsamente se supõe que jovens pesquisadores conheçam as regras e os interditos da escritura” (DINIZ; TERRA, 2014, p. 131). Esse esclarecimento em torno das regras para a pesquisa, em especial para aquelas oriundas da internet, é peça-chave desta pesquisa e encontramos nos livros didáticos analisados esse silêncio, essa lacuna.

A precursora do plágio tem nome: seu nome é cópia! Aquela cópia que desmerece o autor original. O “ctrl + c e ctrl + v”, o irrefletido recortar e colar. Aquela cópia que desmerece a reflexão e que, por isso, beira a incapacidade da reescrita, da paráfrase e principalmente da autoria. Aquela cópia que nessa era *open decade* (década do código aberto), termo cunhado por Peters e Britez (2008), ficou bem mais fácil de se fazer. Somado à nossa reflexão sobre essa precursora tenebrosa, Krokosczyk (2012) faz uma reflexão em torno da cultura brasileira do “jeitinho”, potencializada pela insuficiente orientação às normatizações de informações, o que, na avaliação dele, desencadeia e potencializa os problemas relativos ao plágio e à cópia. Se o “jeitinho brasileiro” admite a cultura de burla a algumas regras estabelecidas e conhecidas em detrimento do cumprimento de tarefas, podemos afirmar que a insuficiente reflexão sobre a cópia e o plágio nos ensinos fundamental e médio pode fomentar a cultura da cópia e, conseqüentemente, do plágio.

O processo de pesquisa é dinâmico e acompanha os avanços tecnológicos. Demo (1996) aborda a importância de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana e, nesse sentido, precisamos pensar como o estudante contemporâneo utiliza vastamente as ferramentas tecnológicas em tempo real para realizar suas pesquisas. O questionamento reconstrutivo do qual fala o autor não pode prescindir de orientações seguras quanto às pesquisas realizadas na rede mundial de computadores. Outro importante aspecto abordado pelo autor e que coaduna com os apontamentos desta pesquisa é a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana de professores e alunos, o que também não pode ser um processo desidratado de responsabilidade autoral nesse estudante que vive em rede.

Se a pesquisa deve permear a educação emancipatória e o processo formativo estudantil, o processo instrutivo dos procedimentos para a realização dela também deve permear esse processo formativo, observando os procedimentos essenciais de indicação de fonte pesquisada que caracteriza os primeiros passos básicos de qualquer pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento empírico composto pela análise de conteúdo temático-categorial, segundo as diretrizes de Bardin (2011), feita nos 16 livros das quatro coleções dos livros didáticos de Português, Geografia, Ciências e Matemática, utilizados no triênio 2014/2016 pelos estudantes em escolas públicas do Distrito Federal, e pelas entrevistas com cinco autores de livros didáticos no Brasil comprova que a temática do plágio não faz parte das diretrizes que orientam os estudantes.

Quando os autores indicaram a realização dessas pesquisas, em nenhum dos livros analisados localizamos quaisquer menções aos cuidados que devem ser tomados pelos estudantes em pesquisas realizadas na rede mundial de computadores. Nesses casos, a recomendação de cuidados é restrita ao zelo com o livro – por ser reaproveitável –, e a consultas aos portais seguros, que são criteriosamente indicados em todas as coleções de livros analisados. No volume destinado ao 7º ano do livro de Língua Portuguesa, por exemplo, as autoras abordam o tema pirataria: “O ato de copiar um produto (programa de computador, DVD, CD, etc.), sem autorização do autor ou detentor dos direitos autorais, para comercialização ilegal ou uso da pessoa, tem sido chamado de pirataria [...]” (DELMANTO; CARVALHO, 2012b, p. 187). Essa seria uma boa oportunidade para tratar do plágio e da cópia em pesquisas realizadas na internet, mas nada foi dito sobre a cópia de conteúdos intelectuais oriundos de pesquisas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Outra oportunidade perdida de abordar o cuidado com as práticas de cópia e plágio está em Sampaio (2012), na qual o autor sugere que os estudantes realizem uma exposição de recursos naturais ou de objetos extraídos da natureza, tais como: móveis, roupas de algodão, peças de metal, tijolos e plásticos. Nessa unidade, o autor sugere a pesquisa na internet para adquirir imagens para

a exposição, mas não aborda o cuidado com o plágio e a citação das fontes das imagens adquiridas por meio das pesquisas na internet:

Pesquisa: é sempre importante pesquisar em fontes variadas sobre o tema, como livros, enciclopédias, revistas especializadas, jornais e internet. Quanto à internet, peça ajuda a seu professor para ter acesso a sites confiáveis. Dê preferência a sites governamentais de organismos nacionais e internacionais e a sites de organizações não governamentais. As imagens podem ser obtidas de diversas maneiras: pela internet, em revistas e jornais. O grupo também pode confeccioná-las fotografando ou desenhando. (SAMPAIO, 2012, p. 218)

No quadro a seguir apresentamos a síntese desses resultados.

QUADRO 1
SOMATÓRIO DA FREQUÊNCIA DE INDICAÇÕES DE PESQUISAS EM 16 LIVROS DIDÁTICOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA EM 4 LIVROS*			
			PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA
Pesquisa	Internet	Acessar; Saber mais; Fique por dentro; Endereços da internet; Complementar estudos; Acessando	31	42	39	45
	Livros, jornais e revistas	Ler; Fique por dentro: livros; Indicamos leituras complementares	92	84	75	92
	Áudios	Ouvir (e derivações verbais)	5	-----	-----	-----
	Filmes	Assistir (e derivações verbais)	26	-----	25	-----
	Museus e centros de pesquisa	Fique por dentro: museus, centros de pesquisa	-----	-----	49	-----
	Livre**	Pesquise	-----	5	12	-----
Plágio	Cuidado	-----	-----	-----	-----	

* Extraído dos seguintes livros e autores: *Jornadas.port.* (DELMANTO; CARVALHO, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d); *Para viver juntos - Geografia* (SAMPAIO, 2012); *Para viver juntos - Geografia* (SAMPAIO; MEDEIROS, 2012a; 2012b); *Para viver juntos - Geografia* (SAMPAIO; MEDEIROS; SILVA, 2012); *Projeto Araribá Ciências* (SHIMABUKURO, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d); *Projeto Teláris de Matemática* (DANTE, 2012a; 2012b, 2012c; 2012d).

** Os autores não fazem referência a nenhuma plataforma de pesquisa específica, o que indica liberdade de escolha da fonte de consulta.

Legenda: --- Ausência de dados.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados fornecidos pelos livros e autores.

COMO PENSAM OS AUTORES

Trataremos agora das entrevistas com cinco autores de livros didáticos do Brasil, não necessariamente os mesmos autores das coleções analisadas. Partimos do pressuposto que toda chegada ou acesso aos entrevistados desta pesquisa deveria ser considerado como elemento a ser conhecido, pois a produção e a ampliação do conhecimento não podem prescindir desses elementos antecessores que por vezes determinam os resultados. Nesse sentido, enfrentamos grandes desafios e decepções. Este trabalho exigiu acrobacias metodológicas para a localização dos autores, pois os livros analisados não publicam o contato dos autores. Algumas editoras parecem fantasmas. Jamais atendem ao telefone ou respondem aos *e-mails*. Além de não constarem os contatos dos autores nos livros didáticos, nos currículos *lattes* desses autores também não constam os endereços para correspondência. Então tivemos de ligar em emissoras de televisão e rádio procurando autores; enviamos pedidos de amizade no Facebook para todos os nomes que poderiam ser ou não dos autores e enviamos mensagem via *in box* pedindo entrevista. Essas acrobacias provam que inexistente interatividade entre autores, editoras e usuários do livro didático por meio do próprio livro, pois se não existe um canal eficiente de comunicação, não existe interatividade. Depois de localizados, outro obstáculo foi conseguir agendar com os autores as entrevistas, porque eles estavam em campanha para venda dos livros didáticos. Muito semelhante às campanhas eleitorais, os autores saem Brasil a fora fazendo palestras de apresentação e avaliação do livro didático.

Superados os obstáculos e preservado o anonimato dos entrevistados, decidimos, em função da imensa dificuldade de localizar, agendar e entrevistar esses profissionais, identificá-los com nomes dos planetas do sistema solar: distantes, difíceis de acessar e especialmente porque tais quais os planetas, esses autores gravitam em torno de um astro rei, que neste caso é a editora, dona dos direitos autorais dos livros e que submete à sua órbita gravitacional os corpos celestes menores, como os planetas. Então, começando pelo primeiro planeta do sistema solar depois da Terra em ordem crescente de afastamento do sol, temos: Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.

Todos os autores entrevistados são ou foram professores nas séries para as quais escrevem livros didáticos, e todos eles, em produção autoral, escrevem livros didáticos há mais de 20 anos. Consideramos ambos aspectos positivos, tanto o tempo de autoria quanto lecionar para as séries para as quais escrevem.

Questionados sobre a precisão das orientações em relação aos cuidados com o plágio e a cópia do livro didático, três autores reconheceram que os livros não orientam quanto à cópia e ao plágio e que ainda não haviam refletido sobre a temática do plágio e da cópia oriunda da pesquisa na internet na produção dos seus livros didáticos, mas afirmaram que o assunto será tratado nas próximas edições do livro didático. Júpiter, por exemplo, afirmou que refletiu sobre o tema apenas depois que solicitamos a entrevista e disse que acredita que essas orientações são dadas pelos professores em sala de aula, mas que é necessário ser enfático quanto a essas orientações no próprio livro, que funciona como um manual

para os alunos e professores. O entrevistado reconhece a gravidade da cópia e do plágio no ensino básico, no ensino acadêmico e nos cursos de pós-graduação.

Eu nunca tive uma preocupação específica com esse ponto levantado por sua pesquisa, passamos orientações gerais. Vamos passar a avaliar diferente, pois é importante dar essa orientação. A princípio, o que a gente imagina é que o professor em sala de aula passa essas orientações, então acabamos não abordando a temática no livro didático, mas indicamos apenas portais seguros para pesquisa na internet. (JÚPITER, 2017)

Netuno também afirma que não há indicação de cuidados com cópia e plágio e que há poucos anos os livros começaram a indicar portais seguros de navegação para os estudantes. Os autores Saturno e Urano também reconhecem que não há orientação precisa quanto aos riscos de plágio e cópia nos seus livros didáticos, todavia afirmaram que as atividades do livro didático são procedimentais e atitudinais, o que por si só inibiria a cópia. Esses dois autores disseram que passam orientações de produção de trabalhos autorais para os professores no manual do professor e que o desenvolvimento do conteúdo aplicado ao livro didático dos alunos estimula a autoria, independente de conter claramente orientações quanto ao perigo do plágio e da cópia. Saturno afirma:

Procuramos propor questões investigativas, o que impede o recorte e cole de uma pergunta e de uma resposta. O aluno pode fazer paráfrase, o que exige capacidade de compreensão, de expressão e de demonstração do que aprendeu. Partimos do princípio que se o aluno corta e cola, ele tem preguiça de escrever, ou é folgado, ou não sabe escrever. Por isso orientamos em diversos passos. Primeiro, para evitar o plágio, a gente propôs atividade criativa por meio da qual o aluno tem que mostrar seu lado bem pessoal. Se a resposta é criativa, ela não é copiada, partiu de uma reflexão. (SATURNO, 2017)

Mesmo avaliando como preguiçosos ou folgados ou incapazes de escrever os estudantes que copiam da internet, dois dos autores entrevistados disseram ser suficiente a orientação sobre plágio e cópia apenas no livro destinado aos professores.

Todos os autores entrevistados reconhecem que o estudante contemporâneo é um ciberpesquisador e também reconhecem que não fornecem aos estudantes orientações precisas sobre plágio e cópia nos livros didáticos, mesmo reconhecendo essa postura de ciberpesquisador. Marte, por exemplo, quando interrogado sobre a ausência de orientações sobre plágio e cópia relacionados às

pesquisas na internet, afirma que os livros da sua coleção indicam apenas portais seguros e que seguem as diretrizes do PNLD, mas reiterou que se o resultado da análise proposta nesta pesquisa não é o satisfatório, irá corrigir as falhas nas próximas edições.

Se o resultado desta análise não é satisfatório, iremos analisar as críticas e corrigir as possíveis falhas. O estudante contemporâneo tem várias tecnologias à sua disposição e necessita de orientação para que consiga organizar/interligar as informações. Apesar de indicarmos sempre sites seguros e confiáveis, mesmo porque este é um dos critérios da avaliação do PNLD, vamos corrigir estas falhas. (MARTE, 2017)

As TIC são reconhecidas por todos os autores como ferramentas importantes e necessárias ao processo ensino-aprendizagem, apesar disso, elas não são precisas quanto aos riscos integrados a esse processo. Constatamos pelas entrevistas a supremacia do PNLD na indicação da direção de elaboração dos livros, tanto para o próprio Programa quanto para o mercado editorial privado.

Urano acredita que essa tendência à cópia e ao plágio é desprovida de maldade, mas que falta orientação quanto a isso nos livros didáticos no Brasil, e que a forma encontrada para evitar tal conduta é a elaboração de atividades procedimentais e atitudinais, que estimulam a autoria, evitando assim o plágio e a cópia.

Marte, Saturno e Urano delegam aos professores em sala de aula a tarefa de orientar quanto aos riscos de cópia e de plágio, sendo que Saturno e Urano afirmaram abordar o assunto no manual do professor, o que nos parece insuficiente, já que os alunos não têm acesso a esses manuais. “A gente chama a atenção neste assunto no manual do professor, pois quando o professor vai corrigir os trabalhos ele percebe se é “crtl c e ctrl v”, mas no livro dos alunos não há essa orientação” (URANO, 2017).

Saturno e Urano destacam que o estudante contemporâneo navega horas na rede mundial de computadores, mas não apenas motivados por atividades escolares, e que é fácil o estudante se perder, no que ambos chamaram de mar ou universo de informação que existe na internet, e acreditam que a tarefa de orientar os alunos quanto à confiabilidade das informações cabe também ao professor em sala de aula.

Netuno observa que nenhuma área do conhecimento está imune à cópia e ao plágio, reconhecendo nessa era de convergência midiática um solo fértil para fraudar, e que a internet é a plataforma predileta de pesquisa dos estudantes contemporâneos:

Sabemos que tudo que os estudantes contemporâneos querem saber hoje em dia eles vão buscar na internet, não só textos, mas até equações matemáticas. Mas quando os professores vão corrigir o trabalho, eles percebem que foi copiado. Eles, os professores, sabem quando é “ctrl c e ctrl v”. (NETUNO, 2017)

Apesar de os autores entrevistados reconhecerem as TIC como ferramentas importantes e necessárias aos estudantes no processo ensino-aprendizagem, esses mesmos autores também admitem que objetos digitais (OD) e objetos digitais educacionais (ODE), recursos utilizados pelos livros na tentativa de acompanhar os avanços das TIC, são insuficientes e pouco acessados por alunos e professores em comparação com a pesquisa na internet. Todos esses autores afirmaram que estudam a implementação de novas tecnologias a serem incorporadas ao livro didático nas próximas edições. Para Saturno e Netuno, acompanhar a evolução tecnológica excede à necessidade, é um imperativo. E para Netuno:

A escola tem que acompanhar a sociedade, e hoje nós sabemos que as tecnologias estão presentes na vida cotidiana de uma forma que não tem retorno, obviamente, mas o grande problema que eu vejo é a implantação destas tecnologias na escola. Nós sabemos hoje que o aluno é um ser tecnológico, vive com o celular na mão, sabemos que grande parte da população brasileira, incluindo os jovens nessa faixa etária de 12 a 18 anos, tem o celular quase como o complemento do corpo, então a escola e o livro didático devem estar atentos a isso, mas há limites porque trabalhamos ainda com o livro impresso, então estas são dificuldades que serão resolvidas, mas talvez somente a médio prazo. (NETUNO, 2017)

Em relação aos elementos que os autores mais valorizam na organização do livro didático, todos os entrevistados primam pela confiabilidade do conteúdo, pela riqueza e coerência conceitual e pela proposta pedagógica coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recentemente denominados de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também destacaram o projeto gráfico atraente, a funcionalidade e a atratividade para alunos e professores. Questionados se esses elementos que os próprios autores valorizam são também valorizados pelo mercado editorial, todos os entrevistados disseram que sim, porque são elementos constantes nos editais do PNLD. As editoras influenciam a elaboração dos livros, mas os autores consideram essa influência benéfica, pois se alinham às exigências do PNLD para o setor público e para a iniciativa privada.

Todos os autores entrevistados trabalham em equipe e têm entre três e cinco leitores críticos de conteúdo, e mesmo com esse volume de profissionais

avaliando o material não há essa precaução no cuidado com a cópia e o plágio de conteúdos oriundos da internet. No caso de obras coletivas, as editoras contratam especialistas nas diversas áreas do conhecimento para elaborar os capítulos específicos. O departamento editorial cuida da edição. Outro editor, denominado pelas editoras especialista em leitura crítica, faz uma leitura técnica/crítica para dar mais exatidão ao conteúdo. Há outros livros em que os autores trabalham sozinhos na elaboração do conteúdo. O trabalho em equipe começa com a leitura crítica e tem sequência com a elaboração gráfica, a impressão e a distribuição. Mesmo diante de reconhecerem que o estudante contemporâneo é um pesquisador no ciberespaço e da supremacia dos livros didáticos no ensino público no Brasil, os autores entrevistados demonstraram insuficiente preocupação com a questão do plágio e da cópia na organicidade dos livros e justificam também o distanciamento em relação ao tratamento da temática em função das regras estabelecidas pelo Ministério da Educação, gestor do PNLD. Júpiter explica que o mercado editorial hoje é voltado para a produção de livros para o PNLD, nas seguintes palavras: “As normas dadas para o Programa Nacional do Livro Didático se tornam as normas do mercado editorial. O mercado privado também é importante, mas não é o principal para as editoras” (JÚPITER, 2017). Os autores também argumentam que os livros produzidos para a iniciativa privada só são aceitos caso passem pelo crivo do Ministério da Educação, dentro do PNLD.

Questionados sobre os maiores desafios na elaboração dos livros, os autores apontaram a atualização do conteúdo como uma das maiores pelezas, especialmente em função do período de elaboração do livro até a impressão e distribuição do material para os alunos. Esse reconhecimento de defasagem de conteúdo do livro didático que ocorre da elaboração até a distribuição nos parece também um termômetro do fenômeno da pesquisa realizada prioritariamente no ciberespaço pelo estudante contemporâneo, o que endossa a necessidade de abordar os cuidados que os estudantes devem ter ao copiar conteúdos da internet em função do plágio em estágios mais avançados do conhecimento.

Enfrentamos a desatualização do conteúdo informacional datado, mesmo nos objetos digitais, se compararmos o livro impresso com os conteúdos disponibilizados pela rede mundial de computadores, que atualizam seus conteúdos várias vezes ao dia. (JUPITER, 2017)

CONCLUSÃO

Pela análise de conteúdo temático-categorial e pelas entrevistas, constatamos que a temática plágio não está integrada às diretrizes de livros e de autores que trabalham segundo as orientações do PNLD. Depreendemos também que há um deslocamento de responsabilização pela mediação das orientações, sobre os riscos de copiar e colar da internet e de plagiar conteúdos, para os professores em sala

de aula, conforme verificamos em trechos das entrevistas. A nós parece fraqueza lógico-argumentativa dizer que bastam comandos procedimentais para resolver o problema da cópia e do plágio.

FIGURA 2
TIRINHA DE NELSON MARTINS
Copiar e colar



Fonte: Direitos do autor na internet (MARTINS, 2010).

No mundo moderno todos os canais digitais convergem em dispositivos móveis como *smartphones* ou *tablets* que, por sua vez, estão com preços cada vez mais acessíveis, o que torna o estudante contemporâneo um pesquisador no ciberespaço. Sabemos que o ato de pesquisar é contínuo para os estudantes e isso independe da fase escolar em que se encontram. Demo (1996) aborda a importância de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana e destaca que a característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo em um processo permanente. Se a pesquisa deve permear a educação emancipatória e o processo formativo estudantil, o processo instrutivo dos procedimentos para a realização das pesquisas também deve permear esse processo formativo, não com o rigor das normas de metodologia de pesquisa científica, mas com os procedimentos essenciais de indicação de fonte de pesquisa científica, que caracteriza os primeiros passos básicos de qualquer pesquisa.

Mesmo que as crianças e adolescentes pesquisadores estejam em estágio evolutivo diferenciado dos pesquisadores da academia, deve-se esperar que essas crianças e adolescentes também obedeçam às regras para a realização de suas pesquisas e, certamente, essas regras são estabelecidas em sala de aula, pelos professores. Todavia, a inexistência de orientação quanto ao plágio e à cópia nos livros didáticos, conforme abordaram Cavalcante, Gomes e Tavares (2014), tem supremacia em sala de aula, deixa um hiato na mente desses pesquisadores incipientes nos seus primeiros passos da pesquisa.

Nossa hipótese é que diante da inexistência de orientações sobre o plágio e a cópia no livro didático em comandos de pesquisas na internet, cria-se uma lacuna, cuja consequência pode ser, entre outras, a apropriação indevida dos conteúdos disponibilizados na rede mundial de computadores. A inexistência de incentivos a uma cultura de formação ética de valorização da honestidade intelectual nas pesquisas realizadas pelos estudantes na internet, por meio de

orientações quanto aos riscos de plágio, desde o ensino fundamental, poderá ter reflexo na cultura do plágio em estágios mais avançados do conhecimento.

A comprovação de algumas das hipóteses que levantamos demandam pesquisas posteriores com estudantes e professores. Por ora, sugerimos, diante da imperiosidade do livro didático para os estudantes, a inserção nos livros didáticos dos alunos, de orientações quanto aos riscos de copiar e plagiar conteúdos da internet durante as pesquisas. A elaboração de uma cartilha de boas práticas em pesquisas realizadas na rede mundial de computadores, uma cartilha instrutiva, ilustrada e reflexiva do ponto de vista da eticidade, destinada às crianças e adolescentes, a ser distribuída com o livro didático, por meio do PNLD, representa mais uma alternativa em relação ao tratamento do tema do plágio nas escolas.

Além de não identificarmos nos livros didáticos de Português, Geografia, Ciências e Matemática conteúdos que tratam de plágio no que se refere às atividades desenvolvidas pelos estudantes em pesquisas na internet, os autores entrevistados deixaram claro que essa temática não os preocupava até abordarmos o assunto e também que essa temática não figura entre as diretrizes dos editais do PNLD. Diante dessa inexistência, constatamos que a temática plágio não está integrada às diretrizes de livros e autores, que trabalham segundo as orientações do programa. Depreendemos também que há um deslocamento de responsabilização pela mediação das orientações sobre os riscos de copiar e colar da internet e de plagiar conteúdos

Trabalhar as dimensões ético-pedagógicas que antecedem a punição, e que podem potencialmente evitá-la, é sem dúvida um dos apontamentos deste artigo. Para muito além dos sistemas de controle mais presentes no ensino superior e nos cursos de pós-graduação, precisamos incentivar a adoção de uma cultura de formação ética, que abranja estratégias pedagógicas que valorizem a honestidade intelectual desde a mais tenra idade e em todos os campos do conhecimento, além do incentivo à autoria adotado pelos autores de livros didáticos.

A relevância do assunto aqui tratado se revela não somente aos estudantes, professores e autores de livros didáticos, mas afeta também o cotidiano de todos nós, na medida em que acessamos, pesquisamos e compartilhamos informações que chegam concomitantemente aos nossos *smartphones* e a todos os aplicativos e formas de interação social. Muitas vezes os compartilhamentos são produtos de farsas, repassados por adultos que não checam a veracidade da informação e que também não indicam a fonte de pesquisa. O caráter dinâmico das transformações sociais na modernidade, em especial dos avanços tecnológicos, traz desafios que exigem de todos nós novas posturas, e uma delas é sem dúvida a indicação de propriedade intelectual nas pesquisas realizadas, postura de respeito a quem pesquisou ou no mínimo divulgou uma informação. Família, escola e mídia (aqui nos referimos mais especificamente ao livro, que é uma mídia) marcam preponderantemente os estudantes, no que se refere à transmissão de valores e à formação do caráter.

Destacamos o aspecto que o tema do plágio suscita para outra perspectiva de investigação e lembramo-nos da perspectiva piagetiana² do desenvolvimento moral. Piaget (1977) consagrou o desenvolvimento moral da criança organizado em três momentos: o primeiro (até cinco anos), a anomia, período em que a criança ainda se mostra incapaz de reconhecer a existência de ordenamento em suas ações, agindo coletivamente, sem reconhecer a existência de objetivos e regras comuns a todos. No segundo estágio (de 6 a 10 anos), a heteronomia, as regras de conduta vêm de fora, são impostas pelos pais, pelas instituições. O que mais nos interessa nesta análise é o terceiro estágio, a autonomia (a partir dos 10 anos), quando as crianças têm a capacidade de se autogovernarem, de se considerarem legisladoras, respeitando as regras e podendo prescindir de autoridade impondo leis.

Estudantes entre 11 e 14 anos se enquadram na fase da autonomia, justamente na fase de legislação e estabelecimento de regras, por isso enfatizamos mais uma vez a necessidade de apontamentos do dever fazer, da questão ética em relação às pesquisas na internet. Os valores éticos são essenciais nessa fase, pois é justamente quando os adolescentes ampliam seus laços afetivos para além da família e dos colegas da escola. À medida que essa permeabilidade da redoma familiar se amplia, amplia-se também o livre arbítrio do jovem, tanto em função das interações sociais presenciais quanto virtuais, aliás, estas últimas muito maiores que as presenciais nos dias de hoje.

Pensar na pesquisa estudantil, atualmente realizada basicamente na rede mundial de computadores, destituída de regras bem estabelecidas e claras quanto à apropriação do conhecimento disponível na rede, deixa uma lacuna difícil de ser preenchida, ainda mais quando essa lacuna está dissociada da questão ética, já que os envolvidos são ainda incapazes do ponto de vista jurídico. As regras não podem ser apenas subjetivas, implícitas e tão pouco distantes da aplicabilidade no cotidiano dos estudantes. Elas precisam estar claras, bem definidas e explícitas.

Partindo da inexistência de orientação sobre os cuidados com o plágio e a cópia nos 16 livros didáticos analisados nesta pesquisa, e após a análise das entrevistas com os autores que reconhecem a inexistência dessas orientações, defendemos a ideia de que os elementos comunicativos e metacomunicativos presentes nas interações – entre estudantes, livro didático e pesquisa na internet – são capazes de intervenções no processo de realização da pesquisa por parte dos estudantes. A metacomunicação é aqui entendida como “transcendência” em relação aos elementos comunicacionais presentes nos textos. Na reelaboração e na apropriação adequada do conhecimento, o sujeito pesquisador precisa saber de forma clara as regras, que seriam mais um dos mecanismos de convalidação das prescrições aplicadas às ações concretas praticadas pelos estudantes no dia a dia.

2 Ressaltamos que essa é outra dimensão de pesquisa diferente da exposta no presente artigo, já que incorpora outra possibilidade de desenho metodológico e sujeitos (por exemplo: crianças). Portanto, destacamos a ideia em termos prospectivos de investigação.

Precisamos nos perguntar que princípios educacionais estamos estabelecendo para os nossos educandos, quais aspectos são fundamentais e se esses aspectos fundamentais estão ficando claros nas mentes deles. Não orientar ou admitir qualquer resultado em um trabalho do ensino fundamental, sem esclarecimento das regras como o respeito à propriedade intelectual é também estimular a opacidade ética. Se aproveitar e levar para casa um produto da prateleira do supermercado é tão incorreto quanto se apropriar de uma ideia, de uma produção intelectual do outro e que está disponível na internet, nas infovias (as vias da informação) que guardam profunda similitude com as prateleiras dos supermercados, as intangibilidades das apropriações não são atenuantes de conduta inadequada. Percebemos que parte do conhecimento aqui gerado se refletirá também como mudança de conduta por parte de alguns dos autores, aqui entrevistados, que prometeram nas próximas edições dos livros didáticos abordarem o assunto, o que acreditamos gerar bons resultados na práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Jussara de. *Plágios no âmbito escolar*: Brasil Escola. 2017. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/plagios-no-ambito-escolar.htm>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BERNARDES, Alessandra Sexto; FERNANDES, Olívia Paiva. A pesquisa escolar em tempos de internet. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23911>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. O plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2318>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9610-19-fevereiro-1998-365399-norma-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acesso em: 19 dez. 2016.

CALLENDER, Kevin A.; OLSON, Sheryl L.; KERR, David C. R.; SAMEROFF, Arnold J. Assessment of cheating behavior in young school-age children: distinguishing normative behaviors from risk markers of externalizing psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, London, v. 39, n. 6, p. 776-788, 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15374416.2010.517165>. Acesso em: 1 jun. 2016.

CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira. *A abordagem do plágio nos livros didáticos do ensino fundamental e na visão de autores*. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31525/1/2017_SirleneRodriguesFerreiraCastro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

CASTRO JR., Luiz. Plágio na internet. O que fazer? *Oficina da Net*, Santa Cruz do Sul, 2011. Seção Artigo. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/artigo/internet/plagio-na-internet>. Acesso em: 5 jul. 2016.

- CAVALCANTE, Maria Jarina Maia; GOMES, Antônia Camila de Araújo; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. As histórias em quadrinhos no livro didático de Português: uma análise multimodal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Alfal, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0723-2.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- CETIC.BR. Banco de dados. *TIC Educação – Publicações*. 2016. Disponível em: <http://www.cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- CHANG, Chih-Ming; CHEN, Yin-Lan; HUANG, Yun-Yin; CHOU, Chien. Why do they become potential cyber-plagiarizers? Exploring the alternative thinking of copy-and-paste youth in Taiwan. *Computers & Education*, Amsterdã, v. 87, p. 357-367, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.006>. Acesso em: 1 jun. 2016.
- DANTE, Luiz Roberto. *Projeto Teláris: Matemática: 6º ano*. São Paulo: Ática, 2012a.
- DANTE, Luiz Roberto. *Projeto Teláris: Matemática: 7º ano*. São Paulo: Ática, 2012b.
- DANTE, Luiz Roberto. *Projeto Teláris: Matemática: 8º ano*. São Paulo: Ática, 2012c.
- DANTE, Luiz Roberto. *Projeto Teláris: Matemática: 9º ano*. São Paulo: Ática, 2012d.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz. *Jornadas.port: Língua Portuguesa: 6º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz. *Jornadas.port: Língua Portuguesa: 7º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012b.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz. *Jornadas.port: Língua Portuguesa: 8º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012c.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz. *Jornadas.port: Língua Portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012d.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DINIZ, Debora; TERRA, Ana. *Plágio: palavras escondidas*. Brasília: Letras Livres; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.
- EISMANN, Michael T. Plagiarism and Double Publication. *Optical Engineering*, Bellingham, v. 54, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.spiedigitallibrary.org/journals/optical-engineering/volume-54/issue-3>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2015.
- KROKOSCZ, Marcelo. *Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores*. São Paulo: Atlas, 2012.
- MA, Hongyan; LU, Eric Yong; TURNER, Sandra; WAN, Guofang. An empirical investigation of digital cheating and plagiarism among middle school students. *American Secondary Education*, New York, v. 35, n. 2, p. 69-82, Springer 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41406290>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- MARTINS, N. *Copiar e colar*. 2010. Disponível em: <http://direitos-autor.weebly.com/copiar-e-colar.html>. Acesso em: 3 nov.2017.
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. *Ciência da informação*, Brasília, v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- OLSON, Kristina R.; SHAW, Alex. 'No fair, copycat!': what children's response to plagiarism tells us about their understanding of ideas. *Developmental Science*, Oxford, v. 14, n. 2, 2011, p. 431-439, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-7687.2010.00993.x?scrollTo=references&>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- ORTELLADO, Pablo. Uma política de direito autoral para o livro didático. *Desafios da Conjuntura*, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 8-9, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/dc27final.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- PENA, Felipe. *Teoria do jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2010.
- PETERS, Michael; BRITZ, Rodrigo (ed.). *Open education and education for openness*. Rotterdam: Sense, 2008.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

ROCHA, Termisia Luiza. *O plágio na pesquisa escolar: perspectivas de professores e alunos de duas escolas de Monte Carmelo/MG*. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2013. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000206031.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

RODRIGUES, Sirlene; LOPES, Carlos. O plágio na educação: reflexões em torno da literatura internacional e nacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, 2019. No prelo.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para viver juntos: Geografia: 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clovis de. *Para viver juntos: Geografia: 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012a.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clovis de. *Para viver juntos: Geografia: 9º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012b.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clovis de; SILVA, Vagner Augusto da. *Para viver juntos: Geografia: 8º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

SAUTHIER, Marta; ALMEIDA FILHO, Antonio José; MATHEUS, Mariana P.; FONSECA, Patrícia Matheus Lopes da. Fraude e plágio em pesquisa e na ciência: motivos e repercussões. *Revista de Enfermagem*, Lisboa, v. 3, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/revf/vserIIIIn3/serIIIIn3a05.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

SHIMABUKURO, Vanessa (ed.). *Projeto Araribá: Ciências: 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010a.

SHIMABUKURO, Vanessa (ed.). *Projeto Araribá: Ciências: 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010b.

SHIMABUKURO, Vanessa (ed.). *Projeto Araribá: Ciências: 8º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010c.

SHIMABUKURO, Vanessa (ed.). *Projeto Araribá: Ciências: 9º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010d.

TEIXEIRA, Clever Marcos; CICOGNA, Marcelo Augusto; MORAIS, Maurício Rodrigues. Software para detecção de textos com plágio baseado em busca pela internet. In: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11., 2011, Santos. *Anais...* Santos: CNIC, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Kenneth M. Examining cognitive predictors of academic cheating among urban middle school students: the role of home-school dissonance. *Middle Grades Research Journal*, Charlotte, v. 10, n. 3, p. 77-93, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144328>. Acesso em: 1 nov. 2016.

UKPEBOR, Christopher Osaretin; OGBEBOR, Abieyuwa. Internet and plagiarism: awareness, attitude and perception of students of secondary schools. *Journal of Library and Information Science*, Madison, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <http://irjlis.com/internet-plagiarism-awareness>. Acesso em: 1 nov. 2016.

YANG, Fan; SHAW, Alex; GARDUNO, E.; OLSON, K. R. No one likes a copy-cat: A cross cultural investigation of children's response to plagiarism. *Journal of Experimental Child Psychology*, Amsterdã, v. 121, p. 111-119, May 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.008>. Acesso em: 1 nov. 2016.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/379>. Acesso em: 30 abr. 2016.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira; LOPES, Carlos. O plágio nos livros didáticos e na visão de autores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 224-242, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145447>

Recebido em: 12 ABRIL 2018 | Aprovado para publicação em: 11 SETEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145469>

UNA PROPUESTA DE DIÁLOGO ENTRE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA CARTOGRAFÍA CRÍTICA

Cristian Parellada^I
José Antonio Castorina^{II}

Resumen

En los últimos años, en el campo de la psicología del desarrollo diversas investigaciones tuvieron por objetivo explicar cómo los niños construyen el pensamiento espacial (spatial thinking). El presente artículo tiene por objetivo mostrar que tal programa de investigación puede ser complejizado, si se asume que el significado de los mapas surge del interjuego de valores y creencias sociales en los que se producen y circulan, para ello se retomarán aportes de los estudios críticos realizados en el ámbito de la historia de la cartografía. Se considera la apertura de un espacio de colaboración interdisciplinaria entre una psicología del desarrollo constructivista, vinculada con las creencias de los grupos sociales, y una cartografía crítica que ha integrado a los mapas con las normas y los valores de la tradición social de la que son producto.

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO • DESARROLLO COGNITIVO • CARTOGRAFÍA • HISTORIA

A PROPOSAL FOR A DIALOGUE BETWEEN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND CRITICAL CARTOGRAPHY

Abstract

In recent years, many investigations in the field of developmental psychology have tried to explain the way that children build their spatial thinking. This article intends to show that such a research programme can be more complex if we consider that the meaning of maps arises from the interrelation between values and social beliefs that are produced and transmitted. To this end, we consider contributions from critical studies made within the field of the history of cartography. Collaboration among different disciplines, more specifically between a constructivist developmental psychology connected to the beliefs of social groups and a critical cartography that has integrated maps with the social rules and values of the social tradition they are taken from, are considered.

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY • COGNITIVE DEVELOPMENT • CARTOGRAPHY • STORY

^I Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Psicología, Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina; <https://orcid.org/0000-0001-7030-4809>; cristianparellada@hotmail.com

^{II} Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), CONICET, Buenos Aires, Argentina; <https://orcid.org/0000-0001-5665-8256>; ctono@fibertel.com.ar

UNE PROPOSITION DE DIALOGUE ENTRE LA PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT ET LA CARTOGRAPHIE CRITIQUE

Résumé

Ces dernières années, plusieurs études dans le champ de la psychologie du développement ont cherché à expliquer comment les enfants construisaient la pensée spatiale (spatial thinking). L'objectif de cet article est de démontrer que ce programme de recherche peut présenter des difficultés plus importantes si l'on assume que la signification résulte de l'interaction des valeurs et croyances sociales à partir desquelles les cartes sont produites et diffusées. A ce fin les contributions issues des études critiques entreprises dans le cadre de l'histoire de la cartographie seront reprises. L'ouverture d'un espace de collaboration interdisciplinaire entre une psychologie du développement constructiviste, liée aux croyances des groupes sociaux, et une cartographie critique intégrant les cartes aux normes sociales et aux valeurs de la tradition sociale qui les produisent, sera prise en considération.

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT • DÉVELOPPEMENT COGNITIF • CARTOGRAPHIE • HISTOIRE

UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A CARTOGRAFIA CRÍTICA

Resumo

Nos últimos anos, diversas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento tiveram por objetivo explicar como as crianças constroem o pensamento espacial (spatial thinking). O presente artigo visa demonstrar que o programa de investigação pode apresentar maior dificuldade, caso seja assumido que o significado dos mapas surge da interação de valores e crenças sociais em que são produzidos e circulados. Para isso serão retomadas as contribuições dos estudos críticos realizados no âmbito da história da cartografia. Considera-se a abertura de um espaço de colaboração interdisciplinar entre uma psicologia do desenvolvimento construtivista, ligada às crenças dos grupos sociais e a uma cartografia crítica que integrou os mapas com as normas e valores da tradição social de que são produto.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO • DESENVOLVIMENTO COGNITIVO • CARTOGRAFIA • HISTÓRIA

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO SE REALIZÓ UN conjunto de investigaciones cuyo objetivo ha sido indagar cómo los niños adquieren ciertas capacidades que les permiten leer y producir mapas (DAVIES; UTTAL, 2007; LIBEN, 2006; TEUBAL; GUBERMAN, 2014). Este artículo pretende mostrar que tal programa de investigación puede ser complejizado, si se asume que el significado de los mapas no surge únicamente de lo que representan sino también del interjuego de valores y creencias sociales. Esto último permite situarlos en el seno de las disputas de poder entre los distintos sectores de la sociedad. Ya que cada uno de éstos grupos lucha por imponer su visión del mundo, para los fines de ejercer su dominio y supremacía.

El análisis del uso deliberado de los mapas, por parte de diferentes actores, con el fin de manipular la información transmitida a través de diversos medios y sus efectos respecto a la representación del espacio, ha sido expuesto en múltiples investigaciones, propias del ámbito de la historia de la cartografía (HARLEY, 2005; JACOB, 2006; KOSONEN, 2008; LOIS, 2014; OFFEN; DYM, 2011). Tales investigaciones permiten asumir que los mapas que circulan en una sociedad responden a intereses políticos y a ciertas formas de concebir el territorio, ancladas en dicha sociedad. En este sentido, es posible sostener que cuando un sujeto lee un mapa o se representa el espacio no intervendrían exclusivamente procesos de elaboración cognitiva tales como su organización lógica o la generalización y

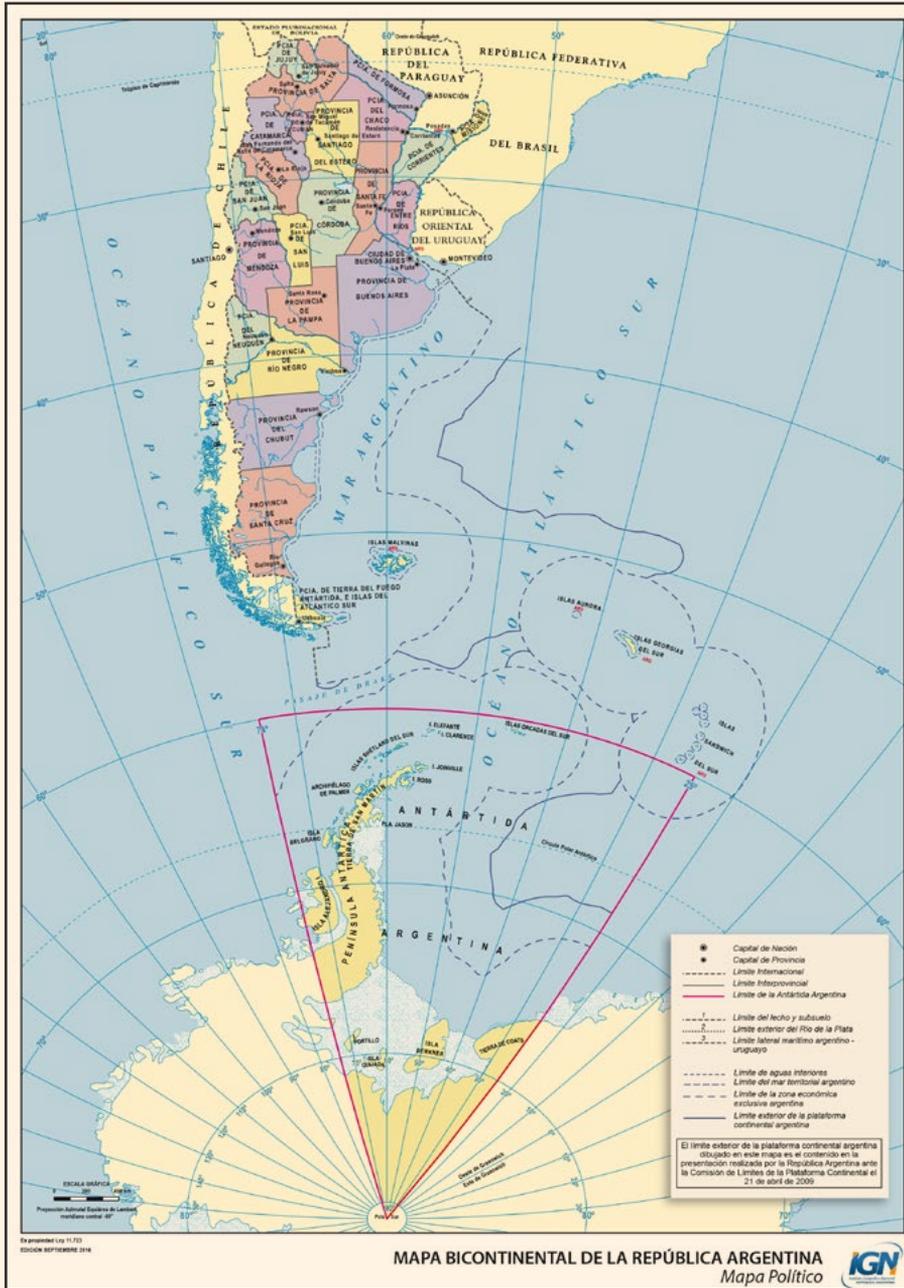
la abstracción, sino también las representaciones del espacio que circulan en el seno de una sociedad y son estructurantes de la forma de concebirlo.

En lo que sigue, se presentarán, en primer lugar, investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología del desarrollo, con el fin de mostrar la adquisición de las conceptualizaciones y las estrategias cognitivas que se ponen en juego cuando un sujeto lee un mapa y lo produce. Luego, se discutirá la definición de mapa presente en la mayoría de dichas investigaciones. Para ello, se retomarán diversas definiciones que han sido elaboradas en el marco de los estudios críticos realizados en el ámbito de la historia de la cartografía, las cuales permiten asumir que los mapas no son meras representaciones simbólicas del espacio. Finalmente, se argumentará a favor de considerar que cuándo los individuos se representan al espacio opera una tensión irreductible entre los procesos cognitivos y los significados socialmente compartidos, respecto de las representaciones territoriales.

INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Uno de los principales problemas que enfrentan los niños y también los adultos cuando tienen que trabajar con mapas es comprender qué muestra y cómo lo muestra. La Figura 1 es el actual mapa oficial de la República Argentina. Quien lo observe por primera vez necesitará, no solo discernir lo que la imagen representa, sino también tener conocimientos que le permitan comprender qué muestran los distintos símbolos cartográficos utilizados para construir la imagen. Específicamente, en el caso del mapa mencionado se trata de comprender qué representan las líneas rectas, las líneas punteadas, los círculos, los puntos negros y demás tipos de elementos representacionales presentes.

FIGURA 1 - MAPA BICONTINENTAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA



Fuente: IGN (Instituto Geográfico Nacional).¹

En este sentido, puede asumirse que la primera dificultad sería comprender que un mapa es una representación del mundo. Ningún mapa es el territorio y, por lo tanto, no puede contener en una escala 1:1 toda la información tal como se presenta. Incluso si ese mapa existiera (como en el poema de Borges), también

¹ Disponible en: http://www.ign.gov.ar/images/MapasWeb/ArgentinaBicontinental/ARG-BICO-COPLA_A4_2016.jpg. Acceso en: ene. 2019

sería una representación de la realidad. Todos los mapas muestran un cierto tipo de información y ocultan otro, en función de lo que se pretende comunicar a través de ellos. Por ejemplo, el mapa de la Figura 1, como toda representación cartográfica que pretende definir, demarcar y delimitar el territorio de un estado, destaca los límites internacionales e interprovinciales del país, pero no los yacimientos petrolíferos o mineros. Por otra parte, una proyección cartográfica que muestre la densidad de población de un área no destacará los centros turísticos de esa zona. Asimismo, cada uno de esos mapas utilizará diversos símbolos, con el fin de representar la información que pretende mostrarse. Incluso, puede afirmarse que algunos elementos cartográficos adquieren su significado al interior del mapa. Por ejemplo, un punto negro puede representar a una capital de estado en un mapa y en otro mostrar algo totalmente diferente. Por lo tanto, reconocer estas cuestiones parecería ser indispensable para poder interpretar correctamente a un mapa.

En los últimos años, algunas investigaciones en psicología del desarrollo han enfatizado que los sujetos necesitan de ciertas estrategias cognitivas que les permitan comprender el significado simbólico de una imagen cartográfica (LIBEN, 2009; MAITA; PERALTA, 2007; UTTAL; SHEEHAN, 2014). La mayoría de los estudios realizados en este campo se centraron en indagar cómo se desarrollan dichas estrategias. Para ello, se realizaron múltiples investigaciones con niños en edad escolar (LIBEN, 1999; LIBEN; DOWNS, 1992; UTTAL, 2000), las cuales coinciden en sostener que los sujetos comienzan a apreciar algunos aspectos de la correspondencia básica entre el mapa y el espacio que este representa, aproximadamente en torno a los tres años (MARZOLF; DELOACHE, 1994).

A pesar de la coincidencia mencionada, algunas investigaciones evidenciaron que cuando la tarea demandaba comprender que una representación contenida en un mapa no es una copia exacta del referente, a los niños se les presenta un nivel de dificultad mayor. En este tipo de investigaciones el objetivo no estuvo puesto en que el niño comprenda que el mapa es una representación de un referente, sino que lo entiendan como una traducción semiótica de acuerdo a ciertas reglas. Es decir, reconocer no solo que un signo representa a otra cosa sino que, además, dicho signo no tiene que contener todas las cualidades del referente. En una investigación llevada a cabo por Myers y Liben (2008), los niños de entre cinco y seis años, incluso algunos más grandes, realizaron inferencias injustificadas sobre lo que representaba un símbolo. Estos niños vieron a un adulto graficar puntos verdes sobre el mapa de una habitación con el fin de representar objetos escondidos. Luego, vieron a otro adulto graficar, con claras intenciones decorativas, puntos rojos en un mapa idéntico al primero. Al preguntárseles qué mapa utilizarían para encontrar camiones de bomberos ocultos en la habitación, respondieron que utilizarían el mapa con los puntos rojos porque el camión de bomberos es rojo. Es preciso destacar que los chicos diferenciaban correctamente entre las intenciones simbólicas y las estéticas de los adultos. Similarmente, en una investigación de Liben y Downs (1989), se mostró que los niños en edad preescolar esperaban que una ruta fuera de color rojo porque en el mapa estaba representada por una línea de ese color.

Por otra parte, algunos autores (DAVIES; UTTAL, 2007) argumentaron que existirían diferencias en los procesos que intervienen en la representación de espacios de menor escala (por ejemplo, habitaciones) en relación con los espacios de escalas más grandes (es decir, mapas de estados). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones no han considerado tal diferencia y asumieron como supuesto que son los mismos procesos los que se ponen en juego al momento de leer y producir cualquier tipo de mapas. Sin embargo, el mapa de un país (por ejemplo, el que se ilustra en la Figura 1) le permite a los lectores tener una experiencia con el espacio que excede las interacciones físicas que el sujeto pueda experimentar con el medio. En este sentido, puede afirmarse que la única experiencia sensible que el lector de un mapa nacional tiene con el objeto representado es a través de la imagen cartográfica (WOOD, 1992). Entonces, parecería ser pertinente retomar la propuesta de Uttal (2000) de establecer diferencias entre las representaciones de espacios con los cuales los sujetos interactúan de aquellas que se construyen sólo en función de lo que muestra el mapa. En estas últimas, se representa un territorio con el cual el sujeto no tiene otra experiencia, más allá de la que se plasma en el mapa. En palabras del autor: “El aprendizaje sobre el espacio que se adquiere a partir de un mapa difiere considerablemente del aprendizaje del espacio que se adquiere a partir de la navegación en ese espacio” (2000, p. 250).

Otra cuestión importante indagada por las investigaciones en psicología del desarrollo ha sido la comprensión de las relaciones escalares. Por ejemplo, la imagen de la Figura 1 está construida sobre una escala de 1:5.000.000. Para poder comprender esta relación escalar y calcular la distancia real entre dos ciudades, se considera que el lector de mapas necesita poseer ciertas competencias métricas y matemáticas. Los estudios en psicología revelaron que los chicos de entre tres y cuatro años, si bien saben que un mapa representa a algo más grande, aún no comprenden su proporción escalar. Es ilustrativo el caso de un estudiante en edad preescolar que se negaba a aceptar que las líneas graficadas podían representar rutas, porque no eran lo suficientemente anchas como para que transitaran dos autos por ella (LIBEN, 2009). Las respuestas de este tipo tienden a disminuir significativamente hacia la vida adulta (UTTAL, 1996).

Los trabajos de Piaget e Inhelder (1948/1956) sobre el desarrollo de los conceptos espaciales topológicos, euclidianos y proyectivos han inspirado en buena medida a las investigaciones comentadas hasta el momento. El espacio topológico se refiere a la permanencia o invariabilidad de ciertas relaciones geométricas tales como adentro y afuera, contiguo y no contiguo, a pesar de que una figura original sufra transformaciones generales que alteren sus ángulos, longitud, volumen, áreas rectas y proporciones. El espacio proyectivo se refiere a la representación de las transformaciones en las cuales la figura experimenta cambios en relación con la posición entre el objeto que es observado y el punto de vista del observador, tales como distancia y perspectiva. Por último, los conceptos euclidianos tratan de la representación de ángulos y áreas como propiedades que permanecen inalterables cuando las figuras son sometidas a transformaciones rígidas, por ejemplo al rotar sobre su propio eje. Según los estudios piagetianos,

el niño primero desarrolla representaciones acordes a las transformaciones del espacio topológico. Luego, más tardíamente, desarrolla las representaciones euclidianas y proyectivas de forma paralela, aunque las primeras se equilibran más tardíamente. Son estas consideraciones sobre el desarrollo del conocimiento espacial las que han sido utilizadas para interpretar las estrategias empleadas por los sujetos para leer mapas (LIBEN, 2009; LIBEN; DOWNS, 1992).

Por su parte, desde la perspectiva vigotskyana de la mediación semiótica de la actividad humana (VIGOTSKY, 1978), los mapas son un tipo de sistemas externos de representación que podría denominarse “figurativa”. El concepto de sistemas externos de representación alude a un sistema de signos que refieren a algo pero que se inscriben en el espacio y tienen permanencia en el tiempo, lo que facilitaría su manipulación y transmisión de una generación a otra (MARTÍ, 2003; PÉREZ-ECHEVERRÍA; MARTÍ; POZO, 2010). Desde este enfoque, se ha propuesto que los sistemas externos de representación siguen un curso del desarrollo propio que los diferencia de otro tipo de representaciones. Las interacciones sociales cumplen un rol central en la apropiación de los mismos, ya que ésta se produce en formatos de interacción con los adultos. De esta manera, los contextos de educación formal e informal son imprescindibles en la adquisición de los sistemas externos de representación (MARTÍ, 2003). Los mapas, al ser imágenes, son entendidos como representaciones externas figurativas.

Tales representaciones externas figurativas, entre las que se encuentran los mapas, los dibujos, las fotografías o los videos, tienen en común que “establecen una correspondencia directa entre las propiedades espaciales del referente y las propiedades espaciales del representante” (MARTÍ, 2003, p. 14). Lo que diferenciaría a los mapas de otras representaciones figurativas, como la fotografía, es que los primeros incluyen una serie de signos arbitrarios que completan el significado. En este sentido, círculos, puntos, líneas punteadas, líneas rectas, son elementos arbitrarios del mapa que podrían referir a la capital de un estado nacional, a la capital de un estado provincial, a los límites interprovinciales y/o límites internacionales. Así, se sostiene que la combinación de elementos figurativos y arbitrarios en el mapa realza la importancia de la enseñanza explícita, en contextos formales e informales, como medio en el cual los sujetos se apropian de este tipo de sistemas externos de representación. Sin embargo, desde esta perspectiva dichos elementos arbitrarios, al no guardar una relación necesaria de semejanza con el referente, no son el elemento característico de un mapa. Lo que se tornaría característico de un mapa es la conservación a escala de las relaciones proyectivas entre diversos puntos de referencia (MARTÍ, 2003).

Para finalizar, es preciso destacar que esta última perspectiva recupera el papel de la interacción social entre el niño y el adulto o un compañero cognitivamente más avanzado, respecto de un instrumento cultural. En este sentido, para dicho enfoque la interacción social se constituye en un elemento central para explicar la adquisición de las estrategias cognitivas que se ponen en juego al momento de leer mapas. Con todo, parece no tener en consideración que ese instrumento está cargado de valores, y que las identidades sociales

también median la relación que se establece entre el instrumento cultural y los procesos cognitivos individuales (DUVEEN, 1994). Específicamente, en relación a los mapas, se puede decir que estos “redescriben el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales” (HARLEY, 2005, p. 61).

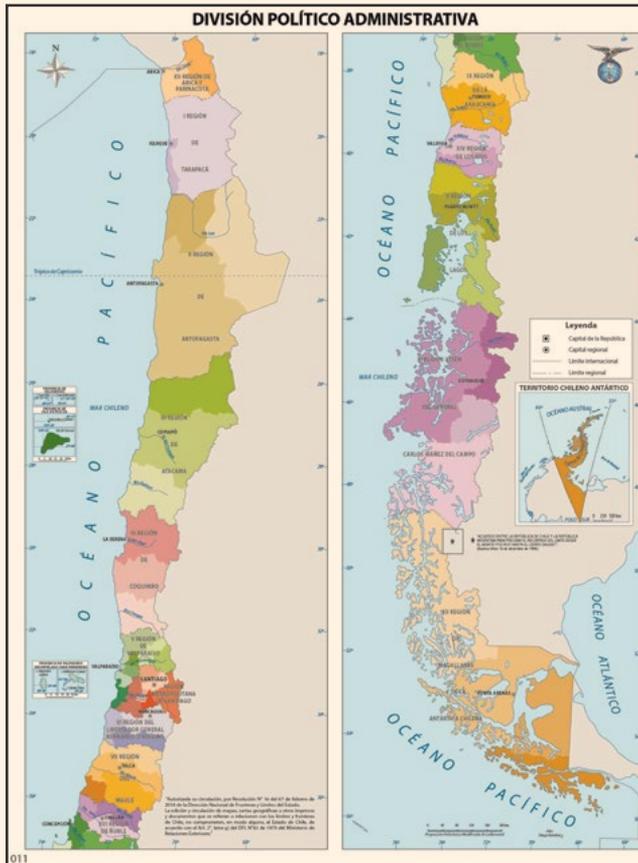
LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS MAPAS GEOGRÁFICOS

Las perspectivas en psicología del desarrollo anteriormente comentadas parecen coincidir en la definición de mapa que subyace a ellas. Para la mayoría de estos enfoques los mapas son instrumentos neutrales de representación del espacio, basados en el conocimiento físico y matemático, que permiten el acceso al conocimiento de la realidad. Sin embargo, en la actualidad se asiste a un conjunto de investigaciones en las que puede observarse un interés renovado por las representaciones cartográficas. Estas investigaciones han surgido particularmente en el ámbito de la historia de la cartografía y sostienen que los mapas son también el resultado de un proceso caracterizado históricamente y culturalmente (LOIS, 2014).

A partir de este último punto, la acepción de mapa que se viene desarrollando en la historia de la cartografía, desde los pioneros trabajos de Harley (2005), implica reconocer que la elaboración y circulación de éstos no ocurre en el vacío social. En otras palabras, se puede argumentar que la producción y el consumo de mapas se estructuran en torno a diferencias de valores, de poder y de conflictos de intereses entre diversos grupos. Este autor ha mostrado que los mapas y los signos utilizados para su confección parecen no solo seguir las reglas del orden de la geometría, sino también las de los valores y las normas de la tradición social de la que son productos.

En este sentido, y considerando lo planteado por los aportes críticos de la historia de la cartografía, puede argumentarse que todos los mapas han sido construidos involucrando significados políticos (HARLEY, 2005). Actualmente, algunos autores matizan dicha afirmación (ANDREWS, 2005). Sin embargo, hoy en día, muchos coinciden en la evidencia de intervenciones políticas en la confección de mapas por parte de los estados nación (CRAMPTON, 1996; LOIS, 2014; MOMMONIER, 1996; WOOD, 2010). En relación con este último punto se propone observar la Figura 2. La imagen representada es el mapa oficial de Chile; la misma se encuentra publicada en la página del Instituto Geográfico Militar de ese país. Si se compara dicho mapa con el de la República Argentina reproducido anteriormente, podrá observarse una particularidad. El territorio del sector antártico representado en ambos mapas es muy similar. Es decir, en sus mapas oficiales tanto la Argentina como Chile representan como propio el mismo territorio antártico, lo que pone en evidencia una dimensión política de los mapas que permanece oculta si solo se los concibe como meras representaciones técnicas de la realidad.

FIGURA 2 - MAPA DE CHILE



Fuente: Instituto Geográfico Militar.²

Crampton (2001) sostiene que la precisión técnica que se utiliza en la confección de los mapas refuerza la concepción instrumentalista de los mismos. Dicha concepción entra en tensión con las perspectivas de una cartografía crítica que consideran que los mapas están inmersos en relaciones de poder. Para este autor, tales relaciones deben ser entendidas como constitutivas de las formas de explicar y comprender el espacio y no como un agregado al mapa o como algo que éste oculta. En este sentido, los mapas son instrumentos involucrados en la construcción y el mantenimiento de un sistema de representaciones espaciales, solidario con una visión del mundo y de su pasado que promueve determinado grupo. Así, los mapas son más que un medio para conocer la ubicación de un lugar, el trazado de las rutas, las dimensiones del espacio y las características del lugar, entre otras. Ellos son construcciones sociales; es decir, son creados por personas con propósitos, ideas y entendimientos específicos y, a su vez, impactan en las concepciones geopolíticas que circulan en una sociedad (BLACK, 1997; CRAMPTON, 2001).

² Disponible em: <https://www.igm.cl/ventas3h7dhc8m.php?prod2=30003416000>. Acceso en: ene. 2019

La definición clásica de mapa, considerada mayoritariamente en las investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología, asume que los cartógrafos incluyen y omiten elementos de información de acuerdo al propósito y la estructura del mapa. Pero esas decisiones no son meras respuestas a la tarea de convertir un mundo tridimensional en una imagen bidimensional, sino que –según sostiene la cartografía crítica– expresan ideas y una visión del mundo conformada históricamente por algún grupo social. Sin dudas, un mapa de rutas cuanto más preciso sea mejor ayudará al viajante a llegar a destino, pero se trata de reconocer otros aspectos. La inclusión por parte del Estado argentino de la Antártida como parte del territorio nacional (así como también por parte del Estado chileno) no responde a una cuestión de escala, sino de reclamos territoriales. Mommonier (1996) muestra cómo los mapas confeccionados luego de la guerra indo-pakistaní de 1965 por la región de Cachemira negaban la realidad política del tratado de alto al fuego. En dicho tratado se otorgaba a Pakistán el control del noroeste de Cachemira y a la India el control de la porción sur. Sin embargo, ambos estados continuaron anexando a sus mapas la totalidad del territorio de la región. El autor lo ejemplifica con un mapa turístico del gobierno pakistaní, confeccionado en 1984, en el que se incluía a la totalidad Cachemira como parte de este país, mientras que en un folleto turístico del gobierno indio se hacía lo propio. Además, no se podían exportar los mismos libros sobre la geografía del sur de Asia a India y a Pakistán, ya que entraban en contradicción con los intereses de estos estados.

Los mapas oficiales producidos por el estado siempre son un instrumento indispensable de gobierno sobre el espacio y los habitantes de un territorio (CRAIB, 2000; EDNEY, 1997; MOMMONIER, 1996). En palabras de Ramaswamy (2001), los ciudadanos visualizan el tamaño, extensión y contornos del territorio de la nación a través del mapa. De esta manera, son instrumentos necesarios mediante los cuales se espera que los miembros de un estado nación desarrollen un sentimiento afectivo hacia el territorio nacional. Gracias a dicho instrumento los ciudadanos materializan visualmente cómo y dónde suponen estar espacialmente ubicados; si no fuera por ello el espacio-nación seguiría siendo una entidad abstracta.

En este punto, puede argumentarse que el mapa del estado nación parece cobrar ciertas características en sí mismo. En primer lugar, es una representación cartográfica de un espacio definido políticamente. En segundo, los límites del territorio nacional son construcciones políticas que solamente se concretan en el mapa y en las representaciones que los sujetos tienen del territorio (CARRETERO, 2017), pero no en la realidad. Aunque la referencia sea un límite internacional natural (por ejemplo, un río o una montaña), éste no es más que el producto de un acuerdo político, ya que la geografía por sí misma no establece los límites entre los estados (LOIS, 2014). Y, en tercer lugar, el concepto de nación en sí mismo se presenta a los historiadores como problemático en su significado (PALTI, 2002).

En relación con este último punto, es necesario considerar que el territorio nacional no es una porción más de la superficie terrestre, sino que es el lugar donde reside la comunidad imaginada (ANDERSON, 1993) y actúa como un factor de cohesión para sus habitantes, quienes construyen un sentimiento de

pertenencia a la tierra (ÁLVAREZ JUNCO, 2011). Probablemente ésta es la razón por la que en cada escuela, pública o privada, de la mayoría de los países siempre ha habido un mapa del Estado nación presente en el aula. Así, para los habitantes de un Estado nación el territorio no es solamente aquel que ellos conocen, ya que el territorio es concebido como una totalidad única, inmensa y familiar. Por lo tanto, parece ser pertinente tener en cuenta todas las significaciones sociales que podrían estar presentes al momento de comprender cómo los sujetos leen un mapa o se representan al territorio nacional. Significaciones sociales que quizás establezcan diferencias con la manera en la que los sujetos se aproximan a un mapa de otro espacio.

LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS MAPAS A TRAVÉS DE LA LECTURA Y DIBUJO

Los aportes de las investigaciones en historia de la cartografía comentadas en el apartado anterior permiten observar cómo la incidencia política en las condiciones de producción de los mapas ha condicionado lo que dichos artefactos muestran. Pero, además, es necesario considerar junto con algunos autores (LOIS; HOLLMAN, 2013) que dicha intervención política sobre el mapa no solo incide en la representación cartográfica, sino en los modos en los que los sujetos lo leen. Por ejemplo, las propias creencias sociales de “instrumentalidad” o de “neutralidad” de los mapas pueden llevar a los sujetos a suponer que éstos son una mera representación técnica de la realidad. En este sentido, el mapa deja de ser solamente una imagen que debe ser leída para entrar en el interjuego social de producción y circulación de significados; de ahí la afirmación de que la forma en que una comunidad se vincula con el espacio está mediatizada por representaciones producidas culturalmente (PECKHAM, 2000).

Entonces, si a través de los mapas se producen y reproducen ciertas representaciones sociales de la realidad, “el espacio lejos de ser neutro, es el soporte de indicadores simbólicos y de proyecciones sociales que orientan la selección de informaciones y las maneras de apropiación” (JODELET, 1989.³ Citado en GUERRERO TAPIA, 2007, p. 252). En este sentido, puede decirse que cuando un sujeto lee un mapa se estaría apropiando del contenido de una representación cartográfica que ha sido intervenida políticamente; pero además, lo carga con sus imaginarios o sus representaciones sociales (DE ALBA, 2007). Esas representaciones son producto de la apropiación de significados del espacio transmitidos, entre otros medios, por los mapas que circulan en la sociedad. Por lo tanto, cuando un sujeto lee o produce un mapa no se debe a una mera cuestión de escalas o signos, tal como ha focalizado la psicología del desarrollo, sino que parece también depender de su inserción en grupos sociales. Los lectores de

³ JODELET, Denise. Las representaciones sociales del medio ambiente. In: IÑIGUEZ, Lupicínio; POL, Enric (comp.). *Cognición, representaciones y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1989. p. 29-44. (Monografies psico-socio-ambientals; 9).

los mapas son sujetos sociales y, por ende, ven al mundo o a los mapas que lo representan desde una perspectiva valorativa e incluso política que circula en el seno de la sociedad y se materializa en las diversas producciones culturales.

En este sentido, no se niega que los mapas en tanto sistemas externos de representación sean artefactos culturales que mediatizan la conducta humana; lo que se busca es ir más allá de esa mera afirmación y recuperar el contenido político e imaginario de dichos artefactos. Tal como han demostrado diversas investigaciones, ese contenido parecería tener incidencia no solo en cómo los sujetos leen un mapa, sino también en las producciones cartográficas que realizan (ARRUDA; ULUP, 2007; MONTERO; SALAS, 1993).

En esta línea, y desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, las representaciones cartográficas que los sujetos construyen sobre un territorio “reflejan de un modo consensual las propiedades de significación referidas al escenario físico-geográfico por las características sociales y culturales ligadas a su historia” (ARRUDA; ULUP, 2007, p. 168-169). De modo semejante, en una investigación realizada con sujetos habitantes del casco histórico de la Ciudad de México (DE ALBA, 2007), se les pidió que dibujaran el Centro Histórico de la ciudad. La autora clasifica cuatro tipos de residentes de la ciudad: 1) el intelectual; 2) el nuevo centrícola; 3) el viejo residente y 4) el residente ordinario. Los resultados muestran que las representaciones del espacio graficadas por los sujetos están fuertemente impregnadas de los significados sociales que adquieren los lugares a partir de las experiencias vividas por los sujetos y que no se elaboran únicamente de las imágenes observadas. Así, la información contenida en los mapas graficados se produce a partir de los itinerarios que las personas realizan en la ciudad, sus prejuicios, miedos y fantasías sobre el espacio graficado y significados socialmente compartidos. Por ejemplo, el mapa de un residente ordinario se basa en la cotidianidad: recorridos al trabajo, la escuela o comercios. Este tipo de residentes no contempla el valor artístico de los monumentos o las fachadas históricas de los edificios, como sí parece hacerlo el residente del tipo intelectual.

En otra investigación realizada con sujetos universitarios brasileños, Arruda y Ulup (2007) analizaron las características de los mapas mentales de Brasil que dibujaban los sujetos. Los resultados muestran, entre otras consideraciones, que la forma cartográfica prototípica es la más frecuente. Por su parte, en una investigación llevada a cabo en México, se les pidió a 418 estudiantes de educación superior de distintas regiones que dibujaran el mapa de ese país. Se observa que el cien por ciento de los sujetos evocó una imagen del país similar al prototipo que se enseña en la escuela (GUERRERO TAPIA, 2007). Estas imágenes parecen entrar en diálogo con lo que Anderson (1993) denomina mapa-logotipo.

El mapa-logotipo es una forma de silueta territorial sencilla a través de la cual los ciudadanos de una unidad territorial evocan la noción abstracta del territorio de pertenencia. En los procesos de construcción de la identidad nacional esa evocación opera aglutinando a un conjunto de individuos a partir de que se reconozcan como miembros de un estado nación. La misma forma

del territorio de la nación se ancla en determinados símbolos que simplifican la silueta territorial, tales como el hexágono para Francia (JACOB, 2006) o el triángulo para la Argentina (LOIS, 2013). Así, los proceso de conocimiento no solo se dirigen al mapa como instrumento, o a la forma física que transmite, sino que también apuntan a un objeto “como significante social” cargado con una perspectiva histórica del grupo o colectividad de pertenencia (GUERRERO TAPIA, 2007).

Por su parte, Montero y Salas (1993) sostienen que el mapa que los sujetos producen responde, entre otros factores, a la concepción política del mundo a la cual están expuestos. En un estudio realizado con más de 600 sujetos de nacionalidades colombianas y venezolanas, de distintas edades, los autores observan que las representaciones cartográficas dependen en cierta medida de lo que ellos denominan proyecciones sociales distorsionantes. Estas proyecciones sociales distorsionantes están muy influenciadas por las características de las imágenes cartográficas con las que las personas interactúan en el seno de la sociedad y por las representaciones que tienen acerca de los países, por ejemplo aquellos que se consideran como potencias y aquellos que se consideran como periféricos. Así, puede observarse un patrón recurrente en el dibujo de varios sujetos: exacerbar el tamaño de los EEUU y la ex URSS y disminuir notablemente el de América del Sur. Sin embargo, es preciso señalar que los mapas tienden a ser más detallados a medida que la edad del sujeto aumenta, lo cual no indica una disminución de las representaciones sociales que mediatizan la relación con los mapas, sino una mejora en la representación euclidiana del espacio.

Por otra parte, en el marco de un estudio realizado con sujetos de escuela media de nacionalidad argentina, se ha indagado cómo se representan el territorio nacional cuando producen un relato sobre la independencia de la Argentina (PARELLADA; CARRETERO, 2016). Los resultados muestran que la mayoría traza las fronteras actuales de Argentina como permanentes desde comienzos del siglo XIX. Lo que pone de manifiesto una representación esencialista y atemporal del territorio, ya que tienden a representar las fronteras actuales como si siempre hubiesen existido. Por ejemplo, específicamente en el caso argentino el territorio que se independizó y el actual no son el mismo. Este ha sufrido cambios sustanciales, cuando a fines del siglo XIX el Estado nacional emprendió el proceso militar conocido como la *Conquista del Desierto*. Dicha conquista consistió en una avanzada militar, promovida por ciertos sectores de la elite gobernante, para apropiarse de una vasta porción de tierras de la Patagonia, las cuales fueron arrebatadas a sus habitantes originarios (NAGY, 2013). Sin embargo, los estudiantes se representan el territorio como si esas tierras hubiesen pertenecido desde siempre a la Argentina, lo que muestra una especie de esencialismo ontológico sobre el territorio. Estas mismas creencias, compartidas por gran parte de la sociedad, se expresan también a través de libros de texto (NAGY, 2013) o de la memoria colectiva (BARREIRO; CASTORINA; VAN ALPHEN, 2017). Podría sostenerse que conjuntamente con las estrategias cognitivas de elaboración del espacio que se

comentaron anteriormente operan significados compartidos culturalmente que dan forma y contenido a la representación del territorio.

Asimismo, el clásico trabajo de Whittaker y Whittaker (1972), con sujetos de diferentes nacionalidades, muestra que las reproducciones cartográficas que éstos producen no dependen exclusivamente de los conocimientos geográficos que tengan. Por ejemplo, la mayoría de los sujetos tiende a dibujar su país en el centro de la hoja y con un tamaño considerablemente mayor al del resto de los países vecinos. Para los autores, es llamativo el hecho de que en la muestra de nacionalidad argentina se haya dibujado a Europa de un tamaño considerablemente mayor al del resto de los continentes.

Finalmente, puede sostenerse que los resultados de las distintas investigaciones comentadas en este apartado ponen en evidencia la significación de la cultura en torno al espacio. Y, además, que las características históricas de la ciudad o la nación se añaden a los rasgos geográficos y son indisociables de los procesos cognitivos que intervienen cuando un sujeto lee un mapa o grafica un territorio. En otras palabras, parecería que cuando los sujetos se representan un mapa no solo se dirigen a “un instrumento” o incluso a una forma física que requiere una elaboración lógica, sino que también apuntan a un objeto, en términos de “un significante social”, cargado con una perspectiva histórica del grupo o colectividad de pertenencia.

REFLEXIÓN FINAL: UNA PROPUESTA A FUTURO

En los estudios comentados, en el campo de la psicología del desarrollo, se considera que el desarrollo de las estrategias cognitivas para leer mapas depende, en gran medida, de la frecuencia con que la que los sujetos los utilizan. En este sentido, se ha destacado el trabajo reiterado con mapas en el ámbito escolar, ya que se asume que las intervenciones educativas promueven el desarrollo del pensamiento espacial. Pero también es preciso considerar que -como se ha sostenido- los estudiantes se aproximan a la enseñanza formal con estrategias cognitivas adquiridas durante los primeros años de vida (LIBEN, 2009; MAITA; PERALTA, 2007), las cuales inciden en la forma en la que los contenidos escolares pueden ser enseñados, en los distintos niveles educativos (TEUBAL; GUBERMAN, 2014).

Tal como se ha comentado. Desde esta perspectiva los desafíos que los lectores de mapas deben enfrentar son: 1) diferenciar los símbolos arbitrarios de las representaciones que guardan relación de semejanza con el referente; 2) no suponer que un mapa es una fotografía, sino que muchas cualidades de la representación no son cualidades del objeto representado; 3) poder reconstruir la información necesaria para comprender el mapa a partir de la lectura de los símbolos. A estos desafíos cabría agregarle que el sujeto debería comprender que los mapas cartográficos son representaciones que “condensan en una imagen reificadora, historia, relaciones sociales y prejuicios” (JODELET, 1984. Citado en ARRUDA; ULUP, 2007, p, 173).

Si se pretende promover en los estudiantes una aproximación crítica hacia los mapas y que consideren que éstos no responden exclusivamente a cuestiones lógico-geométricas, no se puede prescindir de las consideraciones arriba expuestas. Es pertinente que en la enseñanza escolar con mapas se habiliten actividades que permitan problematizar los contextos, los valores sociales y el sistema de creencias compartidas que han condicionado su elaboración. Al examinar el *modo de producción de los mapas* se hace posible superar la mirada de mera representación técnica de la realidad y se puede reflexionar críticamente sobre cómo los significados comunican ideas y conocimientos sobre el mundo. Puede considerarse que transmiten formas de representar el mundo y construir sentido sobre las cosas. Cuando se comparan la Figura 1 y la Figura 2 (antes expuestas) se puede experimentar cierta sensación de extrañeza y suponer que uno de los dos mapas miente. Es tal experiencia la que parece sugerir que la información incluida en los mapas funciona como una forma de conocer el mundo que no responde exclusivamente a la representación euclidiana del espacio.

En síntesis, reconocer y dibujar la forma de un país, una ciudad o una región responde a la lógica del desarrollo del espacio euclidiano, y en este sentido resulta de una abstracción de las actividades en el espacio. Pero de manera insoslayable, el mapa como una imagen también depende de una experiencia colectiva. Más aún, Jacob (2006) afirma que ni la experiencia sensible, ni la evidencia empírica son el fundamento de la familiaridad con la que se reconocen los referentes geográficos a los que remite una imagen. Más bien, son las formas culturalmente compartidas de leer el mapa las que lo sustentan. De ello, puede considerarse al mapa como un artefacto cultural en el que la especificidad de la imagen cartográfica está dada por los significados culturalmente compartidos.

Las investigaciones en historia de la cartografía han reconstruido la producción de estos instrumentos culturales y pusieron en evidencia las relaciones de poder y las luchas simbólicas por el control del territorio que son inherentes al mapa mismo. Es un desafío para la psicología a futuro describir cuáles son los procesos cognitivos que intervienen cuando los sujetos consumen o se apropian de tales instrumentos culturales. Si bien las investigaciones en psicología del desarrollo que se comentaron en este artículo lograron identificar algunos, no han reparado en el significado socialmente compartido de los mapas, ni en lo que estos transmiten.

En los últimos años, un conjunto de investigaciones psicogenéticas que indagan sobre la adquisición de conocimientos sociales muestran la intervención de las creencias sociales, vinculadas a la memoria colectiva y a la historia sobre las construcciones individuales, configurándolas (BARREIRO, 2012; PSALTIS; DUVEEN, 2007; PSALTIS; DUVEEN; PERRET-CLERMONT, 2009). Estas investigaciones sugieren que el sujeto que construye conocimientos sobre el mundo no es solo epistémico, sino sobre todo psico-social (BARREIRO; CASTORINA, 2016). Desafortunadamente, no se cuenta con investigaciones que indaguen el desarrollo de comprensión de mapas desde esta perspectiva. Profundizar en este enfoque puede resultar promisorio. Porque habilitaría las condiciones para

superar la concepción del mapa como un instrumento puramente intelectual que posibilita localizar lugares o desplazarse en el espacio. En este sentido, la actividad cognitiva está condicionada por el propio objeto de conocimiento, en este caso el mapa. El cual, al ser un instrumento cultural está, por ello mismo, situado en un entramado de creencias y valores sociales. Además, el sujeto que conoce el instrumento cultural y se apropia de él no es un sujeto puramente epistémico, es también un sujeto social. Parecería abrirse, en base a lo expuesto, un espacio de colaboración interdisciplinaria entre una psicología del desarrollo constructivista “vinculada con las creencias de los grupos sociales” (BARREIRO; CASTORINA, 2016) y una cartografía crítica que ha integrado a los mapas con la producción social e histórica.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Spanish identity in the age of nations*. Manchester: Manchester University Press, 2011.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ANDREWS, John. Introducción: significado, conocimiento y poder en la filosofía de los mapas de J. B. Harley. In: HARLEW, B. *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- ARRUDA, Ángela; ULUP, Lilian. Brasil imaginado: representaciones sociales de jóvenes universitarios. In: ARRUDA, Angela (ed.); DE ALBA, Martha (ed.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: Anthropos, 2007. p. 165-198.
- BARREIRO, Alicia. El desarrollo de las justificaciones del castigo ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos? *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, v. 33, n. 1, p. 67-79, 2012.
- BARREIRO, Alicia; CASTORINA, José Antonio. Dialectical inferences in the ontogenesis of social representations. *Theory and Psychology*, v. 27, n. 1, p. 1-16, 2016.
- BARREIRO, Alicia; CASTORINA, José Antonio; VAN ALPHEN, Flortjee. Conflicting narratives about the Argentine “Conquest of the Desert”: social representations, cognitive Polyphasia, and Nothingness. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Marial (ed.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave, 2017. p. 373-390.
- BLACK, Jeremy. *Maps and politics*. London: Reaktion Books, 1997.
- CARRETERO, Mario. Borders in the head: comparing Mexican Wall and Berlin Wall. *Public History Weekly*, v. 5, n. 23, 2017. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-23/borders-in-the-head-comparing-the-mexican-and-the-berlin-wall/>. Acesso em: abr. 2018.
- CRAIB, Raymond. Cartography and power in the conquest and creation of New Spain. *Latin American Research Review*, v. 35, n. 1, p. 7-36, 2000.
- CRAMPTON, Jeremy. Bordering on Bosnia. *GeoJournal*, v. 35, p. 353-361, 1996.
- CRAMPTON, Jeremy. Maps as social constructions: power, communication and visualization. *Progress in Human Geography*, v. 25, n. 2, p. 235-252, 2001.
- DAVIES, Clares; UTTAL, David. Map use and development of spatial cognition. In: PLUMERT, Jodie M.; SPENCER, John P. (ed.). *The emerging spatial mind*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 219-247.

DE ALBA, Martha. Mapas imaginarios del Centro Histórico de la Ciudad de México: de la experiencia al imaginario urbano. In: ARRUDA, Angela; DE ALBA, Martha (ed.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: Anthropos, 2007. p. 285-322.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITH, Sandra (org.). *Textos em representações sociais*. Petropolis, RJ: Vozes, 1994. p. 261-296.

EDNEY, Matthew. *Mapping and empire: the geographical construction of British India 1765-1843*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

GUERRERO TAPIA, Alfredo. Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. In: ARRUDA, Angela; DE ALBA, Martha (ed.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: Anthropos, 2007. p. 235-284.

HARLEY, John Brian. *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.

JACOB, Christian. *The sovereign map: theoretical approaches in cartography throughout history*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.

KOSONEN, Katariina. Making maps and mental images: finnish press cartography in nation-building. *National Identities*, v. 10, n. 1, p. 21-47, 2008.

LIBEN, Lynn. Developing an understanding of external spatial representations. In: SIGEL, Irving E. (ed.). *Development of mental representation: theories and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 297-321.

LIBEN, Lynn. Education for spatial thinking. In: RENNINGER, K. Ann; SIGEL, Irving E. (ed.). *Handbook of child psychology*. 6 ed. New Jersey: Wiley, 2006. p. 197-247. (Child psychology in practice, v. 4)

LIBEN, Lynn. The road to understanding maps. *Current directions in psychological science*, v. 18, n. 6, p. 310-315, 2009.

LIBEN, Lynn; DOWNS, Roger M. Understanding maps as symbols: the development of map concepts in children. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 22, p. 145-201, 1989.

LIBEN, Lynn; DOWNS, Roger M. Developing an understanding of graphic representations in children and adults: the case of GEO graphics. *Cognitive Development*, v. 7, n. 3, p. 331-349, 1992.

LOIS, Carla. La Argentina a mano alzada: el sentido común geográfico y la imaginación gráfica en los mapas que dibujan los argentinos. In: LOIS, Carla; HOLLMAN, Verónica (ed.). *Geografía y cultura visual: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria, 2013. p. 167-190.

LOIS, Carla. *Mapas para la nación: episodios en la historia de la cartografía Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

LOIS, Carla; HOLLMAN, Verónica. *Geografía y cultura visual: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria, 2013.

MAITA, María del Rosario; PERALTA, Olga. El impacto de la instrucción en la comprensión temprana de un objeto simbólico. *Infancia y Aprendizaje*, v. 33, n. 1, p. 47-62, 2007.

MARTÍ, Eduardo. *Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2003.

MARZOLF, Donald; DELOACHE, Judy. Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, v. 65, n. 1, p. 1-15, 1994.

MOMMONIER, Mark. *How to lie with maps*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

MONTERO, Maritza; SALAS, Miguel. Imagen, representación e ideología: el mundo visto desde la periferia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 25, n. 1, p. 85-103, 1993.

MYERS, Lauren; LIBEN, Lynn. The role of intentionality and iconicity in children's developing comprehension and production of cartographic symbols. *Child Development*, v. 79, n. 3, p. 668-684, 2008.

NAGY, Mariano. Una educación para el desierto argentino: los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, v. 23, p. 187-223, 2013.

OFFEN, Karl; DYM, Jordana. Introduction. In: DYM, Jordana; OFFEN, Karl (ed.). *Mapping Latin America: a cartographic reader*. Chicago: The University of Chicago Press, 2011. p. 1-18.

PALTI, Elias José. *La nación como problema: los historiadores y la "cuestión nacional"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

PARELLADA, Cristian; CARRETERO, Mario. La Construcción de narrativas históricas escolares y su dimensión territorial. In: LÓPEZ FACAL, Ramón (ed.). *Ciencias sociales educación y futuro: investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*. Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela, 2016. p. 1196-1205.

PECKHAM, Robert. Map mania: nationalism and the politics of place in Greece 1870-1922. *Political Geography*, v. 19, p. 77-95, 2000.

PÉREZ-ECHEVERRÍA, María del Puy; MARTÍ, Eduardo; POZO, Juan Ignacio. Los Sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura & Educación*, v. 22, n. 2, p. 133-147, 2010.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul, 1948/1956.

PSALTIS, Charis; DUVEEN, Gerard. Conservation and conversation types: forms of recognition and cognitive development. *British Journal of Development Psychology*, v. 25, n. 1, p. 79-102, 2007.

PSALTIS, Charis; DUVEEN, Gerard; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. The social and the psychological: structure and context in intellectual development. *Human Development*, v. 52, p. 291-312, 2009.

RAMASWAMY, Sumathi. Maps and mother goddesses in modern India. *Imago Mundi*, v. 53, p. 97-114, 2001.

TEUBAL, Eva; GUBERMAN, Ainat. *Textos gráficos y alfabetización múltiple: herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires: Paidós, 2014.

UTTAL, David. Angles and distances: children's and adults' reconstruction and scaling of spatial configurations. *Child Development*, v. 67, p. 2763-2779, 1996.

UTTAL, David. Seeing the big picture: map use and the development of spatial cognition. *Developmental Science*, v. 3, n. 3, p. 247-286, 2000.

UTTAL, David; SHEEHAN, Kelly. The Development of children's understanding of maps and models: a prospective cognition perspective. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, v. 13, n. 2, p. 188-200, 2014.

VIGOTSKY, Lev. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WHITTAKER, James; WHITTAKER, Sandra. A cross-cultural study of geocentrism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 3, n. 4, p. 417-421, 1972.

WOOD, Denis. *The power of maps*. Londres: Routledge, 1992.

WOOD, Denis. *Rethinking the power of maps*. New York: The Guilford Press, 2010.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

PARELLADA, Cristian; CASTORINA, José Antonio. Una propuesta de diálogo entre la psicología del desarrollo y la cartografía crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 244-262, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145469>

Recibido el: 22 ABRIL 2018 | Aprobado para publicación el: 9 OCTUBRE 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145203>

CRIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (1925-1932)

André Dalben^I

Edivaldo Góis Junior^{II}

Rodrigo Jeronimo Correa Lima^{III}

Lucas Polli da Palma^{IV}

Resumo

O artigo aborda a criação do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP), procurando analisar os debates que fomentaram sua implantação, identificar as posições assumidas pelos sujeitos que contribuíram para isso e examinar as iniciativas implementadas durante seu primeiro ano de funcionamento. A criação do DEF-SP esteve relacionada aos debates próprios dos campos esportivo e intelectual paulistas, em intersecção com disputas e tensões sobre a identidade nacional. Foi promovida por figuras do universo esportivo, como cronistas e atletas, e por médicos. A justificativa para sua criação apresentou teor eugenista, sendo a manifestação esportiva interpretada como uma forma de desenvolver o vigor físico e moral da população.

EDUCAÇÃO FÍSICA • ESPORTE • SÃO PAULO • HISTÓRIA

CREATION OF THE DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF THE SÃO PAULO STATE (1925-1932)

Abstract

This paper focuses on the creation of the Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo [Department of Physical Education of São Paulo State] (DEF-SP). Its objectives are: a) to analyze the debates that led to the creation of the DEF-SP; b) to identify the positions assumed by the subjects who contributed to its creation; c) to verify the initiatives that were implemented in its first year of activity. The creation of the DEF-SP was linked to the debates of the sports field of São Paulo in intersection with disputes and tensions about the national identity. It was promoted by sports figures, such as sports journalist, athletes and also by doctors. The justification for its creation presented a eugenic content, and the sport was interpreted as means to develop physical and moral vigor of the population.

PHYSICAL EDUCATION • SPORT • SÃO PAULO • HISTORY

^I Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1689-6238>; andredalben@yahoo.com.br

^{II} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0521-1937>; egoisjunior@gmail.com

^{III} Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4380-2068>; rodrigo941988@gmail.com

^{IV} Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0832-5374>; lucas_polli_palma@hotmail.com

CRÉATION DU DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (1925-1932)

Résumé

Cet article concerne la création du Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo [Département d'Éducation Physique de l'État de São Paulo] (DEF-SP). Son but est d'analyser les débats qui aboutirent à sa mise en place, d'identifier les positions des différents discussants et d'examiner les initiatives mises en œuvre au cours de sa première année de fonctionnement. La formation de DEF-SP était liée aux discussions au sein du champ intellectuel et sportif de l'État de São Paulo, à l'intersection des conflits et tensions sur l'identité nationale. La promotion du département était menée par des personnalités de l'univers du sport: chroniqueurs sportifs, athlètes et médecins. Une considération eugéniste en justifiait la création étant donné que l'activité sportive était interprétée comme un moyen de développer la vigueur physique et morale de la population.

EDUCATION PHYSIQUE • SPORTS • SÃO PAULO • HISTOIRE

CREACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL ESTADO DE SÃO PAULO (1925-1932)

Resumen

El artículo aborda la creación del Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo [Departamento de Educación Física del Estado de São Paulo] (DEF-SP), buscando analizar los debates que fomentaron su implantación, identificar las posiciones asumidas por los sujetos que contribuyeron a ello y examinar las iniciativas implementadas durante su primer año de funcionamiento. La formación del DEF-SP estuvo relacionada con los debates propios del campo deportivo e intelectual paulista, en intersección con disputas y tensiones sobre la identidad nacional. Fue promovida por figuras del universo deportivo, como cronistas y atletas, y por médicos. La justificación para su creación presentó un cuño eugenista, interpretando la manifestación deportiva como una forma de desarrollar el vigor físico y moral de la población.

EDUCACIÓN FÍSICA • DEPORTE • SÃO PAULO • HISTORIA



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (DEF-SP) FOI INSTITUÍDO

pelo Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931 (SÃO PAULO, 1931a). Trata-se do primeiro órgão público estabelecido no Brasil, em nível estadual, para a gestão da educação física e do esporte. Sua criação, no entanto, não se resume tão somente às linhas do Decreto em questão ou ao momento político pelo qual passava o país com a ascensão de Getúlio Vargas (1882-1954) ao poder, estando relacionada, também, com uma série de debates, realizados em níveis estadual e nacional, sobre a necessidade de se organizar e controlar a prática esportiva no país. Tais debates contaram com a participação de cronistas esportivos e intelectuais brasileiros e ficaram registrados em matérias de jornais da época, artigos de revistas especializadas em educação física, livros e teses de médicos e professores (DALBEN; GÓIS JUNIOR, 2018; GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015).

Em São Paulo, uma série de escritos do médico sanitariano Arthur Neiva (1880-1943),¹ do educador Fernando de Azevedo (1894-1974),² do professor Mário

1 Neiva é bastante conhecido pela historiografia dedicada ao movimento sanitariano brasileiro. No entanto, ainda é pouco conhecida e analisada a sua participação nos debates sobre a prática esportiva em São Paulo (SILVEIRA, 2002), assim como a reforma que realizou na Secretaria dos Negócios do Interior do Estado de São Paulo durante sua gestão entre 05/12/1930 e 13/02/1931 (SOARES, 2017).

2 Apesar de não ter sido responsável direto pela criação do DEF-SP, Azevedo manteve vínculo profissional com Neiva no jornal *O Estado de S. Paulo* e, em conjunto, alimentaram os debates a favor da regulamentação da prática esportiva. Em 1933, Azevedo assumiu o cargo de diretor geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo e promulgou o Código de Educação, o qual viria a alterar a estrutura do então recém-criado DEF-SP.

Sérgio Cardim (1888-1953)³ e do cronista Américo Rego Netto (1892-1974)⁴ alertava para a importância de se organizar um órgão especialmente dedicado ao controle da prática esportiva e à formação de profissionais especializados em educação física. Azevedo, Cardim e Américo Netto estiveram bastante próximos durante a organização do I Congresso Brasileiro de Educação Física, previsto para ocorrer em São Paulo em 1925. Com a realização do evento, pretendia-se reunir os principais temas debatidos na época, sendo uma sessão reservada especialmente para discutir a criação de repartições estaduais e nacionais de educação física. Coube a Neiva, no entanto, organizar as bases para a criação do DEF-SP ao assumir o cargo de Secretário do Interior em dezembro de 1930.

O DEF-SP foi objeto de pesquisa de dissertações e teses defendidas ao longo dos anos 2000. Mastroso (2003) investigou a interlocução estabelecida entre o DEF-SP, a Associação de Professores de Educação Física de São Paulo (Apef-SP) e a Escola Superior de Educação Física de São Paulo (Esef-SP) ao longo da década de 1930. Gnecco (2005) analisou o processo histórico de criação da Esef-SP e a sua integração à Universidade de São Paulo (USP) em 1969, tendo abordado o papel exercido pelo DEF-SP na criação da faculdade em 1934 e na sua gestão nos anos posteriores. Lourdes (2007) problematizou a função que o professor Antonio Boaventura da Silva (1915-2005) exerceu como funcionário do DEF-SP a partir de 1939. Dalben (2009) estudou as ações estabelecidas pelo DEF-SP na criação de um sistema escolar e extraescolar de educação ao ar livre, tendo conferido especial atenção a três instituições criadas depois de 1938: colônias de férias, escola ao ar livre e parques infantis em cidades do interior paulista. Cabe destacar ainda o artigo de Vimieiro-Gomes e Dalben (2011) sobre o papel desempenhado pelo DEF-SP no desenvolvimento da medicina esportiva em São Paulo nas décadas de 1930 e 1940.

As pesquisas fornecem importantes elementos para pensarmos a história da educação física em São Paulo, especialmente no que diz respeito às posições assumidas pelo DEF-SP. Em todas encontramos referências ao momento de sua criação, sendo as análises realizadas principalmente a partir do decreto assinado por Neiva em 1931. É necessário, no entanto, reforçar que a premissa de se orientar e dirigir a prática esportiva fez parte de um debate maior, travado no meio intelectual paulista ao longo das décadas de 1910 e 1920. Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivos: analisar os debates no meio intelectual paulista que fomentaram a criação DEF-SP; identificar as posições assumidas pelos sujeitos que contribuíram para sua implantação; e examinar as iniciativas implementadas durante o seu primeiro ano de funcionamento.

3 Cardim formou-se em direito, educação e educação física. Foi um dos principais cronistas esportivos do jornal *O Estado de S. Paulo* e grande incentivador do futebol e do escotismo em São Paulo.

4 Américo Netto foi cronista esportivo do jornal *O Estado de S. Paulo*, além de representante paulista do Movimento Olímpico Brasileiro. Presidiu a Federação Paulista de Atletismo por alguns meses em 1925. Compôs a comissão de estudos encarregada de formular o decreto para a criação do DEF-SP e foi o seu primeiro secretário geral.

- O corpo documental da pesquisa abarcou as seguintes fontes:
- correspondências e documentos datilografados preservados no Fundo Arthur Neiva do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV);
 - livros das Coleções Especiais e Obras Raras da Biblioteca Central Cesar Lattes da Universidade Estadual de Campinas (BC-Unicamp);
 - revistas especializadas em educação física conservadas nas Coleções Especiais da Biblioteca Prof. Asdrúbal Ferreira Batista, localizada na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp);
 - legislação referente ao DEF-SP existente no sítio eletrônico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp);
 - anuários de ensino presentes no acervo no sítio eletrônico do Arquivo Público do Estado de São Paulo;
 - matérias de jornais de grande circulação consultadas na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional;
 - matérias do jornal *O Estado de S. Paulo*, consultadas por meio do seu acervo digital;
 - matérias dos jornais *Folha da Manhã* e *Folha da Noite*, consultadas no acervo digital da *Folha de S.Paulo*.

O levantamento das fontes se circunscreveu ao período entre 1925, quando foi aventada a realização de um congresso brasileiro de educação física com sede em São Paulo, e 1932, quando o DEF-SP completou um ano de suas atividades.

A TRAMA DE IDEIAS E REIVINDICAÇÕES ÀS VESPERAS DA CRIAÇÃO DO DEF-SP

O debate sobre a criação de um sistema nacional de repartições de educação física era anterior ao governo Vargas, já estando presente em 1925, no plano do I Congresso Brasileiro de Educação Física, evento que Américo Netto, Azevedo e Cardim pretendiam realizar em São Paulo. Apesar de o evento não ter ocorrido, devido às disputas entre sua comissão organizadora e a Federação Paulista de Atletismo (I CONGRESSO..., 1925), entre as sessões concebidas para compor seu programa oficial havia uma especialmente destinada ao debate de um “31) Plano para a organização oficial da educação física: a) departamento nacional de educação física, como organismo coordenador e diretor b) departamento estadual subordinado ao nacional” (GRANDIOSA..., 1925, p. 3).

A presença de Cardim na comissão organizadora do congresso era especialmente expressiva. Ainda em 1918, Cardim publicou relatório a respeito da viagem oficial que realizou à Argentina e ao Uruguai para levantar dados sobre como a educação física se organizava naqueles países. Após longa descrição, ele concluiu pela necessidade da criação de uma Escola Normal Superior de Educação Física (como então existente na Argentina) e de uma Inspeção Estadual de Educação Física (como então existente no Uruguai), com comissões regionais sediadas em cidades do interior do estado paulista (CARDIM, 1918). A partir dos exemplos

argentino e uruguaio, Cardim foi provavelmente um dos primeiros a propor a criação de um órgão público destinado à gestão da educação física em São Paulo e desenhar sua possível estrutura.⁵ Somava força, assim, com demais intelectuais que viriam a se posicionar a favor da intervenção do Estado no âmbito da educação física e dos esportes.

A organização da educação física em um departamento estadual, no entanto, não era o único tema que se pretendia debater no I Congresso Brasileiro de Educação Física. Segundo Azevedo (1960a, p. 326), “É duplo o objetivo, que visará o Congresso de acordo com o nosso pensamento: ‘revista do que se tem feito e programa do que se deve fazer’”. Entre os assuntos a serem abordados, estavam previstos “desde o problema da formação dos professores de educação física até o projeto do grande estádio nacional” (COMMENTANDO..., 1925, p. 6). No que se refere especificamente à questão da construção de um grande estádio na capital paulista para fomentar jogos dos campeonatos de futebol, essa era uma reivindicação já antiga entre os cronistas e dirigentes esportivos (SEVCENKO, 1992). De modo geral, é plausível analisar que a construção do estádio poderia afirmar simbolicamente a liderança esportiva de São Paulo sobre as demais cidades brasileiras, especialmente sobre o Rio de Janeiro. Desde a década de 1910, havia uma grande disputa esportiva entre as equipes de futebol do Rio de Janeiro e de São Paulo, não apenas dentro de campo. Clubes e federações cariocas e paulistas travaram diversos embates a respeito dos rumos dessa modalidade esportiva (GOMES; PINHEIRO, 2015). Conforme analisado por Franzini (2003, p. 22), os atritos no futebol podem “ser interpretados como reflexo de uma luta maior, travada no terreno ideológico por grupos empenhados em conquistar a hegemonia política e cultural no país”. No cenário de disputas que atravessaram duas décadas, os dirigentes esportivos e a classe intelectual e política de São Paulo começaram a se articular, no início da década de 1930, para colocar em ação medidas que pudessem alavancar a liderança paulista nos esportes, especialmente no futebol, como a criação de um estádio modelo (S. PAULO..., 1931).

A hegemonia esportiva, contudo, era apenas uma das faces das tensões pelos simbolismos que envolviam a consolidação de uma identidade nacional. Uma identidade paulista que se colocava como responsável pela liderança do país, com manifestações de ideias e comportamentos, que se arvoravam justamente na particularidade, na autodeterminação, na modernidade, na singularidade paulista, que, concomitantemente, absorvia os símbolos nacionais (bandeira, hino, etc.). Ao tencionar uma identidade nacional centrada no Rio de Janeiro, São Paulo tentava constituir modelos de desenvolvimento da saúde e educação públicas, estabelecendo um solo fértil para a institucionalização do esporte e da educação física. Exaltava-se, no período, a necessidade de a educação física ser uma prática

5 Neiva (1931) considerou o relatório de Cardim de grande relevância para a educação física paulista. É possível que o relatório tenha sido consultado durante a elaboração do decreto de criação do DEF-SP, uma vez que alguns dos pontos estabelecidos por Cardim se assemelham às finalidades atribuídas ao Departamento.

comum a todas as idades, defendendo-se tanto a regulamentação do esporte praticado por jovens e adultos quanto a inserção da ginástica nas escolas paulistas.

Este era o caso de médicos e professores que reivindicavam a criação de espaços especialmente projetados para a educação física infantil no interior da malha urbana de São Paulo. Entre as décadas de 1910 e 1920, arquitetos e urbanistas formularam diversos planos para a criação de parques públicos na cidade de São Paulo, com áreas especialmente concebidas para a prática de exercícios físicos. A maior parte deles, no entanto, não saiu do papel (DALBEN, 2016). Para agravar a situação, muitas escolas não contavam com espaços abertos propícios para a educação física. Foi no sentido de solucionar essa questão, por exemplo, que Amadeu Mendes,⁶ diretor da Instrução Pública do Estado, encaminhou ofício à Câmara Municipal de São Paulo em 1927, solicitando a concessão de terreno para a construção do “Playground escolar ou o Parque Escolar de São Paulo para a Cultura Física da mocidade” (EDUCAÇÃO..., 1927, p. 6).⁷ Anos antes, em 1924, iniciativa semelhante havia sido tomada pelo então prefeito municipal ao enviar correspondência a Azevedo e Cardim, solicitando a elaboração de um projeto de “praça de jogos infantis” (AZEVEDO, 1960b).

O tema das “praças e jardins de jogos para crianças” seria retomado pelos dois professores no ano seguinte, na ocasião da organização do I Congresso Brasileiro de Educação Física, sendo reservada uma sessão especialmente destinada ao seu debate (GRANDIOSA..., 1925). Durante 1929, o urbanista Luiz Ignácio de Anhaia Mello (1891-1974) também se ocupou do assunto em duas palestras que proferiu sobre os *playgrounds*, sugerindo sua construção em São Paulo (DALBEN, 2016; TIMÓTEO, 2008).

De modo geral, apesar das denominações distintas, as intenções partiam dos pressupostos de se criarem espaços propícios para que as crianças se recreassem ao ar livre, sob vigilância e supervisão de médicos e professores, transformando os divertimentos infantis ora espontâneos e tradicionais, realizados nas ruas e descampados da cidade, em projetos médico-pedagógicos, ou então de se criarem espaços que oferecessem as condições necessárias para o ensino da ginástica às crianças matriculadas no sistema de ensino público.

Apesar de o I Congresso Brasileiro de Educação Física não ter sido realizado, sua organização representou um momento de colaboração entre os profissionais que se dedicavam à educação física naquele momento em São Paulo e de afirmação de suas redes de sociabilidade. É possível afirmar que, nas sessões previstas para o evento, se congregavam os principais temas debatidos pela classe intelectual paulista sobre a educação física e os esportes. Embora não compusesse

6 Mendes foi diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1927 a 1930.

7 As denominações desses espaços/instituições variavam largamente na imprensa paulista. Escola de Saúde, Escola de Débeis, Escola ao Ar Livre, Escola ao Sol, Solário, Jardim de Recreio, Parque Escolar, Praça de Jogos Infantis, Parque Infantil e *Playground* foram algumas das denominações empregadas. Essa multiplicidade indica se tratar tanto de iniciativas específicas quanto de propostas vinculadas a diferentes vertentes e tradições médico-pedagógicas. Em comum, todas referiam-se a espaços ao ar livre para a prática de exercícios físicos pela população infantil. As principais referências empregadas eram os exemplos existentes, naquele momento, no Uruguai, na Argentina e nos Estados Unidos (KUHLMANN JR., 2017).

a comissão responsável pela organização do evento, Neiva havia se dedicado ao tema do esporte em uma série de artigos publicados em 1922 no jornal *O Estado de S. Paulo* (NEIVA, 1929). De modo geral, médicos, professores e críticos esportivos entoavam o coro em defesa da intervenção estatal no campo dos esportes e da educação física para que fossem concretizadas as demandas levantadas ao longo das décadas de 1910 e 1920 (DALBEN; GÓIS JUNIOR, 2018).

Em concomitância, na passagem para a década de 1930, ganhavam força, no campo político, as disputas que culminaram no golpe de Estado promovido por Getúlio Vargas (1882-1954), responsável por nomear João Alberto Lins de Barros (1897-1955) como interventor federal no estado de São Paulo no final de 1930. Em dezembro, o então interventor paulista convidou Neiva para assumir a Secretaria do Interior do Estado de São Paulo. A gestão de Neiva seria bastante curta, sendo transferido para a Bahia, em fevereiro de 1931, para assumir o cargo de interventor federal. Sua rápida passagem pela Secretaria do Interior do Estado de São Paulo, no entanto, foi suficiente para marcar sua participação nos debates referentes à educação física e ao esporte paulistas, com a criação do DEF-SP.

A CRIAÇÃO DO DEF-SP: ENTRE INCENTIVOS, RESTRIÇÕES E NEGOCIAÇÕES

O dr. Neiva ficou convencido de que a educação física carecia ser racionalmente orientada, dirigida e fiscalizada em que, ainda, só ao Governo poderiam, deveriam caber essa orientação, direção e fiscalização – que uma das principais providências, ao ser nomeado Secretário do Interior do primeiro Governo revolucionário de São Paulo, foi formar uma comissão encarregada de estudar as bases de uma repartição do Estado, exclusiva e especializada para tratar da educação física. (HISTÓRICO..., 1936, p. 40)

No final de 1930, Neiva organizou a comissão de estudos encarregada de formular as bases do DEF-SP (QUE SERIA..., 1931). A comissão foi composta por: Américo R. Netto; Francisco Figueira de Mello, médico e então chefe da Inspetoria de Educação Sanitária e dos Centros de Saúde de São Paulo; Benjamin Alves Ribeiro, médico, professor de higiene do trabalho e inspetor técnico de educação física na Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo; Erasmo de Assumpção Junior, jogador de tênis; Jorge Martins Rodrigues, automobilista; Manuel Carlos Aranha, jogador de tênis; e Antonio Smith Bayma, engenheiro e jogador de tênis (ACERTADA..., 1931). De modo geral, os integrantes da comissão eram esportistas membros de famílias da elite econômica e política paulistana, médicos que desempenhavam funções de destaque em órgãos públicos e cronistas esportivos. Interessante observar a ausência de possíveis educadores e normalistas interessados na educação física infantil. A comissão concluiu os estudos em

10 de janeiro de 1931 e apresentou a proposta de decreto para a criação do DEF-SP (BAYMA *et al.*, 1931).

No dia 27 de janeiro, Neiva assinou o Decreto n. 4.855, com algumas mudanças em relação à proposta formulada pela comissão. Entre as alterações, destaca-se o fato de Neiva ter acrescentado como consideração preliminar que os esportes “aperfeiçoam a raça, combatem o alcoolismo, habituam a disciplina e ao espírito de renúncia pela causa comum” (SÃO PAULO, 1931a). Em outros escritos, Neiva expressou que o esporte já vinha sendo utilizado no Chile no combate ao alcoolismo (NEIVA, 1931) e que nos Estados Unidos uma campanha obtivera sucesso ao adotar o esporte como auxiliar, “o mais decidido inimigo do álcool” (NEIVA, 1929, p. 62). A argumentação se alinhava às campanhas antialcoólicas promovidas por associações civis de caráter higienista e eugenista ao longo da década de 1920. O combate ao consumo de bebidas alcoólicas era, de fato, uma das principais bandeiras da eugenia preventiva⁸ no Brasil, uma vez que o alcoolismo era interpretado como um “veneno racial”, uma das grandes causas da degeneração da “raça brasileira”. Neiva acrescentou também ao decreto a consideração de que “o esporte atende aos mais altos interesses eugênicos” (SÃO PAULO, 1931a). O esporte seria pensado, nesse sentido, como uma forma de educação moral que impediria a propagação de vícios e males que supostamente poderiam prejudicar a hereditariedade da população brasileira. Para Neiva, a criação do DEF-SP atendia a um projeto de moralização dos costumes da população quanto aos seus divertimentos e estava alinhada aos debates estabelecidos pelo movimento eugenista, desde o final da década de 1910, em defesa das supostas virtudes morais da prática esportiva. Ao comentar sobre a criação do DEF-SP, em correspondência trocada com Benedito Augusto de Freitas Montenegro (1888-1979),⁹ então secretário da Educação e da Saúde Pública,¹⁰ Neiva (1931, p. 6) expôs de maneira detalhada sua visão do esporte enquanto fator eugênico, afirmando que:

Devemos dar a mentalidade da mulher brasileira a consciência de que no companheiro que vai escolher, deve querer além dos dotes morais e intelectuais, um de importância decisiva: que filhos o futuro marido lhe dará, isto é, a mulher deverá ter horror a homens de faces macilentas, tipos de 1830, capazes de dizer versos e orações famosas, mas

8 Eugenia preventiva ou positiva refere-se a uma interpretação francesa que propunha iniciativas para o “melhoramento racial da população” a partir da educação higiênica e de medidas sanitárias. No Brasil, essa corrente prevaleceu em relação aos defensores da eugenia negativa, a qual pregava a esterilização compulsória, o aborto seletivo e a regulamentação de casamentos (STEPAN, 2005).

9 Montenegro formou-se em medicina pela Universidade da Pensilvânia. Foi professor da Faculdade de Medicina de São Paulo. No campo esportivo, liderou a Associação Atlética do Mackenzie College.

10 O DEF-SP foi criado em janeiro de 1931 diretamente subordinado à Secretaria do Interior, mas passou a compor, a partir de março de 1931, a Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1931a, 1931b). “De janeiro a novembro de 1931, ocuparam sucessivamente o posto de *secretário do Interior ou da Educação*, os srs. drs. *Arthur Neiva*, Edmundo Navarro de Andrade, Theodoro Ramos, *Benedito Montenegro*, Alberto de Oliveira Coutinho e A. de Almeida Prado” (SÃO PAULO, 1936, p. 297, grifos nossos). Montenegro trocou correspondência com Neiva, em abril de 1931, solicitando mais informações sobre as suas pretensões ao criar o DEF-SP, pois assumira naquela data a direção da Secretaria da Educação e da Saúde Pública (NEIVA, 1931).

também procriadores de seres informes que vão atentar contra o futuro da própria raça.

A argumentação coincide com os ideais esportivos defendidos por Neiva nos artigos que havia publicado em 1922 no jornal *O Estado de S. Paulo*. A elaboração dos artigos foi motivada em resposta à polêmica iniciada por Carlos Sussekind de Mendonça (1899-1968),¹¹ ensaísta que criticou a prática esportiva por supostamente deseducar os mais jovens ao afastá-los dos livros. Seu principal opositor em São Paulo foi justamente Neiva, que argumentava que o esporte deveria se tornar um elemento a ser cultuado pela elite dirigente, por conta de sua presumida capacidade de formar personalidades fortes, viris e disciplinadas (NEIVA, 1929). Na citação destacada anteriormente, Neiva retomou a defesa do esporte, não mais ironizando a tese de Sussekind de Mendonça (1921) de que a prática esportiva afastava a juventude da formação intelectual, mas colocando aqueles que não aderiam à cultura esportiva como antiquados e responsáveis pela degeneração da raça por não desenvolverem fisicamente seus corpos. Muito embora não chegasse a expressar as bandeiras da eugenia negativa, ele advogava pela criação entre as mulheres do gosto por parceiros de aparência física atlética para o desenvolvimento de uma prole geneticamente selecionada. Tratava-se de uma estratégia adotada pelos intelectuais ligados à eugenia preventiva para promover mudanças mais profundas no âmbito da cultura, ou seja, ensinar ao desejo humano o que desejar em benefício de uma visão particular de mundo. A interpretação de Neiva sobre o artigo que estabelecia como função do DEF-SP “incentivar a educação física feminina” (SÃO PAULO, 1931a) provavelmente caminhava no mesmo sentido, ou seja, da formação de corpos femininos considerados aptos a gerarem filhos “geneticamente fortes”.¹² Na correspondência com Benedito Montenegro, Neiva comentou que considerava indispensável que o DEF-SP atuasse no sentido de “levar o amor ao esporte sobretudo aos meios femininos” e acrescentou que

O Sr. poderá encontrar um grande exemplo no que fez, em poucos anos, na Alemanha, onde a mulher tomou um interesse, sem precedentes, pelo esporte e quase que estou certo ser a nação que, nesse particular, está mais adiantada de todo mundo. (NEIVA, 1931, p. 6)

Entre as alterações realizadas por Neiva na proposta formulada pela comissão de estudos, alguns artigos foram suprimidos, como o que se referia a “velar pela moralização dos torneios esportivos, intervindo, sempre que necessário, junto aos seus promotores e responsáveis” (BAYMA *et al.*, 1931). A retirada do

¹¹ Sussekind de Mendonça formou-se pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e atuou como promotor até 1931. Ao longo de sua carreira, publicou ensaios literários de temas variados.

¹² Segundo Goellner (2000), o incentivo à educação física feminina com fins reprodutivos era um argumento bastante recorrente na época.

artigo esteve associada aos conflitos que poderiam gerar a intervenção direta de uma nova estrutura administrativa sobre as entidades esportivas privadas, as quais eram, até então, as únicas responsáveis por fomentar a prática esportiva em São Paulo. Neiva também suprimiu os dizeres que permitiriam ao DEF-SP liberar o funcionamento apenas de agremiações e federações esportivas que preenchessem um mínimo de exigências técnicas, assim como as multas inicialmente previstas para aqueles que não cumprissem as suas determinações. Também ficou de fora do decreto a elevação das taxas cobradas sobre a venda de entradas das competições esportivas, pensada inicialmente como uma forma de custear os trabalhos do DEF-SP (BAYMA *et al.*, 1931). As alterações na proposta inicial revelam a preocupação de não impor uma ação repressora e evitar confrontos com federações e clubes (ANNIVERSÁRIO..., 1932). Rodrigues, um dos nomes que compuseram a comissão de estudos encarregada de formular o projeto para a criação do DEF-SP, afirmou que as relações entre o DEF-SP e as entidades esportivas seria um ponto delicado, tendo que ser pensada com diplomacia para que conflitos não se iniciassem (QUE SERIA..., 1931). Ao se recordar do momento de criação do DEF-SP, Neiva (1931, p. 6) afirmou que diminuiu os ordenados previstos inicialmente para subsidiar as ações da repartição estadual “pelo receio da grita que os amigos temiam iria a levantar nos meios esportivos, coisa que estou convencido até hoje eles exageraram”.

AS PRIMEIRAS AÇÕES DO DEF-SP: ORIENTAR, DIRIGIR E FISCALIZAR

Logo após a criação do DEF-SP, foram nomeados Bayma como seu diretor, Ribeiro como inspetor técnico e Américo Netto como secretário geral (NOMEAÇÕES..., 1931). Meses depois, o médico e cronista esportivo Arne Ragnar Enge¹³ se juntou ao grupo na função de inspetor técnico (INSPECTOR..., 1931). Para que o DEF-SP conseguisse implementar os projetos estabelecidos no seu decreto de criação, foi necessário, no entanto, estreitar suas relações com as entidades esportivas existentes em São Paulo. Os temores dos colegas de Neiva não eram de todo exagerados. Na imprensa, além das manifestações de congratulações e aplausos à iniciativa do estado, também foram veiculados alguns alardes que se levantaram entre médicos e dirigentes esportivos (ACERTADA..., 1931; PROBLEMA..., 1931; PELO REVIGORAMENTO..., 1931; AMARAL, 1931a, 1931b; SILVEIRA, 1931).

Um dos maiores receios foi justamente a possível ingerência que a nova repartição estadual poderia promover sobre as atividades desenvolvidas pelos clubes e federações. As declarações mais contundentes vieram de Elpídio de Paiva Azevedo, diretor da entidade esportiva de maior representatividade em São Paulo, a Associação Paulista de Esportes Atléticos (Apea) (NÃO SE DEVE..., 1931). Ao que tudo indica, o receio advinha principalmente do fato de não haver nenhum

¹³ Enge era cronista esportivo do jornal *Folha da Manhã*. Formado pela Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1929, com trabalho de conclusão de curso intitulado “Do controle médico da educação física”.

representante da Apea entre os nomeados para compor o quadro de funcionários do DEF-SP e por conta de disputas a respeito do nome de Américo Netto (FABBRI, 1931a, 1931b, 1931c). Os cronistas esportivos logo se articularam na defesa do DEF-SP e Bayma não tardou em realizar uma visita diplomática à Apea assim que assumiu a direção do Departamento (PRESIDENTE..., 1931).

Junto às estruturas do DEF-SP, estava prevista a formação de comissões de ginástica, escotismo, natação e polo aquático, remo, futebol, tênis e golfe, esgrima e tiro, hipismo, basquete e voleibol, pugilismo e luta, basebol e esportes mecânicos (SÃO PAULO, 1931a). As comissões poderiam agir justamente como um ponto de intersecção e comunicação entre o DEF-SP e as diferentes federações esportivas existentes em São Paulo naquele momento. Das comissões previstas, a primeira a ser criada foi a de atletismo, composta por Max de Barros Erhart,¹⁴ Plínio Botelho do Amaral e Mário Teixeira de Freitas, todos nomes ligados à Federação Paulista de Atletismo (FPA) (DEPARTAMENTO..., 1931a; INSTALOU-SE..., 1931).

A maior aproximação entre o DEF-SP e as federações esportivas começaria a se estabelecer na ocasião de um aumento dos impostos municipais que incidiam sobre os ingressos das partidas esportivas. Naquele momento, a Apea solicitou a intervenção do DEF-SP para reverter o aumento dos impostos municipais e reduzir o valor dos alvarás de licença cobrados pela polícia para o funcionamento de espaços esportivos (DR. ANTONIO..., 1931). Uma reunião foi organizada com a Apea e demais federações esportivas paulistas¹⁵ para discutir a questão. Na ocasião, o diretor do novo departamento estadual aproveitou para afirmar que “não era intenção do governo intervir repentinamente e modo minucioso na organização e no funcionamento das coletividades esportivas” (COGITANDO..., 1931, p. 8). Na imprensa foi noticiado que o DEF-SP estudava formas de reverter os impostos municipais sobre os divertimentos públicos,¹⁶ então destinados à assistência hospitalar, para a construção de um estádio modelo e para a organização de uma escola superior de educação física (DEPARTAMENTO..., 1931f). O estudo realizado pelo DEF-SP se estabeleceu no “sentido de obter redução dos impostos que oneram a educação física, e também conseguir unificá-los sob uma única entidade taxadora, que seria o Estado” (DEPARTAMENTO..., 1932, p. 5). A intenção do DEF-SP em unificar os impostos e revertê-los da administração municipal para a estadual era justamente redirecioná-los em seu proveito próprio, para que conseguisse os recursos financeiros necessários para custear seus trabalhos (QUESTÃO..., 1931).

O estabelecimento de multas às entidades esportivas que não cumprissem as determinações do DEF-SP e o aumento de impostos cobrados aos clubes e federações, como proposto inicialmente pela comissão de estudos, por certo gerariam uma repercussão bastante negativa. Em oposição, a criação de comissões esportivas e a tentativa de desonerar parte dos impostos que incidiam sobre os

¹⁴ Erhart formou-se pela Faculdade de Medicina de São Paulo e era presidente da Federação Paulista de Atletismo na ocasião.

¹⁵ Federação Paulista das Sociedades do Remo, Federação Paulista de Atletismo, Federação Paulista de Tênis, Federação Paulista de Bola ao Cesto, Sociedade Hípica Paulista, Federação Paulista de Pugilismo.

¹⁶ Divertimentos públicos eram compreendidos tanto como eventos de caráter artístico (peças de teatro, apresentações musicais e circenses, sessões de cinema e bailes) quanto como eventos esportivos (QUESTÃO..., 1931).

clubes e federações poderiam proporcionar a consolidação da união pretendida entre o Estado e as entidades esportivas, sem que houvesse grandes embates, afirmando o DEF-SP como a principal entidade reguladora do esporte em São Paulo. Ao tentar reverter os impostos para a administração estadual, o DEF-SP estabelecia também uma estratégia para obter os recursos financeiros para garantir seu pleno funcionamento. A construção de um estádio modelo e a abertura de uma escola superior de educação física com os impostos pagos constituíam importantes promessas do DEF-SP para convencer os dirigentes esportivos. Outra medida tomada para beneficiar os clubes e federações foi o contato estabelecido por Bayma com a Contadoria Central Ferroviária na tentativa de reduzir o valor das passagens dos esportistas que precisassem se deslocar para participar de campeonatos (DEPARTAMENTO..., 1931c; É MUITO..., 1931).

No entanto, nenhuma das iniciativas se efetivou em 1931. Neiva aventou a hipótese de taxar os bilhetes de aposta das corridas de cavalo para custear os trabalhos do DEF-SP, mas reconhecia a dificuldade de implementação do novo imposto devido aos “privilégios especiais que os prados de corrida tinham em São Paulo” (NEIVA, 1931, p. 5). Durante a direção de Antônio de Almeida Prado (1889-1962)¹⁷ frente à Secretaria da Educação e da Saúde Pública, foi cogitado ainda o aumento de 2% no imposto das passagens de trem para subsidiar o DEF-SP (DEPARTAMENTO..., 1932). Essas propostas também não se efetivaram e a falta de recursos financeiros acabou sendo um dos principais entraves para a concretização plena dos planos estabelecidos para o DEF-SP no seu primeiro ano de funcionamento (ANNIVERSARIO..., 1932; DEPARTAMENTO..., 1932, HISTORIANDO..., 1931).

Ainda que limitado ao seu baixo orçamento, o DEF-SP não deixou de colocar em prática algumas ações e, em maio de 1931, deu início ao recenseamento esportivo, sendo enviados cerca de 400 questionários às associações esportivas e prefeituras de todo o estado, com o objetivo de conhecer de forma pormenorizada a situação de cada clube (DEPARTAMENTO..., 1931b, 1931d; INQUERITOS..., 1931; RECENSEAMENTO..., 1931). As questões eram bastante minuciosas e abordavam diversos aspectos dos clubes, como suas estruturas físicas, modalidades esportivas praticadas, número de sócios, profissionais contratados e impostos pagos. Com o recenseamento, o DEF-SP, ao mesmo tempo que requisitava informações sobre os clubes, se colocava próximo dos mesmos, estabelecendo-se como uma entidade que poderia trazer benefícios ao trabalho desenvolvido no interior de cada um. Foi a partir das informações dos 131 clubes que responderam aos questionários, por exemplo, que o DEF-SP elaborou o estudo que solicitava a redução e a unificação dos impostos pagos pelos clubes e federações (RECENSEAMENTO..., 1931; HISTÓRICO..., 1936).

Para Neiva, entre as questões que o DEF-SP deveria se ocupar logo de início, encontrava-se “a realização de um grande estádio e procurar a todo o transe

17 Almeida Prado formou-se em medicina no Rio de Janeiro e trabalhou como professor da Faculdade de Medicina de São Paulo. Foi diretor do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo de outubro a dezembro de 1930 e secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo de julho a novembro de 1931.

desenvolver o atletismo segundo normas modernas, sem matar o futebol que é jogado em todo o país e o único esporte que atrai a massa criando o indispensável ambiente para pugnas melhores” (1931, p. 1). Como já abordamos, a construção de um estádio modelo era uma das grandes reivindicações dos cronistas esportivos, muitos deles dirigentes de clubes e federações. Conforme analisado por Sevckenko (1992), a paixão pelo futebol cresceu rápido em São Paulo, não havendo naquele momento infraestrutura e serviços urbanos capazes de garantir sua plena vazão e desenvolvimento. Diversas partidas recebiam um número de torcedores acima do que os espaços até então existentes poderiam comportar. Os ânimos acirrados das torcidas rivais comprimidas em estreitos espaços e com instalações precárias eram, muitas vezes, refreados pela ação policial. Neiva (1931, p. 5) inquietava-se com a possibilidade de se chegar ao ponto de “se disputar o futebol protegendo os jogadores do público por três fileiras de arame farpado”. Outra questão divulgada na imprensa e para a qual se requisitava a intervenção do DEF-SP eram as brigas entre os jogadores das equipes adversárias que disputavam as partidas de futebol (SÓ O DEPARTAMENTO..., 1931). Nas ações a serem tomadas pelo DEF-SP, Neiva (1931, p. 2) considerava imprescindível que não se “matasse” o futebol simplesmente, tendo em vista que “sem esse jogo [...] nunca teremos ambiente para selecionar corpos de atletas”. Ademais, era o futebol, pelo seu poder de atrair a atenção da população, a modalidade que garantia maior retorno financeiro aos clubes e federações: “Como quase tudo depende de dinheiro, só o futebol poderá dar recursos para as sociedades manterem corpos de atletas, guarnições de remadores, turmas de nadadores, etc.” (NEIVA, 1931, p. 2). A sua esperança era de que o DEF-SP encontrasse meios adequados para que os jogos de futebol não se transformassem em “rudes pelejas em que a polícia terá que intervir cada vez em maior número e mais valentemente” (NEIVA, 1931, p. 5). Como solução, Neiva considerava necessários a construção de um estádio e o desenvolvimento do atletismo, apreciado por ele como uma das formas mais adequadas de preparação corporal, a exemplo da tradição anglo-americana de educação física.

Em julho de 1931, o DEF-SP apresentou um plano para a construção de um grande estádio no bairro do Pacaembu, em terreno doado ao município pela Companhia City (DEPARTAMENTO..., 1931e). Apesar de a construção do estádio não ter se efetivado naquele momento, o DEF-SP procurou incorporar à sua biblioteca material bibliográfico a respeito do tema e elaborou um plano de padronização dos campos de futebol existentes em São Paulo, ou seja, de uniformização de suas medidas. O plano apresentava, ainda, propostas para implementar ao redor dos campos “pistas sumárias de atletismo, a fim de favorecer a expansão dos esportes atléticos” (HISTÓRICO..., 1936, p. 40). Outra ação sugerida por Neiva (1931, p. 4) era de o DEF-SP encontrar formas de não permitir “a prática esportiva em nenhum lugar público e particular, sem prévio consentimento da repartição oficial”, como dizia ocorrer no Chile. Esta poderia ser também uma medida para criar o “ambiente para pugnas melhores” que Neiva se referia ao comentar sobre o futebol.

Se, por um lado, a prática esportiva era considerada uma forma de desenvolver corpos saudáveis, de personalidade forte e moral virtuosa, tornava-se imperativo para os intelectuais paulistas enfrentar o seu outro lado, associado à improvisação, ao vício e ao descontrole. Ao que tudo indica, a medida de proibir a prática esportiva em lugares que não tivessem o aval do DEF-SP consistia em uma forma de apaziguar “as queixas, reclamações e apelos do público e da redação [dos jornais] contra os jogos improvisados de futebol, promovidos dentre os operários, pelas ruas e praças da cidade”, conforme relatado por Sevcenko (1992, p. 61). Nesse sentido, podemos compreender, de forma mais ampla, que ao regulamentar os espaços da prática esportiva, o DEF-SP pretendia também combater o esporte informal, caracterizado, nas colunas policiais, como indisciplinado e fonte de perturbação da ordem pública e, no discurso eugenista, como moralmente pernicioso e uma extrapolação dos limites da fadiga física.

A medida aventada por Neiva poderia oferecer condições práticas para estimular a atividade esportiva considerada eugênica e coibir as demais, mantendo sob a vista dos inspetores técnicos do DEF-SP o que ocorria no cenário esportivo estadual. Ao procurar organizar os esportes praticados nos clubes e federações, a recém-criada repartição estadual conferia um *status* de oficial a essa prática, colocando as demais sob suspeita. Cabe ressaltar que suas ações nos clubes paulistas tinham por objetivo tanto orientar a construção dos espaços esportivos, promovendo a criação de pistas de atletismo para o treinamento físico, quanto implementar um controle médico sobre o corpo dos atletas, de modo a configurar formas específicas ao fenômeno esportivo (VIMIEIRO-GOMES; DALBEN, 2011).

Desse modo, percebe-se que não era qualquer prática esportiva que seria considerada pelo DEF-SP uma atividade benéfica ao corpo e à formação moral. Para que o esporte apresentasse o caráter eugênico requisitado, tornava-se necessário, antes de mais nada, orientá-lo segundo padrões condizentes com os parâmetros médico-higienistas. Como analisado por Gambeta (2015, p. 414), “os jovens que se apropriam do futebol nos campos informais visavam à diversão e não estavam sujeitos ao treinamento nem as orientações de qualquer entidade”. A regulamentação do esporte no estado visava, assim, à diminuição das práticas indiscriminadas das atividades “esportivas nas várzeas e terrenos baldios da cidade, fazendo com que as pessoas utilizassem lugares ‘apropriados’ a esta prática” (MASTROROSA, 2003, p. 32): o clube e o estádio providos de pistas de atletismo, sob supervisão médica e de um professor da educação física. O que estava em jogo era a criação de estratégias para se definir uma educação física e moral baseada nos esportes, por meio da regulamentação dos espaços onde ocorriam as práticas e os treinos esportivos.

Entre as reivindicações que o DEF-SP procurava atender, encontravam-se tanto a dos cronistas esportivos, pela construção do estádio, quanto a de médicos e professores pela criação de espaços ao ar livre para a prática de exercícios físicos pela população infantil. É nesse sentido que o decreto assinado por Neiva trazia como atribuição do DEF-SP “estabelecer e dirigir campos de recreio e jogos” (BAYMA *et al.*, 1931; SÃO PAULO, 1931a). É importante observar que o primeiro

playground paulistano foi inaugurado em dezembro de 1930, pelo então prefeito Anhaia Mello (INAUGURA-SE..., 1930; PRIMEIRO..., 1930), mesmo momento que se encontrava reunida a comissão de estudos para a criação do DEF-SP. Ao longo de 1931, o DEF-SP realizou:

Seleção de locais para a instalação de parques infantis em vários pontos da capital, de preferência nos bairros operários de maior população [...] Propaganda desenvolvida junto as municipalidades do interior de São Paulo, no sentido de levá-las a instalar em suas sedes parques infantis, com aparelhamento econômico indicado pelo Departamento, ou, então, a ir reservando, desde já, áreas adequadas para a futura instalação de tais parques. (DEPARTAMENTO..., 1932, p. 5; ANIVERSARIO..., 1932, p. 12)

Apesar de o decreto de criação do DEF-SP prever como de sua responsabilidade a direção de espaços reservados ao recreio e aos jogos, sua atuação se deu no sentido de propagar a ideia dos parques infantis às cidades do interior e selecionar locais na capital para a construção de novas unidades. Em março de 1931, o prefeito Anhaia Mello passou a administração do primeiro *playground*, então instalado no interior do Parque Dom Pedro II, para a sociedade filantrópica Cruzada Pró-Infância (MELHOR..., 1931). A sua atuação se consolidaria anos mais tarde, a partir de 1939, quando se tornou o principal órgão de difusão dos parques infantis para cidades do interior do estado de São Paulo (KUHLMANN JR., 2017; FONSECA; FERREIRA; PRANDI, 2015; DALBEN, 2009).

É necessário destacar que, entre as atribuições previstas no decreto de criação do DEF-SP, praticamente nenhuma versava sobre a educação física no âmbito escolar. Apenas o oitavo artigo instituiu que periodicamente poderia “nomear uma comissão para verificar a orientação dos exercícios de educação física nas escolas públicas e particulares, dando parecer a respeito” (SÃO PAULO, 1931a). O trabalho realizado em 1931, no entanto, se configurou no formato de um inquérito, com envio de questionários às 51 escolas públicas existentes na capital paulista, versando sobre a possível existência de locais específicos para as aulas de ginástica nos prédios escolares e a sua frequência semanal (RIBEIRO; DETTHOW, 1932). Benjamin Alves Ribeiro¹⁸ e Fritjof Detthow,¹⁹ nomes ligados à Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo (DIP-SP), foram os responsáveis pela elaboração do relatório final e por realizar visitas às escolas investigadas.

¹⁸ Ribeiro formou-se pela Faculdade de Medicina de São Paulo e foi professor do Instituto de Higiene. Foi inspetor técnico de educação física na Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo a partir de 1927. No final de 1930, compôs a comissão de estudos encarregada de formular o projeto para a criação do DEF-SP e, a partir de 1931, passou a acumular o cargo de inspetor técnico também no DEF-SP. Foi também vice-presidente da Federação Paulista das Sociedades de Remo.

¹⁹ “Especialista laureado na Suécia pelo Instituto Central de Stockholm e contratado pelo governo para semear as doutrinas de Henrik Ling na Escola Normal da Capital” (SÃO PAULO, 1926, p. 314). Detthow foi assistente técnico de educação física da Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo. A Profa. Dra. Andrea Moreno tem pesquisado a participação de Detthow na divulgação e apropriação do método sueco de ginástica no Brasil.

O inquérito ofereceu um panorama sobre a presença da ginástica no cotidiano escolar de São Paulo daquele momento e possibilitou a realização de algumas sugestões de reformas nos edifícios escolares para que o seu ensino fosse ampliado (INICIATIVA..., 1931). Mais do que uma iniciativa própria do DEF-SP, o inquérito parece ter sido uma continuidade dos trabalhos que a DIP-SP²⁰ já vinha desenvolvendo há algum tempo, tendo o DEF-SP prestado colaboração a partir de sua criação (SR. LOURENÇO..., 1931; INQUERITO..., 1931; CULTURA..., 1931).

O vínculo entre as duas repartições estaduais também se estreitou com os cursos para professoras normalistas promovidos em 1931. Tratava-se de “dois cursos sumários de educação física, um de caráter rápido, para professoras do interior e outro mais desenvolvido, conquanto ainda elementar, para professoras da capital paulista” (ORGANIZAÇÃO..., 1944, p. 6). O primeiro curso, realizado em maio e denominado curso de uniformização de ginástica sueca, foi dirigido por Detthow e contou com 26 alunos. Seus assistentes, Carmen de Barros e Alfredo Ebert, ficaram responsáveis por ministrar as aulas práticas; Benjamin Alves Ribeiro, pelas aulas de ginástica médica; e Bernardo Itapema Alves,²¹ pelas aulas de ginástica ortopédica (DESENVOLVIMENTO..., 1931). O segundo curso, realizado em outubro e novembro e denominado curso elementar de educação física, contou com 40 alunos, sendo que as aulas teóricas ocorreram na Escola Normal Caetano de Campos e as práticas no Instituto Jaguaribe. Detthow assumiu a disciplina de ginástica; Itapema Alves, a de deficiências físicas na idade escolar; Arne Enge, as de anatomia e fisiologia; Américo Netto, a de história da educação física; e Oswaldo Diniz Magalhães,²² a de jogos educativos (CURSO..., 1931a). O tenente Silvio Santa Rosa, diretor do Centro Regional de Educação Física do Exército, foi convidado pelo DEF-SP para ministrar aula de biometria (CURSO..., 1931b).

O primeiro curso contou com a presença de Benjamin Alves Ribeiro, nome que garantia a interlocução entre a DIP-SP e o DEF-SP, uma vez que ocupava concomitantemente os cargos de inspetor técnico nas duas repartições estaduais. Mas foi no segundo curso que de fato se consolidou a atuação conjunta da DIP-SP e do DEF-SP, sendo o seu corpo docente composto por funcionários de ambas repartições. As ações mais efetivas do DEF-SP no que se refere à ginástica iniciaram-se logo após a conclusão do primeiro curso, quando foi criada a sua comissão de ginástica, composta por Bernardo Itapema Alves, Oswaldo Diniz Magalhães e Alberto Reichenbac²³ (DEPARTAMENTO..., 1931a). O nome de Magalhães era especialmente relevante por ser diretor de educação física da Associação Cristã de

20 A Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo teve o educador Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) como diretor geral em 1931.

21 Alves formou-se pela Faculdade de Medicina de São Paulo e trabalhou na Santa Casa de Misericórdia.

22 Magalhães iniciou curso de educação física no Instituto Técnico da Associação Cristã de Moços do Rio de Janeiro em 1924 e o concluiu na matriz do instituto em Montevidéu em 1927. Entre a conclusão dos estudos para a criação do DEF-SP e a promulgação do seu decreto de criação, Magalhães enviou correspondência para Neiva com cópia de uma de suas conferências, na qual defendia a criação de um sistema de departamentos estaduais e de escolas superiores de educação física (MAGALHÃES, 1931).

23 Reichenbach foi professor de ginástica do Clube Atlético Paulistano.

Moços (ACM), entidade com a qual o DEF-SP vinha estabelecendo proximidade desde a sua criação (CLASSE..., 1931; REALIZA-SE..., 1931; MAGALHÃES, 1931).

A realização do segundo curso visava assegurar a ampliação da implementação da ginástica no sistema de ensino a partir da habilitação das professoras normalistas na disciplina de educação física. Configurou-se como parte da reforma do ensino normal promovida por Lourenço Filho, a qual separou os exercícios de educação física do regime de aulas do curso de normalistas (SR. LOURENÇO..., 1931; CULTURA..., 1931). O plano do DEF-SP de criar uma escola superior de educação física, instituído no seu decreto de criação, não se consolidou naquele momento. Era sobretudo por meio de uma escola superior própria que o DEF-SP almejava congregar os profissionais que deteriam o saber científico referente à educação física e que atuariam na condição de professores técnicos, levando adiante seu projeto de institucionalização do esporte e da educação física no estado de São Paulo (GÓIS JR., 2017; DALBEN, 2009; GNECCO, 2005; MASTROROSA, 2003).

Nem todas as finalidades atribuídas ao DEF-SP em seu decreto de criação puderam ser iniciadas em 1931. Observa-se que as ações tomadas pelos sujeitos que participaram do DEF-SP naquele momento foram se adaptando às forças políticas vigentes e à realidade encontrada. Apesar de não apresentar em seu decreto de criação praticamente nenhuma atribuição que versava sobre a educação física escolar, o DEF-SP estabeleceu parcerias com a DIP-SP para fomentar a prática da ginástica às crianças atendidas pelo sistema de ensino. Já a atuação do DEF-SP no campo dos esportes se estabeleceu a partir de parcerias com clubes e federações, apostando no atletismo como a forma de treinamento corporal mais benéfica para jovens e adultos (HISTORIANDO..., 1931). Tratava-se, pois, de um projeto que visava orientar, dirigir e fiscalizar a educação física ofertada tanto pelo sistema de ensino quanto pelos clubes e federações, abrangendo todas as idades. Suas ações iniciais, no entanto, foram interrompidas pelos conflitos armados da Revolução Constitucionalista de 1932. Mas este já é um outro capítulo de sua história...

CONCLUSÃO

Ao criar o DEF-SP, Neiva almejava afirmar São Paulo na vanguarda esportiva do país. Sua ideia principal era alavancar ainda mais o esporte em São Paulo, estado representado por ele pela metáfora da pujante locomotiva que carregava os demais vagões da economia brasileira.²⁴ A partir do ufanismo paulista que lhe era próprio, ainda que baiano de nascença, Neiva (1931, p. 2) esperava que o DEF-SP se tornasse o “alto exemplo para todo o país, pois o paulista tem mais tenacidade e maior espírito de organização que o restante dos brasileiros”. Ao comentar sobre as rivalidades e os atritos existentes naquele momento entre os clubes e federações paulistas e cariocas, Neiva (1931, p. 4) acreditava que, em breve, seria

²⁴ É de Neiva (1940, p. 26) a famosa frase: “São Paulo é a locomotiva que arrasta vinte vagões, constituídos pelos Estados, e cujos passageiros bramam e reclamam da máquina, quando esta solicita dos poderes combustível para arrastar o trem pesadíssimo que ela, a arfar, vai puxando em rampa forte”.

“necessário impedir a possibilidade de São Paulo desligar-se do Rio de Janeiro formando uma entidade esportiva a parte, caso os dirigentes cariocas se oponham ao progresso esportivo de São Paulo”.

A criação do primeiro órgão oficial voltado à educação física, em 1931, não pode ser analisada tão somente a partir do momento político pelo qual passava o país com a ascensão de Vargas ao poder. Sua implantação esteve também relacionada aos debates próprios dos campos esportivo e intelectual paulistas, em intersecção com disputas e tensões em relação à identidade nacional. São Paulo, por parte de seus intelectuais e de suas políticas governamentais nas áreas da saúde, educação e esporte, almejava, ao constituir uma identidade paulista, se tornar o grande exemplo para o restante do país, tencionando a identidade nacional.

Para Benedict Anderson (2013, p. 32), a identidade nacional sempre está em disputa, nunca está acabada, pois no campo dinâmico da cultura ela é conflituosa, uma vez que é pautada pelo simbolismo de uma comunidade política imaginada, já que seus membros constituintes não se conhecem, “embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles”. Enquanto sentimento de pertencimento, a identidade nacional deve ser interpretada a partir das escolhas desses grupos limitados pelas fronteiras territoriais e políticas no que concerne ao que deve ser evidenciado ou silenciado na constituição da identidade. Desse modo, a comunidade não parte do zero, ela é imaginada destacando seus valores considerados positivos e criticando seus desvios, o que é bastante evidente quando identidades regionais se sobrepõem à nacional, criando tensões e disputas. Podemos perceber, a partir das fontes, que no caso de São Paulo, o seu papel estava situado nesta ideia de um “modelo a ser seguido”.

Ao fomentar a identidade paulista, intelectuais como Neiva, em grande parte ligados ao movimento eugenista, justificavam o investimento público no esporte com apelos ao desenvolvimento racial do brasileiro, pois a manifestação esportiva era interpretada como uma forma de desenvolver o vigor físico e moral da população. A partir da criação do DEF-SP, foi estabelecida a intervenção do Estado na área esportiva, até então de responsabilidade da iniciativa privada, com o objetivo de alavancar o esporte paulista no cenário nacional e transformá-lo na prática moralmente educativa requisitada por muitos intelectuais. Em seu primeiro ano de funcionamento, o DEF-SP procurou estruturar ações de regulamentação e orientação da prática esportiva, a partir de parcerias estabelecidas com clubes e federações, com o objetivo de se afirmar como a principal entidade gestora dos esportes no estado de São Paulo. Apesar de não estabelecer no seu decreto de criação a educação física escolar como sua ocupação, o DEF-SP procurou ampliar a presença da ginástica nas escolas paulistas por meio das parcerias realizadas com a DIP-SP. Ao combinar o ensino da ginástica para as crianças atendidas nas escolas com os esportes praticados na juventude e na fase adulta nos clubes, o DEF-SP dava os primeiros passos no sentido de implementar um amplo projeto de orientação, direção e fiscalização da educação física no Estado de São Paulo, ou seja, de sua institucionalização.

REFERÊNCIAS

- ACERTADA iniciativa, Uma. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 8, 25 jan. 1931.
- AMARAL, F. Pompêo. Grandiosidades. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 13, 28 jan. 1931a.
- AMARAL, F. Pompêo. O que não se deve fazer. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 14, 20 jan. 1931b.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANNIVERSARIO do Departamento de Educação Physica, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 12, 30 jan. 1932.
- AZEVEDO, Fernando de. Congresso Brasileiro de Educação Física: entrevista do “Diário da Noite”. In: AZEVEDO, Fernando de. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960a. p. 225-331. (Obras Completas).
- AZEVEDO, Fernando de. Praça de jogos para crianças: ensaio social de higiene. In: AZEVEDO, Fernando de. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960b. p. 307-324. (Obras Completas).
- BAYMA, Antonio Smith et al. *Decreto*. 10 jan. 1931. (documento datilografado – CPDOC).
- CARDIM, Mário Sérgio. A educação physica na Argentina e no Uruguay. In: SÃO PAULO (Estado). *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1918. p. 186-211.
- CLASSE de gymnastica da A.C.M., A. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 5, 21 fev. 1931.
- COGITANDO de desafogar o esporte. *Correio Paulistano*, São Paulo, p. 8, 22 ago. 1931.
- COMMENTANDO uma “iniciativa grandiosa”. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 6, 16 ago. 1925.
- CULTURA physica nos grupos escolares. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 6, 6 maio 1931.
- CURSO elementar de educação physica, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 12, 6 out. 1931a.
- CURSO elementar da educação physica, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 20, 18 out. 1931b.
- DALBEN, André. *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)*. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- DALBEN, André. Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos. *Urbana – Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos da Cidade*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 3-27, maio/ago. 2016.
- DALBEN, André; GÓIS JR., Edivaldo. Embates esportivos: o debate entre médicos, educadores e cronistas sobre o esporte e a educação da juventude (Rio de Janeiro e São Paulo, 1915-1929). *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 161-172, jan./mar. 2018.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica: seu primeiro aniversário. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 5, 29 jan. 1932.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica: suas atividades iniciais I. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 7, 28 maio 1931a.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica: suas atividades iniciais II. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 7, 29 maio 1931b.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica em ação, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 11, 1 set. 1931c.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica está realizando o recenseamento de nossos clubes, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 13, 16 jul. 1931d.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica vae construir o Estádio do Pacaembu, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 12, 14 jul. 1931e.
- DEPARTAMENTO de Educação Physica vae construir um estádio modelo em S. Paulo, O. *Diário Nacional*, São Paulo, p. 6, 2 set. 1931f.
- DESENVOLVIMENTO da educação physica entre nós, O. *Folha da Noite*, p. 1, 21 maio 1931.

DR. ANTONIO Bayma julga absurdos os impostos que oneram os clubes esportivos de S. Paulo, O *Diário Nacional*, São Paulo, p. 6, 20 ago. 1931.

É MUITO provável que as estradas de ferro atendam ao pedido do Departamento de Educação Physica. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 10, 3 set. 1931.

EDUCAÇÃO physica nas escolas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 6, 8 out. 1927.

ENGE, Arne Ragnar. *Do controle médico da educação física*. 1929. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Medicina) – Faculdade de Medicina de São Paulo, São Paulo, 1929.

FABBRI, Honorino. Encerrando a questão. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 6, 14 fev. 1931a.

FABBRI, Honorino. Errou o alvo. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 6, 16 fev. 1931b.

FABBRI, Honorino. Resposta necessária. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 17, 8 fev. 1931c.

FONSECA, Sérgio César de; FERREIRA, Débora Menengotti; PRANDI, Maria Beatriz Ribeiro. O Departamento de Educação Física de São Paulo e a interiorização dos Parques Infantis: o caso de Ribeirão Preto. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 237-261, set. 2015.

FRANZINI, Fábio. *Corações na ponta da chuteira*: capítulos iniciais da história do futebol brasileiro (1919-1938). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAMBETA, Wilson. *A bola rolou*: o Velódromo Paulista e os espetáculos de futebol (1895-1916). São Paulo: Sesi-SP Editora, 2015.

GNECCO, José Roberto. *Reforma universitária e a USP*: a integração da Escola de Educação Física em 1969. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. *Movimento*, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 61-70, dez. 2000.

GÓIS JR., Edivaldo. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da Escola Superior de Educação Physica de São Paulo na década de 1930. *Movimento*, Porto Alegre, n. 2, p. 701-714, abr./jun. 2017.

GÓIS JR., Edivaldo; MELO, Victor Andrade de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 343-360, jun. 2015.

GOMES, Eduardo de Souza; PINHEIRO, Caio Lucas Moraes. *Olhares para a profissionalização do futebol*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015.

GRANDIOSA iniciativa, Uma. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 3, 24 jun. 1925.

HISTORIANDO a ação do nosso Departamento de Educação Physica. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 6, 10 dez. 1931.

HISTÓRICO do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, de 1931 e 1934. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 31, p. 40, maio 1936.

I CONGRESSO Brasileiro de Educação Physica. *Correio Paulistano*, São Paulo, p. 5, 2 dez. 1925.

INAUGURA-SE hoje, às 10 horas o “play-ground” do parque d. Pedro II. *Diário Nacional*, São Paulo, p. 7, 23 dez. 1930.

INICIATIVA do Departamento de Educação Physica, Uma. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 6, 4 set. 1931.

INQUERITO sobre ensino da gymnastica, Um. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 6, 5 mar. 1931.

INQUERITOS do Departamento de Educação Physica, Os. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 7, 17 set. 1931.

INSPECTOR tecnico de educação physica. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 10, 22 out. 1931.

INSTALOU-SE o Departamento de Educação Physica. *Diário Nacional*, São Paulo, p. 2, 21 jun. 1931.

KUHLMANN JR., Moysés. Processos de difusão do parque infantil e instituições congêneres no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2017, João Pessoa. *Anais Eletrônicos* [...] João Pessoa: UFPB, 2017. p. 165-176.

- LOURDES, Luiz Fernando da Costa. *Antonio Boaventura da Silva: o professor e suas concepções sobre a educação física nas décadas de 1940-1970*. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MAGALHÃES, Oswaldo Diniz. *Correspondência com Arthur Neiva*, São Paulo, 16 jan. 1931.
- MASTROROSA, Adriano. *Departamento de Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Associação dos Professores de Educação Física: o ordenamento da Educação Física no Estado de São Paulo no início da década de 1930*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MELHOR aproveitamento do “playground” do parque Pedro II: a grande praça de recreio infantil será confiada a Cruzada Pró-Infância. *Diário Nacional*, São Paulo, p. 5, 19 mar. 1931.
- MENDONÇA, Carlos Sussekind de. *O sport está deseducando a mocidade brasileira*. Rio de Janeiro: Empreza Brasil, 1921.
- NÃO SE DEVE confundir prática esportiva com cultura physica. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 14, 4 fev. 1931.
- NEIVA, Arthur. *Coletânea*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1940.
- NEIVA, Arthur. *Correspondência com Benedito Montenegro*, Bahia, 13 ago. 1931.
- NEIVA, Arthur. *Daqui e de longe...* crônicas nacionais e de viagem. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- NOMEAÇÕES para o novo departamento, As. *Diário Nacional*, São Paulo, p. 5, 27 jan. 1931.
- ORGANIZAÇÃO da educação física no estado de São Paulo, A. *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 6-9, maio 1944.
- PELO REVIGORAMENTO physico da raça. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 6, 28 jan. 1931.
- PRESIDENTE do Departamento de Educação Physica visita a sede da Associação Paulista de Esportes Athleticos, O. *Diário Nacional*, São Paulo, p. 1, 6 fev. 1931.
- PRIMEIRO “Play-Ground” de S. Paulo e o Natal das crianças pobres, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, 26 dez. 1930. Capa.
- PROBLEMA de nossa cultura physica, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 14, 27 jan. 1931.
- QUE SERIA o Departamento Estadual de Educação Physica, O. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 1-2, 26 jan. 1931.
- QUESTÃO dos impostos esportivos, A. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 6, 29 out. 1931.
- REALIZA-SE, hoje, mais uma conferencia do “sabbado educativo”. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 10, 20 jun. 1931.
- RECENSEAMENTO esportivo de S. Paulo, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 12, 14 out. 1931.
- RIBEIRO, Benjamin Alves; DETTHOW, Fritjof. Inquerito sobre as condições actuaes do ensino de gymnastica. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 4/5, p. 81-87, abr./maio 1932.
- SR. LOURENÇO Filho, diretor geral de ensino, fala a Folha da Manhã sobre a reforma do ensino normal, O. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 1, 19 fev. 1931.
- S. PAULO não tem ainda um estádio à altura. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 7, 15 out. 1931.
- SÃO PAULO (Estado). *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1926.
- SÃO PAULO (Estado). *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1936.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931*. Cria o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. São Paulo, 1931a.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 4.917, de 03 de março de 1931*. Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e da outras providencias. São Paulo, 1931b.
- SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SILVEIRA, Éder. Revisitando Artur Neiva: eugenia, educação física e identidade nacional. *Intellêctus*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2002.

SILVEIRA, J. Dias. Uma crítica antecipada. *Folha da Manhã*, São Paulo, p. 14, 5 fev. 1931.

SÓ O DEPARTAMENTO de Educação Physica é capaz de impedir a repetição de lamentáveis incidentes em nosso futebol. *Folha da Noite*, São Paulo, p. 6, 30 set. 1931.

SOARES, Márcia Guedes. *As políticas de educação do Serviço Sanitário de São Paulo entre a República Velha e o Estado Novo*. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TIMÓTEO, Jhoyce Pova. *A cidade de São Paulo em “escala humana”*: Luiz de Anhaia Mello e sua proposta de recreio ativo e organizado. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIMIEIRO-GOMES, Ana Carolina; DALBEN, André. O controle médico-esportivo no Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo: aproximações entre esporte e medicina nas décadas de 1930 e 1940. *História, Ciência, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 321-336, jun. 2011.

NOTA: Prof. Dr. André Dalben foi responsável pelo levantamento das fontes nos acervos físicos do CPDOC-FGV, BC-Unicamp e FEF-Unicamp. Orientou o Prof. Rodrigo Jeronimo Correa Lima e o discente Lucas Polli da Palma, responsáveis pelo levantamento e tratamento das fontes dos acervos digitais da ALESP, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e dos jornais O Estado de S. Paulo e Folha de S.Paulo. Prof. Dr. Edvaldo Góis Júnior atuou em conjunto com o Prof. Dr. André Dalben no levantamento bibliográfico, na análise das fontes e na escrita do artigo. As revisões do texto final foram realizadas em comum acordo por todos os autores.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

DALBEN, André; GÓIS JR., Edivaldo; LIMA, Rodrigo Jeronimo Correa; PALMA, Lucas Polli da. Criação do departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 264-286, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145203>

Recebido em: 21 JANEIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 OUTUBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145497>

POR NARRATIVAS OUTRAS: EDUCAÇÃO E DESRACIALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NEGRA NO BRASIL

Priscila Martins Medeiros^I
Paulo Alberto dos Santos Vieira^{II}

Resumo

Neste artigo discutimos o processo histórico de construção de uma identidade nacional brasileira, que se fundamentou na racialização da experiência negra, algo ainda presente no processo formativo dos brasileiros. Apesar de todo o processo de desumanização sofrido, a população negra pode e deve ser retratada nos espaços educativos por meio de sua resistência e de suas lutas para escapar da “zona de não-ser” e do apagamento ontológico promovido na modernidade. Estruturamos o texto com base em três assuntos gerais, quais sejam: a) racismo, educação e a questão nacional no Brasil; b) os processos de racialização dos sujeitos negros; e c) resistência e agência negra enquanto caminho para a construção de novas narrativas na educação.

EDUCAÇÃO • RAÇA • NACIONALIDADE • BRASIL

TOWARDS OTHER NARRATIVES: EDUCATION AND DERACIALIZATION OF THE BLACK EXPERIENCE IN BRAZIL

Abstract

In this paper, we discuss the historical process involved in the construction of the Brazilian national identity, based on the racialization of the black experience, an element still present in the Brazilian identity formation process. Despite the processes of dehumanization endured by black people, they can and must be portrayed in educational spaces for their resistance and fight in order to escape from the zone of non-being and ontological erasure caused by modernity. The paper is organized in three general topics: a) racism, education and the national question in Brazil; b) the processes of racialization of black subjects; and c) black resistance and black agency as a way to construct new narratives in the field of education.

EDUCATION • RACE • NATIONALITY • BRAZIL

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP), Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-9620-8946>; medeiros.ufscar@gmail.com

^{II} Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres (MT), Brasil;
<https://orcid.org/0000-0003-1894-9954>; vieirapas@yahoo.com.br

RÉCITS AUTRES: ÉDUCATION ET DÉRACIALISATION DE L'EXPÉRIENCE NOIRE AU BRÉSIL

Résumé

Cet article examine le processus historique de construction d'une identité nationale brésilienne, basé sur la racialisation de l'expérience noire, qui reste encore présente dans le processus de formation des brésiliens. Malgré tout le processus de déshumanisation qu'elle a subi, la population noire peut et doit être décrite dans les espaces éducatifs par le biais de sa résistance et ses luttes pour échapper à la « zone du non-être » et à l'effacement ontologique issu de la modernité. Notre texte est axé sur trois thèmes d'ordre général: a) le racisme, l'éducation et la question nationale au Brésil ; b) les processus de racialisation des sujets noirs; et c) la résistance et agência negra, comme en tant que voie pour la construction de nouveaux récits pour l'éducation.

ÉDUCATION • RACE • NACIONALITÉ • BRÉSIL

POR NARRATIVAS OTRAS: EDUCACIÓN Y DESRACIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA NEGRA EN BRASIL

Resumen

En este artículo discutimos el proceso histórico de construcción de una identidad nacional brasileña basada en la racialización de la experiencia negra, algo todavía presente en el proceso formativo de los brasileños. A pesar de todo el proceso de deshumanización sufrido, la población negra puede y debe retratarse en los espacios educativos a través de su resistencia y sus luchas para escapar de la “zona de no ser” y de la extinción ontológica promovida en la modernidad. Estructuramos el texto por medio de tres temas generales, es decir: a) racismo, educación y la cuestión nacional en Brasil; b) los procesos de racialización de los sujetos negros; y c) resistencia y agencia negra como camino para la construcción de nuevas narrativas en la educación.

EDUCACIÓN • RAZA • NACIONALIDAD • BRASIL

AINDA QUE O RACISMO SEJA UM ASPECTO ESTRUTURANTE DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO Brasil, podemos dizer que há mudanças sinalizadas no horizonte, o que inclui importantes avanços no campo da Educação, por exemplo, a aprovação de diversos instrumentos legais para a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, além da educação escolar quilombola e indígena.

No Brasil, uma outra dinâmica cultural e societária, especialmente a partir da década de 1980, tem exigido uma nova reflexão entre desigualdades, diversidade cultural e conhecimento. E esse processo tem estreita relação com as demandas dos movimentos sociais, como pudemos perceber nas lutas por democratização e nas estratégias coletivas para sensibilizar o Estado para temas que historicamente foram deixados de lado. A importância de se pensar e de se reconhecer a diversidade cultural brasileira, inclusive nos currículos escolares, foi um dos temas exaustivamente debatidos na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987 (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012).

Tudo isso não acontece isoladamente: são demandas que estão na esteira das exigências sociais mundiais do pós-segunda guerra mundial, das quais destacamos: as lutas por libertação nos continentes africano e asiático; os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos; os estudos mundiais sobre relações étnicorraciais, especialmente aqueles realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (e que envolveram pesquisas no Brasil); o fortalecimento do movimento negro no Brasil a partir do surgimento do

Movimento Negro Unificado, em 1978; e a crítica ao economicismo das políticas públicas, que se mostraram pouco eficientes no combate às desigualdades sociais.

E esse contexto complexo se reflete nas escolas e universidades, exigindo uma revisão dos debates sobre a produção do conhecimento e a formação de professores/as. A renovação necessária não mais se restringe à teoria, mas sim à relação que mantemos entre teoria e prática, e entre os sujeitos da educação. Nesse sentido, os currículos escolares se transformam em um território em disputa, especialmente de sujeitos que demandam por reconhecimento social, entre eles as populações negra e indígena (GOMES, 2012).

Este texto pretende incentivar o debate, mesmo que sucintamente, sobre algumas teses desenvolvidas nas décadas iniciais do século XX: de que o Brasil seria um exemplo mundial de respeito à diversidade etnicorracial e às diferentes heranças culturais formadoras do país. Essas teses se pautavam na ideia de que seríamos uma democracia racial, sem preconceitos e de que a miscigenação seria uma prova desse espírito igualitário e fraterno. Veremos, ao longo do texto, que essas teses tiveram amparo nas ações do Estado, na legislação, na literatura e nas artes, nas políticas educacionais e na teoria social realizada no Brasil, que sustentaram a imagem de uma nação igualitária, apesar das gritantes desigualdades raciais e das denúncias realizadas pelos movimentos sociais.

Para tanto, estruturamos o texto da seguinte maneira: iniciamos apresentando o debate sobre a construção dos elementos nacionais no Brasil e como esse processo esteve fundamentado na defesa de uma identidade mestiça, igualando artificialmente os diversos grupos sociais. Posteriormente, relacionamos a construção da identidade mestiça com a legislação educacional dos séculos XIX e XX, discutindo a centralidade da educação na construção de discursos racializados. O debate sobre os processos de racialização continua no item seguinte do texto, com detalhes sobre como eles se refletem na construção do conhecimento. Finalizamos o texto discutindo que a desracialização da experiência dos sujeitos negros depende de uma mudança discursiva e epistemológica, focada: na atuação desses sujeitos em nossa história; nas relações que mantemos com a diáspora africana; e de uma nova compreensão histórica capaz de subverter a situação de “objeto” sob a qual os negros estiveram submetidos na ciência brasileira e, inclusive, nas teorias da Educação e da Sociologia.

RAÇA E A QUESTÃO NACIONAL NO BRASIL

Do ponto de vista da produção intelectual sobre as relações raciais no Brasil, o século XX poderia ser brevemente caracterizado em três grandes momentos, não homogêneos, mas com algumas características básicas: o primeiro momento se baseia primordialmente nas teorias racialistas provenientes do século XIX, como a Eugenia e o Darwinismo Social, mas que ainda têm destaque nas décadas iniciais do século seguinte; o segundo, que se desenvolve entre as décadas de 1930 e 1980 e que se apoia na ideologia da mestiçagem e no mito da democracia racial; e o terceiro, que reformula as perspectivas teóricas sobre as relações raciais e

avançam sobre temas como identidade, etnicidade e políticas antirracistas. Essa divisão nos possibilita aproximar das principais formas de explicar as relações raciais e as presenças de brancos, indígenas e negros na sociedade brasileira.

Nas noções mais tradicionais, defende-se que a formação e a estabilidade do Estado-nação dependem da realização integral da equação: um território, um povo e uma língua. Isso se daria a partir da assimilação cultural, transformando a pluralidade racial, cultural e de valores civilizatórios em um grupo coeso de cidadãos (PENA; BIRCHAL, 2006; ANDERSON, 1999).

Do ponto de vista assimilacionista (do apagamento das diferenças), a figura do mestiço aparece de maneira central. Resultante de um discurso hierárquico e excludente, que se desdobrou em boa parte da produção intelectual do período, a mestiçagem ganha espaço na elaboração da produção intelectual acerca do nacional.

Richard Miskolci (2012) realiza uma análise que aponta as duas últimas décadas do século XIX como um período de gestão de ideais de progresso, embasados na defesa de uma “regeneração racial” através do embranquecimento da população, com o desejo de inaugurarem uma “civilização nos trópicos” (p. 21). De acordo com o autor, uma parcela considerável das interpretações históricas e sociológicas privilegiaram, ao descreverem esse momento, os temas da mudança do regime escravocrata para o trabalho livre e os reflexos políticos e econômicos desse processo. O que foi deixado em segundo plano nessas análises, de acordo com o autor, foi a formação de um novo imaginário social, pautado nos valores positivistas da ordem e do progresso.

O aspecto da ordem, de acordo com Miskolci (2012), já foi amplamente debatido através das análises sobre a Proclamação da República e da construção de um distanciamento com relação à instabilidade política e a “anarquia”, frequentemente associados aos países latino-americanos da época. O que não foi realizado a contento, e o que motiva os estudos do autor, seria o aspecto do progresso, no qual inegavelmente o discurso nacionalista e do povo brasileiro aparecem em primeiro plano. O progresso guarda em si o ideal de uma civilização construída no futuro, através de um processo político modernizante e de uma “evolução humana”, mas o grande obstáculo ao progresso no Brasil estaria justamente na composição etnicorracial da população (MISKOLCI, 2012).

O Brasil, assim como outros países de experiência colonial, colaboraria para a emergência da modernidade, especialmente através de medidas sanitárias e de reforma urbana, como a que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro na primeira década do século XX. Se um dos aspectos centrais da modernidade é o “novo” enquanto valor, a “boa nova” como riqueza em comparação com o que se entende por estagnação dos períodos anteriores, esses elementos estavam todos revisitados no Brasil na passagem do século XIX para o XX. Isso se deu ancorado na desqualificação do povo brasileiro e em um cenário político de temores sobre uma possível revolta de escravizados. Não são raros os trabalhos que demonstram que a abolição foi resultado de mais de quarenta anos de sérias crises do sistema escravista e de que em maio de 1888 havia mais afrodescendentes nos quilombos do que nas senzalas (AZEVEDO, 2004).

Muito antes de 1888, o sistema escravocrata já demonstrava sinais de falência, de perda de legitimidade perante o cenário econômico internacional e as revoltas negras no Brasil estavam saindo do controle do império. Entre os grandes produtores e políticos do século XIX havia medo de que acontecesse uma grande revolta negra no país, aos moldes da Revolução Haitiana, que poderia despejar na sociedade “uma horda de homens semibárbaros, sem direção, sem alvo social” (AZEVEDO, 2004, p. 68).

Um cenário de medos fica evidente nas palavras de Varnhagen (1850, p. 22): “eles [escravizados africanos] não dormem tanto como se pensa e já têm feito seus ensaios em vários anos”. Assim, de acordo com o autor, seria fundamental, para não ver “os vossos netos reduzidos talvez à condição de servos dos netos africanos”, que “desde já nenhum navio possa levar um só a seu bordo” (VARNHAGEN, 1850, p. 23). Também defendia o incentivo à vinda ao Brasil de imigrantes europeus brancos para ingressarem, como pequenos proprietários, na colonização agrícola do interior do país e também para difundir no país aspectos científicos, artísticos e estéticos, inaugurando um “bom grau de civilização e de gosto” (VARNHAGEN, 1850, p. 39) no país. O autor conclui que:

Para civilizarmos o Brasil, e fazermos que haja povo brasileiro, necessitamos ir paulatinamente acabando com a escravidão dos africanos; necessitamos prender e avassalar (não escravizar) temporariamente os índios bravos; necessitamos, enfim, admitir no país gente branca voluntariamente arregimentada em grupos. Se adotamos já tal sistema [...], fiquemos descansados que havemos de vir a ter uma população compacta. (VARNHAGEN, 1850, p. 39)

As teorias eugênicas, fortemente empregadas em toda a Europa para “combater a degeneração racial”, estavam colocadas textualmente na legislação brasileira, como, por exemplo, no artigo 20 do Decreto n. 528, de 28 de junho de 1890, assinado pelo então presidente Marechal Deodoro da Fonseca, que regulamentava a entrada de imigrantes no Brasil, determinando que:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas. (BRASIL, 1890)¹

¹ O mecanismo de exclusão do decreto n. 528, de 28 de junho de 1890, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca foi atualizado pelo decreto-lei n. 7967 de 1945, que vigorou até 1957, e que determinava que: “Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (BRASIL, 1945).

EDUCAÇÃO, RACISMO E A QUESTÃO NACIONAL NO BRASIL

E qual foi a relação entre os processos educativos e a construção desse ideal de “civilização branca” no Brasil? Foram muitas as relações, pautadas em legislação que pressupunha uma educação eugênica e higienista. No caso das crianças negras, a elas foi negada a educação durante o século XIX e quando elas puderam finalmente estudar, sua formação foi sensivelmente diferente daquela dirigida às crianças brancas, sendo pautada principalmente no ensino do trabalho braçal, especialmente para o campo.

Ana Maria Gonçalves (2012) descreve o desenho da educação pública no Brasil, a qual ela diz ser pensada “de brancos para brancos”. De acordo com a autora, desde 1834 as províncias brasileiras passaram a ter autonomia para legislar sobre instrução escolar elementar, o que levou à homologação da Lei provincial n. 13, de 1835, que proibia os escravizados de Minas Gerais de receberem educação pública. A existência dessa legislação, no entanto, não trazia novidades para o contexto da época, em que os senhores raramente permitiam a escolarização dos escravizados.

A primeira vez que se tem notícias sobre o incentivo à escolarização da população africana e afro-brasileira no Brasil é no período de discussões em torno da Lei do Ventre Livre, em 1871, quando uma parcela dos proprietários rurais, temendo o fim da escravidão, achava indispensável a existência no Brasil de um sistema de educação capaz de integrar os filhos livres de mães escravizadas aos moldes de uma sociedade de trabalhadores livres. Ou seja, o modelo de educação pensado era absolutamente voltado para a formação de mão de obra, especialmente para a lavoura, garantindo dessa maneira a manutenção da hierarquia no trabalho, mesmo com o fim da escravidão. Chega a ser, inclusive, difícil de manter a descrição desse modelo como sendo o de um “sistema de educação”, pois ele não tinha qualquer potencial transformador da realidade das populações africana e afro-brasileira (GONÇALVES, 2012).

De acordo com Gonçalves (2012), as crianças nascidas sob a Lei do Ventre Livre ficariam sob a responsabilidade dos donos de suas mães até os oito anos de idade, quando então poderiam ser entregues ao Estado, mediante indenização de seiscentos mil reis, ou mantidos pelos senhores, trabalhando até a idade de 21 anos. Nesse período até os 21 anos de idade, os “senhores de escravos” deveriam “sempre que possível” proporcionar-lhes instrução elementar, e isso é importante, porque foi uma brecha na lei conseguida pelos agricultores (GONÇALVES, 2012, p. 5-6).

Os órgãos do Estado, como o Ministério da Agricultura, fizeram cálculos para prever o número de crianças que ficaria sob sua responsabilidade para receber a referida “formação de trabalhadores braçais” (GONÇALVES, 2012, p. 5). Foram firmados contratos com vários agrônomos, para que eles fundassem estabelecimentos que ensinariam essas crianças a trabalharem na terra, e com instituições religiosas que já atendiam órfãos. As previsões apontavam que cerca de 4000 crianças seriam entregues ao Estado, mas, qual foi a surpresa, apenas 113

crianças de todo o Brasil chegaram ao governo através dessa medida (GONÇALVES, 2012, p. 5-6).

A realidade, portanto, mostrou o quão era difícil para os proprietários rurais abandonarem o tradicional modelo da escravidão. Esses proprietários escolheram ficar com as crianças, trabalhando até os 21 anos de idade, para as quais deveriam oferecer formação educacional “sempre que possível”, não pagando, dessa maneira, as taxas de matrícula cobradas no sistema proposto pelo Estado. Perceberam também que seria mais lucrativo ganhar dinheiro por meio da gravidez das escravizadas, pois, seu aluguel como amas de leite renderia “aos donos” cerca de seiscentos mil reis anuais, exatamente a mesma quantia que o governo pagaria de indenização caso ficasse com as crianças. Outro dado lamentável é que nenhuma criança no Brasil se beneficiou da Lei do Ventre Livre, pois nenhuma chegou a completar os 21 anos de idade antes da promulgação da Lei Áurea (GONÇALVES, 2012, p. 6).

A educação, nas primeiras décadas do século XX, se transforma em uma ferramenta importante para o desenvolvimento e a divulgação dos ideais eugênicos, com o intuito de embranquecer a população brasileira e, portanto, de se apagar as referências físicas e culturais de indígenas e negros. A partir da educação, era possível identificar e classificar os diferentes grupos étnico-raciais, para os quais deveriam ser elaboradas medidas educativas específicas, sempre buscando a “seleção dos mais capazes”.²

Um dos exemplos dessas medidas que foram implementadas foi a Escola Normal de São Paulo, que em 1914 cria um laboratório de pedagogia experimental para realizar testes eugênicos em crianças, individualmente. Entre os elementos testados, estavam: compleição física; tipo racial; traços morais; ambiente familiar e traços de hereditariedade. Os resultados dos testes eram registrados na “Carteira Biográfica Escolar” e as crianças, ao final do processo, eram caracterizadas em um dos três tipos: normalidade, anormalidade ou degenerescência (CARVALHO, 1997).

Jerry Dávila (2006) realizou um minucioso estudo no qual analisou a interferência dos ideais eugênicos nas políticas educacionais brasileiras no período de 1917 a 1945. Sua pesquisa se pautou em documentos da época, depoimentos, fotografias, artigos de jornais e outros materiais tanto brasileiros quanto internacionais. Em seu trabalho, o autor mostra que a política educacional brasileira daquele período, executada sob o pressuposto de que algumas desigualdades sociais deveriam ser sanadas, principalmente as que acometiam pessoas pobres e não negras, era na verdade fundamentada na eugenia lamarckiana.³

A educação, logo no início da década de 1930, passa a ser percebida como o principal meio de desenvolvimento do país, e um dos objetivos colocados na

2 Sobre o ideal de “seleção dos mais capazes”, ler o material produzido por intelectuais que formaram o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932 (AZEVEDO et al., 2006, p. 200).

3 De acordo com Tatiane Consentino Rodrigues (2011, p. 84), “um dos atrativos do lamarckismo deve-se ao fato de que, por focar na hereditariedade, esta perspectiva era considerada intrinsecamente antirracista, o que a colocava em harmonia com o ideal de unidade na diversidade postulado na concepção de democracia racial”.

época era o de levar a escolarização para os lugares mais remotos do Brasil. Vale destacar que nessa década o campo da educação era tratado sempre em relação com premissas biológicas e sanitaristas, o que pode ser observado pela união de Saúde e Educação em um mesmo ministério. Imbuídos de um discurso de democratização e universalização da educação, as medidas estatais desse período tinham como meta a aculturação de negros, indígenas e pobres. Essas são medidas em que inclusive aqueles indivíduos considerados “brancos” são extremamente racializados, explicados e resumidos biologicamente.

O marco do período foi um movimento intelectual, que acabou dando origem ao documento conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, redigido em 1932 por vários artistas, jornalistas e intelectuais da época, tais como Anísio Teixeira, Júlio de Mesquita Filho, Cecília Meireles, Roquete Pinto, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. O manifesto se difundiu como um levante pela educação pública, laica, para todas as classes sociais, e pela responsabilização do Estado para a expansão das instituições escolares e pela reforma do ensino. No entanto, esse documento buscava também uma uniformização das pessoas, através de uma educação que os fizesse aderir a princípios e modos de vida “culturalmente brancos”, “mediante a ação biológica e funcional [...] elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 200).

A eugenia se torna princípio constitucional ao ser incluída na Constituição Federal Brasileira de 1934, em seu artigo 138, com a seguinte redação: “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios nos termos das leis respectivas [...] b) estimular a educação eugênica [...] g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais”.

Entre os constituintes havia muitos médicos, entre eles Antônio Carlos Pacheco e Silva, que argumentava pela “melhoria racial”, dizendo que:

Há um esforço continuado para se obterem melhores cavalos, suínos, caprinos, enquanto se recebem as correntes imigratórias sem uma seleção individual dos imigrantes, desprezando os mais elementares preceitos indispensáveis à defesa da raça. (VILLA, 2011, p. 55)

Um dos membros constituintes, Xavier Oliveira, defendeu a inclusão do assunto ao texto constitucional dizendo:

De orientais poucos assimiláveis, bastam no Brasil os cinco milhões que somos, os nordestinos e planaltinos de Minas, Mato Grosso e Goiás, sem falar dos autóctones da Amazônia, os quais quatro séculos de civilização passaram indiferentes à sua inferioridade patenteada numa decadência incontestável, que marcha para uma extinção talvez não remota. (VILLA, 2011, p. 54-55)

Em 1938, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, indagou a cientistas e intelectuais nacionalistas como seria o “homem brasileiro”. De acordo com Jerry Dávila (2006), um impasse havia se instalado em função das concepções arquitetônicas do prédio do Ministério da Educação e Saúde e a escultura produzida por Celso Antônio sobre o “Homem Brasileiro”. Assim, é que, em Dávila, lê-se que:

A estátua do “Homem Brasileiro” deveria completar a alegoria mostrando que a educação pública tornaria os brasileiros brancos e fortes, dignos de seu trabalho futuro. Segundo Capanema, “o edifício e a estátua se completarão, de maneira exacta e necessária”. Entretanto, a figura do “Homem Brasileiro” que o escultor Celso Antônio extraiu da pedra representava tudo o que Capanema esperava que o Brasil deixasse para trás. A figura era um caboclo [...] de raça mestiça [...] Oliveira Viana, Roquette Pinto e Rocha Vaz, assim como a comunidade científica, científico-social e médica como um todo, confiavam no futuro branco do país e no papel da educação e da saúde pública em sua criação. (2006, p. 48-50)

O desejo de aperfeiçoamento eugênico da raça estava nesse período explicitado nas comissões e nos programas governamentais de saúde e educação, como, por exemplo, na Comissão de Ensino Primário do Ministério da Educação (instituída em 8 de novembro de 1939), que listou a prática eugênica entre seus quatro objetivos. As outras três metas eram: “disciplina social, defesa nacional e aumento da produtividade” (DÁVILA, 2006, p. 21).

De acordo com Dávila (2006), o Estado Novo inaugurou um período de maior visibilidade, de expansão e de consolidação do nacionalismo eugênico iniciado em décadas anteriores. No caso do ensino público do estado do Rio de Janeiro, por exemplo, este se tornou mais paternalista e a categoria *raça* ganhou evidência, demonstrando com mais força suas relações com a educação e o nacionalismo (DÁVILA, 2006). Na esteira da educação nacionalista, a música de Villa-Lobos ocupou espaço importante. Após a proclamação do Estado Novo, os eventos comemorativos de culto à nação e à personalidade de Getúlio Vargas se tornaram mais frequentes. O programa musical de Villa-Lobos, voltado especialmente para a formação educacional de crianças e adolescentes, era considerado por ele mesmo como um instrumento de aculturação europeia de estudantes negros, mestiços e indígenas.

O maestro planejava criar uma nova estética nacional que fosse, entre outros aspectos, hostil aos aspectos culturais de origem africana e indígena e, quando os usava, fazia de maneira com que fossem retratados como folclore, vestígios do passado que seriam resgatados de forma romantizada. De acordo com Dávila (2006, p. 249), “seu programa musical [de Villa-Lobos] era uma alegoria

educacional, disciplinar e nacionalista da jornada que se afastava da negritude, passava pela mistura de raças e chegava à brancura”.

A defesa da miscigenação e a busca pelo branqueamento do país significaram, segundo Guimarães (2001), a institucionalização da desmemória das origens etnicorraciais, ou seja, de um lado, a imagem de Portugal deveria ser afastada, pois lembrava a “subordinação” do Brasil com relação a ele; de outro, a imagem “servil” da escravidão deveria ser apagada com o branqueamento da população; e a criação sobre o indígena “primitivo” e “selvagem” deveria ser substituída agora pela imagem romantizada dos guerreiros. Isso significa que afro-brasileiros e indígenas são aceitos, não como pessoas, mas como “marcos da brasilidade” (GUIMARÃES, 2001).

Ronaldo Sales Jr. (2006) também contribui com o debate trazendo uma importante análise sobre o mito da democracia racial, pautado na figura do mestiço. De acordo com o autor, a dita *cordialidade*, que em nada se parece com gentileza, se realiza no cotidiano de forma muito violenta, reproduzindo as relações de poder em ações e falas informais, utilizando-se de piadas, comparações que são anunciadas como “inocentes”, ou apelidos que subestimam indígenas e negros. Essa suposta cordialidade orienta tanto as vítimas do racismo quanto os racistas a se relacionarem a partir de um duplo pacto de silêncio: de um lado, os discriminadores limitam suas falas para não exporem a cor ou raça enquanto critério utilizado na organização de suas condutas; de outro lado, os discriminados que expuserem a dor sofrida pelo racismo são tachados como sendo eles próprios os discriminadores. Mais do que isso, salienta o autor, o discurso de que viveríamos em uma democracia racial é uma forma de deslegitimação das lutas por emancipação, que passam a ser chamadas de “conflitos sociais” (SALES JR., 2006).

Nessa lógica, a população afro-brasileira rotineiramente é “lembrada” de que, se vive em piores condições de vida, isso seria resultado da falta de iniciativa individual. Ou seja, em determinados momentos é conveniente caracterizar os afro-brasileiros enquanto mestiços; em outros, eles são “levemente” retirados para fora das margens da mestiçagem, sendo diferenciados dos demais e responsabilizados pelas desigualdades sentidas dentro da nação, esta que teria dado todas as condições possíveis para seu desenvolvimento a partir dos seus méritos individuais.

A violenta conquista colonial não se dá através de uma simples e total lealdade, união ou identificação simbólica (HALL, 2006). Antes disso, todo o processo de colonização se dá em meio a muita resistência, tais como revoltas, rebeliões, fugas, aquilombamento, criação de irmandades, associações, entidades e clubes negros. Portanto, a compreensão sobre a realidade racial brasileira precisa, antes de tudo, de uma inversão discursiva que permita enxergarmos e reconhecermos a “agência” do povo negro, conforme poderemos discutir na última seção deste texto. Mas, antes disso, ainda precisamos desenvolver um pouco mais o processo que denominamos de racialização.

A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS RACIALIZADOS

Os discursos racializados são aqueles que buscam “colar” representações sociais em indivíduos ou em grupos sociais, de tal maneira que essas criações quase se pareçam naturais, ou seja, nascidas com ela. São falas, imagens e ações que buscam naturalizar estigmas sociais. Quando falamos em *racialização*, estamos fazendo referência aos processos históricos e sociais que estabelecem significados a determinados indivíduos e grupos. O que ocorre é uma biologização de ideologias racistas, cristalizando-as no corpo e na história dessas pessoas e transformando-as em “verdades” corporificadas. Esses processos ocorrem no interior das instituições, nas interações cotidianas, nas ações e nos silêncios. E, ao criarem “verdades”, são estabelecidos também os respectivos “lugares sociais” para os grupos atingidos por esses processos; são criadas também as expectativas coletivas sobre como esses grupos devem agir, pensar e ser, ou melhor, nascem aí os “sujeitos típicos” para tais ideologias.

A racialização pode ser percebida em diversos momentos do nosso dia a dia: por meio de comerciais de cerveja, que sexualizam a mulher, diminuindo-a e explicando-a apenas pelo corpo; nos discursos clássicos de todo carnaval carioca sobre a pretensa “facilidade” dos negros para sambar, se comparada com a das pessoas brancas; nos programas de humor que satirizam a população negra a partir de alguns estereótipos, como a fala coloquial, a pobreza, as gírias, a dita “malandragem” nas relações, os “desvios de conduta”; nas salas de aula, quando crianças negras são tratadas como “menos capazes”, e muitas vezes esquecidas no fundo da sala de aula, como se não “valesse a pena” o esforço de ensiná-las; na pretensa limitação das possibilidades intelectuais e artísticas da população negra, entre outros aspectos.

Várias dessas falas, imagens e reproduções são adaptações bastante fiéis aos discursos do período colonial. E por que eles ainda ganham destaque nos dias atuais? Por que, de um modo geral, essas imagens não causam estranheza ou repulsa em parcelas da sociedade? Por que aderimos com tanta facilidade a esses discursos?

O debate sobre o racismo na história brasileira nos leva para uma discussão mais hermenêutica sobre como se dão as relações raciais nos dias atuais: se ainda muitas pessoas afirmam que vivemos em um país livre do racismo, a realidade não nos mostra isso.

Sobre esse assunto, João Feres Jr. (2004) faz um apontamento simples e revelador, lembrando-nos de que na linguagem cotidiana existem muitas expressões pejorativas sendo utilizadas contra pessoas negras, mas o mesmo não acontece contra as pessoas brancas. Ou seja, o racismo que vemos no dia a dia não é um elemento de um Brasil “brincalhão” e “extrovertido”, imagem essa muito difundida aqui e fora do país. Se assim fosse, haveria uma proporção entre as “piadas” contra ambos os grupos. Se isso não acontece, é porque no Brasil a brincadeira e a diversão são pautadas pelo racismo (FERES JR., 2004).

Ducrot (1987, p. 20) nos informa que o não dito é uma forma de “dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade por tê-la dito, o que, em

outras palavras, beneficiar-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio”. Dessa maneira, a responsabilidade se transfere totalmente para o ouvinte: se ele está se sentindo ofendido com uma piada, o problema é que ele está procurando maldade na brincadeira. Então, se a piada sobre negros for vista por uma pessoa negra como mensagem racista, a sugestão que se segue é que ele não leve a sério, ou pior, que as mensagens foram “mal compreendidas”.

O esforço deve ser, portanto, o de diferenciar o mal-dito e o mal-entendido. Isso porque, sempre que alguém faz uma piada preconceituosa, logo de partida sabe que se trata de algo que pode humilhar ou ofender. Mas, no momento em que alguém aponta para o emissor a presença de preconceito em sua fala, uma das respostas mais comuns é: “Nossa, mas eu não tinha a intenção! Fui mal compreendido”. O resultado prático é que o assunto se dá por encerrado ali e, por consequência, crimes de preconceito e de injúria são facilmente transfigurados e passam a ser qualificados enquanto mal-entendidos ou brincadeiras.

As piadas são uma das piores ferramentas de perpetuação de preconceitos e discriminações, uma vez que são discursos travestidos de inocência, como se fossem lançados com a melhor das boas intenções: a de fazer rir, a de descontrair. É dessa maneira que essa modalidade de discurso ganha terreno. Normalmente, o raciocínio de quem ri de uma piada machista, homofóbica ou racista é o seguinte: “Se está me fazendo rir, que mal tem? É divertido, então não quero perder a chance de rir, fazendo críticas chatas”. Ou então, mesmo se incomodando com as piadas contadas em um grupo de amigos, há a tendência de se manter na roda e rir junto, pois, do contrário, “seria o chato do grupo”.

Freud já discutiu esse assunto. De acordo com ele, tendemos a não criticar o que nos diverte, o que seria um desperdício e uma anulação da fonte de um prazer. Por isso, há uma transferência de valor: atribuímos benefício à mensagem inscrita na piada quando a forma com que ela foi exposta nos agrada. Freud chamou essa inversão de “princípio da confusão das fontes de prazer” (FREUD, 1996, p. 132-133).

Uma característica fundamental de qualquer piada é que ela é enunciada como se fosse em “terceira pessoa”, fazendo com que o enunciador se retire de qualquer responsabilidade do que diz. Afinal, “alguém disse isso antes de mim, eu estou só reproduzindo”.

Estamos discutindo, portanto, que o racismo pode se apresentar de forma violenta, direta, mas também de maneira “abrandada”, escondida por de trás de figuras de linguagem. Enquanto educadores/as, esse debate é de especial importância, uma vez que essa apresentação do racismo é a mais presente no Brasil, em que algumas pessoas ainda acreditam no “mito da democracia racial”. Trata-se, portanto, de um racismo travestido de brincadeiras, piadas e trocadilhos.

Ronaldo Sales Jr. (2006) nos auxilia muito ao exemplificar as várias figuras de linguagem racistas, que não se resumem em xingamentos, mas também se estendem a “afagos” e a comparações aparentemente elogiosas. De acordo com o autor, alguns exemplos de uso figurado de conteúdos raciais são: a) metáforas (“macaco”; “piche”; “cabelo *Bombril*”; “dia de branco”; ou, utilizando-se de um

exemplo atual, o arremesso de banana contra jogadores negros em estágios de futebol); b) metonímias (“aquele escuro”; “aquele preto”, “aquele negro”, que são palavras que substituem os nomes originais das pessoas, sem descrever os sujeitos com precisão); c) eufemismos (“boa aparência”; “moreno”; “pessoa de cor”; que é a substituição de uma palavra por outra mais “cortês”); d) ironias (“Só podia ser...”; “Pra variar...”; “Mas como é bonitinho...”); e) Perguntas retóricas (“Desde quando negro é gente?”) (SALES JR., 2006, p. 238).

A essas descrições, o autor também acrescenta os muitos apelidos conferidos a pessoas negras: “Pelé”; “Djavan”; “Barack Obama”; raramente, o enunciador dessas palavras estará se referindo às qualidades artísticas ou políticas dessas celebridades; muito provavelmente não estará querendo dizer: “você é tão talentoso quanto o Djavan” (SALES JR., 2006, p. 242). São apelidos desrespeitosos, pois tratam de igualar as pessoas negras, sem levar em consideração suas particularidades, seus nomes próprios, suas individualidades e trajetórias específicas. Destacamos também aquelas frases muito comuns, em que o racista “pede licença” para proferir seu racismo, sem se considerar como tal. Algo parecido com: “Não sou preconceituoso, *mas* aquele ali fez trabalho de preto”; “Não sou racista, *mas* negro na minha família já é demais”.

Essa reflexão já foi realizada por Frantz Fanon (2008), na década de 1950, em suas análises sobre como o negro é transformado ora em caricatura, ora em perigoso, ora em nojo, ora em objeto de desejo. De acordo com o autor, a compreensão dos negros sobre si próprios é construída em terceira pessoa, ou seja, é o discurso colonial que informa o que é ser negro, quais as características do seu povo e quais os motivos pelos quais eles devem se convencer de que seriam semi-humanos, incompletos (FANON, 2008). Os elementos utilizados pelos negros para compreenderem a si próprios e para formarem um esquema corporal histórico-social são fornecidos por um outro, um outro branco, que os tece por meio de muitos mecanismos discursivos. O autor diz que, na verdade, os discursos tentam resumir o negro a uma cor (antes de tudo sou um negro) ou ainda em alguém construído não só em terceira pessoa, mas também em tripla pessoa: “No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares” (FANON, 2008, p. 105). O autor prossegue:

Sim, nós (os pretos) somos atrasados, simplórios, livres nas nossas manifestações. [...] Aliás, nossos homens de letras nos ajudam a vos convencer. Vossa civilização branca negligencia as riquezas finas, a sensibilidade [...] Eu me assumia como o poeta do mundo. O branco tinha descoberto uma poesia que nada tinha de poética [...]. O branco, por um instante baratinado, demonstrou-me que, geneticamente, eu representava um estágio. [...]. O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata [...] (FANON, 2008, p. 116-119)

A estigmatização da população negra é um exercício de vigilância das hierarquias, que ocorre por meio da violência física e também simbólica, repercutindo sobre o próprio corpo: mutilando-o (cabelo, nariz, lábios); esfolando-o (embranquecendo socialmente); codificando-o (através de um mapeamento científico e estatal sobre seu corpo e dos estigmas sexuais); intimidando-o (com a violência policial especialmente contra os rapazes afro-brasileiros, de 18 a 24 anos de idade); culpabilizando-o (por meio do discurso que o coloca como responsável por suas próprias tragédias); paralisando-o (politicamente); empobrecendo-o (economicamente); humilhando-o (por meio dos discursos de que o/a negro/a seria menos capaz); vigiando-o (“coloque-se no seu lugar”, “negro atrevido”); adoecendo-o (através do descaso médico, da assistência tardia ou mal realizada, do descaso contra a gestante negra e a falta de atenção às doenças que são mais frequentes em população negra, tais como a anemia falciforme, a hipertensão, o câncer de próstata e alguns tipos de miomas uterinos).⁴

Como vimos até agora, o campo educacional foi, no Brasil, uma arena estratégica de formulação do discurso nacional, pautado na racialização dos sujeitos, pois criou os significados do “ser negro”, assim como o de “ser branco” e do “ser indígena” em nossa sociedade. Os processos de racialização, longe de se concentrarem apenas no campo educacional, se espalham por todas as esferas sociais, por nossas instituições, nos discursos e nas práticas. Trata-se de um processo com impactos sobre as subjetividades e em como compreendemos e narramos nosso contexto social.

DESRACIALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NEGRA

Reexaminando alguns dos grandes trabalhos da História, da Sociologia e da Educação brasileiras, que abordaram o tema da escravidão e do racismo, percebe-se que a interpretação das relações sociais no Brasil se deu primordialmente para dentro dos limites “do nacional”. Um exemplo disso é que as questões raciais no Brasil não foram discutidas tendo como base a compreensão sobre os grupos étnicos africanos, formadores da nossa história social. Ao invés disso, nossas ciências humanas se debruçaram em torno de uma criação nacional: o “negro”.

O negro, enquanto categoria, é uma espécie de filtro das diferenças étnicas, unificando-as em torno de um “novo sujeito”. E aqui utilizamos o termo “novo sujeito” entre aspas para destacar seu significado limitado, pois ele nasce ao mesmo tempo em que um lugar social específico é para ele estabelecido: um lugar de não-existência ou, nas palavras de Frantz Fanon, uma “zona de não-ser” (2008, p. 26). Se é um *novo sujeito, seu passado é nebuloso, pouco compreensível e “borrado” aos nossos olhos. E então, os descendentes de africanos no Brasil são retratados sociologicamente em dois momentos: o escravo e o negro. A primeira transformação simbólica é a do Bantu (por exemplo) em africano, genericamente. Em seguida, o africano passa*

⁴ Para maiores informações consultar: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_etnicas.pdf e http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf. Acesso em: 10 nov. 2013.

a significar escravo. Por último, o escravo torna-se negro, uma categoria que constrange toda uma população a uma nova condição simbólica, desconectada de sua história com o continente africano. Cabe salientar que a demanda por uma história brasileira conectada com a África não significa um movimento essencialista ou de retorno a uma África mítica a-histórica. Significa, isso sim, uma leitura da realidade brasileira que leve em consideração as dinâmicas sociais que a conformam, no passado e no presente.

Para compreendermos a complexidade de nossa sociedade e dos significados compartilhados, é necessário nos atentarmos aos processos de racialização. Mais do que isso, precisamos de leituras transnacionais – ou “supranacionais”, nas palavras de Joel Rufino dos Santos (1985, p. 301) – que ultrapassem as fronteiras do nacional e que, portanto, não se limitem às categorias que ignoram a presença da África em nossa história. Essa limitação é, no entanto, marcante na ciência brasileira como um todo, na Sociologia que aqui realizamos (no Brasil) e também no conhecimento produzido sobre educação.

Guerreiro Ramos, no texto “O problema do negro na Sociologia Brasileira” (1957), nos apresenta uma discussão muito interessante sobre o que ele chamou de “alienação estética do negro” (p. 157). Para o autor, o cientista social que queira empreender o trabalho de superação definitiva do postulado teórico que coloca o negro enquanto um “problema”, deve passar pelo procedimento fenomenológico de se praticar “um ato de suspensão da brancura” (p. 156), a fim de se demonstrar a precariedade das concepções racistas (e patológicas) criadas numa sociedade europeizada como a brasileira. Guerreiro Ramos aprofunda o debate ao fazer uma provocação de fundamento filosófico – o “niger sum”, ou “negro sou”:

Sou negro, identifico como **meu o corpo** em que o meu eu está inserido, atribuo à sua **cor** a suscetibilidade de ser valorizada **esteticamente** e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica, todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil. (1957, p. 156, grifos nossos)

Há nessa concepção de Ramos uma evidente evocação da máxima *Cogito ergo sum* (“Penso logo existo”), do filósofo René Descartes. Mas a preocupação de Ramos é a seguinte: “A modernidade me diz que se eu penso, logo eu existo. Mas, ainda que eu (corpo negro) pense, eu não existo para essa sociedade”. O fundamento prático do “eu penso” é, de acordo com Enrique Dussel (1977, p. 10), o “eu conquisto”: “Penso, logo conquisto”. Ou seja, para *conquistar* é preciso antes de tudo *ser*. Na medida em que eu (corpo negro) *não sou*, não tenho existência para o outro, logo, estou passível de ser conquistado.

Todo esse debate nos lembra muito a discussão de Frantz Fanon (2008) sobre o que ele chamou de “zona de não-ser” (p. 26), que citamos há pouco. A existência para o outro, de acordo com Fanon, passa também pela possibilidade da fala: “Falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33). A suposição de que

Guerreiro Ramos teria sido influenciado pelas ideias de Fanon ainda carece de investigação (FAUSTINO, 2015). Mas é possível encontrarmos semelhanças nas preocupações com a subjetividade do ser negro, como vimos no debate em torno da ideia de *niger sum*, que, antes de tudo, passa pela problematização da experiência negra num contexto racializado.

A fala, condição mínima de convivência respeitosa numa sociedade, depende, antes de tudo, do reconhecimento do corpo enquanto legítimo. Por isso que, na luta contra o racismo, é muito importante compreendermos a força política da linguagem, do corpo e da estética, e aqui recorreremos a bell hooks⁵ (1995). De acordo com a autora (1995), no discurso colonial, o corpo colonizado foi sempre visto como um corpo destituído de subjetividade, de voz, vontade e afirmação, estando sempre pronto para servir. Seria um corpo destituído de alma. E é exatamente por isso que muitos autores, incluindo a própria bell hooks, estabelecem a estética e o corpo como “lugares” contestatórios. O corpo negro é, por si só, um ato político, na medida em que sua existência desestabiliza os discursos predominantes. É o que hooks vem chamar de “Aesthetic of blackness” (1995, p. 72).

Na medida em que o corpo é negado, a própria existência com afirmação estética é um ato político, porque desestabiliza os discursos estabelecidos. Dito em outras palavras, a discussão sobre elementos culturais vernaculares de origem africana (estéticos, artísticos, refletidos na corporeidade) tem significado político.

A reivindicação da experiência negra, da estética e da corporeidade como campos políticos tem raízes teóricas mais profundas, já nos escritos de Du Bois. Logo na abertura do livro *The Souls of Black Folk*, o autor chama de “estranha experiência” o fato de o negro habitar um corpo cingido pelo discurso colonial, que estabelece a esse sujeito o *status* de “problema” social (DU BOIS, 1903/1999, p. 52). Para o autor, o deslocamento do negro da situação de problema depende, muitas vezes, mais da compreensão das práticas culturais do que do conhecimento profundo das práticas formalmente políticas, que acabam por ofuscar a visão dos observadores. Nesse sentido, *The Souls of Black Folk* é um texto particularmente interessante por trazer um esforço de compreensão das culturas vernaculares que surgiram para mediar os efeitos do terror modernizante.

A preocupação em não estabelecer uma cisão entre campo político e campo cultural está presente também em Joel Rufino dos Santos (1985, p. 300), quando ele afirma que essa distinção é, no mínimo, evolucionista e autoritária, na medida em que estabelece o “cultural” como desprovido de crítica e o “político” como lócus da ilustração, último estágio de amadurecimento intelectual. Santos, ao afirmar o caráter político do cultural, orienta os estudiosos da temática etnicorracial, e o próprio movimento negro, a estabelecer uma leitura da realidade brasileira com caráter supranacional, ou seja, liberta das ciladas impostas

5 A autora Glória Jean Watkins adotou o nome bell hooks em homenagem à sua bisavó materna, chamada Bell Blair Hooks. A grafia do nome em letras minúsculas é, de acordo com a intelectual, uma maneira de dar mais destaque ao que ela está escrevendo do que à pessoa em si. Mais informações podem ser conferidas na entrevista que ela concedeu a Helen Twokov em 1992, disponível em <https://tricycle.org/magazine/agent-change-an-interview-with-bell-hooks/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

pelos limites nacionais (1985, p. 301). Nesse sentido, consideramos o historiador e literato Joel Rufino dos Santos um autor fundamental para se realizar uma crítica construtiva para dentro da Sociologia Brasileira e das Ciências Sociais aqui realizadas.

Nesse mesmo sentido de crítica à dicotomia “cultura *versus* política”, o intelectual Clóvis Moura (2000, p. 24) discorda do que Eric Hobsbawn chamou de “pré-político”. Para Moura, o “descaso” com relação às manifestações culturais e às formas históricas de resistência negra, como o aquilombamento, é uma concepção elitista, eurocêntrica e que exclui os movimentos do Terceiro Mundo (2000, p. 24). Ao propor o conceito de “Quilombagem”, Clóvis Moura pôs foco sobre as ações de resistência movidas pela população negra na história do Brasil. Em *Rebeliões da Senzala* (1959), Clóvis Moura segue um percurso similar a estudos de outros intelectuais marxistas, também negros, como Cyril Lionel Robert James, em *The black Jacobins* (1934/2000), e o próprio Frantz Fanon, em *Pele Negra, máscaras brancas* (1952/2008): Moura via na violência negra, e não apenas nas compensações subjetivas de uma identidade afro-centrada, uma forma de integração política do negro na sociedade ocidental.

Guardadas as devidas particularidades teóricas e políticas entre Clóvis Moura, Guerreiro Ramos e Joel Rufino dos Santos,⁶ compreendemos que cada um deles nos oferece leituras alternativas àquelas que tendiam a enclausurar o negro à situação de “objeto de estudo”. Mais do que isso, são autores que nos possibilitam visualizar a agência do negro - entendida como ação, resistência e movimento - no contexto de um longo processo diaspórico que une Brasil e África.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi descrito e analisado, o que significa “*desracializar* a experiência negra”, tal como anunciado no título deste trabalho? Adotamos os termos “racialização” e “experiência” nos sentidos dados por Frantz Fanon (1952/2008). *Racialização*, como já foi dito anteriormente, é o processo no qual uma série de significados desumanizadores são projetados sobre determinado grupo social, reduzindo-o a uma “zona de não-ser”, ou seja, a um lugar social de fragilidade ontológica, de sujeição. Essa é a *experiência* social vivida por negros da diáspora, dispersos pelo mundo e pelo Brasil, e que têm em comum a história da escravidão e os reflexos atuais (simbólicos, econômicos, políticos e culturais) do processo colonial. Eles também têm em comum uma longa história de resistências por meio de lutas diretas e também por outras estratégias políticas, como a estética e as artes.

⁶ Por exemplo, enquanto Clóvis Moura tinha forte atuação no Partido Comunista Brasileiro, realizando uma aproximação com o Movimento Negro apenas a partir na década de 1970, Guerreiro Ramos estava muito mais ligado ao Trabalhismo e ao legado varguista, princípios que nortearam os intelectuais do Teatro Experimental do Negro, entre os quais Abdias do Nascimento. Joel Rufino dos Santos, assim como Guerreiro Ramos, participou do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), onde produziu seis números da coleção Nova História do Brasil, que o rendeu o exílio político, no contexto da ditadura militar. Seu ativismo no movimento negro foi marcante em suas obras de história e de literatura.

Logo, um trabalho de revisão crítica da produção de conhecimento no Brasil, no sentido de uma busca desses debates sobre a experiência de racialização, nos faz emergir para fora do caudaloso discurso nacional homogeneizante. Esse discurso, absorvido e amplamente trabalhado pela Sociologia brasileira e por outras ciências, acabou por limitar a caracterização de negros a “descendentes de escravos” ou a eternos aspirantes à condição de sujeitos modernos na sociedade de classes. Eternamente aspirantes pois se caracterizariam, enquanto um problema social, um desencaixe.

Revisitar as teorias sociais do ponto de vista da crítica colonial é uma oportunidade de se perceberem elementos que inserem a história da população negra dentro de um processo colonial mais amplo que, se, de um lado a desumanizou, por outro, e contraditoriamente, fez emergir infinitas formas de resistência e de resignificação. Nesse sentido, a releitura da Educação brasileira e da teoria social como um todo, buscando nelas as caracterizações desse processo, nos coloca a possibilidade de encarmos outras narrativas, agora diaspóricas e desracializadoras.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. As Promessas do Estado-nação para o Início do Século. In: HELLER, Agnes *et al.* (org.) *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto-Lei nº 7967, de 1945*. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1945.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890*. CN/PR, 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 291-309.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de branca: política social e racial no Brasil – 1917/1945*. São Paulo: Edunesp, 2006.
- DU BOIS, William Edward B. *As almas da gente negra*. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999. 1ª edição publicada em 1903.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da libertação na América Latina*. 2. ed. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008. 1ª edição publicada em 1952.
- FAUSTINO, Deivison Mendes. *Por que Fanon? Por que agora?* “: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- FERES JR., João. Ações afirmativas no Brasil: fundamentos e críticas. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez. 2004.

- FREUD, Sigmund. *A psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GONÇALVES, Ana Maria. *Políticas educacionais e racismo: Monteiro Lobato e o Plano Nacional Biblioteca da Escola*. *Revista Fórum*, 10 set. 2012. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/politicas-educacionais-e-racismo-monteiro-lobato-e-o-plano-nacional-biblioteca-da-escola-por-ana-maria-goncalves/>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: SOUZA, Jessé de (org.) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.
- HOOKS, bell. An Aesthetic of blackness: strange and oppositional. *Lenox Avenue: A Journal of Inter-arts Inquiry*, Chicago, v. 1, p. 65-72, 1995.
- JAMES, Cyril Lionel Robert. *Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo, 2000. 1ª edição publicada em 1934.
- MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume, 2012.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia política da guerra camponesa de Canudos*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. São Paulo: Zumbi, 1959.
- PENA, Sergio; BIRCHAL, Telma S. Inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o *ethos* social? *Revista da USP*, São Paulo, n. 68, p. 10-21, 2006.
- RAMOS, Augusto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.
- RODRIGUES, Tatiane Consentino. *A Ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 287-307, jul./set. 1985.
- SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, p. 891-914, jul./set. 2012.
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *Memorial orgânico*. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), 1850.
- VILLA, Marco Antônio. *A história das constituições brasileiras: duzentos anos de luta contra o arbítrio*. São Paulo: Leya, 2011.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145497>

Recebido em: 30 ABRIL 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.

<https://doi.org/10.1590/198053145255>

RAZONAMIENTO ABDUCTIVO: UNA CONTRIBUCIÓN A LA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN¹

Javier Nunez Moscoso¹

Resumen

Basado en una discusión de carácter epistemológico, este artículo pretende mostrar el aporte de la abducción como procedimiento científico en el campo educativo. Para ello, se plantea cómo los enfoques y procesos de investigación científica se estructuran desde las tres clases de inferencia lógica: deducción, inducción y abducción, los cuales fundamentan la construcción de conocimiento y el rol de la ciencia y del investigador. La abducción es descrita con sus especificidades al interior del sistema filosófico de Peirce, para luego ilustrar su implementación a través de una investigación sobre el trabajo docente. Finalmente, se destaca cómo la abducción podría aportar en la construcción de un proyecto científico más amplio, en el cruce entre la investigación fundamental y praxeológica.

EPISTEMOLOGÍA • INVESTIGACIÓN • CONOCIMIENTO • METODOLOGÍA

ABDUCTIVE REASONING: A CONTRIBUTION TO KNOWLEDGE CREATION IN EDUCATION

Abstract

Based on an epistemological discussion, this paper aims to show the contribution of abduction as a scientific procedure in the educational field. To that end, I explain how scientific research approaches and processes are founded on the three types of logical inference: deduction, induction and abduction, all of which underpin knowledge building and the role of both science and researchers. Firstly, I describe the specific features of abduction according to Peirce's philosophical system. Then, I illustrate its implementation in a study on teaching. Finally, I underscore how abduction could contribute to build a broader scientific project in the intercept between basic and praxeological research.

EPISTEMOLOGY • RESEARCH • KNOWLEDGE • METHODOLOGY

¹ El presente artículo es una versión hecha sobre la base de un trabajo publicado en lengua francesa: NUNEZ MOSCOSO, Javier. Et si l'on osait une épistémologie de la découverte? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'Éducation*, n. 33, p. 57-80, 2013.

¹ ICED (Instituto de Ciencias de la Educación), Universidad de O'Higgins, Chile; CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante), Université de Montréal, Canadá; <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392>; javier.nunez.m@gmail.com

RAISONNEMENT ABDUCTIF: UNE CONTRIBUTION À LA CRÉATION DES CONNAISSANCES EN ÉDUCATION

Résumé

Cet article, basé sur une discussion à caractère épistémologique, vise à montrer ce que l'abduction peut apporter à la procédure scientifique dans le domaine de l'éducation. Pour ce faire, il vérifie comment les approches et les processus de recherche scientifique se structurent à partir de trois types d'inférence logique: la déduction, l'induction et l'abduction, qui étayent la construction de la connaissance et le rôle de la science et du chercheur. L'abduction et ses spécificités seront d'abord décrites à partir du système philosophique de Peirce, et son application illustrée par moyen d'une recherche sur le travail enseignant. Finalement est mise en avant la contribution de l'abduction pour l'élaboration d'un projet scientifique plus vaste, à l'intersection de la recherche fondamentale et praxéologique.

ÉPISTÉMOLOGIE • RECHERCHE • CONNAISSANCE • MÉTHODOLOGIE

RACIOCÍNIO ABDUTIVO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Resumo

Baseado em uma discussão de caráter epistemológico, este artigo pretende mostrar a contribuição da abdução como um procedimento científico no âmbito educacional. Com essa intenção, pergunta-se como os enfoques e processos de pesquisa científica são estruturados a partir dos três tipos de inferência lógica: dedução, indução e abdução, que fundamentam a construção de conhecimento e o papel da ciência e do pesquisador. A abdução é descrita com suas especificidades no seio do sistema filosófico de Peirce, para depois ilustrar sua implementação através de uma pesquisa sobre o trabalho docente. Finalmente, destaca-se como a abdução poderia contribuir para construir um projeto científico mais amplo, na interseção entre a pesquisa fundamental e praxeológica.

EPISTEMOLOGIA • PESQUISA • CONHECIMENTO • METODOLOGIA

ADÚRIZ-BRAVO (2005) SEÑALA QUE UNO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS MÁS FRECUENTES

es el de inferir consecuencias a partir de unos datos disponibles. Cuando esos datos se expresan en modelos lingüísticos se llaman razonamientos. Estos generalmente son deductivos e inductivos; no obstante, los razonamientos abductivos cumplen un rol clave en los procesos de modelización científica. De ahí que la reflexión sobre los enfoques científicos y el proceso de construcción de conocimientos sea un punto clave para cualquier investigación. Sin embargo, parece que los razonamientos lógicos que estructuran los procesos investigativos, y sus implicaciones epistemológicas, son poco explicitados y aún menos conceptualizados, sobre todo en lo concerniente a la visión que se tiene sobre la ciencia y el conocimiento y sobre el rol del investigador. Dicho de otro modo, hay que asumir que los procedimientos científicos tienen una dimensión lógica y epistemológica significativa. Esto es fundamental cuando se trata de la investigación praxeológica, la cual pretende aunar procesos de construcción de conocimiento y procesos de transformación de las realidades humanas y sociales.

En la investigación educativa, el conocimiento y la reflexión científica emergen, la mayoría de las veces, de enfoques en los que los marcos teóricos y las hipótesis son impuestos *a priori* –lógica hipotética-deductiva–, con la perspectiva de explorar el mundo empírico para validarlo/invalidarlo. Aunque menos generalizados, los trabajos surgidos de la *grounded theory* (GLASER; STRAUSS, 1967) han influido en investigaciones que comienzan con la observación y el

trabajo de campo para, desde ahí, permitir que emerjan las teorías e hipótesis explicativas o para, en algunos casos, realizar una reflexión comprensiva – lógica holístico-inductiva–. Así, los enfoques hipotético-deductivos y holístico-inductivos estructuran la mayoría de las investigaciones en pedagogía y educación, usualmente como enfoques opuestos.

Empero, existe una tercera posibilidad menos popular, incluso desconocida, que es la abducción, noción desarrollada por Aristóteles en su *Organon* (1995) y retomada más tarde por Peirce (1965). La abducción es un enfoque que funciona a partir de una teoría comprensiva de la realidad que prepara el trabajo empírico y reduce el campo a estudiar. La hipótesis no es dada *a priori*; ella emerge de los datos para, luego, ser verificada. Este artículo tiene tres objetivos: a) explicitar el alcance lógico de los diversos enfoques, b) presentar sus implicaciones epistemológicas, y c) resaltar la importancia de la abducción para superar la oposición entre deducción e inducción. Lo haremos en tres momentos.

La primera parte desarrolla las cuestiones lógicas y epistemológicas subyacentes a los enfoques deductivo e inductivo, para abrir el camino a la abducción. Aquí, el objetivo principal es mostrar cómo el enfoque hipotético-deductivo supone una epistemología con los caminos ya trazados, pues pretende validar una hipótesis *a priori*. Asimismo, se señala cómo el enfoque holístico-inductivo implica una epistemología de la subjetividad heurística, dado que el investigador termina concretando lo real a partir de sus conocimientos –movilizados inconscientemente–. Terminamos introduciendo la abducción como inferencia lógica. La segunda parte aborda, con mucho más detalle, la abducción en cuanto elemento central del sistema filosófico de Peirce (2002). Este ángulo de lectura, alimentado también por las ciencias de la gestión (DAVID, 1999) y la semiótica (ECO, 1989), interpreta la abducción tanto desde su dimensión lógica como epistemológica, es decir, como algo que está en el origen de un proceso: el ciclo en espiral abducción/ deducción/ inducción. De ese modo se plantea cómo superar la mirada dicotómica o antagonista entre deducción e inducción. Finalmente, la tercera parte muestra una implementación de este ciclo, permitiendo, de un lado, pensar un proyecto de investigación más complejo (MORIN, 2008) que asuma a la vez la investigación y la intervención y, de otro, mostrar un dispositivo para el análisis del trabajo del profesorado.

LAS INFERENCIAS LÓGICAS EN EL CORAZÓN DE LA CIENCIA

Los investigadores siempre realizan sus trabajos en coherencia con algún método científico. En ciencias humanas y sociales, por lo general, el método consta de las fases clásicas de problematización, marcos epistemológicos o teóricos, hipótesis, recolección de datos empíricos, análisis y validación/invalidación de la hipótesis, conclusiones; a veces otros modelos más inductivos plantean como fases la problematización y recolección de datos empíricos, para terminar con una teoría y una hipótesis –explicativa o comprensiva–. Los dos enfoques más frecuentes

en investigación educativa son, así, el hipotético-deductivo y el holístico-inductivo. Si bien son frecuentemente empleados, rara vez incluyen una reflexión lógica y epistemológica. Para evidenciar esto, aquí se va más allá del puro campo de las ciencias humanas, pues las metodologías de investigación, si bien son específicas según las disciplinas, tienen, en un sentido lógico y epistemológico, la misma estructura. Principalmente a partir de Peirce (1965, 2002), se emplean tanto las referencias procedentes de las ciencias naturales como las de las “ciencias del espíritu”, para retomar la conocida distinción de Dilthey (1992). Con el propósito de defender la idea de que las inferencias tienen una doble dimensión lógico-epistemológica, se indica cómo esto se manifiesta en la deducción y la inducción. Luego, se introduce la abducción como un tercer tipo posible de inferencia.

ACERCA DE LA DEDUCCIÓN

Del enfoque deductivo a la cuestión lógica

El método hipotético-deductivo puede ser definido como la “operación mental consistente ante todo en partir de una proposición o un conjunto de proposiciones de alcance universal –o al menos general– de las cuales se concluye una hipótesis o un conjunto de hipótesis referentes a los casos particulares”² (GAUTHIER, 1986, p. 522). El tipo de razonamiento existente detrás de este enfoque fue planteado por Aristóteles (1995) en los Primeros analíticos de su Organon³; en su teoría del signo, este razonamiento es llamado apodeixis. La siguiente tabla muestra a la izquierda el enfoque de investigación que representa, a la vez, una fase investigativa –columna central– y, también, una estructura lógica –columna derecha–:

TABLA 1
RAZONAMIENTO DEDUCTIVO

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	FASE /PREMISA	SILOGISMO DEDUCTIVO
Teoría/Hipótesis	Regla	A Todas la canicas del empaque X son blancas
Estudio empírico	Casos	B Estas canicas provienen del empaque X
Validación/Invalidación	Resultado	C Estas canicas son blancas

Fuente: Elaboración propia.

La deducción –fórmula abc, columna “silogismo deductivo” en la Tabla 1– funciona teniendo como objetivo “obtener una consecuencia (c) a partir de una regla general (a) y de una observación empírica (b)” (DAVID, 1999, p. 3). Este tipo de silogismo ha marcado toda la historia de la humanidad: comprende el método cartesiano y, desde ahí, toda la ciencia. El enfoque hipotético-deductivo, establecido a

² En el original: “opération mentale consistant avant tout à prendre pour point de départ une proposition ou un ensemble de propositions de portée universelle (ou du moins générale) dont on tire une hypothèse ou un ensemble d’hypothèses portant sur des cas particuliers”.

³ Primeros analíticos es uno de los textos más importantes no sólo de Aristóteles sino también de la lógica, ya que ahí se presenta la teoría del silogismo: análisis de los argumentos según sus formas, esto es, según las varias figuras y modos del silogismo. Es importante señalar que para Aristóteles sólo existe una ciencia: la ciencia de lo general y lo necesario. El silogismo es el organon de la ciencia, es decir, su instrumento.

partir de este tipo de inferencia, es hasta nuestros días, hay que subrayarlo, la forma más usada por la investigación científica –artículos, observaciones, tesis... –.

De la cuestión lógica a la epistemología de la deducción

La cuestión lógica, sin embargo, tiene consecuencias a nivel epistemológico. La investigación deductiva busca construir conocimientos verdaderos. De ahí que el proyecto de investigación se estructura a partir de un marco teórico portador de una mirada fija de la realidad; a partir de elementos teóricos planteados *a priori*, se propone una hipótesis explicativa o comprensiva del fenómeno estudiado. El mundo empírico será entonces garante de la validez –o invalidez– de la hipótesis. El carácter “conservador” del enfoque hipotético-deductivo procede del hecho de que la hipótesis se somete a las posibilidades que ofrece el marco teórico utilizado –mientras más restringido es, menos deja “hablar” a los datos–. Por ejemplo, si proponemos una teoría sociocognitiva del aprendizaje, la hipótesis comprensiva o explicativa no considerará la genética del individuo. En este enfoque se busca, en el mejor de los casos, validar el trabajo científico, incluso si se está dentro de una lógica popperiana.⁴ El uso y los objetivos de la deducción se aclaran a partir de esta tabla:

TABLA 2
IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DEDUCTIVO

ENFOQUE DEDUCTIVO	IMPLEMENTACIÓN	OBJETIVO
Teoría/Hipótesis	Método teórico <i>a priori</i>	Plantear una relación entre teoría y experiencia
Estudio empírico	Metodología en función de la teoría y en adecuación al contexto empírico	Hallar los indicadores de la relación
Validación/Invalidación	Interpretación y argumentación a favor de la teoría/hipótesis	Probar que la teoría/hipótesis es consistente

Fuente: Elaboración propia.

En la deducción el estatuto del pensamiento es estático, pues el investigador reproduce una teoría, sea para validarla, sea para refutarla. El conocimiento científico es, al mismo tiempo, un saber ya existente y, en menor parte, un objeto a desarrollar bajo la sombra de teorías existentes, porque la deducción no añade nuevos descubrimientos –su resultado ya está contenido en la regla⁵–. Así, se trata de una epistemología con los caminos ya trazados, lo que tiene, hay que decirlo, cierto interés científico –probar la resistencia de una teoría, emplearla en otros contextos, etc.–. En el método hipotético-deductivo las teorías científicas nunca

⁴ Se trata de reconocer que el trabajo de una tesis hipotético-deductiva, por ejemplo, es demasiado valioso como para no validar la hipótesis de partida después de los resultados. Por eso se puede decir que, o estos trabajos plantean hipótesis poco audaces, o la falsabilidad aplicada es bastante moderada. Hay que recordar que para Popper falsabilidad –refutabilidad– es la propiedad que tiene una proposición universal si existe al menos un enunciado, lógicamente posible y deducible de ella, que pueda demostrarse falso desde la observación empírica. Si no es posible imaginar un enunciado empíricamente comprobable que contradiga la proposición original, entonces tal proposición no será falsable.

⁵ Esta crítica está estrechamente ligada al pensamiento peirciano sobre la significación. El lector interesado por profundizar la comprensión de esta crítica puede consultar Peirce (2006).

pueden considerarse verdaderas, sino a lo sumo como no refutadas. La visión del conocimiento y el rol del investigador puede ser calificada de reproductiva, en razón a que la teoría –regla– es retomada, a la vez, del marco del estudio empírico –casos– y de la validación/invalidación de la hipótesis –resultados–, sabiendo que estos dos últimos elementos ya están contenidos en la teoría (DAVID, 1999). Y la conclusión a la que se llega es paradójica: las hipótesis se pueden refutar, pero no verificar. Más aún, lo propio de la ciencia es que sus afirmaciones son refutables en principio: pueden ser refutadas por la experiencia cuando se las pone a prueba.

SOBRE LA INDUCCIÓN

Del enfoque inductivo a la cuestión lógica

El segundo tipo de razonamiento es aquel que, sin apoyarse sobre los conocimientos preexistentes, aborda su tema de estudio a partir de la experiencia de lo observado en casos particulares. Este procedimiento holístico-inductivo⁶ quiere hacer emerger la teoría en el mundo empírico, *a posteriori*. Es empleado sobre todo por la *grounded theory* (GLASER; STRAUSS, 1967), en la que el lugar de la experiencia es crucial. Aceptando la subjetividad, la teoría fundamentada interpela la sensibilidad y la creatividad del investigador, quien ordena lo real y teoriza con un procedimiento que asegura el rigor científico.⁷ Las etapas de este enfoque –Tabla 3, columna izquierda– pueden verse en el silogismo aristotélico llamado apagogé cuya construcción lógica se expresa en la columna derecha:

TABLA 3
RAZONAMIENTO INDUCTIVO

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	FASE /PREMISA	SILOGISMO DEDUCTIVO
Estudio empírico	Casos	B Estas canicas provienen del empaque X
Análisis/orden de la realidad	Resultado	C Estas canicas son blancas
Teoría/Hipótesis	Regla	A Todas la canicas del empaque X son blancas

Fuente: Elaboración propia.

Esta segunda modalidad de razonamiento corresponde a una permutación del silogismo deductivo abc hacia la fórmula bca. Consiste en hallar una regla (a) que podría dar cuenta del resultado (c) si la observación empírica fuera verdadera (b). Para Aristóteles, la inducción no supone una generalidad porque para él no es lícito concluir una generalidad de dos premisas particulares. En la Tabla 3, se estudia el caso de las canicas sabiendo que son blancas y que se puede constatar que provienen del empaque X, pero establecer la regla “todas las canicas del empaque X son blancas” no puede ser aceptado; el rechazo de Aristóteles

⁶ En este punto, señalamos la existencia de varios trabajos inductivos que no buscarían en principio reglas, sino una comprensión singular de los fenómenos. La interpretación de Peirce (2002) se refiere a la inferencia lógica inductiva que tiene como objetivo la creación de reglas.

⁷ Para más información sobre la *grounded theory*, ver Raymond (2005) y Weick (1989).

del razonamiento es válido entonces para todo quehacer de búsqueda científica fundado en la inducción. Esto retoma la siguiente observación ya hecha por Hume:⁸ “¿con cuál derecho se pretende que lo que inferimos a partir de los casos observados continuará siendo verdadero en los casos aún no observados?” (como se cita en DELEDALLE, 1990, p. 160). Esta cuestión es sin duda problemática y es difícil darle una respuesta. Sin embargo, según Peirce (1965, 2002), los enfoques de investigación contruidos sobre un razonamiento de tipo inductivo pueden producir a largo plazo una regla, contrastando la hipótesis con el mundo empírico.

De la cuestión lógica a la epistemología de la inducción

En lo que concierne al proyecto de investigación inductivo, más particularmente al de la *grounded theory*, se trata ante todo de un ejercicio de disciplinada imaginación (WEICK, 1989):

TABLA 4
IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE INDUCTIVO

ENFOQUE INDUCTIVO	IMPLEMENTACIÓN	OBJETIVO
Estudio empírico	Metodología que se construye en el mundo empírico	Señalar los indicadores en el camino
Análisis/orden de la realidad	Interpretación y localización de elementos comprensivos/explicativos	Hallar relaciones lógicas ligando los fenómenos
Teoría/Hipótesis	Marco teórico <i>a posteriori</i>	Estabilizar una explicación bajo la forma de una hipótesis/teoría

Fuente: Elaboración propia.

Tributario de la sociología americana estadounidense y del fenomenalismo, el enfoque inductivo posee una herencia compleja y plena de amplios debates (RAYMOND, 2005). Los investigadores que adhieren a este enfoque se dividen, en lo ontológico y epistemológico, entre los propositivistas—o post— y los proconstructivistas; la naturaleza flexible de este enfoque permite su posicionamiento entre estos dos paradigmas. En referencia al alcance epistemológico, este enfoque implica una visión dinámica del pensamiento en la que el investigador moviliza sus capacidades hacia la creación de categorías para ordenar lo real y, eventualmente, elaborar conocimiento. Esto último tendrá lugar en un descubrimiento en cuanto no está ya contenido en una teoría usada para captar lo real: emerge de los datos empíricos ordenados por el investigador. No obstante, cuando estamos en el acto mismo de captar el mundo, no lo hacemos “con los ojos desnudos”, pues cierto ángulo de aprehensión de los fenómenos siempre está presente (GUILLEMETTE, 2006; ANADÓN; GUILLEMETTE, 2007). Conscientes de esta problemática, los investigadores que siguen el paradigma inductivo reafirman el lugar de la subjetividad en el tratamiento de datos empíricos *a posteriori*. Sin embargo, la crítica sobre la presencia de una “clasificación” permanente de la razón frente a

⁸ HUME, David. *Tratado de la Naturaleza Humana: ensayo para introducir el método del razonamiento humano en los asuntos morales*. México City: Porrúa, 2005.

los fenómenos parece seguir siendo válida. La epistemología que atraviesa el enfoque inductivo puede ser comprendida como la de la subjetividad heurística, en la que es el investigador quien ordena y da sentido al mundo empírico en la búsqueda “de intuiciones a validar en los datos” (ANADÓN; GUILLEMETTE, 2007, p. 33).

DEDUCCIÓN, INDUCCIÓN, ¿UN LUGAR PARA LA ABDUCCIÓN?

Desde un punto de vista histórico, Aristóteles (1995) había señalado los tres tipos de razonamiento: la apodeixis o deducción, la apagogé o inducción y la epagogé o abducción. Según el filósofo griego, con el último razonamiento uno “llega a acercarse a la ciencia” (p. 317), pero no se está completamente en la ciencia debido a que la abducción es un conocimiento probable o posible. Como ya se señaló, dado que el proyecto aristotélico tiene como objetivo el conocimiento verdadero, en definitiva, la abducción es eliminada de la deseada científicidad.

Hubo que esperar más de dos mil años para que Peirce retomara la abducción aristotélica, integrándola en su sistema filosófico de una forma inédita y completamente renovada: Peirce se dedicó principalmente a estudiar la lógica de la ciencia, entendida ésta por una parte como abducción –formación de hipótesis para explicar hechos sorprendentes– y por otra como inducción –generalización de hipótesis por medio de pruebas–. Su propuesta medular fue asentar la inducción y la abducción de modo firme y permanente junto con la deducción en la concepción misma de la lógica (RODRÍGUEZ, 2005, p. 88). Subrayamos que un gran número de críticas (REILLY, 1970; ECO, 1990) a la noción peirceana de abducción se centran exclusivamente en el nivel de la lógica, prolongando la idea aristotélica de un silogismo “inválido”, desechando el nivel epistemológico de la abducción y sin hacer ninguna referencia a la cuestión ontosemántica –tema que será abordado sucintamente en la parte 2 de este artículo –La abducción: una inferencia, un método. Pero el proyecto de Peirce va más lejos:

A la abducción corresponde el rol de introducir las ideas nuevas en la ciencia: la creatividad, en una palabra. La deducción extrae las consecuencias necesarias y verificables de las que se debería seguir que la hipótesis es cierta, y la inducción confirma experimentalmente la hipótesis en una porción determinada de casos. Pero estas tres clases de razonamiento no funcionan de modo independiente o paralelo, sino integrado y cooperando en las fases sucesivas del método científico. (GÉNOVA, 1996, p. 59)

Dicho de otro modo, en calidad de inferencias lógicas, abducción, deducción e inducción cumplen un rol preciso para el desarrollo de la ciencia. Sin embargo, aquí se defiende la idea de que estas tres fases pertenecen a un método más complejo entendido como “ciclo” (DAVID, 1999); es precisamente un proyecto de superación de la dicotomía deducción-inducción, un camino hacia “un ciclo recursivo abducción/ deducción/inducción” (1999, p. 1). En definitiva, la

abducción es a la vez una etapa –pues introduce una idea nueva– y un método –un ciclo que combina abducción, deducción e inducción en un proceso recursivo.

LA ABDUCCIÓN: UNA INFERENCIA, UN MÉTODO

La duda viva es la vida de la investigación. Cuando la duda es superada, la búsqueda debe detenerse. (CP 7. 315)

Se puede afirmar, con Peirce (2002), que la abducción es la única vía para arribar a una idea nueva. Fundamentada sobre el asombro frente a un acontecimiento sin explicación –característica en común con la inducción–, la abducción encarna un enfoque en el que la duda –bajo todas sus formas: cuestionamiento de teorías, búsqueda de explicaciones y argumentos válidos, etc.– representa el núcleo duro de la investigación. Reducir la abducción al puro estatuto de inferencia lógica es un error: Se puede establecer entonces, al menos dos sentidos epistemológicos del término abducción: Def. 1: El proceso inferencial por medio del cual se generan hipótesis plausibles. Puede ser estipulada como: Abducción creativa. Def. 2: El proceso inferencial por medio del cual se establece la mejor explicación y también se evalúan hipótesis. Ésta puede ser estipulada como Abducción evaluativa (MAGNANI, 1998, p. 1, como se cita en RODRÍGUEZ, 2005, p. 93-94).

Comprender la abducción en Peirce no se limita a seguir su evolución en su pensamiento, pues se trata de una noción central para el conjunto de su sistema filosófico, como ahora se verá.

ORIGEN Y LUGAR DE LA ABDUCCIÓN EN EL PENSAMIENTO PEIRCIANO

La pregunta de partida

El punto de partida Peirce (1965) reconoce tener una postura rival –en lo que concierne a la lógica formal– con otros pensadores, entre ellos Kant. Empero, es la reflexión kantiana sobre los juicios sintéticos *a priori* la que suscita uno de los temas principales de las preocupaciones científicas de Peirce:

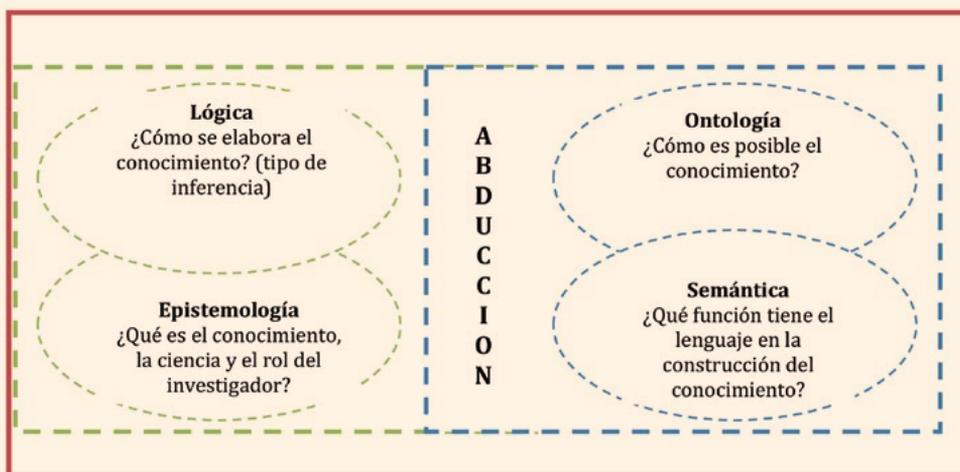
Según Kant, la cuestión central de la filosofía es: “¿Cómo los juicios sintéticos *a priori* son posibles?”. Sin embargo, ante el cuestionamiento surge aquel de cómo los juicios sintéticos en general son posibles y, de modo aún más general, cómo el razonamiento sintético es posible en lo absoluto. Una vez obtenida la respuesta al problema general, lo más particular será comparativamente más simple. Ésta es la clave de la puerta de la filosofía. (CP 5. 348)

La posibilidad de los juicios sintéticos *a priori*, es decir, las proposiciones que incrementan el conocimiento y que están ante la experiencia, es un problema más particular para Peirce que aquel de la posibilidad de los razonamientos que incrementan el conocimiento. Aliseda (1998) afirma que Peirce, siguiendo a Kant, muestra dos caras diferentes de su propio proyecto – que, como se verá, están ligadas–: la de justificar la posibilidad del razonamiento sintético y la de desarrollar un método de adquisición del razonamiento.

La abducción en el sistema filosófico de Peirce

En respuesta al desafío de hallar un método para adquirir conocimiento, Peirce desarrolla la abducción. Ésta ocupa un lugar central en el sistema peirciano, pues se trata de una noción portadora de una cuestión lógico-epistemológica, con una doble dimensión ontosemántica (SOTO, 2005). El nivel epistemológico tiene que ver con la postura que se tiene sobre la ciencia, el conocimiento y el rol del investigador. El nivel lógico está unido a la estructura formal del razonamiento argumentativo empleado en la elaboración del conocimiento –inferencia–. El nivel semántico muestra el sentido y la función del lenguaje en la elaboración de los conocimientos. Finalmente, el nivel ontológico pone de relieve lo que hace posible los conocimientos (SOTO, 2005).

FIGURA 1
LA ABDUCCIÓN EN EL SISTEMA FILOSÓFICO DE PEIRCE



Fuente: Elaboración propia.

La abducción es una respuesta a la cuestión iniciada por Kant (2001) sobre cómo el conocimiento sintético es posible. Asimismo, se trata de una noción que asegura la relación sistémica de estas dos dimensiones, como lo muestra el esquema anterior. En consecuencia, el lugar de la abducción es el de una bisagra en la encrucijada de un sistema, el cual da forma a un método científico. Ésta división entre la doble dimensión lógico-epistemológica y ontosemántica se basa en la distinción entre lógica y ontología. La primera remite a una generalidad lógica –en la representación– y la segunda a una generalidad ontológica –en lo

que es representado por la representación. Así las cosas, la abducción posee un elemento ontosemántico ligado a la cuestión de cómo asegurar que:

[...] las creencias son sobre alguna cosa, sobre un hecho o un objeto del mundo, incluyendo la posibilidad de que ciertas creencias sean sobre otros, y que ellas mismas sean alguna cosa real y, en consecuencia, que ellas poseen la capacidad de modificar el flujo de la experiencia. (SOTO, 2005, p. 5)

En coherencia con los propósitos de este artículo, sólo se abordará la doble dimensión lógico-epistemológica. Para hacerlo, se describe la evolución de la noción de abducción en el pensamiento peirciano.

DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE ABDUCCIÓN EN PEIRCE

Comprender la abducción implica, ante todo, captar la dificultad que genera la existencia de diversas versiones de esta noción en la obra de Peirce.⁹ Para superar la cuestión, se identifican dos fases que no se oponen, sino que pueden ser comprendidas como complementarias: la abducción como inferencia y la abducción como método.

La abducción como inferencia

En esta primera fase del pensamiento peirciano, la abducción tiene un estatuto de inferencia lógica. Las tres modalidades de razonamiento –deducción, inducción e “hipótesis” (como Peirce llama la abducción en esta etapa)– tienen el carácter de procedimientos independientes en la búsqueda de la veracidad de los enunciados. La estructura lógica de la abducción es, entonces:

TABLA 5
RAZONAMIENTO ABDUCTIVO

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	FASE /PREMISA	SILOGISMO ABDUCTIVO
Teoría/Hipótesis	Regla	A Todas la canicas del empaque X son blancas
Análisis/orden de la realidad	Resultado	C Estas canicas son blancas
Estudio empírico	Casos	B Estas canicas provienen del empaque X

Fuente: Elaboración propia.

La abducción puede ser comprendida como la inferencia de un caso (b) a partir de una regla (a) y un resultado (c). Ella tiene un grado débil de veracidad o, en términos de Peirce, alguna cosa puede ser el “caso” (CP 5.171) si es una creencia aceptada por inferencia a partir de los conocimientos preestablecidos en las premisas –regla y resultado–. Así, los tres tipos de razonamiento se clasifican

⁹ En su obra se encuentran términos como “hipótesis” –primera fase– y “abducción” o “retroducción” –segunda fase–. Aquí se mantienen los conceptos utilizados en cada una de las dos etapas de su pensamiento sobre la abducción.

en explicativos –que explicitan lo que está ya contenido en las premisas– y ampliativos –que aumentan el conocimiento– (CP 2. 623).

TABLA 6
RAZONAMIENTO EXPLICATIVO Y AMPLIATIVO

INFERENCIA	Explicativa o Analítica	Deducción
	Ampliativa o Sintética	Inducción Hipótesis (abducción)

Fuente: Elaboración propia.

El carácter explicativo de la deducción está bien marcado, pero, ¿qué diferencia hay entonces entre inducción y abducción? El punto es abordado por Peirce de la siguiente manera:

A través de la inducción, se concluye que los hechos similares a los hechos observados son verdaderos en los casos no examinados. A través de la hipótesis [leer abducción], se concluye la existencia de un hecho muy diferente a todo lo que es observado, después del cual, según las leyes conocidas, resultaría necesariamente alguna cosa observada. (CP 2.636)

En sentido estricto, la inducción hace la apuesta de que alguna cosa que ha sido constatada es bastante probable para los casos no constatados, mientras que la abducción concluye una cosa nueva, pensada sobre la base de la observación, pero diferente a todo lo que ha sido observado.

La abducción como método

Más adelante en su reflexión, Peirce comienza a ver “la hipótesis” como un procedimiento más complejo y lo renombra “abducción”. En este periodo, los tres tipos de razonamiento son comprendidos como elementos al servicio de un procedimiento mucho más complejo, en el que la abducción es:

[...] el proceso de formación de una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce una nueva idea; porque la inducción no hace sino determinar un valor y la deducción se contenta con sacar las consecuencias necesarias de una pura hipótesis. La deducción prueba que alguna cosa debe ser; la inducción muestra que alguna cosa realmente se comporta; la abducción sugiere simplemente que alguna cosa puede ser. Su justificación es que la deducción puede obtener una predicción que puede ser comprobada por la inducción y que si nunca entendemos

o comprendemos alguna cosa de los fenómenos, se puede lograr por abducción. (CP 5.171)

De ese modo, el proceso se inicia con un hecho sorprendente, que podría ser explicado a partir de una hipótesis que toma su fuerza de los datos empíricos (CP 5.189). Un hecho es sorprendente si es nuevo o anormal de cara a las creencias (ALISEDA, 1998). Esto provoca la duda, porque las creencias no son capaces de explicarlo. Para Peirce, dudar de las creencias es el motor que genera la búsqueda, la investigación de una nueva creencia. El rol de la abducción es entonces hacer emerger una hipótesis capaz de aplacar la duda frente al hecho sorprendente, es decir, que ella debe facilitar el retorno al estado de creencia. El ejercicio intelectual que pide la abducción es de naturaleza dual, una operación de “instinto racional” (AYIM, 1974, como se cita en ALISEDA, 1998, p. 4): de una parte, la abducción es instintiva, porque ella apela a la creación y a elegir una hipótesis entre varias posibles; de otra, ella es sometida a los criterios de la razón argumentativa. A su vez, una hipótesis abductiva debe cumplir con dos aspectos suplementarios: debe ser comprobada frente al mundo empírico y debe ser económica –asegurar el camino más corto posible–.

La abducción como cambio epistémico

La abducción, en cuanto enfoque surgido de una profunda reflexión sobre la construcción del conocimiento, genera verdaderos cambios con fuertes consecuencias epistémicas: a) sobre el conocimiento, que no tiene el estatuto de verdad, sino de creencia para que pueda desarrollarse, incluso ser remplazado, por otro más consistente; b) sobre elaboración del conocimiento, que debe tener como punto de partida el mundo empírico, y una teoría preestablecida, sin negar las creencias; c) sobre el rol del investigador y de la ciencia, que debe aportar a la visión del pensamiento, en tanto proceso dinámico, hacia una epistemología del verdadero descubrimiento científico y del instinto racional; d) sobre la mirada dicotómica, que opone deducción/inducción y que debe evolucionar hacia una postura de colaboración de la investigación establecida sobre diversos métodos de inferencia. El conjunto de estas consecuencias ocurre si la abducción se vuelve operativa como un enfoque total, contextualizado y aplicado a un estudio particular.

LA ABDUCCIÓN AL SERVICIO DEL ANÁLISIS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO: UN EJEMPLO DE IMPLEMENTACIÓN

En esta tercera parte, se plantea la abducción como un proceso complejo que puede ser aplicado para trabajar un objeto de investigación complejo. En ese sentido, se intenta comprender la abducción y el rol de cada una de las inferencias –abducción, deducción, inducción– como un enfoque científico que busca el análisis praxeológico del quehacer enseñante. Para hacerlo, se propone, por una parte, captar la abducción como un ciclo que sintetiza los puntos clave de cada

tipo de razonamiento y, de otra, ver más concretamente cómo implementar el proyecto al interior de una investigación particular.

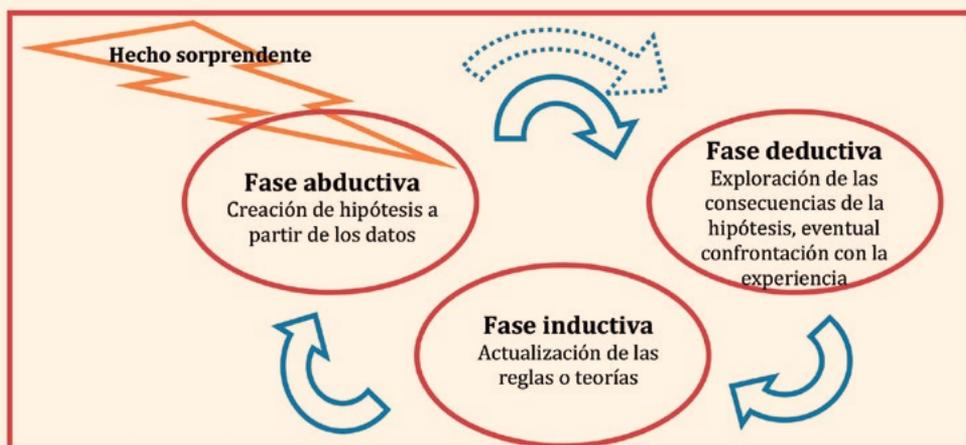
LA CONSTRUCCIÓN DEL ENFOQUE: EL CICLO ABDUCCIÓN/DEDUCCIÓN/INDUCCIÓN

David (1999, p. 4-5) afirma que:

[...] la deducción permite generar las consecuencias (c), la inducción establecer reglas generales (a), y la abducción construir hipótesis (b) [...] La mayoría de los razonamientos, y en particular los razonamientos científicos, combinan las tres formas de razonamiento. (traducción propia)

Bajo esta mirada, el autor propone comprender el conjunto del proceso abductivo “como un ciclo recursivo de abducción/deducción/inducción”(DAVID, 1999, p. 1, traducción propia). Las tres etapas del ciclo abducción/deducción/inducción –desde ahora, ciclo adi– tienen una autonomía relativa, en el sentido de que disponen de un procedimiento específico –y los requisitos formales a cumplir– y pueden ser ejecutados en tiempos diferentes y en proyectos de investigación diferentes. Podemos comprender el proceso a partir del esquema siguiente:

FIGURA 2
CICLO ABDUCCIÓN/DEDUCCIÓN/INDUCCIÓN



Fuente: Elaboración propia.

El esquema representa las tres fases del ciclo adi. Ante la presencia de un hecho sorprendente –un problema de investigación–, el investigador asume el desafío científico en la primera fase abductiva. Después de elaborar un estudio exploratorio, se propone una orientación teórica que cumpla con tres características: (1) ser suficientemente flexible para no “ahogar” la creación de la hipótesis –ante todo las teorías comprensivas y no explicativas–; (2) ser

suficientemente ajustado para impedir que el investigador “se ahogue” entre los datos empíricos; y (3) ser un ejercicio de toma de conciencia de las nociones empleadas –función crítica–. Se aclara que no se trata de un marco teórico que contiene ya una explicación subyacente sino de una guía para el trabajo empírico. Como se dijo, en esta fase se debe permitir que los datos se muestren con la ayuda de herramientas de recolección menos restrictivas –entrevistas, observaciones– y modificables según las necesidades del investigador-sujeto de estudio –evolutivas–. Por último, la hipótesis resultante ha de ser alimentada por teorías existentes que le permitan ampliar la comprensión hacia la explicación¹⁰ bajo la forma de pistas por explorar. Posteriormente, la segunda fase deductiva quiere desarrollar el aspecto teórico para reforzar la hipótesis obtenida por abducción a fin de restituirla al mundo empírico. Ahora la hipótesis se plantea *a priori*, bajo la forma de un dispositivo –sea como análisis, sea como intervención– que busca las consecuencias y el alcance que la explicación/compreensión establece. Mediante la modalidad de análisis, se movilizan los elementos clásicos de la investigación hipotético-deductiva –fase teórica, empírica, discusión de resultados...–, mientras que bajo la modalidad de intervención la hipótesis y el conjunto de resultados de la etapa abductiva pueden ser sometidos a una “traducción”, bajo la forma de pistas –siempre adaptadas al contexto de la investigación– para transformar el fenómeno (FAVERGE, 1968) o comprenderlo (CLOT; LEPLAT, 2005). Las consecuencias de esta transformación serán garantías específicas y concretas de la buena vía seguida por la hipótesis –o de la mala vía en los casos de fracaso–. Dicho de otro modo, esta fase pretende ser una formalización racional del enfoque previo: el instinto, que jugó un rol crucial en el surgimiento de la hipótesis, es ahora dejado de lado. Si la hipótesis no logra superar la prueba deductiva, habrá que volver a la fase abductiva. Por el contrario, si la hipótesis soporta esta fase, se puede avanzar hacia la inducción. La tercera fase inductiva se caracteriza por una restitución de los resultados del contraste entre la hipótesis y la prueba empírica. Se trata de una actualización en la perspectiva de establecer las reglas: búsqueda y análisis de un caso con características relativamente similares al caso ya estudiado –en el que la hipótesis abductiva surgió–, análisis fino de las consecuencias de la explicación hipotética y determinación de la regla y sus límites. Igualmente, si se observa la Figura 2, la flecha de puntos señala que es posible que el ciclo retome todas las fases, proceso suplementario ligado a la invalidación de la hipótesis o a la evolución más tardía hacia otra explicación. En ese caso, “hay que reformular –por abducción– nuevas hipótesis explicativas [o comprensivas], y el ciclo recomienza”¹¹ (DAVID, 1999, p. 5, traducción propia). Después de esta caracterización general y teórica del ciclo adi, mostraremos su uso a partir de una investigación sobre el trabajo del profesorado.

¹⁰ Se sostiene la postura de Weisser (2006), que señala la posibilidad de superar la dicotomía explicar/ entender a través del modelo de “arco hermenéutico” de Ricoeur.

¹¹ En el original: “il faut reformuler – par abduction – de nouvelles hypothèses explicatives [ou compréhensives], et le cycle recommence”.

EL CICLO ADI AL SERVICIO DEL ANÁLISIS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO

El proyecto de investigación y la adaptación del ciclo

El proyecto de investigación aquí tratado se estructura a partir del ciclo adi, adaptándolo al contexto en que se desarrolla. El objetivo principal de esta investigación es analizar las dificultades profesionales que los docentes de una institución de educación media técnica agrícola –con alumnos entre 13 y 17 años– tienen para identificar sus necesidades de formación. La investigación asume una postura de investigación-intervención con dos especificidades: dar un lugar importante a los actores –administrativos, maestros en cuestión– y reivindicar la autonomía de las dimensiones heurística –búsqueda de conocimiento– y praxeológica –búsqueda de transformaciones– de la investigación (NUNEZ MOSCOSO, 2012), unidas por un procedimiento de “traducción” caracterizado por la migración de conocimientos, adquiridos en el proceso heurístico, hacia la interfaz transformativa (MARCEL; NUNEZ MOSCOSO, 2012). La cuestión que representa “el asombro” peirciano está ligada al hecho de que se trata de maestros sin formación inicial en pedagogía y, frecuentemente, sin formación continua adaptada a su contexto de trabajo, quienes se las ingenian para tener éxito en sus actividades. ¿Cómo logran superar las dificultades del oficio? ¿Qué puede hacerse para formarlos? Para afrontar estas dos preguntas se unen las tres etapas del ciclo adi a las fases y los instrumentos. Los diferentes elementos son explicitados en la siguiente tabla:

TABLA 7
IMPLEMENTACIÓN DEL CICLO ADI

ETAPAS	FASES	DIMENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
ABDUCCIÓN	Elaboración de una hipótesis a partir del análisis de datos empíricos	Fundamental o heurística	- Problematización - Orientaciones teóricas - Dispositivo metodológico - Recolección de datos - Análisis y aparición de la hipótesis
	Diálogo/confrontación de la hipótesis con las teorías existentes		- Discusión e identificación de las teorías en conflicto o en vínculo con la hipótesis - Análisis de las implicaciones y consecuencias de la hipótesis
DEDUCCIÓN	Interfaz transformativa	Praxeológico o transformativo	- Traducción de algunos elementos de la parte de investigación fundamental al servicio de la intervención - Pistas para la formación (ayuda para la decisión política)
	Implementación del dispositivo de formación		- Sensibilización y negociación con los decisores políticos y los docentes - Montaje y puesta en marcha del dispositivo de formación - Retorno a los actores - Fase de análisis y de confrontación de los resultados - Posibilidad de generalizar el dispositivo o de iniciar de nuevo el ciclo

Fuente: Elaboración propia.

Las tres etapas del ciclo y sus instrumentos

Las tres etapas del ciclo y sus instrumentos se conciben así:

- a. Frente a la etapa abductiva del ciclo adi, y una vez realizada la fase de problematización sobre la actividad de los profesores en el contexto de la institución escolar agrícola y los sujetos asociados –características de la institución y los alumnos, datos sobre la enseñanza técnica agrícola en Chile–, se usa la noción de trabajo del profesorado como un sistema de prácticas profesionales, ampliándose a través de las tres dimensiones del quehacer docente: la actividad, el estatuto y la experiencia (TARDIF; LESSARD, 1999). Estos dos elementos orientadores –las teorías comprensivas– se despliegan en el montaje del dispositivo metodológico y permiten la creación de los instrumentos de recolección de datos –entrevistas, observaciones–. Posteriormente, se realiza una exploración cualitativa de los diversos recursos empíricos; es en esta etapa en la que interviene el instinto racional desde la perspectiva de la aparición de una hipótesis comprensiva/explicativa *a posteriori* –que responda a la cuestión de la dificultad profesional en el trabajo de los maestros y a sus necesidades de formación–. Concretamente, se trata de una reflexión sobre las hipótesis posibles para, a partir de un análisis argumentativo, conservar la más completa.
- b. Ya en relación con la etapa deductiva del ciclo adi, se contrasta la hipótesis con las teorías existentes –sobre todo explicativas– para detectar potenciales conflictos y complementariedades. Después, en una óptica sistémica y compleja de la investigación (MORIN, 2008), se avanza hacia la dimensión praxeológica. En esta etapa, se hace una “traducción” de algunos elementos de la investigación fundamental con el objeto de ayudar a la toma de decisión de una política educativa por medio de recomendaciones dadas en vista a contribuir a la evolución de la formación de estos profesores.
- c. Por último, la etapa inductiva comenzará por la sensibilización y la negociación, con los decisores y los maestros concernidos –en el sentido de inducir el cambio en su formación–, para crear las condiciones de montaje del proceso formativo. Estratégicamente, se presentan antes los resultados parciales del proceso de investigación con el objetivo de facilitar la implementación del dispositivo de formación. Esta fase continúa con un periodo de trabajo colaborativo con los maestros, de modo que se pongan al día en los datos surgidos del estudio y se integren las nuevas necesidades que van emergiendo. Una vez arranque la formación, un sistema de feedback permanente profesor-aprendiz/formador/coordinador de formación será implementado. El último elemento alimentará una fase de evaluación del dispositivo de formación, prolongado por los resultados mediatos/inmediatos –retorno a los maestros después de la formación– y la posibilidad de replicar el dispositivo en otros contextos –búsqueda de generalización–. Si al terminar esta etapa se concluye que el dispositivo no se adapta o que puede ser mejorado, habrá que retomar el proceso del ciclo –dimensión recursiva del ciclo adi.

CONCLUSIONES

Como conclusión se cree que la abducción aporta cuatro elementos nuevos, potencialmente valiosos, para la educación y la pedagogía, en particular para el análisis del trabajo del profesorado: la idea de conocimiento, el rol de la ciencia, la superación de la dicotomía deducción/inducción y la investigación-intervención como enfoque, en la lógica de un proceso praxeológico.

En lo concerniente a la idea de conocimiento, el carácter de creencia que le otorga Peirce plantea un estatuto completamente nuevo y dinámico. La deducción, como enfoque aislado, nos pone ante una ciencia de teorías instauradas, en la que el investigador es un movilizador de marcos teóricos ya existentes y el conocimiento es un patrimonio a verificar –o falsar en el sentido de Popper (2007). La inducción, por su parte, considera la ciencia como un motor a alimentar en el que las teorías están por crear a partir de la subjetividad del investigador, y donde el conocimiento está por desarrollar con un acento sobre el sujeto –siempre buscando las reglas generales o las explicaciones locales–. Sin embargo, la abducción con su mirada crítica se interesa por el conocimiento probable, sabiendo que se trata siempre de una probabilidad relativa y evolutiva. Paralelamente, esto tiene fuertes consecuencias sobre el rol de la ciencia. En el ciclo adi, la abducción tiene como misión hallar las hipótesis, la deducción, pensar sus consecuencias a partir de un enfoque *a priori*, y la inducción, la de darle un estatuto de regla. El ciclo adi tiene una dimensión lógica, pero también una dimensión epistemológica que la posiciona como una verdadera epistemología del descubrimiento. Así, el enfoque abductivo aparece como un proyecto de desarrollo científico que introduce ideas nuevas y en el que la comunidad de investigadores confronta sus investigaciones para hacer avanzar el conocimiento que es, por definición, dinámico. Este enfoque, según nuestra postura, es una posibilidad clara para volver compleja la investigación: comprender los fenómenos, explicarlos, pero, asimismo, transformarlos arriesgándose a nuevos caminos. Se concluye que la abducción contribuye a superar la dicotomía deducción/ inducción, integrándolas como partes de un proceso más global: el ciclo adi. Cada una de las fases es relativamente independiente y esto favorece la investigación colaborativa, pudiendo ser realizada incluso en temporalidades diferentes. Finalmente, la perspectiva del enfoque abductivo aplicada al análisis del trabajo del profesorado se entiende a la vez como una implementación y una contribución a la elaboración del punto de unión de la investigación-intervención; la dimensión heurística de búsqueda de conocimientos –o “creencias” en el sentido de Peirce– y la dimensión praxeológica de búsqueda de transformaciones (NUNEZ MOSCOSO, 2012) dan un lugar a los actores –los decisores políticos, los maestros–, facilitado por las diferentes etapas del ciclo adi. A nivel de la intervención, la abducción permite integrar a los actores en la concepción e implementación del dispositivo formativo, así como en su fase de evaluación, siendo lo último un elemento capital para la dinámica del ciclo adi. Para nuestros propósitos, los límites del enfoque abductivo son ante todo del orden de las prerrogativas del mundo de la investigación: tal proyecto es muy costoso –financiamiento,

tiempos–, los investigadores se inscriben en corrientes teóricas de referencia, a veces incompatibles con quienes asumen los enfoques deductivos o inductivos. De igual forma, hay que continuar precisando y desarrollando los diferentes elementos de la abducción como método de investigación, sobre todo aquellos de orden metodológico. Sin embargo, esto supera ampliamente el objetivo más modesto de este artículo que es suscitar el interés por la abducción y el diálogo crítico de la comunidad científica.

REFERENCIAS

- ADURIZ-BRAVO, Agustín. ¿Qué naturaleza de las ciencias hemos de saber los profesores de ciencias? Una cuestión actual de la investigación en didáctica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, Bogotá, Número Extra, p. 23-33, 2005. (2º Congreso sobre Formación de Profesores de Ciencias).
- ALISEDA, Atocha. La abducción como cambio epistémico: C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial. *Analogía*, v. 12, n. 1, p. 125-144, 1998.
- ANADON, Marta; GUILLEMETTE, François. La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives*, n. 5, p. 26-37, 2007.
- ARISTOTE. *Les premiers analytiques (Organon) III*. Paris: Vrin, 2001.
- ARISTÓTELES. *Tratados de lógica (Organón) II*. Madrid: Gredos, 1995.
- BRYANT, Anthony. Re-grounding grounded theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, v. 4, n. 1, p. 25-42, 2002.
- CLOT, Yves; LEPLAT, Jacques. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, n. 68, p. 289-316, 2005.
- DAVID, Albert. Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. In *Conférence Internationale de l'AIMS*, Chatenay, May 1999.
- DELEDALLE, Gérald. *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles: De Boeck, 1990.
- DILTHEY, Wilhelm. *Critique de la raison historique: introduction aux sciences de l'esprit et autres textes* (Oeuvres 1). Paris: Editions du Cerf, 1992.
- ECO, Umberto. Cuernos, cascotes, zapatos: algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción. En: ECO, Umberto; SEBOK, Thomas A. (dir.). *El signo de los tres*: Dupin, Holmes, Peirce. Barcelona: Lumen, 1989.
- ECO, Umberto. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen, 1990.
- FAVERGE, Jean-Marie. La démarche clinique en psychologie industrielle. *Bulletin de Psychologie*, n. 270, p. 904-907, 1968.
- GAUTHIER, Benoît. *Recherche sociale*. Québec: Presses Universitaires de Québec, 1986.
- GÉNOVA, Gonzalo. *Charles S. Peirce: la lógica del descubrimiento*. Navarra: Universidad de Navarra, 1996. (Cuadernos de Anuario Filosófico, 45).
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Adline, 1967.
- GUILLEMETTE, François. L'approche de la Grounded Theory, pour innover? *Recherches Qualitatives*, v. 1, n. 26, p. 32-50, 2006.
- KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure*. Paris: PUF, 2001.
- KOLAKOWSKI, Leszek. *La filosofía positiva*. Madrid: Cátedra, 1966.
- MARCEL, Jean-François; NÚÑEZ MOSCOSO, Javier. La figura del investigador-ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, v. 17, n. 1-2, p. 101-121, 2012.
- MORIN, Edgar. *La méthode*. Paris: Seuil, 2008. V. 1 e 2.

NUNEZ MOSCOSO, Javier. Fronteras del saber científico: reflexión epistemológica sobre las investigaciones fundamentales y praxeológicas en las ciencias de la educación en torno al trabajo docente. *Redes de conocimiento: Génesis de enlaces y modalidades interdisciplinarias de cooperación social y científica*, v. 1, n. 4, p. 13-26, 2012.

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press, 1965.

PEIRCE, Charles Sanders. *Pragmatisme et pragmaticisme*. Paris: Editions du Cerf, 2002.

PEIRCE, Charles Sanders. *Ecrits logiques*. Paris: Editions du Cerf, 2006. V. 3

POPPER, Karl. *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot, 2007.

QUINE, Willard. *Méthodes de logique*. Paris: Armand Colin, 1973.

RAYMOND, Emilie. La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, n. 23, p. 1-11, 2005.

REILLY, Francis E. *Charles Peirce's Theory of Scientific Method*. New York: Fordham University Press, 1970.

RODRÍGUEZ, Rodolfo. Abducción en el contexto del descubrimiento científico. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, v. 43, n. 109/110, p. 87-97, mayo/dic. 2005.

SOTO, Cristian. *Peirce. Abducción sive lógica sive ontología: acerca del pragmatismo-realismo de nuestras creencias*. Grupo de Estudios Peirceanos de la Universidad de Navarra, noviembre, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck, 1999.

WEICK, Karl. Theory construction as disciplined imagination. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 516-531, 1989.

WEISSER, Marc. Expliquer/comprendre: quel paradigme épistémologique pour les sciences de l'éducation plurielles. *8e Biennale de l'éducation et de la formation*, avril, 2006.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

NUNEZ MOSCOSO, Javier. Razonamiento abductivo: una contribución a la creación del conocimiento en educación. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 308-328, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145255>

Recibido el: 22 ENERO 2018 | Aprobado para publicación el: 16 OCTUBRE 2018



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

RESENH

R

COMPTÉ

COMEN

AS

REVIEWS

RENDU

NTARIOS

<https://doi.org/10.1590/198053145994>

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Maria de Lourdes Teixeira Barros^I

Maria Inês Marcondes^{II}

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. *Ética e pesquisa em educação*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

O livro *Ética e pesquisa em educação* traz uma grande contribuição para a discussão que se iniciou no Brasil com as resoluções n. 196/1996¹ e n. 510/2016² do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A primeira criou o sistema CEP/Conep (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que passou a ser o meio para aprovação das pesquisas no Brasil, tanto na área biomédica como nas ciências humanas e sociais (CHS). Foi modificada em 2012, pela Resolução CNS n. 466,³ que instituiu a Plataforma Brasil (sistema eletrônico unificado de registro de pesquisas envolvendo seres humanos, vinculado ao Ministério da Saúde). Já a Resolução n. 510/2016, considerando as características específicas da pesquisa em CHS e fruto de debates intensos entre pesquisadores da educação, veio dispor sobre as normas aplicáveis a pesquisas que envolvam a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes ou que possam acarretar riscos. Entretanto, o formulário da Plataforma Brasil, a ser preenchido pelo pesquisador, não fora revogado. Com isso, conforme Mainardes (2017), apesar de a ética ser uma preocupação constante dos pesquisadores em educação, o problema central vem sendo o caráter burocrático das resoluções no Brasil, com procedimentos uniformes para a pesquisa biomédica e em CHS, o que acaba por estabelecer um desencontro entre tais regras e as especificidades da pesquisa educacional. Assim, “os pesquisadores da área de educação têm mantido uma certa distância das questões da revisão ética, pelo menos dos procedimentos do sistema CEP/Conep” (MAINARDES, 2017, p. 161). O livro, em contraponto, imprime ao debate uma abordagem reflexiva, baseada na realidade da pesquisa e superando a noção de ética como um conjunto de normas e preenchimento de formulários. Nessa perspectiva, a finalidade da reflexão é levar os pesquisadores à avaliação

I Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1593-7018>; lourdestbarros@gmail.com

II Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0973-9405>; mim@puc-rio.br

1 Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 20 jun. 2018.

2 Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

3 Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20 jun. 2018.

para a tomada de decisões responsáveis em relação aos participantes da pesquisa, preservando seus direitos e interesses. As autoras são pesquisadoras educacionais com interesse na questão da ética reflexiva. Rachel Brooks é chefe do Departamento de Sociologia da Universidade de Surrey, no Reino Unido e, em 2013, coeditou com Kitty te Riele o livro *Negotiating ethical challenges in youth research*, da editora Routledge. Kitty te Riele é pesquisadora chefe no Instituto Victoria de Educação, Diversidade e Aprendizagem ao longo da vida, na Universidade de Victoria, na Austrália. Ela ensina ética profissional para docentes em formação e atua em comitês de ética em pesquisa. Meg Maguire, professora de Sociologia da Educação no Departamento de Educação e Estudos Profissionais do King's College, em Londres, atua na área de política educacional e supervisiona pesquisas em cursos de pós-graduação em estudos educacionais. O livro foi traduzido por Janete Bridon, em uma iniciativa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob coordenação editorial de Lucia Cortes da Costa e revisão da tradução de Jefferson Mainardes.

A QUESTÃO DA ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA PREOCUPAÇÃO CONSTANTE

Trata-se de uma obra organizada em nove capítulos, propondo discussão e análise acerca de dilemas éticos que perpassam a pesquisa em educação. É defendido o argumento de que a ética deve ser uma preocupação constante do pesquisador, em qualquer das etapas de sua investigação, e são fornecidas discussões sobre a ética em diferentes espaços, métodos e cenários de pesquisa. A intenção é provocar reflexões na comunidade internacional de pesquisadores, em um contexto de pouca produção acerca do tema para o público específico de educadores que, muitas vezes, pesquisam em seu próprio local de trabalho e estão vinculados a questões políticas que podem favorecer ou dificultar o desenrolar de sua investigação.

Baseando-se em exemplos de dilemas éticos variados, oriundos de diferentes contextos educacionais e áreas geográficas, as autoras iniciam os capítulos com pequenos textos ilustrativos, construídos a partir das suas experiências, que funcionam como propostas para “estudos de caso”. Cada capítulo desenrola-se abordando aspectos da questão ética apresentada, embora fique claro que a finalidade da obra não é fornecer respostas prontas a essas questões, mas sim proporcionar reflexões aos leitores e deflagrar o debate.

Há uma intenção de diferenciar-se de outros escritos sobre o tema, que, de um modo geral, abordam a questão da ética em uma etapa específica do processo de investigação, a coleta de dados. Dessa forma, os capítulos são estruturados no sentido de enfatizar uma abordagem cronológica das fases de pesquisa, tratando de premissas éticas que envolvem um projeto, desde o seu *design* inicial até a divulgação de resultados. No entanto, os capítulos podem ser lidos de forma não linear, sem prejuízo para a compreensão da obra.

Já na Introdução, as autoras discutem a importância da temática para os pesquisadores e justificam a escolha por manter o foco da reflexão na área educacional. Em seguida, são enunciados diferentes métodos de pesquisa que serão

trazidos ao longo dos capítulos e demonstra-se como a questão ética pode variar no tempo e no espaço.

O capítulo 2, “Teorias éticas, princípios e orientações”, traz uma breve abordagem das principais teorias filosóficas sobre a ética: utilitarismo, deontologia e ética da virtude. Apresenta-se uma visão geral dos códigos de ética e princípios em pesquisa, com destaque para o relatório Belmont e a Bera (2011). São examinadas, de forma crítica, as orientações e suas formas de implementação pelos Comitês de Ética em Pesquisas.

O capítulo seguinte, “Contextos regulatórios”, faz uma análise da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC), adotada em 1989, que estabelece padrões como instrumento jurídico vinculado aos direitos humanos, e, segundo as autoras, fundamental para a pesquisa envolvendo crianças. Destacam-se regulamentações e legislação de Austrália, Canadá, Reino Unido, Estados Unidos e Nova Zelândia.

O enfoque dado no capítulo “*Design* da pesquisa” refere-se às questões éticas pertinentes à escolha do tópico, dos métodos e dos locais da pesquisa, ou seja, do *design* inicial, com a ressalva de que algumas dessas decisões ocorrerão no decorrer da investigação, não sendo possível completa antecipação dos dilemas éticos. O texto possibilita a reflexão sobre a pesquisa como um ato político, o que está diretamente relacionado à escolha de tópico e métodos e à tomada de posição do pesquisador. São abordadas as questões que podem estar presentes nessas escolhas, em especial quando se trata de pesquisas patrocinadas ou encomendadas.

“Consentimento esclarecido e reciprocidade” é o título do capítulo que aponta, além do conceito de “consentimento esclarecido”, diversos questionamentos que permeiam essa tomada de decisão. As autoras escolheram três métodos de pesquisa para ilustrar tais questões: etnografia, pesquisa-ação e pesquisa em espaços virtuais. A maneira como os participantes são informados quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa também é um aspecto abordado no capítulo, englobando a discussão sobre a limitação de revelações aos sujeitos participantes e o oferecimento de reciprocidade, como incentivos financeiros, aconselhamentos e convites para que estes se envolvam plenamente no projeto de pesquisa. Em todos esses casos, é feita uma abordagem apontando defesas e críticas aos métodos. As autoras destacam como as relações de poder nas instituições podem ter influência sobre o processo de consentimento esclarecido.

A complexidade da questão ética é tratada no capítulo 6, “Identidade, poder e posicionamento”, incluindo as relações entre pesquisador e pesquisado, com o argumento de que deve ser permanente a negociação entre as partes e que o posicionamento do pesquisador pode alterar a dinâmica da pesquisa, assim como sua compreensão da posição de cada participante. O capítulo explora algumas especificidades dessas relações, como nos casos de pesquisa com minorias, comunidades marginalizadas, crianças e com colegas do ambiente de trabalho. Como destaque, têm-se as considerações acerca da pesquisa com crianças, em relação a acesso, consentimento e relação de poder, assim como no que se refere ao respeito que deve ser estabelecido em uma abordagem ética, reconhecendo suas

competências e capacidades como participantes da pesquisa. Questões sobre confidencialidade e privacidade aparecem como centrais e toda a discussão parte de situações selecionadas como exemplos. Este capítulo traz uma reflexão aprofundada sobre diferentes aspectos que envolvem pesquisadores que compartilham experiências com os grupos pesquisados. Discutem-se, por exemplo, os méritos e os limites da pesquisa com grupos minoritários quando realizada por seus pares, indo ao encontro do debate, bastante atual, sobre quem está ou não autorizado a fazer pesquisa com determinados grupos. Conclui-se que o pesquisador ético deve constantemente, e de forma consistente, refletir sobre como conduzir sua pesquisa, fazendo, em sua prática, escolhas moralmente boas.

O capítulo seguinte, “Análise de dados”, traça a importância do cuidado do pesquisador para que os dados não sejam utilizados de forma tendenciosa, como apoio ou crítica ao que se deseja evidenciar. É mencionado como achados de pesquisa quantitativa podem ser interpretados de diferentes modos, de acordo com a narrativa do pesquisador ou dos formuladores de política. Frisa-se que a omissão ou o exagero no relato dos dados também é um problema que pode assumir relevância como fator de alteração nos resultados da investigação. Analisando situações recorrentes em pesquisas qualitativas, as autoras indicam que os problemas geralmente aparecem na etapa de seleção de dados, quando estes precisam ser reduzidos para a análise. Por fim, elas consideram que uma das mais complexas questões éticas diz respeito às crenças e aos valores do pesquisador, quando o posicionamento ou a conveniência política pode levar à busca, em seus dados, por afirmações de seu ponto de vista. O argumento defendido é o de que, por razões éticas, os pesquisadores precisam aplicar técnicas investigativas rigorosas, abordagem sistemática em relação aos processos de codificação e análise e demonstrar claras evidências dos achados da pesquisa.

O capítulo 8, “Disseminação”, destaca a importância da abordagem da ética nos momentos de disseminação das informações, tanto daquelas obtidas durante o processo de pesquisa quanto das que fazem parte de seus resultados, considerando o registro escrito, a divulgação oral e o retorno aos participantes. Ao abordar esse tema, as autoras iluminam uma questão muitas vezes não reconhecida, mas que se apresenta como um grande desafio ético.

Por fim, nas “Conclusões”, as autoras apresentam seus principais argumentos, consideram as lacunas no trabalho e fazem recomendações para o debate da ética na pesquisa. Apontam, como limites para a execução da obra, a utilização exclusiva de textos em língua inglesa e o fato de não terem abordado de forma mais aprofundada algumas questões, como a análise filosófica de valores sociais e morais que regulam as relações éticas na pesquisa social, alguns dos procedimentos de pesquisa e o complexo debate ético sobre o trabalho com grupos que são socialmente ou culturalmente marginalizados. Elas indicam, como uma das considerações finais, que não há respostas óbvias sobre os dilemas éticos com os quais o pesquisador irá se deparar no curso de seu processo de pesquisa, sendo esse um dos maiores desafios para que se chegue a uma decisão ética, visto que não há códigos de comportamento a serem seguidos. Para as autoras, as decisões derivam de valores morais e de diferentes pontos de vista, os quais podem se

modificar no espaço e no tempo, mas um pesquisador responsável deve estar receptivo a revisitar esse conjunto de valores à medida que o trabalho avança.

O LIVRO E SEU CONTEÚDO: O QUE TRAZ DE NOVO PARA A DISCUSSÃO

Essa obra oferece um texto de leitura fundamental para os pesquisadores que trabalham com interações humanas. Mostra-se de grande relevância por abordar as pesquisas em educação que envolvem crianças, visto que esse tema não costuma ser diretamente cuidado em textos desse teor. Destaca-se também a apresentação de contexto jurídico, problematizando as diferenças da legislação entre países.

Os capítulos têm uma breve apresentação do tema a ser tratado, o que é bom para situar o leitor no texto e ajudá-lo a selecionar o momento de maior interesse para sua leitura. Da mesma forma, sempre terminam com uma conclusão do que foi abordado, ajudando a organizar uma síntese de ideias e apontando destaques. O capítulo 6 apresenta um diferencial bastante positivo em relação a textos similares, quando as autoras discutem a ética no posicionamento do pesquisador na sua prática de pesquisa, para além da preocupação com o texto escrito e com formulários de consentimentos, destacando situações e tensões inesperadas que acontecem no cotidiano das investigações, tratadas de forma direta e ilustrada. É interessante a estrutura do texto, com a busca constante pela síntese e a motivação ao leitor com os casos trazidos para reflexão. A obra tem o grande mérito de propor discussões ainda pouco abordadas na pesquisa em educação, fazendo isso de forma direta e propositiva.

Ética e pesquisa em educação traz contribuições valorosas aos pesquisadores da área da educação e a todos aqueles que se dedicam ao estudo de metodologia de pesquisa, deparando-se frequentemente com dilemas éticos no percurso das investigações. Devido à relevância temática e abordagem única, torna-se leitura primordial nos ambientes de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (BERA). *Ethical guidelines for educational research*. London: Bera, 2011.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. *Ética e pesquisa em educação*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS n. 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017.

COMO CITAR ESTA RESENHA:

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira; MARCONDES, Maria Inês. Ética e pesquisa em educação: uma discussão necessária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 332-337, jan./mar. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. *Ética e pesquisa em educação*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053145994>

Recebido em: 24 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 DEZEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053146110>

UMA REFERÊNCIA OBRIGATÓRIA NA ÁREA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dagmar M. L. Zibas¹

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

A notável trajetória profissional do autor, abrangendo atividades de pesquisa, docência e administração de políticas educacionais, todas exercidas com reconhecidas competência e seriedade, faz com que a 2ª edição do livro em foco renove sua condição de referência obrigatória para os estudiosos da educação brasileira.

O período pesquisado – os anos 1990 – é outra característica que torna este trabalho do prof. Palma uma fonte valiosa para os analistas de nossa história educacional.

Embora se detenha também nas políticas das administrações de Collor e Itamar, são as iniciativas dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que merecem maior aprofundamento no estudo. Essa opção é natural não só pela maior extensão do mandato de FHC, mas também por duas características importantes dos dispositivos legais implementados: coerência político-ideológica e firmeza nos objetivos.

De fato, como bem nota o autor e como ressalta Maria Leila Alves, no Prefácio, as diretivas para a educação do governo FHC aderiram à hegemonia do pensamento neoliberal do período, adaptando ao país as políticas idealizadas pelas agências internacionais e contando, para isso, com vultuoso empréstimo do Banco Mundial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi promulgada depois de um duro embate, tanto na área acadêmica quanto na arena política, prevalecendo a orientação governamental de conformidade às tendências ideológicas predominantes nos anos 1990. Castro e Tiezzi (2005, p. 126), ambos da equipe do Ministério da Educação na ocasião, embora não especifiquem, como faz o livro, a raiz ideológica da reforma, reconhecem sua adesão à corrente hegemônica:

[...] a matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova LDB, de 20 de dezembro de 1996, e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); pesquisadora aposentada da Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1127-7198>; pzibas@uol.com.br

que passou a orientar a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional no mundo durante os anos 1990.

O escrutínio dos documentos oficiais e a exaustiva discussão da bibliografia crítica, como elaborados por Palma Filho, permitem que se desvendem os meandros técnicos e políticos das inovações introduzidas, inclusive mostrando a gênese das escolhas que se consolidaram na promulgação da LDB.

Ao analisar o Planejamento Estratégico do primeiro governo FHC, que trouxe um diagnóstico dos problemas de todos os níveis de ensino e embasou as profundas mudanças aplicadas a todo o sistema, o autor aponta seus desdobramentos. Por exemplo, são descritas as polêmicas suscitadas pelas novas Diretrizes Curriculares e pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre o currículo organizado em torno do desenvolvimento de competências, a conclusão de Palma Filho tornou-se consensual no mundo acadêmico: essa iniciativa não poderia ser bem-sucedida junto a professores, uma vez que estes pensam normalmente em termos de conteúdos de aprendizagem. O tempo deu razão aos críticos.

Mesmo com todas as ressalvas, os Parâmetros Curriculares Nacionais possibilitaram a introdução do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que constituía a exigência central do financiamento externo. Teoricamente, uma aferição, de abrangência nacional, dos resultados da aprendizagem pode ser um instrumento moderno e eficaz para orientação de políticas. Essa reconhecida qualidade da avaliação sistêmica sustentou a vigência desse instrumental até hoje. No entanto, as críticas iniciais também são pertinentes atualmente. Uma delas é a de que a responsabilização das escolas e/ou das instâncias estaduais e municipais, sem qualquer garantia de que disponham de recursos técnicos e materiais para atingir os objetivos propostos, poderia (e pode) dar origem a fraudes de diversos tipos (recentemente, acusações nesse sentido, veiculadas pela grande mídia, têm nublado os excelentes resultados que as escolas cearenses vêm alcançado nas avaliações nacionais¹).

O autor traz números, referentes à década de 1990, que atestam o avanço significativo das matrículas no ensino básico e a correção de seu fluxo, com a diminuição da evasão e da repetência. Todavia, a análise também aponta a transformação da virtuosa progressão continuada em perversa promoção automática, sem qualquer progresso na aprendizagem. Mais uma vez, os poucos recursos disponíveis nas escolas são responsáveis pela farsa instalada. O texto ainda destaca que, no período estudado, a prioridade concedida ao ensino básico teve como contraponto o encolhimento da oferta de vagas nas universidades federais, com o veto à ampliação e à interiorização das unidades mantidas pela União.

A notável expansão do ensino médio, durante os anos 1990, também é registrada no livro, que anota ainda a crítica à reforma que, em 1997, instituiu

¹ "Grupo fraudava notas de alunos para escola receber mais recursos, diz polícia". *G1 Verdes Mares*, 10/5/2018; "Estudantes de Sobral relatam pressão para fraudar provas". *Folha de S.Paulo*, 30/9/2018.

estruturas paralelas nesse nível de ensino, permitindo que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular. Essa dualidade estrutural foi justificada de diversas maneiras, mas, para os críticos, a mudança apenas reforçava a clivagem social de classes, que destinaria o ensino regular àqueles que se encaminhariam à universidade, reservando aos trabalhadores apenas um ensino profissional estreito e terminal.

O estudo é minucioso ao traçar o histórico da legislação que enfoca a formação de professores e detalha as polêmicas que envolveram a interpretação de artigos da LDB que tratam de tal tema. A conclusão é pessimista: a dificuldade para formação dos profissionais da educação não está nos princípios técnicos e éticos exigidos, que são consensuais, mas sim nas instâncias formadoras, pois as instituições particulares procuram menores custos e maior rentabilidade, enquanto as universidades públicas consideram as licenciaturas adendos de segundo plano. Sabe-se que tal fragilidade permanece hoje, ampliada pelo crescente desinteresse dos egressos do ensino médio pela carreira do magistério.

Enfim, o autor traça um painel muito claro e detalhado das políticas para educação dos anos 1990, descrevendo e quantificando os avanços, apontando os impasses e retrocessos e deslindando a trama política e ideológica que orientou as inovações implantadas.

Tal análise é de muita relevância para estudiosos da área, principalmente neste momento crucial de nossa democracia, quando, de qualquer forma, o governo recém-empossado deverá ser instado a continuar os avanços alcançados e a evitar a repetição dos graves erros que têm travado nosso desenvolvimento na área da educação.

As palavras de Palma Filho (2018, p. 177) que fecham o texto são desafiadoras por seu duplo sentido: apontam a crueza e a rigidez de uma estrutura socioeconômica injusta que obstaculiza o avanço educacional, mas também insinuam que há brechas para a luta pela utopia de uma educação emancipadora:

É importante termos as nossas utopias, mas não ilusões... estamos diante de um Estado de classes, onde, portanto, o mais importante é garantir, custe o que custar, a acumulação capitalista, mesmo que seja com o sacrifício das políticas sociais.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

COMO CITAR ESTA RESENHA:

ZIBAS, Dagmar M. L. Uma referência obrigatória na área da história da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 338-341, jan./mar. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053146110>.

Recebido em: 22 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 31 OUTUBRO 2018



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

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

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos.

A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor

para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus da Unesco*.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com

recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 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: 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).

